

Л. А, РЫБАК

ОБРАЗНОЕ
МЫШЛЕНИЕ
И УРОК
ЛИТЕРАТУРЫ

ИЗДАТЕЛЬСТВО
„ПРОСВЕЩЕНИЕ“
МОСКВА 1966

Как воспитать читателя? Как избавиться от существующих пороков преподавания литературы: от логизации и схематизации? Можно ли донести до учащегося образный строй художественного произведения без потерь, которые неизбежны в принятом понятийном анализе?

На эти общие вопросы ответов пока нет. Но есть спор, и в споре аргументированно участвует книга Л. А. Рыбака.

Это книга размышлений и поисков, это рассказ о трудностях и неудачах, о находках и достижениях учителя и учащихся, это попытка проникнуть в природу образного мышления ученика-читателя, описать особенности читательского образа.

Особого внимания заслуживает использованная автором¹ методика исследования и обучения. Описанный в книге метод «литературных* задач» с установкой на образное решение поможет разработать систему управления развитием художественно-образного мышления.

Эмоционально и увлекательно написанная книга Л. А. Рыбака предназначена для широкого круга читателей, она заинтересует учителя и методиста, психолога и студента пединститута.

*Рецензенты: доктор педагогических наук М. Г. Брошевский,
доктор педагогических наук Д. Н. Богоявленский.*

ВВЕДЕНИЕ

«Художник мыслит образами» — вот уже более ста лет живет это положение, определяющее специфику искусства. Справедливость формулы не может вызывать сомнений: она проверена многовековой творческой практикой и почти столь же длительными наблюдениями. Истина стала казаться тривиальной, прописной.

Термины-синонимы «образное мышление», «художественное мышление», «художественно-образное мышление» прочно вошли в труды философов-эстетиков и литературоведов, встречаются в психологической и педагогической литературе, прокладывают себе дорогу в кибернетику. И за утвердившимися терминами стоят вполне реальные и как будто описанные и изученные явления. Их суть? «Художник мыслит образами» — общеизвестно, бесспорно, аксиоматично.

В сотнях разноаспектных дефиниций определены основные особенности, присущие художественному образу: совмещение конкретно-чувственного плана с глубоким обобщением, эстетическая значимость, несовпадение образа и понятия. И это опять-таки ни у кого не вызывает возражений, но только до тех пор, пока внешний, описательный подход ограничивается изучением внешних проявлений процесса художественного творчества. А едва речь заходит о природе образного мышления, о структуре художественного образа, как сразу же общеизвестное объявляется «тайной творчества», бесспорное вызывает вживленные и острые дискуссии, аксиоматичное оказывается всего лишь малообоснованным предположением.

Все это свидетельствует о недостаточной разработке вопросов психологии творческих процессов. То, что с лег-

Как воспитать читателя? Как избавиться от существующих пороков преподавания литературы: от логизации и схематизации? Можно ли донести до учащегося образный строй художественного произведения без потерь, которые неизбежны в принятом понятийном анализе?

На эти общие вопросы ответов пока нет. Но есть спор, и в споре аргументированно участвует книга Л. А. Рыбака.

Это книга размышлений и поисков, это рассказ о трудностях и неудачах, о находках и достижениях учителя и учащихся, это попытка проникнуть в природу образного мышления ученика-читателя, описать особенности читательского образа.

Особого внимания заслуживает использованная автором¹ методика исследования и обучения. Описанный в книге метод «литературных* задач» с установкой на образное решение поможет разработать систему управления развитием художественно-образного мышления.

Эмоционально и увлекательно написанная книга Л. А. Рыбака предназначена для широкого круга читателей, она заинтересует учителя и методиста, психолога и студента пединститута.

*Рецензенты: доктор педагогических наук М. Г. Брошевский,
доктор педагогических наук Д. Н. Богоявленский.*

ВВЕДЕНИЕ

«Художник мыслит образами» — вот уже более ста лет живет это положение, определяющее специфику искусства. Справедливость формулы не может вызывать сомнений: она проверена многовековой творческой практикой и почти столь же длительными наблюдениями. Истина стала казаться тривиальной, прописной.

Термины-синонимы «образное мышление», «художественное мышление», «художественно-образное мышление» прочно вошли в труды философов-эстетиков и литературоведов, встречаются в психологической и педагогической литературе, прокладывают себе дорогу в кибернетику. И за утвердившимися терминами стоят вполне реальные и как будто описанные и изученные явления. Их суть? «Художник мыслит образами» — общеизвестно, бесспорно, аксиоматично.

В сотнях разноаспектных дефиниций определены основные особенности, присущие художественному образу: совмещение конкретно-чувственного плана с глубоким обобщением, эстетическая значимость, несовпадение образа и понятия. И это опять-таки ни у кого не вызывает возражений, но только до тех пор, пока внешний, описательный подход ограничивается изучением внешних проявлений процесса художественного творчества. А едва речь заходит о природе образного мышления, о структуре художественного образа, как сразу же общеизвестное объявляется «тайной творчества», бесспорное вызывает вживленные и острые дискуссии, аксиоматичное оказывается всего лишь малообоснованным предположением.

Все это свидетельствует о недостаточной разработке вопросов психологии творческих процессов. То, что с лег

кой руки гениального В. Г. Белинского, впервые заявившего о «мышлении образами», показалось было всем понятным и все объясняющим, на проверку оказалось неисследованной тайной.

Проблема образного мышления лишь поставлена в современной науке. Видимо, -к ее решению по-разному подойдут философы и литературоведы, психологи, физиологи, кибернетики. Как бы то ни было, но всем придется биться над загадкой: в чем же основные особенности творческого процесса образного мышления? «Художник мыслит образами...»

В науке относительно полно исследованы те пути человеческого познания, где образы (образы внешнего мира, отражения объективной реальности) являются конкретно-чувственной опорой представлений, перерабатываемых, обобщаемых в понятия и ведущих к высоким ступеням абстрактного мышления.

Но то, что верно и достаточно применительно к логическому, понятийному мышлению, может оказаться верным, однако недостаточным в применении к мышлению образному. А не есть ли образное мышление некое диалектическое единство пути «от представления к понятию» с постоянным возвратом «от понятия к представлению»¹ Не в том ли суть художественного образа, что в нем не порывается связь между обобщением (типизацией) и конкретно-чувственной опорой?

И, следовательно, мышление художника тем и отличается, что в нем образы значат больше, чем в формальной логике, чем в понятийных построениях: не ограничиваются скромным местом на первой ступени человеческого познания, а, сохраняя присущую восприятиям эмоциональность, присущую представлениям наглядность, вбирают в себя высокообобщенные значения.

Это вполне согласуется с тем, что мы знаем сегодня о природе художественного литературного образа, в частности с известным положением о невозможности исчерпать образ понятием.

Именно так, например, подходит к проблеме образности психолог и философ:

«Понятие отвлеченного мышления отражает общее, но общее не исчерпывает особенного и единичного. Это последнее отражается в образе. Образ выполняет в познании действительности специфическую функцию, не позво-

гящую свести его к понятию. Мысль, особенно последовательно проведенная в системе Гегеля, будто образ является лишь менее адекватным выражением того же самого, что более адекватно затем выражается - в понятии, представляет собой типичное заблуждение рационалиста, : ошибочно воображающего, что можно исчерпать действительность понятием. На самом деле образ, выражая обобщенное содержание, вместе с тем выходит за его пределы, вводит специфические оттенки, не передаваемые : отвлеченной формулировке обобщенной мысли» **К**

Все сказанное выше имеет прямое отношение к методу и к практике преподавания художественной литературы в школе.

Не касаясь многочисленных просчетов, имевших место в методике и школьной практике недавнего прошлого, но живучих и в настоящем, надо оказать, что в последнее время и методисты, и учителя-словесники все острее ставят вопрос о необходимости по-новому подходить к проблемам школьного анализа художественного произведения, выступают за единство образного и логического в его разборе.

Однако общеизвестно, что преподавание литературы в школе все еще грешит излишней рассудочностью, логизацией и схематизмом. И причины этого явления следует искать в том, что школьная литература не учитывает специфики образного мышления, тщетно пытается оперировать логическими понятиями даже тогда, когда осознает их недостаточность.

Недаром, говоря об усилении эмоционально-эстетической стороны в подходе к изучаемому художественному произведению, методисты ограничиваются всегда первыми ступенями познания: речь обычно идет всего лишь об эмоционально-эстетическом восприятии художественного текста. А следующие звенья учебной работы направлены на формирование понятий. При таком подходе проблеме анализ литературного произведения ничем не отличается от формальной логики понятийного мышления, что сводит на нет усилия и успехи, достигнутые на уровне восприятия: художественный образ обедняется,

¹ С. Л. Рубинштейн, К психологии речи, «Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена», т. XXV, 1941, стр. 14,

отождествляется с любой вне искусства полученной информацией.

Но возможен ли принципиально иной подход к изучению литературного произведения в школе? Ведь даже в обычной беседе по содержанию произведения, в обмене мнениями о прочитанной книге как будто неизбежен в какой-то мере перевод образного на язык понятийного!..

* *

К проблеме образного мышления должен прикоснуться учитель литературы.

Если существует специфический язык искусства, в котором закрепляется и выражается художественно-образная мысль, то этот язык образов принадлежит и тому, кто воспринимает искусство: писатель и читатель говорят на одном языке. И вряд ли следует признать закономерной обязательность читательского «перевода» («из образа да в понятие»), чем, собственно, и занимается подчас литература в школе.

Перед учителем литературы — ученик-читатель. Можно ли донести до ученика мир образов, не прибегая к логизированию, не суживая образное до понятийного, сохраняя на всех этапах учебной деятельности школьника образный, конкретно-чувственный план и эмоционально-эстетическое к нему отношение?

Неужели не в состоянии мы преодолеть укоренившийся штамп псевдонаучного, псевдолитературоведческого подхода к изучению художественного произведения в школе? Ведь подобно тому как писатель, если он не грешит назойливой дидактичностью, творит неисчерпаемой глубины художественные образы, творятся и воссоздаются заново эти образы в читательском воображении. Образами мыслит писатель—образами мыслит читатель. Пусть же мыслит образами и ученик, пусть поможет развивать образное мышление учащегося преподаватель литературы!

Познание в образах, или, точнее говоря, образное постижение литературы, не только возможно, но и закономерно. Правда, природа образного мышления во многом неясна, но, очевидно, она (природа) едина как для писателя, так и для читателя.

О -структуре художественных образов мы сегодня знаем еще очень мало, еще меньше —о структуре читательских образов. Но образы, вооссоздаваемые или творчески создаваемые в процессе чтения читателем-школьником, очевидно, поддаются изучению с большей легкостью.

Мы наблюдаем эти творческие процессы рождения образов в ходе обычных классно-урочных занятий и в специально создаваемых условиях. Мы, учителя, нередко являемся печальными свидетелями того, как под нашим воздействием гаснут возникшие у учащихся образы, подавляемые логикой сообщаемых «сведений».

Но в состоянии ли учитель литературы планомерно воздействовать на мыслительную деятельность учеников, стимулировать развитие образного мышления? Можно ли найти приемы, формирующие образное мышление учащихся, а тем -самым найти и меру понятийного, которая уже не иссушает образное, но -обогащает ученика?

Надо пробовать, надо искать. Надо, -не дожидаясь полноценных теоретических исследований интересующей нас проблемы, попытаться практически использовать уже известное об -образном мышлении в качестве активного обучающего и воспитывающего -средства.

Нельзя пассивно ожидать, пока теоретики раскроют с достаточной полнотой -содержание термина «художественно-образное мышление». В том, что термин не пуст, в том, что образное мышление не игра слов, а объективная реальность, убеждает творческая практика. Подтверждается это и педагогическими наблюдениями, -о чем ниже будет подробно рассказано.

Так -стоит ли отказываться от успешно применяемого современной кибернетикой правила: пытаться управлять процессом, тем -самым выясняя его -сущность?

isfr * ^

Нетрудно -пон-ять и принять цель: развивайте образное мышление. Нетрудно осознать педагогическую и жизненную значимость этой цели. Трудно другое: определить, при каких условиях учебной работы достижима намеченная цель, какими средствами, методическими приемами она достигается.

Является -ли развитие -образного мышления — в принципе! — управляемым процессом?

Обратимся к школьной практике, к тем не столь уж частым случаям, когда в результате педагогических усилий, а то и неожиданно для учителя мелькнет перед ним отпечаток образа, закрепленный в письменной работе ученика.

...Шли уроки по лирике Пушкина. Сила и обаяние пушкинских строк волновали учителя, завораживали учащихся. Ах, как не хотелось заниматься неприятным здесь анализированием, не хотелось разрушать целостное впечатление! Вспоминались учителю слова Маршака из чудесного этюда «Об одном стихотворении»:

«Для того чтобы понять, «что внутри», как выражаются дети, нет никакой необходимости нарушать цельность художественного произведения. Надо только поглубже взглянуться ¹ в него, не давая воли рукам» *.

Вот так и шли уроки: вглядывались поглубже, целомудренно и бережно касаясь пушкинских строк, рукам воли не давали. И решил учитель завершить работу тоже «по Маршаку» — сочинением на тему «Об одном стихотворении», и, значит, тоже оставаясь на достигнутом, казалось бы, уровне целостного эмоционального впечатления. Вот одна из этих работ:

«В детстве я зимние каникулы проводил в деревне у Азабушки. Мне нравилась зимняя картина деревни: дома, занесенные снегом, и струйки дыма над ними. Бывали дни, когда на дворе непогода, метет метель, а мы соберемся на русской печке, и кто-нибудь из старших начинает рассказывать истории. Так хорошо бывает, что когда приходит время ложиться спать, то под впечатлением разных историй долго не засыпаешь.

Прислушиваешься к завыванию метели, которая отдается ² в трубе. А утром прогнешься, выглянешь в окно и сразу повеселеешь. За окном больше не бушует метель и снег блестит так ярко, что глазам больно, и солнце от мороза багряное. И здесь сразу как-то приходят на память строки из стихотворения Пушкина:

Мороз и солнце; день чудесный!
Еще ты дремлешь, друг прелестный,

¹ С. Я. Маршак, Собр. соч., т. 4, М., Гослитиздат, 1960, стр. 331. ² Все примеры из письменных работ учащихся приводятся с сохранением их стиля.

но ты уже не дремлешь, а собираешься на улицу, где с деревенскими ребятами будешь до позднего вечера играть в снежки, кататься на санях, которые стоят у председателя колхоза.

Правда, у Пушкина в сани запрягают «кобылку бузую», а здесь мы сами всей гурьбой завозим их на гору, садимся все и мчимся вниз с шумом и весельем.

И теперь, когда я бываю в деревне, мне вспоминается мое детство и стихи Александра Сергеевича Пушкина».

Работа радовала учителя своей искренностью, живостью, задушевностью, непосредственностью, эмоциональностью, наконец. Здесь четко зафиксированы читательские образы, несомненно навеянные стихами Пушкина. Это чувствуется в картине, которой начинается ученическая работа: «с вечера мела метель, а утром проснешься, выглянешь в окно...» (ср. у Пушкина: «Вечор, ты помнишь, вьюга злилась... А нынче... погляди з окно»), это сказалось в «пушкинском» эпитете: «...и солнце от мороза багряное», это явно и в прямой цитате из «Зимнего утра».

И хоть не клянется ученик в любви к великому русскому поэту, но какая любовь требует прямых и занудливых излияний? Ученик любит Пушкина — это же ясно: он глазами поэта взглянул на родную землю, и Пушкин помог ему оценить ее прелесть. «Чего же боле?» — сказал бы сам поэт. Читательские образы вобрали в себя художественные образы, созданные поэтом, сохранили присущее им чувство светлой радости, жизнелюбия. Есть в читательском образе конкретно-наглядный план, есть эмоции, есть и обобщение в общем, не вычленном подтексте, передающем радость бытия.

Одно смущает: не далеко ли унесся в воображении читатель-ученик? «Бабушкина деревня, русская печка, сани председателя колхоза» — не далековато ли от пушкинского «Зимнего утра»? Иного ученика и подальше занесет... Может быть, это «крылья фантазии» и ничего тут не поделаешь? Может быть, читательский образ жив переосмыслениями, равно как художественный образ живет переосмыслением реальной действительности?

Но если такова закономерность (а это еще нужно выяснить), то как ею управлять? Мы получили читательский образ, не по воле учителя родившийся. Кое-что от

учителя зависело: его установкой, темой сочинения дан первый толчок, развязавший образную мысль ученика. Но путь образного мышления проделан по существу бесконтрольно. А была ли необходимость его направлять?

Была, если учесть, что приведенный пример — лучшая работа в классе и -случайная работа. Была, если иметь в виду, что всего-то в классе из 45 работ только в шести заметны отпечатки читательских -образов, да и те бледные, неясные. Была, потому что там, где обнаруживались читательские образы, -строились они на так называемых ■внеконтекстных связях, заметных и в приведенной лучшей работе.

Во всем этом -надо разобраться.

Прежде всего о внеконтекстных -связях. Давно известное по данным многочисленных наблюдений, это явление было изучено и описано -психологом Е. Н. Гопфенгауз¹, которая, устанавливая уровни понимания литературного образа учениками первого класса (на материале басни), обнаружила, что на -самом низком уровне понимания поверхностно воспринятый литературный образ ведет к определенному неадекватному образному представлению. Воспринимая разрозненные элементы литературного образа, школьник выхватывает деталь, имеющую частное значение, и выстраивает в воображении читательское представление на случайных связях с конкретным фактом действительности, что не имеет никакого отношения к литературному образу. Именно это явление и получило название внеконтекстных связей.

Внеконтекстные связи встречаются не только у читателей младшего школьного возраста, который изучала Е. Н. Гопфенгауз. Это явление характеризует слабо подготовленного читателя -с неразвитым образным мышлением. Неорганизованное воображение, лишенное выработанного самоконтроля, несет такого читателя далеко от мира образов, которые дарит ему художественное произведение. Но этот дар не воспринят: читательские -образы не согласуются с художественными.

Учителю про-сто-напросто .повезло с тем учеником, работу которого мы процитировали. В общем, в основном

¹ Е. Н. Гопфенгауз, Понимание литературного образа учениками I класса (на материале басни), «Известия АПН РСФСР», вып. 61, 1954.

читательские образы там отвечают пушкинскому образному строю, отвечают идейно-художественной сути, нежащей в основе образов пушкинского стихотворения. Этот ученик — внимательный и вдумчивый читатель, его разное мышление развито длительным чтением художественной литературы, к которой он пристрастился издавна.

Но ведь и в этой работе немного смутили нас грубые внеконтекстные параллели, да и читательский образ здесь значительно беднее авторского. А в тех немногих работах, где тоже зафиксирован читательский образ, дело обстоит гораздо хуже: много ниже уровень понимания, грубее внеконтекстные связи.

Так, в одной из работ, посвященной стихотворению Я помню чудное мгновенье», в бледном читательском образе «Пушкин и Керн» передана история создания произведения и весь его образный строй сводится к конкретному биографическому случаю из жизни поэта. Поэтическая мысль предстает обедненной в читательском образе даже своим конкретным планом, а каких-либо обобщений читательский образ и вовсе не содержит.

Автор другой работы попытался было в образе представить вступление к поэме «Руслан и Людмила», но немедленно сбился на внеконтекстный образ «Юный поэт и Арина Родионовна, рассказывающая ему сказки», куда совершенно неожиданно ворвалось такое: «Ты слышишь приятный запах и шелест опавших листьев, тот осенний ветерок, который слегка колышет деревья, и появляется очень приятное ощущение».

С чего вдруг появляется это «очень приятное ощущение», откуда повеял «тот осенний ветерок»? А это ветерок внеконтекстной связи: дунул — и ни следа не оставил от «Руслана и Людмилы».

Правда же, каким-то пугалом кажется внеконтекстная связь, искажающая читательский образ, уводящая его куда-то в сторону, иррациональная, неожиданная. Но справедливо ли такое представление? Не частный ли случай — нежелательная внеконтекстная связь? Ведь читательский образ (выскажем это пока что предположительно) в какой-то мере должен быть или может быть внеконтекстным: это отражение реальной связи литературы с действительностью, образа, воспринимаемого читателем, с жизнью, которая читателя окружает.

От сечь всякие внеконтекстные связи — значит искусственно ограничить ученика-читателя, а такие попытки нецелесообразны. По счастью, они и невозможны. Возникающая в читательском образе связь литературного с действительным дана читателю-учегаику в опыте жизни и неотъемлема от творимого им образа, как нерасторжима подобная связь в самом литературном образе. И поскольку опыт автора и опыт читателя не совпадают, то ,в читательском,образе с неизбежностью должны возникать внеконтекстные связи.

Видимо, термин «внеконтекстные связи» неудачен: в нем объединены должное и нежелательное, но и отказываться от него не стоит—уж очень он «в контексте» размышлений о читательском образе. Чтобы не возникало путаницы, будем добавлять к нему нужное определение.

Однако нас ждут новорожденные читательские образы. Что они дали? Показали свое несовершенство. Что с ними дальше делать?

Трудно выпестовать уже родившийся читательский образ. Трудно устранить нежелательную внеконтекстную связь, когда она уже образовалась. Очевидно, правильнее было бы заблаговременно организовать воздействие так, чтобы формирование читательского образа изначально шло в желательном -направлении, «в контексте» литературного образа, включая лишь те внеконтекстные связи, которые привяжут воображение ученика-читателя к литературной основе.

Но как организовать это воздействие? И является ли такая организация принципиально возможной? Ведь если читательский образ складывается непосредственно в процессе чтения художественного произведения, то любое вмешательство на любой стадии учебной работы, последовавшее за процессом чтения, окажется запоздалым. Учитель не сможет содействовать строительству читательского образа, он будет пытаться перестроить уже возникшие образы, преодолевая (и опять: возможно ли это?) какое-то сопротивление внеконтекстных образных построений.

Следовательно, возможность и целесообразность подобного воздействия должны быть тесно связаны с закономерными особенностями восприятия художественного произведения, Психологический аспект этого акта под-

робно исследован в работе О. И. Никифоровой¹, откуда мы почерпнули весьма существенное наблюдение, которое могло стать исходной посылкой в разрешении интересующей нас проблемы.

О. И. Никифоровой было установлено, что процесс восприятия художественного произведения — это сложный и не одномоментный акт, в котором можно выделить первую стадию — «непосредственное эмоциональное восприятие образов литературных произведений» и вторую — «обдумывающее восприятие». И по-видимому, в процессе учебной работы над художественным произведением, регулируя ход чтения-размышления, можно усилить непосредственное эмоциональное восприятие, можно направить восприятие обдумывающее.

Вероятно, организовать систему направленных воздействий в процессе учебных занятий по литературе окажется делом нелегким: здесь наверняка невозможен четко расчлененный последовательный пооперационный контроль, потому что характер деятельности учащегося не укладывается в рамки логического анализа. Это нетрудно доказать на конкретном примере читательского восприятия: достаточно вернуться к приведенному нами примеру, где скачок — расстояние от литературных к читательским образам — совершается не на основании логическом.

Но если уж возвращаться к приведенным примерам, то надо бы вспомнить и другое: ведь общее число ученических работ с фиксированным читательским образом едва превысило 13% от общего количества (6 из 45). И это еще надо признать высокой цифрой, потому что в сочинениях обычного типа образное либо вообще не отпечатывается, либо оставляет слабо заметные следы. Значит, подобная система учебной работы (обычная система, отвечающая типовым методическим рекомендациям) или отрицательно влияет на формирование читательских образов, или не выявляет их, в любом случае она не может служить целям развития образного мышления учащихся. В этом смысле показательна каждая уче

¹ О. И. Никифорова, Восприятие художественной литературы школьниками, М., Учпедгиз, 1959. Книга эта явилась результатом длительного психологического исследования и очень интересна, но к практике преподавания литературы не обращена — такую задачу автор себе и не ставил.

ническая работа, выполненная ® дурных традициях школьного сочинения. Вот одна из тех 39 (45—6), что также были написаны на тему «Об одном стихотворении А. С. Пушкина»:

«Мне понравилось стихотворение Пушкина «Анчар». В этом стихотворении мне понравились краткие описания природы, язык, которым написано стихотворение. Это стихотворение было написано в 1828 г. Анчар^—это древо яда.

В этом стихотворении описывается дерево, смола которого очень ядовита. К нему не только человек, но и зверь боится подойти:

К нему и птица не летит,
И тигр нейдет, лишь вихорь черный На
древо смерти набежит —
И мчится прочь уже тлетворный.

Князь послал своего раба к этому дереву, который принес смолу и умер:

А князь тем ядом напился
Свои послушливые стрелы И
с ними гибель разослал К
соседям в чуждые пределы.

В этом стихотворении чувствуется замечательная пушкинская рифма. Здесь есть много сравнений. Это стихотворение мне очень понравилось. В этом стихотворении много красок, правдивых описаний.

Когда читаешь это стихотворение, то прочитанное встает прямо перед глазами. И я как будто нахожусь в этой пустыне, чахлой и скупой.

Я еще раз хочу сказать, что стихотворение «Анчар» мне очень понравилось».

Неприятное впечатление оставляет работа, косноязычная, непоследовательная, скомканная. Низок уровень понимания: стихотворение Пушкина воспринято поверхностно и только конкретной, сюжетной стороной. До обобщений ученик не поднимается, передать свои впечатления не умеет, анализ подменяет беспомощным пересказом содержания и только в целях пересказа прибегает к цитированию.

Можно бы выбрать более удачную работу, вписанную учеником грамотным, лишенную отмеченных недостатков. Но мы этого не сделали потому, что (выбранная работа содержит общехарактерные пороки, типичные и для сильных и для слабых учеников, однако у слабых эти пороки обнажены. И в лучших работах той многочисленной группы, к характеристике которой мы переходим, лишь вуалируются те же ошибки.

Первое, на что (следует обратить внимание, говоря о характерных недочетах подобных работ, — это бесстрастно информационный стиль изложения. Чувства ученика в работе не выражены, и это только подчеркивается повторяющимися заверениями: «мне понравилось...», «еще раз хочу сказать, что... мне очень понравилось». И не верить нельзя: видимо, ученик остановился на стихотворении, которое ему действительно нравится, и поверить невозможно: явно неэмоциональная работа.

И характерна поспешность, с которой ученик перечисляет достоинства стихотворения, не замечая, что в этот разряд попадают признаки, сами по себе достоинствами не являющиеся: «Это стихотворение было -написано в 1828 г.» Но какое сочинение обходится без оправок лишних, без ненужной хронологии?

И характерно стремление все объяснить, относится это к делу или не относится: «Анчар—это дерево яда». И что же—этого достаточно, чтобы полюбить тираноборческое стихотворение Пушкина? Непонятно. Но и в лучших работах не лучше: там будут первосортные логические толкования произведения или образа с тем же стремлением «все -объяснить».

Вот в том-то и причина: в привычном, выработанном учебной работой «понятийном» подходе к образу — объяснить, истолковать, выставить оценку писателю. Так уж приучены: не показать, а доказать, не выразить чувства, а всего лишь заявить о них. Где тут проявиться образному мышлению и как же развивать его?

В сочинениях такого -рода, как будто ориентированных темой-задачей на образное решение, не обнаруживаются читательские образы. Так, в приведенном примере утверждение ученика «...прочитанное .встает прямо .перед глазами» отпечатком читательского образа считать нельзя, потому что остается неизвестным, действительно ли какая-то картина и какая именно (возникла «прямо .перед

глазами» учащегося: бели и сложился читательский образ, он таится за пределами сочинения, он не зафиксирован.

«Я как будто нахожусь в этой пустыне, чахлой и скупой», — сообщает нам ученик. Но и это не более как обрывок образного представления, по которому о читательском образе судить нельзя. Вполне возможно, что глас, запиющий в пустыне, — ложная информация, рожденная в потугах еще за что-то похвалить автора.

Повторяем: все приведенные выше примеры имеют не частное, а общее значение — они типичны. Значит, и впрямь нелегкая задача — не то что развивать образное мышление, но хотя бы выявить его «внеучебно» сложившийся уровень. Понидимому, вызывать к читательскому образу ориентирами темы сочинения недостаточно, нужна иная исходная установка, требующая именно образных решений. Но какой должна быть эта установка? По всей вероятности, и обычная система учебных занятий по литературе не стимулирует развитие образного мышления. Нужна иная система. Но какая?..

Предположения, сомнения, вопросы — с таким ли ба-> тажом отправляться в путешествие за читательским образом? Но априорно не создать ни системы учебных занятий, ни задач — стимуляторов образного мышления. Только в опыте, в пробах, в эксперименте.

Глава I

УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА С УСТАНОВКОЙ НА ОБРАЗНОЕ РЕШЕНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАСКОПКИ. ПОДХОДЫ. НАХОДКИ. СЛЕДСТВИЯ

Мы задались целью сконструировать учебную задачу— литературную задачу с установкой на образное решение. Очевидно, такая задача должна моделировать читательский образ: она должна быть адресована к непосредственному эмоциональному восприятию учащимся литературных образов художественного произведения и в общем виде стимулировать понимание этих литературных образов и их обобщенного идейно-художественного смысла, она должна побудить ученика к осознанию тесной связи литературного произведения (с познаваемой в нем и вне его реальной действительностью, она (вот задача!) должна укрепить эстетическое отношение учащегося ж миру, представшему в его воображении.

Но это еще не все. Такая задача должна быть строго и четко сформулирована. Это не задачка-первоклашка «в один вопрос», например: «Создайте образ (портрет) такого-то литературного героя» — многосложность и объем содержащейся здесь установки не будут поняты учениками. Нужна задача, представляющая собой развернутую систему вопросов-заданий, устанавливающих если не пооперационный шаг мыслительных действий, то хотя бы полноту и характер деятельности учащегося. Однако общая установка на образное решение, генерализующая задачу, должна быть такова, чтобы, несмотря на развертку частных вопросов-заданий, требовать в конечном итоге и, следовательно, в записи свернутого решения, где как неразложимое целое предстанут осмыс-

ленные частности. Только -в этом случае окажется за-
крепленным читательский образ. И только такая задача нужна
для выявления уровня и для развития образного мышления
учащихся и может быть признана моделью — конструкцией
читательского образа.

Но и это еще не все. Модель-установка не должна быть
жесткой, не должна сковывать ученическую инди-
видуальность, не должна вести к единообразным решениям,
общеобязательным в частных деталях. Простор для
воссоздающего и творческого воображения, возможность
вариантных, избирательных решений при соблюдении
единственного общего принципа (создать образ!) — этим
условиям также должна удовлетворять желаемая учебная
задача.

Сказанное здесь о -качествах, которыми -следует наделить
вашу задачу, не является априорным постулированием: это -
обобщение результатов многих экспериментальных -проб.
Исследование читательского -образа да-вно начато работами
многих .психологов. Направления эт-их исследов-аний
различны, как различны и -цели; термин «читательский
образ» в этих работах не встретится, как не -
соответствующий аспекту исследования. Но многие из этих
раб-от имеют -самое непорр-едственн-ое отношение к
интересующей нас проблеме.

Значительное число психологических исследований
посвящено изучению восприятия литературного произ-
ведения, восприятия художественного образа или какой-
либо -стороны -его. Подвергалось изучению понимание
школьника-мн-ч-ителями учебного и литературного текста,
понимание характер-о-в литературных -героев. Исследовались
-С'О-отн-ошения восприятия и -понимания в мышлении
читателя, изучалось соотношение понятийного и образного в
работе над текстом художественного произведения. И хотя
нам неиз-вестн-о -какое-либо прямое исследование, ло-
вящаяся-ное проблеме читательского образа, проблеме
формирования и ip-азвития -образного мышления з процессе
учебной деятельности, но и имеющиеся работы помогли на-м
самым -существенным -о-бразом: позволили обойтись без
повторений, начать ;н-е с лабораторного психологического
эксперимента, а с психолого-педа- г:гогот:кого, обучающего
эксперимента, в значительной степени слнзающегося,
совпадающего -с учебным процессом.

Так, уже названная нами работа О. И. Никифоровой, характеризующая, в частности, две стадии восприятия естественного произведения (непосредственное и обобщающее восприятие), позволила нам подойти к решению вопроса о том, каковы должны быть воздействия литературы на ориентировку читателя в литературной задаче: общая установка, привлекающая пристальное внимание учащегося к тексту художественного произведения (воздействие на стадию непосредственного эмоционального восприятия) и сочетание с цепочкой частных установок-ориентиров, направленно стимулирующих ученика на стадии обдумывающего восприятия.

Однако мы не могли согласиться с теми утверждениями О. И. Никифоровой, в которых фактически отрицается особый характер мыслительной деятельности, размысливающейся на базе восприятия:

«Здесь речь идет о подлинной мыслительной деятельности¹, отличающейся от всякой другой мыслительной деятельности главным образом точками зрения, под углом которых производятся мыслительные операции»¹.

В работе, ограниченной исследованием восприятия литературного произведения, подобное утверждение воистину выглядит умозрительным и недоказуемым. Но столь же недоказанным, хотя уже относящимся к рассматриваемой автором теме, остается и другое, связанное с первым ошибочное утверждение: автор относит «образные аналитико-синтетические процессы (процессы соображения), в результате которых воссоздаются образы произведения и возникает эмоционально-эстетическое их переживание»², к некоему промежуточному положению, являющемуся основой для обдумывающего восприятия.

Нам это кажется неверным. Поставив воссозданные образы в «промежуточное положение», над которым проводится логический анализ (преувеличение роли логики — что вообще характерно для этой книги), автор тем самым видит специфику мышления читателя только в объекте и в ступенях познания. Особенность образного мышления, в процессе которого самые широкие обобщения

¹ О. И. Никифорова, Восприятие художественной литературы школьниками, М., Учпедгиз, 1959, стр. 100.

² Там же.

не сменяют и не снимают конкретное, чувственное, а присутствуют в нем, О. И. Никифоровой фактически отрицается.

Получается, что читательские образы не выражают уровень понимания, а вообще предшествуют «подлинной мыслительной деятельности». Воссоздающий или творящий образы до их понимания еще не дошел.

Впрочем, пока что наши возражения О. И. Никифоровой носят такой же умозрительный характер. Веря в убедительность исследованных нами фактов, мы воздержимся от логических аргументов. Читательские образы сами за себя постоят! И кстати сказать, если бы в эксперименте, направленном на развитие образного мышления, мы не получили достаточного подкрепления, то не стоило бы и возражать.

В том понимании образного, которое было отправным пунктом нашего эксперимента, утвердили нас исследования группы ленинградских психологов¹, разрабатывавших проблемы психологии речи. Сборник их работ, к сожалению, мало известен учителям литературы и методистам: и те и другие нашли бы в нем не только достаточное основание для того, чтобы изгнать с уроков сухой рационализм, но и существенную поддержку в организации новой системы учебных занятий с учетом роли образа в развитии мышления школьника.

Открывающая сборник теоретическая статья С. Л. Рубинштейна «К психологии речи» может послужить серьезным аргументом в наших возражениях О. И. Никифоровой. Обобщая результаты исследований, выполненных под его руководством, С. Л. Рубинштейн подчеркивает существенное значение, которое имеют «вообще все формы образности речи»:

«Метафоры, вообще, образные выражения, имеющие переносный смысл, это не просто украшение, а очень существенное и специфическое средство выражения такого смыслового содержания, которое только таким образом может быть вполне адекватно передано»².

И далее, критикуя работу Ж. Пиаже и исследование Л. С. Выготского, автор замечает:

¹ См.: «Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена», т. XXV, Л., 1941.

² Там же, стр. 15.

Оба исследования, изучая понимание детьми метафор, определяют уровень этого понимания по тому, в какой мере ребенок в состоянии раскрыть и передать в отвлеченном понятии ту общую мысль, то обобщение, которое с ней заключено. Таким образом, — сознательно или бессознательно, все равно — эти исследования исходили из горючей рационалистической мысли, согласно которой содержание метафоры безостаточно сводится к одному, — лишь выражаемому в понятии обобщению. Поэт же, изучая понимание детьми метафор, они не изучали разность речи, чувствительность к тому или пониманию того, что специфично для художественной речи»

Не так ли поступает и О. И. Никифорова, не удовлетворяясь ею же созданным «промежуточным» положением образа и настаивая на понятийной надстройке? Но тогда содержание понятия не совпадает с образом, и, по верному замечанию того же С. Л. Рубинштейна, образ «прибавляет к общей мысли, выражая ее». Нет, нам не понадобится выходить за образ, покидать сферу, охватываемую образом! Мы постараемся удержаться на позиции образного мышления. Наша литературная учебная задача должна так воздействовать на учащегося, чтобы тот постигал глубину литературного образа, не прибегая к понятиям, лежащим в ином плане мыслительной деятельности², и чтобы результатом его усилий стал читательский образ, адекватный литературному, или, точнее, стремящийся к адекватности и близкий к тому по своей природе и структуре.

Из числа работ, помещенных в сборнике ленинградской группы психологов, практически наиболее ценным для нашего эксперимента оказалось исследование

¹ «Ученые записки Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена», т. XXV, Л., 1941, стр. 15.

² Образное и понятийное, считаем мы, лежит в различных тесках, принципиальных «подходах» мыслительной деятельности. Образный подход ведет к созданию художественного образа (литературное творчество, вообще искусство), читательского образа (по сути — восприятие и понимание продуктов творческой деятельности). Понятийный подход (в этой категории отношений) — научный подход, литературоведческий, искусствоведческий. Последнее негектерно для методики преподавания литературы, не раз провозглашавшей «школьное литературоведение» — обреченные на неудачу зыбки: им не преодолеть закономерное сопротивление ученика-наблюдателя, неизбежно встающего на путь образного подхода — постижения.

В. Е. Сыркиной. Анализируя уровень и особенности понимания школьниками образных речевых структур, В. Е. Сыркина тщательно разработала три вида экспериментальной методики. Один из этих видов мы заимствовали, приспособив его для нужд нашей работы.

Это была методика «режиссерских ремарок». В эксперименте В. Е. Сыркиной испытуемые (школьники, выполнявшие индивидуальные задания; в условия обычной педагогической работы эксперимент включен не был) расставляли ремарки в отрывках художественного (драматического) текста². По этим ремаркам исследователь судил о том, как понят текст.

Мы повторили эксперимент В. Е. Сыркиной в условиях общеклассной работы и убедились в действенности этого вида экспериментальной методики. Ученическая ремарка позволяла судить об уровне понимания, но не могла быть использована¹ в качестве литературной задачи, организующей создание читательского образа. Методика оказалась ограниченно пригодной: она стимулировала образное мышление, но исключала фиксацию читательского образа. Ученик оказывался в положении заинтересованного наблюдателя (позиция иной раз и неплохая, но для достижения наших целей нужен не наблюдатель, а «наблюдающий участник»). Ремарка становилась средством контроля и самоконтроля за соответствием возникшего у ученика читательского образа литературному. Учащийся наблюдал за героем и за собой— все бы это было хорошо, но он записывал данные наблюдений, оставляя «в уме» сложившиеся образы.

Тогда мы изменили методику: обучили учащихся «в уме» расставлять ремарки, т. е. оставили за этой методикой В. Е. Сыркиной право учебного приема, ориентирующего учащегося на осуществление определенных мыслительных операций. Однако в учебную задачу эти тре-

¹ В названных «Ученых записках» работа В. Е. Сыркиной «Психологический анализ понимания школьниками эмоционально-выразительных моментов речи» помещена как «предварительное сообщение», что и указано в подзаголовке. Полностью под тем же названием исследование опубликовано в «Известиях АПН РСФСР», вып. 7, 1947.

² Независимо от исследователя, идя непосредственно от «системы Станиславского», к той же методике пришел С. А. Гуревич. См. его весьма интересную статью «Чем нам поможет Станиславский?» в журнале «Литература в школе», № 1 за 1963 г.

Занятия были включены как вспомогательные вопросы, и основная установка ориентировала на фиксацию и запись читательского образа. Изменились акценты — изменились результаты: учащийся по-прежнему контролировал воссоздаваемые им образы, но выражение оставаясь образным, а средства контроля не фиксировались¹. «Режиссерский комментарий» — так называли мы разработанную методику, взяв термин, принятый в сценическом искусстве и близкий нам по существу. С методом исследования В. Е. Сыркиной наша обучающая методика перекликается не только потому, что в ней используется семарка как учебный прием, но и по более важному общему признаку — по связи с задачей проникновения в художественный подтекст.

Кстати сказать, В. Е. Сыркина подробно разрабатывает классификацию эмоционального подтекста, но эта часть психологического исследования помогла нам в значительно меньшей степени, хотя установка на проникновение в подтекст, бесспорно, важна и была включена в наши литературные задачи.

Нам думается, что дробная и весьма условная классификация подтекста², которую дает В. Е. Сыркина,

¹ Мы несколько упрощаем, поскольку речь идет о принципе, а не о частных фактах. А вот если говорить о фактах, то, забегая немного вперед, следует отметить, что далеко не каждый раз и далеко не каждый ученик мог вполне выразить чувства и мысль в читательском образе и, осознавая недостаточность создаваемого им образа, не обходился без «понятийных» дополнений. О соседстве и взаимосвязи образного и понятийного в решенной учеником литературной задаче мы будем говорить далее, разбирая конкретные примеры.

² «Известия АПН РСФСР», вып. 7, 1947, стр. 88 и далее. Автор разделяет подтексты на: 1) открытый, 2) отклоняющийся, 3) расходящийся, 4) закрытый. Это плоскостное, школьно-арифметическое отношение к гармонии и глубине художественной образной речи, где нередко емкий, «многоэтажный» подтекст вбирает в себя сложнейшие перекрестные неисчерпаемые значения. «Закрытый подтекст чрезвычайно характерен для творчества Чехова», — заявляет исследователь (на стр. 90), не замечая, что приписываемая таким образом Чехову «сложность» на самом деле оборачивается примитивным членением на «фасады» речи (выражение В. Е. Сыркиной) и плоский внутренний план, что не свойственно ни речи Чехова, ни речи любого другого настоящего художника. Ошибка эта не случайна: она отражает понятийный подход, стремление рассмотреть вне образа эмоциональные «слагаемые» художественной речи, на которые (вне образа), может быть, и распадается художественная речь, но с утратой геновного, выраженного в образе смысла.

в школьных условиях может иметь значение разве что на начальной ступени обучения, но никак не в работе со старшеклассниками. Ученикам старших классов доступен любой подтекст, а расшифровка подтекста не меняет условия учебного задания. Важна лишь принципиальная установка на глубокое осмысление текста художественного произведения.

Такая установка содержится в методике режиссерского комментария и была включена нами в условия литературной задачи. Как будет показано ниже, учащийся в процессе создания читательского образа неизбежно шел через постижение подтекста. И уровень осмысления глубин художественного образа отражался в образе читательском.

ПЕРВАЯ ЗАДАЧА, ПЕРВЫЕ НАДЕЖДЫ. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБНАДЕЖИВАЮТ И ОЗАДАЧИВАЮТ

Мы до сих пор ни слова не сказали об особенностях литературного материала, с которым окажутся связаны задачи, а это весьма существенно и во многом определяет характер самой задачи.

Избранная нами в качестве основной установки на образное решение методика «режиссерского комментария» не должна показаться ученикам методической причудой, появление которой не вызвано прямой необходимостью. Напротив, надо, чтобы учащиеся приняли новую форму работы, может быть, как необычную, ранее не встречавшуюся, но вполне естественную и даже необходимую при изучении художественного произведения.

Значит, рассуждали мы, на первых порах таким художественным произведением должна быть пьеса. Сами особенности драматического жанра сталкивают учащихся с установкой на создание читательского образа, и литературная задача всего лишь требование его фиксации. (Оговоримся, что речь идет, разумеется, о пьесе, а не о спектакле; здесь и далее мы говорим о драматургии как литературном жанре. Это обычно не учитывается в методической литературе, где не раз высказывалась мысль, что наиболее полноценным является такое изучение драматургии в школе, которое неразрывно связано 24

с просмотром спектакля в театре. В действительности перед нами очень сложный вопрос, методически нерешенная проблема.)

Широко известны слова Горького о трудностях драматургического жанра: «Пьеса — драма, комедия — самая трудная форма литературы, — трудная потому, что пьеса требует, чтобы каждая действующая в ней единица характеризовалась и словом и делом самосильно, без подсказываний со стороны «автора» Г И далее: «Человека для пьесы надобно делать так, чтобы смысл каждой его фразы, каждого действия был совершенно ясен, чтоб его можно было презирать, ненавидеть и любить, как живого»².

Сколь отточенной должна быть образная мысль художника-драматурга, обходящегося «без подсказываний», в том числе без попыток убедить читателя логикой понятийного мышления. Не случайно рождаются под пером иных драматургов логизированные фигуры инфоматоров-резонеров!

Но, по-видимому, и от читателя драматического произведения требуется высокий уровень образного мышления — мышления, не нуждающегося в логическом подспорье, в дополнительных боковых ходах — истолкованиях. Если это так, то, вероятно, возможны такие приемы учебной работы над драматическим художественным произведением, которые минуют стадию известных логических операций над текстом — составление характеристик персонажей, вычленение идейной основы произведения и т. п. — и ведут прямо к образному постижению идейнохудожественных богатств, заложенных в пьесе.

Такова была рабочая гипотеза, ставшая основой экспериментального обучения. Оставалось решить немаловажные вопросы, связанные с местом литературной задачи в общем ходе учебной работы над произведением и с характером, содержанием и формулировкой самой задачи.

Важнее всего, казалось нам вначале, решить вопрос о характере задачи. Памятуя приведенные выше высказывания Горького, мы стремились к тому, чтобы предла

¹ М. Горький, О пьесах. Сб. «О литературе», М., изд. «Советский писатель», 1953, стр. 594.

² Там же, стр. 599.

гаемые ученикам задания привлекали внимание учащихся к словам и делам персонажей драмы. Но как добиться того, чтобы ученический разбор «слов и дел» не стал простым комментированием смысла речей и действий литературных героев? Ведь это убьет работу: все сведется к логическим построениям, приведет к обеднению художественных образов, к утрате непосредственного эмоционально-эстетического отношения.

Надо стимулировать образное решение... Не воспользоваться ли для этого средствами, знакомыми театральному искусству? Ведь и игра актера, и режиссерская трактовка спектакля в целом являются своеобразной интерпретацией пьесы, но это истолкование образное, осуществленное средствами искусства.

Вероятно, театральная жизнь пьесы и есть ее закономерное образное постижение. Да ведь и чтение пьесы обязательно ставит читателя в позицию актера и режиссера, читатель «играет» пьесу для себя. И если образное мышление читателя пьесы не развито, процесс чтения его не удовлетворит. Такие читатели пьес не любят. А читатель с развитым образным мышлением, встретившись в театре со знакомой пьесой, нередко вступает во внутренний спор с актерами и режиссерами: он уже, читая, сыграл эту пьесу, сыграл по-другому.

Недаром так любят ученики и учителя уроки «чтения по ролям». На этих уроках активизируется образное мышление учащихся. Ученик ставит себя на место персонажа пьесы, он говорит и действует (как ни условно «действие» сидящих за партой учеников) в предложенных пьесой обстоятельствах. Новизна ситуации будит воображение, складываются условия такой учебной работы, которая ведет к осознанию-переживанию, к единому процессу образного мышления, адекватного или максимально приближенного к строю мыслей автора разбираемого произведения. Так чтение «по ролям» становится одновременно и разбором, способом анализа, где сам анализ предстает «в образе»: читательский образ становится интерпретацией художественного (драматического).

Но далее, как правило, идут уроки логического анализа и наступает спад. Учащийся, воображение которого разбужено предшествовавшей работой, неохотно переключается в систему понятийного мышления, в нем, протестует читатель-актер.

Все это, может быть, в общем виде покажется спорным и неубедительным. Но таковы были соображения, также ставшие рабочей гипотезой, предваряющей наш эксперимент. О доброкачественности гипотезы, о ее истинности принято судить по результатам.

* * *

Итак, эксперимент вырисовывался в следующих общих чертах¹.

Приступая к изучению драматического произведения, учащиеся самостоятельно знакомятся с ним, предварительно читают пьесу дома. Это неукоснительное требование ученической самостоятельности, не скованной ориентирами-комментариями учителя. Ограничения такой самостоятельности (а они есть) будут показаны далее на конкретном примере.

Затем следуют уроки «чтения по ролям». Это будет стадией актерской интерпретации, но еще далекой от завершения: первая прикидка, начало проникновения в роль, размышления, пробы, вопросы. И вопросов будет больше, чем ответов; нам вообще кажется, что на уроках литературы вопросов должно быть больше, чем ответов: вперед ведут вопросы.

Естественным продолжением явится стадия режиссерской интерпретации. Вот здесь-то будут поставлены перед учащимися литературные задачи с установкой на фиксацию создаваемых читательских образов. Их решение завершит период «актерских проб» усиленным проникновением в роль и заставит учеников образно осмыслить пьесу в целом, раскрыть ее суть не лобовыми рассуждениями, а образным истолкованием, режиссерскими мизансценами.

(Кстати сказать, таким ясным и последовательным ход эксперимента представился лишь после многолетних

¹ Начиная с 1959/60 учебного года эксперимент проводился нами в вечерней (сменной) школе в старших классах (VIII—X). Сопоставительный эксперимент был проведен и в детской школе в тех же параллелях и в тех же условиях. Различия, наблюдавшиеся в уровне мышления учащихся, велики, но для нас это значения не имело, потому что, выравнявая условия для проведения сопоставительного эксперимента, мы убедились, что и в учебном процессе, направленном на развитие образного мышления, организация работы и содержание литературных задач в равной степени удовлетворяют оба типа школ.

поисков, бессистемных попыток, частных и частичных удач...)

...В классе изучалась комедия Грибоедова «Горе от ума» — наконец-то пришел черед учебных задач с установкой на образное решение. Было предложено два вида заданий: разработка мизансцены и интерпретация образа. (Позднее нам придется вернуться к этим видам заданий, и тогда мы их охарактеризуем.)

Вот задача на разработку мизансцены:

«Задание № 3. Опишите сцену «Слух о сумасшествии Чацкого» (действие 3-е, явления 14, 15, 16, 17-е).

1. Как родился слух и почему гости Фамусова готовы верить этому слуху? Как ведут себя при этом гости Фамусова? Как все это их характеризует?

2. Опишите Софию, оценив ее поведение. Какие мысли и чувства руководят Софией? Понимает ли София возможные последствия своего поведения?

3. Какой вы представляете себе Софию: ее взгляды на жизнь, ее внешность, ее характер? Какие мысли и чувства вызывает у вас София в начале комедии, в разбираемой сцене, в финале?

4. Как вы думаете: жизненна и закономерна ли ситуация, в которой оказался Чацкий, для времени и общества, описанных в комедии?»

Сопоставьте эту задачу с описанными выше условиями, которым она должна удовлетворять. Все учтено, не правда ли? Есть общая установка на образное решение («опишите сцену...»), она подкреплена частными указаниями («как ведут себя гости», «поведение и внешность Софии»), Рядом вопросов как будто ограничены и направлены пресловутые внеконтекстные связи: «Какие мысли и чувства вызывает у вас София в начале комедии, в разбираемой сцене, в финале?» или «Жизненна и закономерна ли ситуация, в которой оказался Чацкий, для времени и общества, описанных в комедии?»

Первый из этих вопросов не позволит мыслям о Софии (в задаче мы сохраняем орфографию Грибоедова) перекинуться на сторонний предмет («ах, эти женщины!» или «моя знакомая девушка»), А последний вопрос как раз перекинет мысль в сегодняшнее, и с позиций нынешних ученик должен будет судить о минувших временах, насколько он их понимает. Куда деваться внеконтекстными связями? Все урегулировано.

Так же направлено и проникновение в подтекст. Этому служат вопросы: «Почему гости Фамусова готовы весить этому слуху?» или еще того трудней: «Какие мысли и чувства руководят Софией? Понимает ли она возможные последствия своего поведения?» Словом, спору нет — задача требовала интенсивной мыслительной деятельности. Ожидалось рождение читательского образа...

Результаты? Неудача, полный провал, ни единого образного решения! Косяк стандартных сочинений, читательских образов почти нет.

Почему? Не сразу открылись нам причины, и многие из них не были связаны с самой задачей. О наиболее существенных причинах мы скажем несколько позже, а сейчас остановимся только на пороках, которые гнездились в нашей литературной задаче.

Задача была неправильно составлена. Прежде всего предложенная вопросами задачи последовательность мыслительной деятельности не отвечает последовательности сценических событий: там первой выступает София. И естественно, что учащиеся начинали с описания Софии, распустившей слух о сумасшествии Чацкого, затем описывали гостей, объясняя, почему те подхватили слух, и, дезориентированные задачей, вновь возвращались к Софии, уже став в позицию прямого истолкования вне образа, и не рисовали ее поведение и внешность, а характеризовали.

Кроме того, не всякий вопрос задачи давал возможность образного решения. Так, вопрос, помеченный в задаче цифрой «4», только самому Грибоедову оставляет возможности образного решения. На долю ученика выпадает только объяснение на уровне его понимания.

Мы-то, предлагая этот вопрос, рассчитывали, что ответ на него обнажит подтекст читательского образа — раскроет глубину понимания разбираемой сцены. Но для того чтобы ученик смог упрятать вопрос в подтекст, нужна была иная редакция: надо снять слова «в котором оказался Чацкий», потому что они требуют прямого ответа-рассуждения и выводят далеко за границы разбираемой сцены.

Вот он — исправленный вариант задачи:

«Опишите сцену «Рождение слуха о сумасшествии Чацкого» (действие 3-е, явления 14, 15, 16, 17-е).

1. Присмотритесь внимательно к Софии и опишите ее внешность и поведение, предварительно подумав над следующими вопросами: «Какие мысли и чувства руководят Софией? Понимает ли София возможные последствия своего поступка? В ее ли это характере? Представляете ли вы себе ее взгляды на жизнь, честь, любовь? Какие мысли и чувства вызывает у нас София в начале комедии, в разбираемой сцене, в финале?»

2. Изобразите гостей Фамусова—участников этой сцены. Покажите, как родился слух, почему гости готовы ему верить, как они ведут себя при этом? Жизненна и закономерна ли эта ситуация для времени и общества, описанных в комедии?»

Думается, что преимущества этой редакции очевидны и не нуждаются в комментариях. В таком варианте задача «работала» отлично, но... в иных, особых условиях учебной деятельности. Однако об этих условиях мы расскажем позже, а пока продемонстрируем второй вид учебной задачи (установка на интерпретацию образа), которая оказалась действенной в первом, удавшемся нам варианте:

«Задание № 4. Александр Чацкий —ваша роль (или роль вашего товарища). Как ее сыграть? Воспользуйтесь заключительным монологом (действие 4-е, явление 14-е) и изобразите героя.

1. Как ведет себя Чацкий в этот момент? Опишите его внешность и характер.

2. Симпатичен ли вам этот герой? Какие мысли и чувства он у вас вызывает?

3. Согласны ли вы с теми оценками, которыми награждает Чацкий Софию, Молчалина, Фамусова и других?

4. Как'вы полагаете: Чацкий — человек слова или человек дела?

5. К чему звал образ Чацкого современников автора? Чему может научить современного читателя?»

А теперь ученическая работа — решение этой задачи:

«Не образумлюсь... виноват...»—произносит Чацкий.

Он стоит среди толпы — высокий, стройный, черноволосый, его глаза выражают растерянность. Будто хочет он понять, что происходит, для чего все это. Но вот растерянность сменяется болью и гневом, и все, что набо - 30

дело на душе, Чацкий высказывает прямо, гордо и смело. Него голос окреп и звенит. А когда он переводит взор то не Софью, то на Фамусова и других, те не выдерживают его взгляда.

Чацкий понимает, что его оскорбленная мечта — это несбыточная иллюзия, что в этом обществе ему нет места. С горечью и презрением он говорит об обществе, где презирают все: ум, честность, взгляд иной на жизнь. Где подлый раб и подхалим, делец или попросту подлец для общества является кумиром.

Жаль, что Чацкий — человек слова, а не дела. Это одна из отрицательных его черт. Он не борется с этим обществом паразитов, а бежит из него, ища укромный уголок. А ведь Чацкий правдиво и очень точно дает шенки Софье, Молчалину, Фамусову и другим.

Для того времени образ Чацкого был прогрессивным, передовым. Он призывал своих современников посмотреть вокруг себя, увидеть все то пошлое, которое живет рядом с ними.

Общий строй его мыслей и чувств близок и понятен нам, современным читателям. Это любовь к своей отчизне, свободолюбие, вера, что просвещенный, гуманный ум будет являться главным вершителем человеческих судеб».

Наконец-то родился желанный, читательский образ! Приберегая его подробную характеристику до той поры, когда сам факт появления читательского образа — отражения литературного героя уже не будет вызывать удивления и станет обычным результатом обучающего эксперимента, скажем предварительно несколько слов о его признаках.

Читательский образ живет неразрывной связью воспринятого и понятого. Так, в приведенном примере в образ-портрет Чацкого не вошло, оставшись понятийным суждением, утверждение: «Жаль, что Чацкий — человек слова, а не дела» и т. д. Видимо, ученик сомневался в правильности своего суждения, может быть, даже и не осознавая своих сомнений. В противном случае ложная мысль об «укромном уголке» оказалась бы включенной в читательский образ и исказила его.

Редко в первых попытках учащихся образно решить учебную задачу встречаются читательские образы с глу-

б-оками обобщениями. Так и здесь: ответы ученика на 4-й и 5-й вопросы задачи (три последних абзаца его работы) частью образного решения не являются, они понятийны. Ученики часто затрудняются в подобных случаях, связанных, как мы увидим далее, с проблемой типизации читательского образа.

Характерным для читательских образов является стремление создать зримый облик героя так, чтобы в самом портрете раскрыть характер. Это не подсказано литературной задачей, напротив, в вопросе задачи это выглядит рядоположенно: «Опишите его внешность и характер». Можно подумать, что неполно воспринят вопрос задачи, обращено внимание на первое слово, как на более значимое, но, перестраивая вопрос: «Опишите его характер и внешность», мы получали такое же решение. И надо считать, что это признак образного мышления, не случайно лучшие литературные портреты строятся по тому же принципу.

Очень характерна для читательских образов невольная подражательность интонации литературного героя или стилю автора. Так, в приведенном примере вслед за словами «где презирают все» идет ритмическая фигура, не вписывающаяся в грибоедовский стих, но организованная по принципу поэтической речи: «где презирают все: ум, честность, взгляд иной на жизнь. Где подлый раб и подхалим, делец иль попросту подлец для общества является кумиром». И это не цитата: авторство принадлежит ученику.

Мы очень бегло остановились на признаках, характерных для читательского образа, потому что время разбирать их еще не пришло: не так уж обильны были читательские образы, полученные при решении учебных задач на материале комедии Грибоедова. Их было больше, чем раньше, но их было мало. Зафиксированные читательские образы встретились нам в 20% случаев от общего количества работ. Остальные работы — тот же унылый стандарт разного уровня рассуждений, образов нет.

Сопrotивляясь ориентирам учебной задачи, учащиеся не воссоздавали образ того же Чацкого, а давали — хорошо ли, плохо ли — характеристику Чацкого, не воссоздавали конкретную ситуацию, а объясняли происходящее в пьесе. При этом ученики не могли «привязать» свое решение к конкретному эпизоду произведения, 32

что сообщило бы конкретность и их попыткам. Они «рас-текались» по произведению, характеризуя все «в общем и целом».

Примечательно, что в подавляющем большинстве случаев читательские образы обнаруживались в работах учащихся, которые после большого перерыва приступили к занятиям в вечерней школе, и в работах тех учеников, которые по тем или иным причинам не усвоили требований, которые обычно предъявляются к письменной работе по литературе. И те и другие учащиеся были вынуждены, выполняя письменную работу, самостоятельно искать пути решения учебной задачи, как бы открывая их для себя заново.

А ученики, усвоившие привычные критерии учебных требований, выполняли работу, используя предшествующий опыт. Но этот опыт был плох, он оказывал отрицательное воздействие на учащихся, потому что складывался в условиях такой учебной системы занятий по литературе, которая лишала ученика подлинной самостоятельности и не заботилась о развитии ученической индивидуальности.

Вот потому-то учебная литературная задача не могла оказать нужное воздействие на большинство учеников. Одной задачи мало: нужна особая организация всего учебного процесса по литературе, учитывающая основные условия: самостоятельность и индивидуальный подход—без этого установки на развитие образного мышления будут давать небольшой случайный эффект.

И обстоятельному разговору о читательском образе должен предшествовать не менее обстоятельный рассказ о том, как создать необходимые условия для проявления самостоятельности и индивидуальности.

¹ Поэтому на первых порах число работ с фиксированным читательским образом в вечерней школе в несколько раз превышает показатели детской школы, где сковывающее влияние системы обучения держится долго.

«

Глава II

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. ОБРАЗНОСТЬ

СНОВА ЛИТЕРАТУРНЫЕ ЗАДАЧИ, НО С ИНОЙ УСТАНОВКОЙ.
ЦЕЛЬ — САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ

Нас интересовало, возможно ли в учебной работе по литературе преодолеть противоречие, заложенное в любой частной методике, каждая из которых сталкивает общие и единые методы учебной работы с различными ученическими индивидуальностями Г

Как известно, до сих пор методика преподавания литературы знает индивидуальную работу лишь с отстающими, неуспевающими учениками и с теми учащимися, которые обнаруживают особую литературную одаренность; причем и в том и в другом случае индивидуальная учебная работа не укладывается в систему классно-урочных занятий: В обычных условиях учебные занятия на уроках литературы не позволяют учителю дойти до каждого ученика, учесть его особенности и воздействовать на них, сохраняя ученическую индивидуальность.

Так в практике преподавания литературы складывается личностная «уравниловка». Воспитанию индивидуальности должного внимания не уделяется. Учитель вынужден удовлетвориться стандартизованными ответами учащихся, воспроизводящими полученное от педагога, от учебника, в меньшей степени от художественного произведения.

Индивидуальное и самостоятельное эмоционально-эстетическое восприятие художественного произведения

¹ Часть этой главы составила наш доклад на «Педагогических чтениях» и под названием «Проблема индивидуального подхода в процессе формирования самостоятельного мышления учащихся» опубликована в сборнике «Проблемы формирования личности и индивидуальный подход к учащимся», М., изд. «Просвещение», 1964.

; гнсает, ибо не находит подкрепления в общей форме гдебной работы. Замедляется и фактически не контролируется процесс формирования самостоятельного мышления учащихся.

3 школе рабочей молодежи, где пестрота и неоднородность ученического контингента требуют особого внимания к личности учащегося, общие, не ориентированные на выявление индивидуальных особенностей ученика методы учебной работы по литературе оказываются тем более неэффективными.

Представляется бесспорным, что, для того чтобы активно воздействовать на процесс формирования самостоятельного мышления учащихся, следует использовать такие методы обучения, которые позволяют раскрыть индивидуальные особенности учащегося и в ходе учебной работы опереться на эти особенности.

Индивидуальные особенности учащегося легче всего наруживаются на этапе читательского восприятия, так как в самом по себе читательское восприятие литературного произведения всегда является индивидуальным актом. Следовательно, необходима такая организация учебной работы, которая выявит самостоятельную и индивидуальную позицию ученика-читателя, не заслоняя эту позицию навязанным ученику истолкованием — разбором художественного произведения.

Правомерно ли избрать начальным звеном такой организации самостоятельное решение учащимися литературной задачи?

По нашему мнению, положительный ответ на этот вопрос дан в статье В. Ф. Асмуса.

Статья В. Ф. Асмуса предлагает новый аспект исследования чрезвычайно интересной психологической проблемы активного читательского восприятия, представляющего собой, по справедливому мнению автора, сложный процесс творческой деятельности. Для методики преподавания литературы, для учителя-словесника особенно «удотворна мысль В. Ф. Асмуса, выраженная в парадигмальной формуле: подлинным первым прочтением художественного произведения может быть только вторичное чтение.

Именно вторичное прочтение может быть таким прочтением, в ходе которого восприятие каждого отдельного произведения уверенно относится читателем и слушателем к целому.

лоМу. Только в этом случае целое уже известно из предшествующего — первого — 'Чтения или слушания'¹.

В. Ф. Асмус говорит о естественном пути читательского восприятия («естественный» здесь не значит «обычный», но значит «закономерно необходимый». — **Л. Р.**) Конечно, не всякий читатель обращается вторично к прочитанной книге, но, коль скоро задумается над ней, появится необходимость «отнести каждый отдельный кадр к целому». Без этого ни целое, ни частности не будут восприняты читателем адекватно (или хотя бы близко) общему смыслу произведения.

Изучение художественного произведения в школе должно воспроизводить естественные пути читательского восприятия, должно быть вторичным чтением. Этого требует стоящая перед преподавателем литературы задача воспитания квалифицированного читателя, освободившегося от бездумно-потребительского отношения к художественному произведению, овладевшего прочными навыками чтения-размышления.

В вечерней (сменной) школе, где у одной части читателей укоренилось неправильное бездумно-потребительское отношение к книге как к развлечению, а у другой — ощущается стремление обдумать, осознать прочитанное, такой путь учебной работы над текстом является особенно важным.

Но в этом случае первое чтение художественного произведения должно быть вполне самостоятельным. Тогда в процессе выполнения учениками самостоятельного же учебного задания — работы над эпизодом — обнаруживается читательский уровень ученика, а сама работа над отрывком становится работой над произведением в целом.

При этом существенно изменяется подход к анализу литературного произведения, к изучению творчества писателя. Анализ идет не «от учителя», указания которого регламентируют пассивно мыслящего учащегося, а «от ученика», активная мыслительная деятельность которого направляется и корректируется учителем. Анализ не предваряет чтение, а является результатом чтения-размышления. Взрослыми учениками вечерней школы такая учеб-

¹ В. Ф. А с м у с , Чтение как труд и творчество, «Вопросы литературы», 1961, № 2, стр. 45.

ая работа принимается как необходимая, полезная, интересная.

Учебные задания, направленные на самостоятельный анализ учащимися эпизодов, отрывков из художественных произведений, давались нами при изучении прозы¹, конечно, подобная учебная работа возможна и при изучении литературных произведений других жанров, но в нашей работе учебные литературные задачи к поэтическим и драматическим произведениям школьного курса литературы включали в себя дополнительные элементы, вызванные необходимостью учесть как специфику жанра, так и особенности восприятия этих литературных форм.

Поскольку характеристика того или иного метода обучения соотносительно с учебным литературным материалом представляет собой особую и обширную тему, которая могла бы увести нас в сторону от рассмотрения вопросов, определенных рамками настоящей главы, мы вынуждены ограничиться приведенной оговоркой.

Но прежде чем перейти к исследованию полученных нами результатов, следует точнее охарактеризовать условия применявшегося в нашей работе метода обучения и определенную этими условиями систему обучения. Следует также отграничить методику нашего эксперимента от того, что уже известно и широко практикуется в методике преподавания литературы.

Понятие литературной задачи не ново. Не являются новостью и учебные задания к опорному эпизоду, отрывку художественного произведения. По-видимому, некоторую новизну представляет именно то обстоятельство, что установка на самостоятельный анализ давалась в нашей методике в самом начале работы над литературным произведением, а это самым существенным образом меняло весь ход обучения.

Подобный порядок учебной работы не принят в современной методике преподавания литературы. Игнорируя даже «от ученика», методика литературы рекомендует обычно путь «от учителя». Характерным примером такой

¹ Работа проводилась в 1958—1963 гг. В ней принимали участие преподаватели литературы Н. С. Волкова, Н. А. Романовская и другие.

методической рекомендации может служить система обучения, описанная Н. Д. Молдавской **К**

Верно отмечая известные преимущества учащихся вечерних школ: понимание взрослым учеником человеческих отношений, чувств, переживаний, опыт борьбы с жизненными трудностями, радости трудовых побед, Н. Д. Молдавская предлагает такую систему изучения литературного произведения, которая лишает учащихся возможности использовать эти преимущества.

Так, в частности, автор описывает аналитическую работу учащихся над отрывком, эпизодом романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Но этой работе учеников предшествуют изучение биографии писателя, вводное занятие, посвященное характеристике эпохи и истории создания романа, чтение в классе избранных глав, пересказ учащимися одной самостоятельно прочитанной ими главы, урок-беседа по образу Печорина и анализ композиции романа. Едва ли не на каждом из этих этапов ведущая роль принадлежит учителю. И лишь после всего этого учащимся предлагается для анализа опорный эпизод. Но теперь ученик поставлен в условия, лишающие его работу признаков подлинной самостоятельности. Ученик высказывается по канве, определенной начавшимся и направленным учителем разбором произведения. Мыслительная активность будет невелика, восприятие произведения заслонится репродукцией того, что получено в процессе изучения романа от учителя, судить об уровне ученической самостоятельности окажется невозможным, а опереться на суждения учащегося в работе над художественным произведением уже поздно: изучение романа идет к концу.

Таким образом, первый просчет такой методики и базирующейся на ней практики преподавания литературы состоит в том, что перенесение литературной задачи с первого этапа учебной работы на какой-то последующий не стимулирует самостоятельного мышления учащихся и не выявляет индивидуальных особенностей читательского восприятия.

Но в методике, описанной Н. Д. Молдавской, есть и второй, не менее существенный просчет, на этот раз

¹ М. А. Беляев, Е. В. Квятковский, Н. Д. Молдавская, Изучение литературного произведения в школе, М., изд. АПН РСФСР, 1962. См. главы 1 и 2, написанные Н. Д. Молдавской.

обусловленный характером самой литературной задачи, где суть дела заключается не только в том, чтобы определить место литературной задачи, сама задача должна быть установкой на активную мыслительную деятельность учащихся. Но, как ни странно, в методике и в практике преподавания это обычно не учитывается.

И вопросы задания, приводимые Н. Д. Молдавской, не стимулируют мыслительную активность и не обращены к выявлению индивидуальных особенностей ученика. Так, предлагаемый ученикам вечерней школы для аналитического разбора эпизод дуэли из романа Лермонтова «Герой нашего времени», который в процессе чтения вызывает сильные чувства и может стать объектом глубоких размышлений ученика, если тот соответствующим образом ориентирован специальными вопросами преподавателя, в примере Н. Д. Молдавской становится материалом для пересказа. К этому эпизоду автор предлагает вопросы-задания такого типа:

«1. Как сложились отношения Печорина и Грушницкого перед дуэлью? Каковы были условия дуэли?» «Вопрос элементарен и требует только знания текста/ «2. Почему Печорин решил предоставить все выгоды Грушницкому, рискуя при этом жизнью? Как это решение характеризует Печорина?»

Здесь первый вопрос по форме как будто требует обдумывания и анализа, но на самом деле ведет к пересказу: в «Герое нашего времени», точнее в той части романа, центральным звеном которой является эпизод дуэли, Лермонтов подробнейшим образом мотивирует поступки Печорина, и на долю ученика остается опять-таки пересказ. А второй вопрос размышлений требует, но, по всей вероятности, на уроке беседы по образу Печорина, т. е. на одном из предыдущих этапов учебной работы, характеристика Печорину была дана, и ныне ученик лишь продемонстрирует, в какой мере им усвоен учебный материал, пересказывая сказанное учителем. Значит, для самостоятельного мышления и здесь места нет, а индивидуальные особенности учащегося обнаружатся разве только в качестве усвоения. И в этом случае ошибки ученика — это всего лишь ошибки учителя, неправильно организовавшего учебный процесс.

«3. Что произошло в душе Печорина, когда Грушницкий целился ему в лоб?»

Оставляя стиль вопроса на совести автора, заметим, что и тут те же недостатки: все, что произошло «в душе Печорина», Лермонтов анализирует точно и детально. Анализирует только Лермонтов, а ученик повторяет.

Не требуют серьезного анализа и остальных три вопроса, входящие в учебное задание по эпизоду дуэли. Понятно, что развитию самостоятельного мышления учащихся вечерней школы не могут способствовать учебные задания, ориентирующие на простой пересказ прочитанного или на воспроизведение того, что получено в ходе учебной работы от преподавателя.

Система учебной работы, изложенная Н. Д. Молдавской, известна в практике, применялась она и нами. Но после ряда проб, экспериментов ¹ мы пришли к иной и, на наш взгляд, наиболее эффективной в вечерней школе системе работы, к иной последовательности в процессе изучения монографической темы, в данном случае творчества Лермонтова.

Наша система учебной работы разворачивалась в такой последовательности: чтение учениками и/ Жителем стихотворений Лермонтова, беседа о поэзии Лермонтова, самостоятельное чтение учащимися романа «Герой нашего времени», самостоятельная работа учащихся по заданиям (разбор эпизодов, отрывков из романа), беседы по выполненным учениками заданиям с направленным учителем обобщающим анализом, затем работа над образами, проблематикой, композицией, языком романа с постоянной опорой на самостоятельные суждения учащихся, высказанные ими в работах над текстом, и в таком объеме, какого потребует обнаруженный в ученических работах уровень самостоятельного анализа; наконец, обобщающая беседа о творчестве Лермонтова с характеристикой . эпохи и рассказом учителя о жизни поэта.

¹ Отправная гипотеза, положенная в основу обучающего эксперимента, темы учебных заданий по роману Лермонтова и характеристика выполненных учащимися работ как в экспериментальных, так и в контрольных классах приводятся в нашей статье «Об условиях, активизирующих восприятие художественного текста». (Сб. «Психология активизации обучения в вечерней средней школе, М., изд. АПН, 1963.) Поэтому здесь мы подробнее остановимся на примерах, не использованных ранее и характеризующих последующие этапы применения метода учебных заданий в целях развития самостоятельного мышления учащихся.

Темы заданий по тексту романа выявляли уровень понимания произведения учащимися, укрепляли контекстные связи между осмыслением сути предложенного для разбора отрывка и общим впечатлением от романа. Приводим для примера одно из предлагавшихся заданий: Последнее объяснение Печорина с Мери (указан отрывок). Как характеризует Печорина и Мери их поведение в этом эпизоде? Свяжите ваши выводы с тем, что вы узнали о героях, читая роман. Какие чувства вызывает у вас чтение этого эпизода?»

Задания представляли собой сложные литературные задачи. Но одно лишь логическое, «понятийное» решение не исчерпывает содержания такой задачи; выполняя задание, ученик должен выразить свое, личное отношение :: прочитанному, т. е. в работах получает отражение и эмоционально-эстетическое воздействие художественного произведения на ученика.

Постановка литературных задач дает возможность учителю контролировать процесс самостоятельного чтения учащихся и активно воздействовать на ста/^«обдумывающего восприятия» художественного произведения. Кроме того, подбор литературных задач осуществляется с таким расчетом, чтобы они в совокупности с возможной полнотой охватывали вопросы, которые при последующем обсуждении в классе станут основой для обобщающей работы по роману.

Надо сказать, что на первых порах обучения по описанной нами методике общий уровень выполненных заданий, как правило, невысок. Это неизбежно и не компрометирует систему нашей работы. Так, в худшем случае ученик, не справившийся с заданием (по различным причинам: не понял текста, не владеет приемами анализа...), убеждается в необходимости последующего общеклассного разбора и относится к нему с повышенным интересом. В большинстве же случаев даже первые, робкие шаги учащихся знаменуют начало активной самостоятельной мыслительной деятельности, что оживляет, повышает качество всего хода учебного процесса.

Отсутствие предварительного общеклассного разбора, максимальная самостоятельность при решении литературных задач освобождают работы учащихся от репродукции, от нивелирующего влияния навязанных учителем обобщений. Индивидуальные особенности учащихся рас

крываются и в сильных и в слабых работах. Учет этих особенностей позволяет учителю, с одной стороны, организовать наиболее продуктивную при данном составе учащихся классно-урочную работу над художественным произведением, с другой стороны, вести систематическое обучение приемам самостоятельного анализа, воспитывать самостоятельное мышление.

В качестве примера первоначального этапа самостоятельного разбора учащимися художественного произведения приводим работу ученицы Лидии Б., которая анализировала эпизод «Последнее объяснение Печорина с Мери»

«Когда я читала роман «Герой нашего времени», Печорин вызывал разные чувства: то нравился, то не нравился, большей частью не нравился, потому что его поведение и поступки — это поступки эгоиста, который не считается с мнением других людей, а все делает так, как сам хочет, хотя не всегда знает даже, чего он хочет.

Но я понимала, что Печорин умнее прочих " что некоторые его резкие мнения о людях верные. Эта мне нравилась. Но все равно он не должен был смеяться над людьми. В общем, Печорин вызывал разные чувства, пока я не дочитала до того места, где он прощается с княжной Мери.

Мне княжна не нравится, потому что она какая-то мягкая, безвольная и уступчивая. Она ждала от Печорина любви и верила, что он ее любит, хотя настроение у нее было такое, что в чем-то она сомневалась. Она думает, что Печорин пришел, потому что все-таки любит ее. А он пришел попрощаться и оборвать затянувшуюся шутку: ведь для него все может стать шуткой, даже любовь.

И вот он стоит в комнате и ждет, когда войдет княжна. Его все же волнует свидание, но это не любовь: «Сердце мое сильно билось, но мысли были спокойны, голова холодна». Входит княжна, очень грустная, с болезненным румянцем на щеках.

Печорин прямо заявляет ей: «Княжна, вы знаете, что я над вами смеялся?» Она очень переживает это. О своих чувствах в этот момент Печорин записал так: «Это ста-

¹ Здесь и далее работы учащихся даны с сохранением стиля.

извилось невыносимым: еще минута — и я бы упал к ногам ее». Вот тут мне непонятно: то ли ему ее просто жаль, то ли у него временно появилось к ней чувство.

Но вот он заявляет ей «твердым голосом и с принужденной усмешкой», что не любит ее и что она должна его презирать. В этой сцене Печорин два раза говорит, что она должна его презирать, а она отвечает: «Я вас ненавижу...» По-моему, автор хочет сказать, что Печорин заслуживает не презрения, а ненависти. То есть его можно ненавидеть, но нельзя унижить презрением — так мне кажется. Но точно я не знаю. Ведь сам Лермонтов, по-моему, не относится к Печорину с ненавистью, хотя, конечно, осуждает его. А с другой стороны, вряд ли княжна Мери сразу стала чувствовать к нему ненависть.

В общем, мне нравится, как княжна ответила Печорину, она ответила правильно, даже если продолжала его любить. А он тут опять напускает на себя свой обычный тон: «Я поблагодарил, поклонился и вышел».

Когда я прочла эту сцену, я окончательно убедилась в том, что Печорин не способен на настоящую удюбовь. Он и за Верой мчится не потому, что любит, { потому, что она от него ушла. Я знаю такие случаи, да все их знаешь? А если человек не может любить по-настоящему, то не может и жить по-настоящему».

Приведенную работу можно считать типичной, характерной лишь в самом общем смысле — по уровню понимания или непонимания ученицей прочитанного произведения. В работе отчетливо видно, как размышляет ученица над текстом, к каким выводам приходит по размышлении. При этом Лидия Б., как и большинство других учащихся, идет к верному, хотя и наивно выраженному пониманию поступков героев, исследует мотивы этих поступков, старается разобраться в характерах. Ученица внимательно вчитывается в текст, пытаясь осмыслить не только ситуацию, но и художественные детали, оттенки значений. Так же поступали и многие другие ученики.

Однако решенная литературная задача не только выявляет общий уровень понимания, не только вводит учителя в мир читательских размышлений учеников, но, кроме того, раскрывает ученика как личность, показывает индивидуальные особенности восприятия и понимания художественного текста.

Так, в приведенном примере мы легко улавливаем несомненную связь воссозданных ученицей образов с прошлым жизненным опытом: «Я знаю такие случаи...» Интересен путь размышлений и характерен для Лидии Б.: **что** думает герой, затем **что** думает автор и **что** думает сама ученица. Любопытно несмелое и, вероятно, личное (идущее от опыта, житейских представлений, характера) замечание об оттенках значений в понятиях «презрение» и «ненависть».

Своеобразно соотношение понятийного и образного *, обнаруживаемое в этой работе: ученица стремится воссоздать в воображении анализируемую деталь эпизода, затем следует цепочка логических рассуждений, а в заключение выражено свое, эмоциональное и оценочное суждение. Кстати сказать, встречающиеся в работе Лидии Б. описания воссозданных в воображении картин никоим образом нельзя считать пересказом эпизода. Пересказ порожден неумением или нежеланием думать и подменяет анализ. Картины, воссозданные ученицей, не являются подменой анализа, а составляют его органическую часть и свидетельствуют об эмоц шальном, активном восприятии текста в тесной связи образного и понятийного.

Наконец, в работе Лидии Б. можно видеть и убеждения ученицы. О них косвенно говорит тон работы, позиция, с которой ведется анализ. Но есть и прямое высказывание: «А если человек не может любить по-настоящему, то он не может и жить по-настоящему». По-видимому, прочитанное произведение укрепляет ученицу в этом убеждении, а может быть, оно способствовало его формированию — это удастся выяснить в беседе.

Таким образом, сделав исходным и главным звеном учебной работы над текстом решение сложной литературной задачи, требующей пристального внимания к тексту и самостоятельного анализа, мы тем самым нашли начало той деятельности, в которую должен вовлечь уче

¹ Задачи, приводимые в этой главе, не рассчитаны на «только образное», равно как и на «только понятийное» решение. Учащиеся свободны в выборе способа решения. Но стимулирующее воздействие и на читательские образы, и на понятийный анализ задачи оказывают.

ников преподаватель. Созданные условия самостоятельной работы обнаружили уже сформированный уровень самостоятельного мышления. Этот уровень, как показывает приведенный пример, высок и должен быть учтен в процессе изучения литературы. Но вместе с тем обнаруженный уровень самостоятельного мышления еще недостаточен. Каким же должно быть дальнейшее обучение, чтобы способствовать развитию самостоятельности учащихся?

Мы не будем останавливаться на известных формах и методах учебной работы, на оценке эффективности того или иного метода с точки зрения установки на формирование самостоятельного мышления учащихся. Здесь мы покажем только, какой становится система обучения, опирающаяся на самостоятельность суждений учащихся, а какие возможности для развития ученической самостоятельности открывает эта система.

**КАК СОГЛАСОВАТЬ ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ
С ВЫЯВЛЕННЫМ ИНДИВИДУАЛЬНЫМ УРОВНЕМ?
«ВНЕУСТАНОВОЧНЫЕ» ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ОБРАЗЫ.
СИСТЕМА ЗАНЯТИЙ**

Как это ни покажется парадоксальным, но самостоятельное решение учащимися литературных задач оказывается особенно эффективно в тех случаях, когда предлагаемое задание отличается повышенной сложностью и изучаемое художественное произведение, анализируемое учениками, трудно для понимания.

Учителям-словесникам хорошо известно, что одним из наиболее «трудных» произведений школьной программы является поэма Н. В. Гоголя «Мертвые души». Выяснял в начале учебного года, насколько знакомы учащиеся : произведениями русской классической литературы, учителя школ рабочей молодежи отмечают, что по сравнению, например, с Лермонтовым, творчество которого известно большинству учащихся и многими любимо (это одна из причин, которая позволила нам в вечерней школе смело применить описываемый метод в работе над романом «Герой нашего времени»), Гоголя знают хуже: знакомы его повести, рассказы, комедия «Ревизор», но трудно кому из учеников довелось прочитать до изучения

в классе «Мертвые души», а те, кто прочли, как правило, не сумели при самостоятельном чтении верно оценить поэму Гоголя и высказываются о ней по меньшей мере сдержанно.

Причина этого в резком несоответствии поэмы привычному для большинства учащихся кругу чтения. Такие учащиеся с трудом преодолевают гоголевские описания, требующие медленного и вдумчивого чтения, и часто пробегают мимо сути в поисках диалогов и действия. Понятно, что при беглом, поверхностном чтении поэма «Мертвые души» не воспринимается эмоционально, остается непонятым произведением.

В условиях широко распространенной системы учебной работы по литературе ¹ преподаватель затрачивает немало сил на то, чтобы убедить учащихся в идейных и художественных достоинствах поэмы Гоголя. Но если не убедило само произведение — это еще меньше удастся учителю. В лучшем случае учитель добивается чистой репродукции содержания, за которой нет самостоятельной мысли, нет чувства, нет убеждения.

Но позволительно ли при изучении художественных произведений, трудно воспринимаемых при самостоятельном чтении, сделать основой учебной работы самостоятельное чтение и суждения учащихся о прочитанном? Можно ли начать работу над произведением с учебных заданий по тексту?

Проведенные нами эксперименты дают право утвердительно ответить на эти вопросы, правда, с одним уточнением: лучшие результаты будут достигнуты тогда, когда само произведение будет воспринято как сложная литературная задача. И процесс самостоятельного чтения мы осложняем предварительно поставленными вопросами- заданиями для учащихся. При этом не ученик получает конкретное задание, а класс в целом ориентируется на всю группу заданий, направляющих процесс чтения, процесс размышления над читаемым произведением.

Ученикам предлагается обратить внимание на так называемые портретные главы. Задания по этим главам сформулированы следующим образом: «Сцена покупки мертвых душ (понятие «мертвые души» разъясняется уча

¹ Эта методика рекомендуется в цитированной выше статье Н. Д. Молдавской, стр. 30—34.

щимся) у помещика такого-то. Как ведет себя помещик в этой сцене? Обратите внимание на его речь. С какими социальными явлениями знакомит читателя автор в этом месте повествования? Какие чувства вызывает у вас образ помещика (имя рек)? Какую идею несет этот образ?»

Предлагается также подумать еще над двумя отрывками:

1) Размышления Чичикова над реестрами (списками) мертвых душ. Как рисует автор судьбы русского крестьянства? Что дает этот отрывок для понимания общей картины русской действительности, изображенной Гоголем?

2) Лирическое отступление «Русь-тройка». Как вы понимаете идейный смысл символического образа родины? Нравится ли вам созданный автором образ, волнует ли? Какими художественными средствами он создается?

Задания, связанные с образом Чичикова, пока не предлагаются, во-первых, потому, что главный герой и тем самым обратит на себя внимание читателей, а, во-вторых, размышления над названными эпизодами и отрывками в меньшей степени требуют соотнесения с общим идейным содержанием произведения, в то время как анализ образа Чичикова невозможен без большой предварительной работы, к которой учащиеся еще не готовы.

На предшествующем этапе (учебные задания по роману «Герой нашего времени») такой подготовкой к самостоятельной работе над образом Печорина было изучение романа Пушкина «Евгений Онегин». Учащиеся могли установить связь эпох и связь героев. А Чичиков — новое социально-историческое явление, и было бы неправильно толкать учащихся к поверхностной, упрощенной трактовке образа. Самостоятельный разбор может превратиться в самонадеянное разглагольствование.

Итак, вся учебная работа над произведением складывается из трех этапов: первый — самостоятельное, но осложненное учебным заданием чтение поэмы «Мертвые души», второй — письменное выполнение учебных заданий по тексту, третий — обобщающая работа под руководством учителя.

Обобщающая работа включала в себя извечный и определенный школьной программой круг вопросов, но вся она строилась с последовательной опорой на самостоятельные суждения учащихся, выраженные ими

в письменных работах и высказанные в ходе последующих обсуждений в классе.

Началом классной работы над поэмой Н. В. Гоголя было выполнение заданий по тексту. В течение урока учащиеся, получив одно из приведенных выше заданий, выполняли работу, пользуясь текстом произведения. Поскольку ко времени этой классной работы поэма прочитана учениками, а все задания известны и служили ориентирами при чтении, учитель распределяет задания среди учащихся, не допуская свободного выбора, чтобы по выполненным заданиям в целом можно было определить уровень понимания всего произведения.

Забегая вперед, скажем, что и в дальнейшем учитель всегда регулирует выбор задачи для того или иного ученика. Зная сильные и слабые стороны учащихся, учитель подбирает конкретные задания, с тем чтобы направлять мыслительную деятельность ученика, формировать недостающие качества.

Проверка самостоятельно выполненных учебных заданий всегда сталкивает учителя с весьма интересным явлением: своеобразна, индивидуальна каждая выполненная работа. Это понятно: «общая» формулировка задания не регламентирует деятельность учащегося, как это нередко бывает в обычных рода сочинениях. Поэтому в решениях обнаруживается избирательность, своеобразие подхода каждого ученика к художественному произведению. Это сказывается в отборе и оценке художественных деталей, в истолковании текста на основе жизненного опыта и наблюдений, по аналогии с реминисцентно возникающими литературными параллелями.

В одних работах преобладают интуиция и чувство, в других четкая логика рассуждений. По-прежнему, но все в меньшем количестве встречаются наивные суждения, ошибочные оценки, и даже самые слабые работы привлекают искренней заинтересованностью, стремлением самостоятельно разобраться в прочитанном.

Вернемся к работам учащихся, выполненным по прочтению поэмы «Мертвые души», и покажем, как в систем классных занятий организуется и стимулируется активная мыслительная деятельность учащихся.

В качестве примера приведем две ученические работы — разбор лирического отступления «Русь-тройка. Решение этой задачи требовало осмысления великолег

ной гоголевской метафоры, выражения своего отношения к образу родины, исследования художественных средств, которыми создан образ.

Вот работа слабой ученицы Натальи П.:

«Идейный смысл символически изображенной родины выражает любовь, восхищение и веру автора в будущее.

Образ Руси как бы выдвигается на первый план и затмевает другие народы и государства, а им приходится то тесниться, видя свое бессилие. Но косые взгляды и нездоровое не страшат родину, она продолжает стремительное продвижение.

Писатель не мог точно указать цель, которую преследовала Русь, потому что ему самому она была не ясна, э он все же верил в ее лучшее будущее. Когда это будущее приблизится — неизвестно, пока оно только в мечтах

3 эз ему надо продолжать стремиться.

«Русь, куда же несешься ты, дай ответ? Не дает ответа».

Чудно изображен образ Руси-тройки, сравненной : птицей, которой хочется подняться высоко-высоко и в свободном полете распластать свои могучие крылья.

Эх тройка! птица-тройка, кто тебя выдумал? знать у бойкого народа ты могла только родиться...»

Русский народ очень любит быструю езду на тройке, зго душа полностью отдается ее прелести: «И какой же русский не любит быстрой езды? Его ли душе, стремящейся закружиться, загуляться, сказать иногда: черт добери все! его ли душе не любить ее?»

Автор создает образ Руси, прибегая к различным художественным средствам, в его языке чувствуется одухотворенность, радость, восторженность и бесконечная любовь к ней.

Гоголь прекрасно сумел передать прелесть езды на тройке. Мне никогда не приходилось ездить, но все равно становится понятно, как замечательно это. Писатель глубоко сам прочувствовал, довел до сознания читателя и заставил его представить себе, что от езды на тройке получаешь большое удовольствие».

В работе Натальи П. бесспорны неудачи, хотя есть а достоинства. Начнем с неудач. Мысль Гоголя в этом лирическом отступлении идет от конкретного и отнюдь не

романтического изображения легонькой, как пух, чичиковской брички, запряженной тройкой лошадей, и стремительно поднимается к обобщенному и романтически возвышенному образу родины. А мысль ученицы движется в обратном направлении: сначала говорится об образе родины, а затем совершенно неожиданно авторской метафоре возвращается ее первоначальный буквальный смысл.

Так происходит забавное снижение образа. Но данная ученицей конкретизация образа не адекватна авторской. Запоздалая попытка вернуться к прямому значению искажает образ, и получившаяся нелепость усиливается прямыми оценочными суждениями: «прекрасно сумел передать прелесть езды на тройке», «замечательно... довел до сознания читателя», и вся работа завершается несоразмерно «узким» выводом: «от езды на тройке получаешь большое удовольствие».

Причина этой основной неудачи в работе вызвана тем, что воссозданные ученицей образы еще не получили окончательного творческого читательского переосмысления. Мы застаем ученицу в процессе незавершенной перестройки образов. Значит, задачей учителя, который будет в классе разбирать работу, является помощь творческому воображению.

Надо будет при разборе вернуться к гоголевскому тексту, показать, как ученик должен корректировать свою деятельность внимательным отношением к художественному слову. Существенную поддержку при этом окажут те учащиеся, которые до конца осмыслили гоголевскую метафору.

Словесник легко обнаружит в работе Натальи П. и другие недостатки: стилистические погрешности, неорганичное включение цитат, подмену анализа художественных особенностей выражением эмоционального отношения к авторской речи: «в его языке чувствуется одухотворенность, радость» и т. д. Хотя последнее замечание уже может служить началом разговора о достоинствах работы Натальи П.

В самом деле, работа ученицы привлекает прежде всего своей эмоциональностью. И показателем этой эмоциональности являются не оценочные суждения, с которыми ученице «не повезло», а образность ее восприятия художественного текста. Так, творчески и явно идя от

современного мироощущения, преобразует ученица художественную деталь в самостоятельный образ: «а им (другим народам и государствам. — **Л. Р.**) приходится потесниться, видя свое бессилие, но косые взгляды и неодобрение не страшат родину, она продолжает стремительное продвижение».

Вот уже было бы неверным в погоне за скрупулезной точностью соответствия ученического анализа авторскому образу упрекать ученицу в «осовременивании» Гоголя. Воспитательное значение классической литературы зиждется на творческих читательских переосмыслениях, для которых великие писатели дают достаточные основания. И корректив, внесенный учителем, может быть только таким: «Сегодня Гоголь звучит именно так. Но — сегодня!»

Принципиально таков же и другой творческий образ, созданный ученицей: сравнение тройки с птицей развивается Натальей П. Она продолжает так: «...с птицей, которой хочется подняться высоко-высоко и в свободном колете распластать свои могучие крылья». Здесь осмысленно и вполне современно сказано и о стремлении «подняться высоко-высоко», и о «свободном полете». У Гоголя этого, конечно, нет.

Надо попутно подчеркнуть, что только в работах, выполненных по методу самостоятельных учебных заданий, столь часты творческие образные переосмысления. Это аргумент в защиту метода: значение подобных переосмыслений для развития самостоятельного и образного мышления трудно переоценить.

Заканчивая разговор о работе Натальи П., отметим, что к несомненным достоинствам этой работы следует отнести и продемонстрированный уровень понимания текста. Ученица правильно поняла и оценила значение-щ смысл лирического отступления, охарактеризовала пат- ротизм автора и указала на обусловленную социально- _торическими причинами ограниченность его мечтаний. Такой уровень понимания достигнут в подавляющем большинстве ученических работ.

Однако для сильных учеников характерен более высокий уровень понимания. Покажем это на примере работы Владимира У., выполнявшего то же задание:

«В конце одиннадцатой главы поэмы «Мертвые души» Н В. Гоголь символически изображает в виде несущих 4*

щейся, летящей тройки Русь, свою родину. Идеей этого отрывка является любовь автора к родине, к народу, вера в лучшее будущее страны. У Гоголя каждый русский человек — человек большой души, умный, расторопный, смелый, решительный.

«И какой же русский не любит быстрой езды?»

«Ее ли не любить, когда в ней слышится что-то восторженно-чуждое».

Да, велик русский народ, велика его родина, родная Русь. Русь любит свободу и не шутит с захватчиками.

«Знать у бойкого народа ты могла только родиться, в той земле, что не любит шутить, а ровнем-гладнем разметнулась на полсвета...»

Величие Руси, величие души русского народа, вера в светлое будущее родины — вот основная идея лирического отступления.

Мне еще с детства, когда я прочитал «Мертвые души», больше всего понравился отрывок «Русь-тройка». Да и как он может не понравиться? Ведь это о нашей родине, о нашем народе написано. И сейчас наша Родина, так же как и гоголевская «птица-тройка», несется, летит, но уже к единой цели — к коммунизму.

Художественные особенности «птицы-тройки» неповторимы. Символический образ Руси создан Гоголем в виде мчащейся по дороге тройки. Сила народа заключена в горячих, быstroногих конях.

«Эх, кони, кони, что за кони! Вихри ли сидят в ваших гривах!» — этими словами Гоголь спрашивает: что еще, какие нераскрытые таланты скрыты в народе, в великом русском народе?

Язык Гоголя ясен, чист и глубокомыслен. ~

На фоне образов поэмы «Мертвые души», начиная от «делателя денег», нарождающегося капиталиста Чичикова до жадного скряги Плюшкина, образ Руси, образ народа выглядит величественно. «Русь-тройка» всегда будет олицетворять величие и могущество нашей Родины».

В работе Владимира У. встречаются ошибки, характерные и для предыдущего примера: неточное словоупотребление, повторения, словесные штампы. Неудачной-, пустой фразой сказано о языке, хотя ученик, безусловно, чувствует строй речи автора поэмы и пишет в гоголевском

«ключе», невольно подражая ритму и тону романтически взволнованного лирического отступления.

В отличие от работы Натальи П. здесь перед нами законченный продукт творческой мыслительной деятельности ученика. Метафорический образ, созданный Гоголем, осмыслен учеником в его поэтическом и обобщающем значении.

Особенностью работы Владимира У. (не преимуществом, а именно особенностью) является преобладание логического мышления над образным. Мы не найдем в работе прямых следов деятельности творческого воображения, но можем судить об этом косвенно: ученик точно воссоздает гоголевский образ и, логически рассуждая, заключает работу словами: «Русь-тройка» всегда будет олицетворять величие и могущество нашей Родины». Есть основания утверждать, что между воссозданным гоголевским образом и логикой последнего утверждения лежит скрытый, не фиксированный, но отраженный творческий образ Родины сегодняшней. Допустим мы отсутствие этого промежуточного образа — и следующее утверждение потеряет опору **К**

Но стремление к логическому рассуждению, к доводу всегда на первом месте в этой работе. Даже прямо заявляя о своих чувствах («мне еще с детства... больше всего понравился...»), Владимир У. тут же подкрепляет это логическим суждением-пояснением: «Ведь это о нашей родине, о нашем народе написано». Подробно о своих чувствах ученик не распространяется.

Однако работа Владимира У. позволяет судить об эмоционально-эстетическом воздействии на него художественного текста, можно утверждать, что ученик «за-зачен», взволнован. Об этом говорит подражательный тон, в который впадает ученик, и риторические, со взволнованной интонацией вопросы: «Да и как он может не л: нравиться?» или: «Что еще, какие нераскрытые таланты скрыты (стиль. •— **II. Р.)** в народе, в великом русином народе?» И это уже прямо образное выражение мысли.

Заслуживает внимания рассмотрение обеих ученических работ в свете тех возможностей, о которых писал

¹ Однако это не более как частный случай, хотя и характерный, — лжи возражения О. И. Никифоровой (см. стр. 22) сохраняют силу.

В. Ф. Асмус в цитированной выше статье, относя их ко «второму» прочтению, когда читатель в состоянии оценить значение каждого отдельного кадра с позиций, созданных общим впечатлением от произведения в целом.

Наши задания к отрывкам из поэмы «Мертвые души», за исключением вопросов к «Размышлениям Чичикова над реестрами», не содержат прямых указаний на необходимость соотнесения разбираемого отрывка с произведением в целом. Не хотелось перегружать таким заданием разбор «портретных» глав, тем более что последующая учебная работа с неизбежностью приведет учащихся к самым широким обобщениям. А разбор отрывка «Русь- тройка» представлялся нам как разбор лирического отступления, непрямо связанного с сюжетом поэмы.

Но выполненные учащимися работы, в том числе и приведенные выше работы Натальи П. и Владимира У., заставили нас пересмотреть свою точку зрения. Оказалось, что сильные учащиеся, т. е. в данном случае опытные читатели, выходя за пределы поставленных учителем вопросов к разбираемому отрывку, удовлетворительно соотносят его (отрывок) с произведением в целом. Слабые ученики (неискушенные читатели) не делают этого.

Так, в работе Натальи П. нет и следов от впечатлений, полученных при чтении поэмы «Мертвые души». А в работе Владимира У. такие следы есть, но только следы: «На фоне образов поэмы «Мертвые души», начиная от «делателя денег», нарождающегося капиталиста Чичикова до жадного скряги Плюшкина, образ Руси, образ народа выглядит величественно».

Не ориентированный специальным заданием учителя, Владимир У. не раскрывает полностью своих возможностей и ограничивается краткой оценкой замеченного им контраста, очень важного для понимания поэмы в целом. В работах других сильных учеников столь же заметно стремление соотнести анализируемый отрывок с произведением в целом, но, как правило, столь же кратки, не развернуты и не до конца продуманы замечания об этом.

Работы же по эпизоду «Размышления Чичикова над реестрами» кажутся более высокими по уровню анализа, так как там те же суждения развернуты, ибо являются ответом учащихся на соответствующее задание. Но, кстати сказать, в работах слабых учеников по тому же эпизоду нет соотнесения с целым.

Это привело нас к мысли о необходимости более последовательной ориентации на такую систему учебных заданий, которая не стирает, а углубляет впечатления от целого, понимание всего произведения. (Это не касается, разумеется, тех литературных задач, которые, естественно, обращены к четко ограниченному эпизоду, как например оценка конкретной ситуации и т. п.) Учитывая допущенную нами неточность, мы в дальнейшем стремились так сформулировать учебную литературную задачу, чтобы максимально стимулировать мыслительную деятельность учащихся и с наибольшей полнотой выявить результаты этой деятельности.

Однако как ни важна формулировка литературной задачи, она приведет в результате к более правильному представлению об уровне самостоятельного мышления учащихся, но не более того. А наша задача — поднимать обнаруживаемый уровень, формировать самостоятельное мышление. О трудности этой задачи можно судить даже по тем двум ученическим работам, которые разобраны выше.

Различный уровень, на котором выполнены работы Натальей П. и Владимиром У., индивидуальные различия, характерные для каждого выполненного учениками задания, приводят к выводу о невозможности одинаковой общеклассной работы над художественным произведением. Было бы неправильно, выявив индивидуальные особенности учащихся, гасить их нивелирующей системой учебных занятий.

Таким образом, формирование самостоятельного мышления учащихся в процессе изучения литературы требует индивидуальной работы с каждым учеником. Задания, следующие за решенными литературными задачами, должны быть индивидуализированы. Так, например, Наталье П. надо помочь осмыслить и доработать первое задание, а Владимиру У. хватит работы над стилем, пусть он поищет точные формулировки, оттачивает мысль.

На первый взгляд может показаться трудной и вообще сомнительной реализация принципа индивидуального обучения, направленного на развитие самостоятельного мышления учащихся. Конечно, новая организация

учебных занятий влечет за собой некоторые трудности, но меньшие, чем при обычной системе занятий.

Мы намеренно так подробно останавливались на разборе выполненных учениками заданий. Наша цель — показать, что ученик вечерней школы воспринимает при самостоятельном чтении и анализе художественное произведение на таком уровне, который позволяет отказаться от излагающей методики обучения, резко сократить число уроков-лекций и бесед о прочитанном, что сэкономит большую часть учебного времени.

Как уже говорилось выше, литературные задачи по тексту произведения подбираются с таким расчетом, чтобы последующая классно-урочная работа могла идти с опорой на самостоятельные суждения учащихся. Это открывает большие возможности для индивидуального обучения.

Покажем это на системе занятий, посвященных изучению поэмы «Мертвые души». При этом окажется возможным легко охарактеризовать уровень, на котором выполнены другие учебные задания.

Как было уже сказано, учебные задания охватывали портретные главы, отрывок «Размышления Чичикова над реестрами мертвых душ» и лирическое отступление «Русь-тройка». И следовательно, после первого урока из числа отведенных на изучение поэмы Гоголя в руках учителя оказался богатый материал — результат большой самостоятельной работы учащихся над текстом произведения. Теперь нужно эффективно использовать этот материал, положить его в основу углубленной работы над текстом.

Но очередной урок не был связан с выполненными заданиями. Весь урок, следовавший за письменной работой над текстом, был посвящен теме «История создания и проблематика поэмы «Мертвые души»». Цель урока — выдвинуть перед учениками объективные критерии, что позволит им — пока самостоятельно — соотнести выполненные ими работы с требованиями, вытекающими из лекции учителя. Эта цель была разъяснена учащимся, и поэтому они с особым вниманием слушали лекцию, занявшую две трети урочного времени, а в оставшиеся пятнадцать минут приняли активное участие в беседе по вопросам самих же учащихся: правильно ли я понял такой-то образ, такой-то эпизод и т. д.

Лекция и беседа готовили учащихся к следующему этапу: анализу выполненных ими заданий и обобщающей работе по тексту поэмы. На это были отведены три урока — подобную «роскошь» не может позволить себе словесник в обычных условиях. Причем тема каждого урока определялась одним заданием — группой выполненных работ (точнее сказать, задания подбирались с таким расчетом, чтобы впоследствии именно так построить работу в классе).

Тема очередного урока — «Родина и народ в поэме Гоголя «Мертвые души». Основной опорный материал, конечно, художественное произведение, но отправным пунктом урока являются письменные работы учащихся. Всего будет разобрано и обсуждено на уроке семь ученических работ. Это немного (серия уроков с опорой на письменные задания учащихся позволяет рассредоточить работы), есть возможность внимательно рассмотреть достоинства и недостатки каждой из них. В обсуждении принимает участие весь класс, ведь текст поэмы известен всем, а в процессе чтения ученик в соответствии с предварительным заданием должен был обратить внимание на выделенные главы и отрывки.

Разбирая достоинства и недостатки письменных работ, учитель предложит ученикам-авторам подумать, какие из высказанных учителем и участниками обсуждения замечаний не случайны в работе, а характеризуют учащегося и поэтому особенно серьезны. Элементарный «самоанализ» пойдет на пользу ученикам, а позднее, когда накопится достаточный материал наблюдений, учитель в ходе разбора сможет характеризовать и работу, и ученика.

Среди работ, подлежащих обсуждению, и те две, что приведены выше. И хотя учитель отдает предпочтение заботе Владимира У., он не предлагает эту работу как образец. Нельзя учить по принципу «пиши, как пишут другие, думай, как другие думают», принципом обучения должно быть: «присмотрись к тому, как пишут другие, как думают другие, и работай в полную силу своих возможностей». Поэтому и замечанием в адрес ученика может быть только то, что он сумеет воспринять, осмыслить, освоить.

Для Натальи П. будет достаточным и посильным уроком, если учитель обратит внимание на допущенную ею

ошибку — неправильный, противоречащий природе художественного образа путь размышления «от обобщенного к конкретному». Именно это при невысоком уровне понимания текста привело ученицу к досадному ляпсусу.

Из остальных работ, которые будут разобраны на уроке, особенно интересна работа Евгения К- Это разбор «Размышлений над реестрами мертвых душ»; речь идет о судьбах крепостного крестьянства. Автор работы умело анализирует отрывок художественного текста, показывая, что даже в условиях крепостничества талант и энергия русского крестьянина заявляли о себе. Евгений К- верно говорит о реализме и патриотизме Гоголя, который показал душу народа, его силу, позволяющую надеяться на лучшее будущее.

Жаль, что с литературной речью ученик пока не в ладах, интересные мысли, тонкие наблюдения выражены неуклюже: «Гоголь, рисуя крестьян, над мертвыми воссоздает им вековое бессмертие, и подлинных героев поэмы мы видим в их лице».

Встречаются и домыслы, переосмысления, характерные для читателя наших дней: «В поэме Гоголя народ является главным героем и встает как могильщик перед крепостниками. Народ ждет, когда пробьет час, чтобы сбросить и закопать всех этих Собакевичей, Чичиковых, Плюшкиных и им подобных, чтобы радостно жить и чтобы труд приносил счастье -самому и окружающим».

В работе Евгения К- заметно стремление связать анализируемый отрывок с произведением в целом. Именно поэтому в работе не раз упомянуты помещики, бегло описаны дворовые Плюшкина, нашлось место и для «дяди Митяя» с «дядей Миняем», о которых Евгений К. пишет тепло и сочувственно.

Сквозь неуклюжие и нелитературные обороты речи заметно пробивается эмоциональность учащегося. Вот образчик его стиля: «Простой народ и в то же время необыкновенный: живя в глуши, вдали от событий, полуграмотный, не знавший книг и газет, но какая сила заложена в этом народе, какие чувства, какой патриотизм!»

По соотношению образного и понятийного работа Евгения К- стоит где-то «посередине» между работами Наталии П. и Владимира У. Евгений стремится логически осмыслить текст, но в равной мере старается поде-

литься возникшими у него образами. Причем, рассуждая логически, ученик привлекает себе на помощь знания и жизненный опыт, а когда выражает охватившее его чувство, передает возникший у него образ, то забывает порой о логике и знаниях. Поэтому часть созданных им образов недопустимо далека от героев «Мертвых душ».

По-своему интересны и другие работы учащихся, на предстоящем уроке каждой будет уделено внимание. При этом урок будет построен с таким расчетом, чтобы от разбора и обсуждения письменных работ учеников свободно перейти к анализу произведения, отмечая в поэме то, что не было замечено или неправильно истолковано учащимися. Так анализ выполненных учениками заданий сольется с анализом произведения, проведенным под руководством учителя.

Эффективность такой системы работы состоит в том, что процесс изучения художественного произведения пойдет с постоянной опорой на самостоятельные суждения учеников. Содержанием работы на уроке становится уточнение, развитие, дополнение того, что уже было высказано учеником. Мнение учителя, положения учебника не будут навязаны учащимся, а станут естественным и необходимым углублением знаний учащихся. Самостоятельность учеников получает подкрепление.

Случалось в нашей практике и так, что разбор ученических работ исчерпывал тему урока. Отдельные наблюдения учащихся, их многочисленные находки складывались на уроке в стройную и полную картину. Дополнений от учителя не требовалось, задачей преподавателя при подготовке к такому уроку становилась — лкая группировка, суммирование самостоятельных суждений учащихся в единое целое. Но от ученика, разумеется, требовалась дополнительная работа: целостная картина суммировала сделанное всеми учащимися, :: каждый отдельный ученик должен был в этом «целом» злдеть свою часть, осознать, какие ошибки им допу- _зны, какие недостатки и достоинства отличают его :аботу.

Вот и на этот раз предстоящий урок будет таким, длкдения учащихся в целом исчерпывают тему (напом- ::л. что тема урока: «Родина и народ в поэме Гоголя -гзтвые души»). Чтобы не оставалось неясностей, призе длм схему — план урока:

1. «Тема родины и народа в общей проблематике произведения». Это вступительное слово учителя. Оно будет кратким, так как подробному разговору о проблематике поэмы был посвящен предыдущий урок. Но нужно, чтобы перед учениками еще раз встали объективные критерии, по которым они смогут судить о своих работах и о работах товарищей.

2. Разбор и обсуждение письменных работ. Учитель зачитывает каждую ученическую работу. Повторяем, что на урок приходится немного работ учащихся. В данном случае было семь работ. Но для простоты изложения допустим, что перед учителем только три приведенные выше работы: Натальи П., Владимира У. и Евгения К.

Порядок чтения устанавливаем следующий: сначала зачитываем работу Евгения К., в которой отражен богатый материал наблюдений над текстом поэмы и, помимо отрывка «Размышления над реестрами», рисующего судьбы крепостного крестьянства, упоминаются сценки, где крестьяне являются действующими лицами.

Затем зачитывается вторая работа — Владимира У., где анализируется отрывок «Русь-тройка». В лирическом отступлении раскрываются темы родины и народа, здесь эти темы символически переплетаются, а голос автора- патриота здесь всего слышнее. Все это верно отмечено в работе Владимира У.

Наконец, зачитывается работа Натальи П. Обращается внимание на эмоциональность и образность, имеющиеся в работе. Что же касается основной ошибки ученицы, то, учитывая, что в ее изложении это звучит весьма забавно, а забавлять класс и обижать автора не входит в намерения учителя, соответствующее место работы не читается, а кратко пересказывается, при этом объясняется суть допущенной ошибки.

На неточностях, встречающихся в работах Евгения К. и Владимира У., учитель пока не останавливается: кое- что будет отмечено при обсуждении учениками, в том числе и авторами работ, об остальном учитель скажет позже.

Далее начинается^ обсуждение работ. Спланировать эту часть урока невозможно. Мы против так называемых «предполагаемых ответов», которые невольно под- сказываются ученикам и умерщвляют живое слово на 60

уроке. Уж лучше неожиданное замечание ученика, ответить на которое учитель мгновенно не сможет. Состав аудитории вечерней школы оценит это правильно.

Однако направить обсуждение нужно. Например, так: 1) Верно ли понято задание учеником, работа которого обсуждается? 2) Насколько полно использован текст? 3) Правильно ли истолкован текст? 4) Четко ли выражена позиция автора работы? 5) Насколько доказательна работа? 6) Согласен ли обсуждающий с мнением работы автора? 7) Неудачные выражения, отмеченные на слух. Схема, определяющая последовательность, конечно, вариантна и может быть упрощена или как-то иначе приспособлена к конкретному случаю.

3. Углубление работы над текстом и идеей произведения.

В данном случае доброкачественное выполнение письменных заданий учащимися исключает необходимость в дополнительной обобщающей работе. Обобщением явились разбор и обсуждение ученических работ. И на долю учителя остается указать на некоторые выразительные художественные детали, выпавшие из поля зрения учеников. Например, достаточно обратить внимание учеников на строчку в лирическом отступлении «Не в немецких ботфортах ямщик...», и они сами скажут, что речь идет о национальной гордости автора поэмы. Такова же работа и над другими, не замеченными учениками художественными деталями: учитель — нужное место в тексте, а учащиеся отметят идейное и художественное значение его.

Но не следует увлекаться разбором каждой художественной детали. Мерой здесь служит уровень восприятия и понимания текста. И если восприятие ярко и эмоционально, если уровень понимания учитель считает достаточным, продолжать работу над текстом не нужно: она станет скучна для учеников, продолжение работы даст отрицательный эффект.

4. Поэма «Мертвые души» и современный читатель».

Эта отнимающая совсем немного времени часть урока представляется нам очень важной при изучении произведений русской классики. Именно здесь будут отмечены упомянутые выше недостатки работ Владимира У. и Евгения К.—неоправданное переосмысление образов прошлого, взглядов автора с позиций настоящего.

Надо будет Сказать ученикам, что, читая сегодня художественное произведение о далеком прошлом, они сознательно и непроизвольно откликаются на него образами современными. Это неизбежно и естественно, и если такие образы не возникают, значит, либо плох и лишен воображения читатель, либо умерло произведение.

Но если в читателе заговорили чувства, это не значит, что должен молчать рассудок. Нельзя, не рассуждая, не думая, перенести в мир прошлого образы настоящего. Это может привести и в данном случае привело к ошибке: автору оказались приписаны взгляды, которых он не разделял.

Но вместе с тем учитель не должен проходить мимо таких случаев, когда творческая работа воображения ученика, переосмысление им образов прошлого в сопоставлении с возникшими образами настоящего помогают понять и прошлое и настоящее. Именно так подходила Лидия Б. (см. приведенный выше пример) к пониманию образа Нечорина. Именно здесь раскрывается образность читательского мышления, а уроки литературы призваны развивать и логическое и образное мышление.

Поэтому следует акцентировать внимание учеников на образных компонентах творческой работы над художественным текстом. И, не сообщая, конечно, об этом учащимся, выявлять в процессе работы над текстом по заданиям учителя, каковы строй и уровень самостоятельного чтения-размышления учеников, насколько эмоционально воспринимают они текст, встречаются ли в их работах элементы или результаты творческой деятельности воображения, бедно или богато воображение учеников. Все это поможет учителю правильно оценить особенности его аудитории, а значит, и правильно организовать дальнейшую учебную работу.

5. Раздача выполненных заданий учащимся.

Это заключительная часть описываемого урока. Учитель дает выполненные задания учащимся для индивидуальной работы над стилистическими и грамматическими ошибками. Этот вид работы хорошо известен, поэтому остановимся в этой связи только на одном вопросе: надо ли настаивать на переделке учащимися неудавшихся по каким-либо причинам работ? Нам думается, что требовать такой переделки — не переписывания, а, по сути дела, создания новой работы — нельзя. Было бы 62

заблуждением полагать, что ученик, не справившийся с заданием и понявший свои недостатки (а не всякий ученик сразу поймет это), тут же окажется в состоянии выполнить работу на более высоком уровне. Не следует давать непосильных заданий — это общеизвестно. И ученику, который пока что оказался не в силах справиться с заданием, надо дать время поразмыслить, а тем временем индивидуальными консультациями подготовить его к пониманию задания в работе над следующим по программе художественным произведением.

Но если ученик сам настаивает на переработке (случай редкий, но встречающийся), надо, разумеется, дать ему такую возможность.

На этом заканчивается первый из уроков, посвященных разбору выполненных учениками заданий и углубленному изучению проблематики и художественных особенностей поэмы Гоголя. Впереди еще два урока обобщающей работы над текстом произведения с опорой на самостоятельные суждения учащихся. Уроки эти немногим будут отличаться от предыдущего.

Хочется подчеркнуть, что при опоре на самостоятельные суждения учащихся вся работа по изучению произведения идет в теснейшей связи содержания и формы, идейного и художественного, логического и образного. Это удается потому, что задания для самостоятельной работы не изолировали идею от художественных способов ее реализации. И, выполняя задание, ученики рассматривают авторскую идею в ее художественном воплощении, а собственные логические рассуждения сопровождают суждениями эмоционально-эстетическими или выражают их в творческих образах.

Итак, тема двух ближайших уроков: «Образы помещиков-крепостников в поэме Гоголя»; построение уроков уже известно.

И здесь нам встретятся ученические работы, позволяющие глубоко заглянуть в художественное произведение, понять и почувствовать его. Вновь группирует преподаватель ученические работы с таким расчетом, чтобы, характеризуя их, способствовать полноценному отношению и пониманию произведения. И замечательно: нет ни одной ученической работы, которая свидетельствовала бы о непонимании учеником соответствующего места в поэме. Во многих работах образ того или иного

Помещика раскрыт с такой полнотой, что совершенно отпадает необходимость в каких-либо дополнительных пояснениях учителя. Хорош был бы преподаватель, если бы, не выяснив, каков уровень понимания учениками самостоятельно прочитанного текста, провел уроки разбора образов. Какими скучными были бы эти уроки для учеников! Но не безучастен и учитель на этих уроках. Учащиеся не в состоянии самостоятельно решить вопрос о типичности образов помещиков, хотя и такого рода поползновения встречаются в ученических работах. Поэтому уроки разбора образов помещиков завершаются лекцией-беседой о художественном типе и типичности образов помещиков в поэме Гоголя.

Теперь перед учениками можно поставить следующую, более трудную задачу — самостоятельное задание с такой формулировкой: «Типичность образа Чичикова. Какими художественными приемами раскрывается этот образ?» При выполнении задания разрешено пользоваться не только текстом художественного произведения, но и учебником. Нам думается, что вполне допустимо прибегнуть к помощи учебника при решении литературной задачи повышенной трудности. И полезно приучить даже к такой «минимальной самостоятельности» — к самостоятельным поискам ответа в учебной или справочной литературе.

Однако, несмотря на разрешение пользоваться учебником, ученики, которые в обычных условиях готовы удовольствоваться «чужими» ответами, откладывают учебник в сторону. «Самим интересно», — говорят они, и нет большей похвалы методике, развязывающей активную и творческую самостоятельность учащихся.

Класс в целом успешно справляется с заданием за два урока (последнее задание можно рассматривать как классное сочинение, и сдвоенный урок для его выполнения необходим). После этого следует урок разбора и обобщающей беседы. И наконец, последний урок, посвященный поэме: место поэмы в творчестве Гоголя, значение произведения в истории русской литературы и общественной мысли.

Может показаться порочной наша система учебной работы, поскольку в ней начальным этапом изучения художественного произведения является самостоятельное решение учащимися сложных литературных задач, а в этих

решениях, конечно же, нередко спорные и ошибочные суждения. Могут ли они служить опорой для последующей учебной работы?

Однако в нашем эксперименте нет антипедагогического «подведения к ошибке» и тем более нет усвоения ошибочного решения. В описанной системе учебной работы активно используется жизненный и читательский опыт учащихся вечерней школы, а этот опыт далеко не всегда боится ошибок.

Известные попытки предупредить возможную ошибку— традиционные объяснения учителя, предваряющие размышления учеников,— приводят на практике к перестраховке, исключают опыт ученика, лишают его самостоятельности.

Наш же метод опирается на самостоятельные суждения учащихся, выявляет их индивидуальное отношение к художественному произведению, индивидуальные особенности восприятия и понимания. А затем на дальнейших уроках, где продолжается работа по изучению литературного произведения и одновременно разбираются предложенные учениками решения учебных задач, учитель сталкивается с различными точками зрения, выраженные учащимися.

При этом учитель всегда имеет возможность завязать дискуссию или прибегнуть к иным эффективным приемам учебной работы, с тем чтобы, направляя обсуждение вопросов, ставших темой очередного урока, вести учеников к верным решениям. И состояние готовности, в которое приведены ученики размышлениями над литературной задачей, обстановка общего интереса к работе и активного участия в ней приводят к тому, что быстрое и прочное усвоение верных решений перекрывает предшествовавший этап сомнений и предположений.

**ВНОВЬ ЗАДАЧИ С УСТАНОВКОЙ НА ОБРАЗ,
НО В НОВЫХ УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ.
ТОЛЬКО ОБРАЗ? НЕТ, СВОБОДА ВЫБОРА**

И снова возвращаемся мы к литературной задаче с установкой на образное решение. Но теперь перед нами «другие» ученики: изменились условия учебной работы, привычной стала самостоятельность. Наша задача должна органично войти в новую систему работы.

Впереди благодарный литературный материал: драма Островского «Гроза», сильные образы, яркие краски. Как построить работу?

1- й у р о к. Вступительное занятие. Беседа о творчестве А. Н. Островского. Учащиеся знают многие из его пьес по спектаклям и экранизациям. Кое-кто видел и постановки «Грозы». Разговор идет о темах и героях пьес Островского. В отдельных случаях учитель обращается к беглым иллюстрациям: читает короткие сценки, монологи из различных пьес, в целом характеризующих в какой-то мере неоглядные богатства «театра Островского». Это не более, как «настройка на театр»: настраиваются учащиеся.

Учитель не спешит нести на урок грамзаписи и учебное кино, он знает: яркие образы, созданные мастерами сцены, могут лишить учеников самостоятельности, помешают творческой работе, породят у многих учащихся чувство неуверенности в своих силах — все пропадет, так бывало, это пережито.

Урок заканчивается кратким обобщением учителя, тема которого — творческая биография А. Н. Островского. Задание на дом: читать драму «Гроза».

Выше мы упоминали о некоторых ограничениях ученической самостоятельности на этапе предварительного чтения произведения. Здесь это выглядит так: поскольку чтение преследует учебные цели, оно осложняется (слабо регулируется) учебным заданием. В данном случае учащиеся, во-первых, знали, что на следующих уроках драма будет читаться по ролям, и это уже было установкой на внимательное чтение-размышление, а во-вторых, хотя «роли» предварительно не распределялись (это обычно суживает поле зрения учащегося), а, напротив, учителем было сказано, что каждый ученик может оказаться в любой роли, но тем не менее за учеником оставалось право на заявку: отметить для себя предпочтительную роль и предпочтительную сцену (эпизод, отрывок).

Это давало возможность ученику «примерить на себя» драматическую ситуацию и маску персонажа, служило дополнительным толчком, будоражащим творческую фантазию. При этом «примерка» шла не впустую: ученики были предупреждены, что на последующих уроках хватит времени и для чтения по ролям по выбору учителя, и для чтения по собственному выбору, и для обсуждения.

--и и 3-й уроки. Чтение по ролям. Методика проведения таких уроков не раз описана, нет нужды повторяться. Хотелось бы отметить только, что, по мнению многих учителей вечерних школ, взрослые учащиеся — стеснительный народ и не захотят читать по ролям. На этом основании такие уроки проводят редко. Это досадное непонимание. Уроки чтения по ролям проходят в вечерней школе, пожалуй, даже более интересно, чем в школе массовой.

А миновать этот этап работы невозможно. Впереди писменное решение литературной задачи с *установкой на воссоздание читательского образа. Ученик, не попробовавший себя* в качестве чтеца-интерпретатора или в крайнем случае не бывший свидетелем таких проб, не обсуждавший чтение товарищей, либо оказывается не в состоянии решить литературную задачу, либо испытывает *огромные и излишние трудности, решая ее,—это обстоятельство нами проверено.*

Еще одно дополнительное замечание: уроки чтения по ролям — это и уроки обсуждения прочитанного. А всякое обсуждение, исключая показ, есть перевод образного в понятийное. Это неизбежно и не должно смущать: усиливается развитие образного мышления при этом сохраняется, акцент делается и на образное, соблюдается некая мера образного и понятийного, без чего обойтись невозможно. Было бы нелепостью предполагать, что образное и понятийное мышление не граничат между собой, не взаимопроникают. Ведь даже музыкальные образы в какой-то, правда, весьма ограниченной степени поддаются истолкованию. Причем толкуют их и сами создатели.

Нельзя отнять у художника права быть мыслителем. Известное замечание Павлова о «мыслителях» и «художниках», вероятно, не более чем условность. Проверить алгеброй гармонию в каких-то пределах возможно. Но алгебра останется алгеброй, а гармония — гармонией.

И холь скоро возникнет «алгебра гармонии» (как, например, создаваемая академиком Колмогоровым математическая теория стихосложения), это будет алгебра, гармония; она не заменит.

Все дело, очевидно, в том, чтобы понятийное, присутствующее и в образно-мыслительном процессе, не вытеснило образное, не заслоняло его, не подменяло.

Так и на наших уроках чтения по ролям. Мы «выходим» из образного, чтобы на общедоступном языке понятий обменяться мнениями, и вновь обращаемся к образному, потому что только язык образа скажет все: сохранит мысль и передаст чувство таким, какое оно есть, т. е. именно передаст чувство, а не скажет о чувстве. Последнее — на долю понятия.

Читая по ролям, мы по возможности отбирали такие сцены, которые не являются ключевыми для понимания драмы в целом, но с достаточной полнотой характеризуют героев. И постепенно в ходе чтения перед учащимися вставала система образов, за которой можно было угадать, увидеть проблематику разбираемой пьесы.

Это становилось ясным из того, какие замечания делали ученики-слушатели ученикам-чтецам:

«Ну, какая это Катерина (читается 7-е явление из 1-го действия), в ней не чистота чувствуется, а наоборот: будто она согрешить готовится. Такая Катерина горя знать не будет! В ней вообще силы нет ни страдать, ни радоваться...» Грубоватые замечания товарищей не обижают учеников.

«Оба хороши — и Дикой, и Кабанова. Даже слушать противно... То есть я хотел сказать, что читали они здорово и точно показывали купеческие замашки. Вот такие и губили все хорошее. Только вы (это учителю) не тот отрывок выбрали. Там есть более характерные. Вот, например...» (Читалось 2-е явление из 3-го действия, признаки отбора объяснены выше, а вот до понимания сути того, что происходит в пьесе, до характеристики «темного царства» добрались и чтецы, и ученик-комментатор.)

«Молодцы, честно! (прочитано явление 3-е из 5-го действия) . Я, когда сам дома читал, не очень их жалел. А вот сейчас даже смешно: плакать захотелось, честно! Но я вот что думаю: гибнут они, а протестовать не пытаются. Ведь протестовали же тогда люди! Ну пускай Борис — слабак, чудной он какой-то, ни к чему не способный. А Катерина? Она почему не пытается ничего сделать? Не понимаю...»

(Как известно, современные школьники, даже познакомившись со статьей Добролюбова, неохотно соглашались с тем, что самоубийство Катерины можно рассматривать как форму протеста. В сознании учеников понятие «протест» сформировано на основе сегодняшних пред-

ставлений об активной борьбе. Изменилась психология! Логика образа в этом случае не помогает, а логика прямых доказательств кажется недостаточно убедительной. Ссылка учителя на «те времена» помогает понять, но не пережить.)

Уровень понимания событий и характеров разбираемого произведения (то, что стадия чтения по ролям может рассматриваться как разбор, кажется, не нуждается в доказательствах) позволяет не подытоживать второй и третий уроки какими-либо комментариями и обобщениями со стороны учителя. Учитель только замечает, что не все в чтении и обсуждении было удачным, но даже указания на неточности и ошибочное истолкование не получают разъяснений. Как уже говорилось, вперед ведут вопросы, а отмеченная неясность — тот же вопрос.

4-й урок. Начало четвертого урока только умножает число вопросов. Здесь будут даны задания — те самые литературные задачи, письменное решение которых и явится важнейшим этапом учебной деятельности школьника, одновременно обнаруживая уровень образного мышления учащегося и направляя, формируя образную мысль. На уроке учитель знакомит класс с характером предстоящей работы. Задание потребует от учащихся письменно изложить результаты деятельности, активно развернувшейся на предыдущих уроках, — «актерского» проникновения в роль, что надо будет продемонстрировать при разборе указанного в задании эпизода — сцены из драмы.

Однако новым в задании окажется установка на «режиссерский комментарий»: от разбора эпизода учащийся должен будет перейти к истолкованию драмы в целом под углом зрения, также определенным в задании. И разработка мизансцены к данному эпизоду должна быть приведена в соответствие с общим пониманием учеником драмы Островского, ее конфликта, ее идейной направленности.

Рассказав о характере предстоящей работы, учитель раздает задания. Но прежде чем показать, каковы были задания, надо кратко остановиться на ходе дальнейшей учебной работы, чтобы сохранить стройность изложения.

Письменные работы выполняются учениками дома, сдаются учителю, и только после проверки ученических работ проводятся последние, 5-й и 6-й уроки, посвящен-

ные анализу ученических работ, и в ходе этого анализа под руководством учителя ученики кладут последние штрихи — обобщают сделанное, уточняют сказанное в работах. Здесь же находят место исторические комментарии и другие дополнения, которые сочтет необходимым сделать учитель.

Впрочем, содержание последних уроков станет яснее после того (и даже в процессе того), как мы познакомимся с задачами и их решениями — ученическими работами.

Составлены задания с таким расчетом, чтобы класс в целом рассмотрел важнейшие в идейно-художественном отношении образы драмы и сцены. И распределяются задания так, чтобы среди учеников, которым досталась одинаковая задача, были и сильные и слабые, с различным уровнем восприятия и аналитических умений и т. п. С этими условиями мы уже познакомились¹.

Соблюдение их позволяет, как показывал нам опыт, полноценно провести заключительный этап работы — этап обобщения.

По степени трудности задачи примерно равноценны и отличаются друг от друга лишь тем, что отсылают учащихся к различным сценам и персонажам драмы. Поэтому мы ограничиваемся здесь показом и пояснением только двух задач, которые в дальнейшем иллюстрируются примерами письменных работ учащихся.

Вот одно из таких заданий:

«Дайте режиссерский комментарий к сцене покаяния Катерины. Действие 4-е, явление 5-е и 6-е.

1. Как ведут себя Катерина, Кабанова, Тихон, Варвара? Раскройте смысл их реплик: какие мысли и чувства стоят за словами участников этой сцены? Как все это характеризует героев?

2. Как, по-вашему: насколько закономерна вся эта сцена? Какую роль в покаянии Катерины сыграли внеш-

¹ Такое распределение имеет смысл в экспериментальном обучении или в малознакомом классе, т. е. там, где полученные решения необходимо тщательно сопоставлять между собой. В последующем процессе обучения мы индивидуализировали задачи, адресуя задания различной степени трудности ученикам сообразно с их возможностями.

ние обстоятельства: надвигающаяся гроза, изображение «геенны огненной» на стене, выкрики полусумасшедшей старухи? Могло ли всего этого не быть в пьесе?

3. Как вы думаете: можно ли, не читая 5-го действия, разгадать дальнейшую судьбу героев? Ждали ли вы, читая пьесу, события, подобного тому, которое дано в разобранным вами эпизоде?

4. Что, по-вашему, чуждо современному читателю в характерах этих героев? Что сохраняет свое значение и для наших дней?

5. Какие мысли и чувства вызывают у нас названные выше герои в разбираемом эпизоде, по пьесе в целом?»

Как и другие, эта задача призвана стимулировать воссоздающее и творческое воображение учащегося, но включает в себя и вопросы, рассчитанные на логическое мышление. Задача ориентирует на образное решение, подкрепленное логическими доводами, но может быть решена и «понятийно». Решение выберет учащийся.

«Чисто образное» решение в принципе возможно, точнее, возможно теоретически: для этого надо заново написать «сцену покаяния». Иными словами, последовательно образное решение осуществимо лишь как создание произведения искусства. Но заметим, кстати, что быть настоящим читателем — это, по-нашему мнению, тоже искусство.

Процесс читательского образного мышления, равно как процесс образного мышления художника-писателя, включает логическое как сопутствующий и, может быть, как преодолеваемый, противоборствующий компонент — все это на современном уровне знаний выглядит весьма гипотетично.

Так или нет, но ведь само-то учебное задание не может быть сформулировано иначе, чем на языке понятий, а уж решения покажут, как соотносятся в мыслительной деятельности ученика логический и образный компоненты. Стимул для осмыслений образными средствами задача содержит.

Уже первый вопрос задачи предполагает двоякую возможность решения. Можно рассказать о поведении героев драмы на материале разбираемой сцены, подвергнуть логическому анализу их реплики, сделать умозаключение — дать прямо выраженную характеристику героев. Но можно показать поведение героев, воспроизводя си

туацию в процессе образного мышления и описывая воспроизведенное, можно за прямым значением слов-понятий, которыми обмениваются герои, увидеть слова-образы и передать это также образами (насколько это реально, будет показано ниже), и при этом образное решение избавит от прямой характеристики, сделает ее излишней.

Учащиеся не предуведомлены об этой возможности, они свободны в выборе средств, которые сочтут необходимыми. В противном случае их работы будут лишены характера имманентности, а учитель-экспериментатор может стать жертвой преднамеренной или непреднамеренной ученической мистификации. И хотя даже в мистификации развивается образное мышление, все же непедagogично сводить к забаве серьезную работу. Поэтому после ряда проб мы отказались от задач с установкой: «Только образ!» Возможность избирательного решения оказалась предпочтительной и потому, что избавила читательские образы от «заданности» и схематизма.

Цель вопросов, относящихся ко второму пункту приведенной выше задачи, такова: дать (пока ученик не привык к самостоятельным поискам) образную и в чем-то логическую опору, подкрепляющую решение первой группы вопросов. Так, чтобы показать поведение Катерины в этой сцене или рассказать о нем, надо разобраться во многих и сложных обстоятельствах,,

Кроме того, следует помочь ученику как-то организовать в некую систему яркие и сильные образы-впечатления, стремительной лавиной хлынувшие на него со страниц пьесы. Надо выстроить образы, иначе будет хаос. И нельзя упустить что-либо из виду в этой сцене.

Наконец, надо прочувствовать и осознать логику художественного образа, понять особую взаимообусловленность событий, ставших предметом художественного изображения: случайное и необходимое в искусстве не адекватно значениям этих понятий, принятым в житейском обиходе и известным учащимся. Надо подняться до художественного образа-обобщения.

В вопросах, объединенных третьим пунктом, подготовлено подкрепление возникшим у учащегося соображениям касательно логики развития художественного образа. Здесь же дано указание на необходимость связать решения, подсказанные эпизодом, с пьесой в целом.

«Разгадки» и «ожидания», о которых говорится в этом пункте задачи, должны помочь ученику осознать, насколько понят им художественный образ. И если творческий (не воссозданный!) читательский образ не адекватен художественному образу пьесы, то дальнейшая судьба героев драмы Островского может показаться неожиданной или во всяком случае не отвечающей логике читательского образа **К**

Эта же группа вопросов призвана помочь ученику одеть плотью воображаемых героев пьесы. В реалистическом искусстве условна жизнь, но условен и вымысел. Герой не игрушка в руках писателя и читателя. Проникся ли ученик-читатель пониманием того, что судьбы героев подлинной литературы определены закономерностями их реального, а не вымышленного бытия?

Здесь несомненна связь образного и понятийного. Такая связь объективно существует, и мы стремимся не разрушать ее, а, напротив, укреплять, поэтому в нашей литературной задаче есть установка на актуализацию такой связи: ученик должен понять (речь идет именно о понятии, о понятийном мышлении), что строй созданных в его воображении драматургом движущихся образов подчинен детерминированной логике поведения.

Общезвестно, как удивился Пушкин, когда его Татьяна «удрала штуку», выйдя замуж за генерала. И пушкинское удивление — характерный признак образного мышления, но гениальный художник отчетливо сознавал, почему его любимая героиня совершила на первый взгляд неожиданный поступок. Это осознание было образным и получило в романе «Евгений Онегин» образ-

¹ Оговоримся: точный ответ в данном случае может быть получен только в условиях «чистого» эксперимента: ученикам, ранее незнакомым с драмой Островского, надо предложить текст пьесы, не предъявляя последнего действия. Тогда появится возможность правильно судить о совпадениях и расхождениях художественного и читательского образов. Видоизменив методику (последовательно, порциями, наращивая поток информации), можно получить материал, позволяющий судить о становлении и творческой перестройке воспринимаемого образа. Идея эксперимента такого рода принадлежит М. Г. Ярошевскому, и результаты его должны быть очень интересны: окажется возможным «уловить» быстро меняющиеся образные построения, наблюдать ход сложнейшего процесса. Мы такого эксперимента не ставили, хотя и для решения важнейших проблем преподавания литературы в школе это было бы весьма важно. Но провести такой эксперимент возможно только в лабораторных условиях.

ное воплощение, а не логическое объяснение, хотя последнее — логическое объяснение — Пушкину не надо было занимать: оно ему ведомо, оно есть и в созданном образе.

Так и в нашей задаче. Удивится ли учащийся дальнейшей судьбе героев драмы, поймет ли обусловленность их поведения? Это надо выявить. И интересно, как — в образах или в понятиях — даст ответ ученик.

Разбираемый им эпизод дан после того, как драма прочитана целиком. Осознает ли учащийся процесс первого чтения? Вспомнит ли о своих первоначальных догадках или, покоренный властью драматурга, уже не мыслит иной судьбы для героев пьесы? Как ведут себя читательские образы, адекватны ли они созданиям художника? И получим ли мы ответ на эти вопросы?

Вопросы, которые отнесены к четвертому пункту задачи, внутренне связаны с предыдущими. Реальная обстановка драмы Островского, изображаемые автором условия жизни и характеры действующих лиц современным читателем-учеником воспринимаются в целом как картина давно прошедших времен. Но что-то и сегодня живо. Осознает ли это «что-то» ученик?

Развитие образов, рожденных пьесой, подчинено закономерностям вчерашнего дня. А какие реальные отношения формирует день сегодняшний? И какова значимость картин прошлого для того, кто живет сегодня? Поймет ли это школьник? Вызовут ли эти вопросы новые образы, подсказанные современной действительностью, или учащийся ограничится ответом, облеченным в понятийную форму? Может быть, и вовсе не сумеет ответить? Мы увидим это в работах учащихся.

И наконец, последние вопросы, объединенные пятым пунктом. Они не нуждаются в подробных комментариях. На эти вопросы учащийся может не отвечать: его ответом на эти вопросы может служить вся работа, вопросы как бы растворяются в сочинении, но это окажется справедливым только в образном решении, а ученик рассуждающий будет нуждаться в опоре, которую дают заключительные вопросы: он ответит финальными обобщениями.

При составлении подобной задачи учитывается, конечно, характер разбираемого эпизода, его идейно-художественное значение и место в произведении, а также

учебные цели, во имя которых ставится задача (мы называем здесь учебными целями и ближайшие — чего требует задача, и последующие — вся учебная работа над драмой Островского, и далекие — воспитательный эффект).

Для того чтобы принцип создания литературной задачи был совершенно ясен, приведем еще один пример:

«Дайте режиссерский комментарий к монологу Катерины. Действие 5-е, явление 2-е.

1. Какой вам видится Катерина в этой сцене? Опишите ее поведение и внешность. Охарактеризуйте речь Катерины. Какие мысли и чувства стоят за ее словами? Каково ее душевное состояние?

2. Чувствуется ли по разбираемому монологу близкая гибель Катерины? Возможен ли был иной исход? Как вы расцениваете самоубийство Катерины? На какие чувства и мысли своих современников рассчитывал автор, создавая образ Катерины?

3. Допускаете ли вы возможность любовной трагедии в наше время? По каким мотивам, причинам? Возможна ли любовная трагедия в будущем коммунистическом обществе?»

И здесь, как и в предыдущей задаче, разбор отрывка ориентирован на то, чтобы вызвать вначале наглядное представление у учащегося. Понудить ученика по этому представлению воссоздать художественный образ. Разобраться в том, что руководит героиней драмы, а затем разобраться в своих чувствах, мыслях.

Некоторые вопросы задачи вызывают ученика на прямые оценочные суждения, но в целом задача может быть решена образно.

Последние вопросы второй задачи нарочито просты (примитивны) и намеренно введены как заключение, хотя к этому нет как будто бы достаточных оснований. Нам хотелось в данном случае экспериментально доказать, что без опоры на исходный художественно-образный материал у учащегося не возникнет наглядных представлений. Ответ на вопросы четвертого пункта будет дан только в форме логического рассуждения.

Сопоставляя обе приведенные литературные задачи, легко прийти к выводу, что первая задача акцентирует внимание на разборе ситуации, вторая ведет ученика к постижению характера литературного героя* Правда,

любое — образное или понятийное — удовлетворительное решение задачи неизбежно должно быть построено на связи характера с обстоятельствами, но тем не менее отмеченные акценты для нас важны.

Дело в том, что если понятийные решения логических литературных задач (скажем, сочинения на литературную тему) во всех случаях схожи (приемы работы над сочинением логического типа не зависят от темы сочинения), то образное решение тесно связано с конкретными условиями задачи, с акцентирующими моментами.

Впрочем, в общей форме это вряд ли покажется убедительным. Перейдем к анализу примеров — письменных работ, выполненных учащимися.

Глава III

ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ОБРАЗЫ. ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Сознательная реакция на установку учебной задачи, а не случайный отпечаток читательского образа — таково основное качество выполненных учащимися работ.

Не каждая из этих работ представляет собой последовательно образное решение поставленной задачи, не каждая полно выявляет уровень образного мышления учащегося. Но попытка подойти по-новому с позиций фиксированного образа к учебной работе над произведением есть во всех случаях.

Только одна письменная работа явила классический образец привычного «аналитического» подхода к задаче. Эта работа начинается стандартным вступлением: «В своей драме «Гроза», законченной автором в 1859 году, А. Н. Островский отразил...» — ничего подобного задача не требовала. Далее ученик «раскрывает образ» Катерины, пользуясь штампами школьного учебника и не считаясь с условием задачи: его заданием был разбор сцены «Последнее объяснение Катерины с Борисом», но об этом в работе лишь глухо упоминается. Заканчивается работа запоздалым призывом покончить с «темным царством» Кабановых и Диких.

Характерно, что ученик, написавший эту работу, пришел в школу совсем недавно. Новые условия учебных занятий еще не высвободили его из плена старых представлений об уроке литературы. Он «не перестроился» и задания по сути дела просто не выполнил: не дал ни образного, ни понятийного решения задачи. Его работа — ложное решение: без дум, без чувств пользуется ученик готовым ответом учебника.

Такие факты возможны и в будущем. Сообщаем об этом случае лишь для того, чтобы предупредить, что сама по себе постановка задачи не обеспечивает высокого

качества решения: нужна система учебной работы, ориентированная на самостоятельность. Если в ответ на такую задачу ученики «подсовывают» стандартное сочинение, значит, в принятой учителем системе учебной работы есть существенные изъяны, значит, ничтожно воздействие уроков литературы на образное мышление учащихся.

Если же установка на развитие образного мышления учащихся стала одной из постоянных забот учителя литературы, то и письменные работы, выполненные учениками, неизменно радуют свежестью образных осмыслений прочитанного художественного произведения.

И эти читательские образы всегда строго индивидуальны настолько, что, несмотря на богатый материал, собранный нами, не удастся хотя бы приблизительная типологическая характеристика — классификация. Перед нами всегда встают несводимые индивидуальности, видимо, такова уж природа подлинно образного. Но вот индивидуальные особенности личности ученика выявляются здесь с наибольшей полнотой.

«РЕЖИССЕРСКИЙ КОММЕНТАРИЙ»-РАЗВЕ ЭТО ОБРАЗ?

да, это одно из проявлений образа (здесь - читательского)

В качестве первого примера приводим работу учащегося Александра Е. Это ответ на первую из приведенных в предыдущем разделе литературных задач. Александр Е, которого, как и других учеников экспериментального класса, мы знали более года, всегда обнаруживал на уроках литературы стремление к логической ясности. Какой-либо повышенной эмоциональностью в оценке художественного произведения он не отличался. О своих литературных симпатиях и антипатиях говорил обычно рассудительно и доказательно. Словом, логик, аналитик, «мыслитель», не «художник».

Вот его работа Е

«4-е и 5-е явления 4-го действия представляют кульминационный момент пьесы «Гроза». На протяжении всей пьесы в Катерине борются два чувства: глубокая

¹ Мы не останавливаемся на стилистических погрешностях даже в тех случаях, когда ошибка вызвана дефектами образной мысли: методика учебной работы, направленная на устранение ошибки в образе, принципиально не отличается от известных приемов.

любовь к Борису и сознание «греховности» этой любви. Наивысшего напряжения душевное состояние Катерины достигло под действием грозы. Она публично признается во всем мужу.

Как ведут себя остальные герои пьесы в этот момент? Варвара давно боялась, что Катерина «бухнет мужу в ноги да и расскажет все». В этой сцене она все время старается успокоить Катерину, остановить ее: «Ты уж хоть молчи-то!» Варвара симпатизировала Катерине, жалела ее и беспокоилась за ее судьбу. Но тут, конечно, играла роль и боязнь за себя. Она боялась, как бы попутно не был раскрыт и ее грех. Она обманывала мать и тайком встречалась с Кудряшом.

Тихона мы в этой сцене видим как совершенно безвольного человека. Он до того угнетен матерью, что даже не чувствует себя оскорбленным Катериной. Он чувствует только большой страх перед матерью: «Не надо, не надо, не говори! Что ты! Матушка здесь!» Это добрый, в сущности, человек, но очень жалкий, потерявший всякую самостоятельность.

Только Кабанова чувствует себя на высоте положения. Она ведь давно предупреждала сына, чтобы не давал он воли жене, и вот что получилось. Она и раньше не давала жить Катерине, а уж теперь можно будет поиздеваться вволю.

Интересны художественные приемы, применяемые автором в этих сценах. Все внешние обстоятельства усиливают напряжение в душе Катерины. Она с детства боялась грозы. Гроза всегда казалась ей предзнаменованием чего-то дурного. Эта надвигающаяся гроза казалась особенно страшной: «... точно клубком туча вьется, ровно что в ней там живое ворочается».

А тут еще разговоры случайных горожан: «Эта гроза даром не пройдет. Либо уж убьет кого-нибудь, либо дом сгорит». И Катерине уже кажется, что она знает, кого убьет: «Меня убьет».

Вдруг появляется полусумасшедшая старуха, которая уже давно испугала Катерину своими странными разговорами. И опять она обращается прямо к Катерине и манит ее в омут. Катерине страшно. Она прячется. Варвара посоветовала ей помолиться. Она подошла к стене, встала на колени и вдруг вскочила. Прямо перед ней на стене был изображен ад, «гееенна огненная».

И тут не выдерживает Катерина и признается во всем мужу.

Судьбу героев можно разгадать и не читая 5-го действия. Бориса неизбежно должны были выслать из города. А Катерина смогла бы жить на свете, только будучи рядом с Борисом. Кроме того, она, со своей светлой, гордой душой, не могла больше жить в темном мире Кабановых.

«Нет, мне, что домой, что в могилу — все равно». «И люди мне противны, и дом противен, и стены противны! Не пойду туда».

Самоубийство Катерины — своеобразный протест против злых нравов общества, в котором она жила.

Признание Катерины было также вполне закономерным, так как она не умела унижаться, лгать, притворяться.

В наше время, конечно, все изменилось в жизни людей. Каждый человек обрел свою гордость и самостоятельность. По-видимому, где-нибудь, очень редко, еще встречаются случаи подавления одного человека другим, как Кабанова и Тихон, но в своем громадном большинстве люди самостоятельны и независимы друг от друга. Приходится иногда встречаться и с ханжеством, с дурными суждениями о людях, со злобой, с невежеством и другими темными пережитками прошлого, но все это, несомненно, в недалеком будущем будет изжито.

Зато образ Катерины очень близок нам, близок своей гордостью, нетерпимостью ко всему дурному, злему. У нее мечтательный ум, большая, чистая душа и доброе сердце, способное на глубокую любовь».

Мы начали с этого примера, потому что при невнимательном подходе к нему может показаться, что работа Александра Е. решена понятийно. Здесь и впрямь нет того, что в обиходном словоупотреблении принято считать образным. Нет изобразительной красочности. Не лежат на поверхности эмоционально-эстетические переживания.

Может ли это служить примером образного мышления? Есть ли здесь читательские образы? Обнаруживают ли они себя?

Мы считаем, что работа Александра Е. представляет собой образное решение предложенной литературной 80

задачи. Автор работы при всей своей склонности к логическим построениям не стремится к прямым формулировкам идей, к вычленению основных проблем, заложенных в художественных образах пьесы, к логической доказательности высказанных в работе мыслей.

И вместе с тем работа ученика совершенно ясно обнаруживает, что он правильно понимает характеры литературных героев, мотивы их поведения в разбираемом эпизоде и социальную обусловленность их поведения на материале всей драмы. И хотя Александр Е. не дает формулировок социальных проблем (он почти не прибегает к литературоведческим категориям и терминологии, несмотря на то что владеет и тем и другим), но его работа свидетельствует о понимании этих проблем.

ИВ-се это достигается именно образным подходом — «режиссерским комментарием». И работа Александра Е. — типичный пример результатов, которые дает задача, требующая, чтобы ученик — читатель пьесы — стал в позицию режиссера-истолкователя.

Посмотрите, как «по-режиссерски» разбирает ученик сцену-ситуацию: он коротко говорит о том, что предшествует в драме разбираемой «сцене покаяния», затем расставляет героев этой сцены, тоже коротко их характеризуя. Сделано это в приемах, далеких от того, что называют характеристикой в школьном сочинении, но очень близких театральной мизансценировке.

Так, например, «вводится» в сцену Тихон:

«Тихона мы в этой сцене видим как совершенно безвольного человека. Он до того угнетен матерью, что даже не чувствует себя оскорбленным Катериной. Он чувствует только большой страх перед матерью: «Не надо, не надо, не говори! Что ты! Матушка здесь!»

Ученик точно передает душевное состояние героя: «Он до того угнетен матерью, что даже не чувствует себя оскорбленным Катериной». Приводит восклицания героя, как бы воссоздавая зрительно (может быть, «на слух»?) образ, сопровождает слова героя лаконичной характеристикой-размышлением.

Причем отличие этой характеристики состоит в том, что здесь нет столь распространенного в школьных сочинениях иллюстративного подхода, когда перечень черт характера подкрепляется ссылкой на текст:

«Это мы видим из того...» и т. п. Иллюстративность сводит ху-

дожест&енньш образ на уровень логического доказательства в ученических социальных и литературоведческих «разысканиях», что противоречит природе искусства.

Характеристики, которые встречаются в работе Александра Е., лежат в образе, помогают автору работы увидеть и понять героя художественного произведения, помогают воссоздать образ. И осуществляется это образными средствами: общее, обобщенное в образе Тихона, например, дано учеником в конкретной ситуации с воспроизведением того неповторимо-индивидуального, что увидел ученик в этом образе.

Чрезвычайно интересно рассмотреть особенности читательских образов, образов — соответствий художественным. Что перед нами — простое воспроизведение того, что получено в процессе чтения-разбора, или здесь есть элементы читательского творчества?

Поскольку литературная задача приковывает внимание ученика в первую очередь к разбору ситуации, т. е. к тому, чтобы разобраться в мотивах поведения героев, образная мысль автора работы особенно активна тогда, когда он разбирается в обстоятельствах, определяющих душевные движения героев и их поступки. Ученик воспроизводит обстановку, в которой действуют герои, но эту операцию только отчасти можно назвать деятельностью воссоздающего воображения. Последовательное воссоздание потребовало бы так называемого полного или выборочного пересказа, включающего яркие детали, которыми изобилует разбираемая сцена и которые, конечно, отметил при чтении ученик. Но в его работе пересказа нет.

Следует обратить внимание на то, как передает Александр Е. растущее напряжение в душе Катерины, пользуясь для этого приемом воспроизведения обстановки (точнее даже — атмосферы), в которой действует героиня драмы. Ученик проводит очень строгий отбор наиболее значащих, по его мнению, деталей и тем самым реконструирует авторское изображение, создавая свое, читательское, активно творческое.

При этом учащийся совершает еще одну творческую операцию: он переводит драматическую сцену в образ иного рода — в описание. Это, конечно, не описание средствами художественной прозы, но это работа образ- 82

ного мышления — сценарная или режиссерская раскадровка.

Любопытно, как ученик, чуть-чуть сбившись на язык понятий (что поделаешь, это его индивидуальные особенности, склонность к пояснениям), поминает о «художественных приемах, применяемых автором в этих сценах», но далее не рассказывает об этих приемах, а показывает их в своем (именно в своем, творческом) описании обстоятельств, или, как он говорит, «внешних» обстоятельств, которые «усиливают напряжение в душе Катерины».

По характеру мыслительной деятельности, обнаруживаемому в ответах Александра Е. на вопросы учебной задачи, можно разделить его работу на две части. Так, отвечая на первую и вторую группы вопросов (см. приведенную в предыдущем разделе литературную задачу), ученик обнаруживает образный подход, а в ответах на третью и четвертую группы вопросов он мыслит понятийно (вопросы пятой группы растворены в предшествующем изложении: в первой части работы мысли и чувства ученика пронизали созданные им читательские образы, во второй он дал прямые оценочные суждения).

Вторая часть работы Александра Е. свидетельствует о том, что перед нами учащийся с хорошо развитым логическим мышлением. Его суждения верны и когда касаются дальнейшей судьбы героини драмы Островского, и когда обращены в сегодняшний день. Учащийся правильно понял пьесу в целом (напомним, что на уроках литературы драма Островского не была проанализирована и эту работу ученик выполняет совершенно самостоятельно), отчетливо представляет себе основную идею произведения.

Правильно указывает ученик связи классического художественного произведения с современностью. Это сложная мыслительная операция, осуществление которой требует переосмысления художественных образов изучаемого произведения: надо разорвать связи «Катерина и темное царство». Это сделано: ученик отмечает смертность «темного царства» и бессмертие образа Катерины, а для этого надо шагнуть за пределы художественного произведения, в жизнь, в сегодня, в завтра. И новую жизнь литературной героини Александр Е. пра- 6*

вильно видит в условиях и качествах, отнюдь не подсказанных драмой Островского.

Тем не менее сравнительно с первой частью вторая заметно проигрывает. Едва образное уступило логическому, как стала ощущаться какая-то пустота. Читательские образы не требовали логических рассуждений, так как сами являлись и фактами и доводами, имеющими общее значение. А во второй части есть доводы, но нет фактов-образов.

Утрачена литературная опора, и образное мышление уступило место понятийному. Убедительная конкретность образного видения подменяется общими соображениями «о жизни». Ощутимый проигрыш, но почему он ощущается именно как проигрыш? Ведь рассуждения ученика явно говорят о его убеждениях, мы верим ученику и соглашаемся с ним. В чем же дело?

А дело в том, что вместе с утратой опоры на литературный образ, вместе с исчезновением образного подхода, уступившего место логическим суждениям, исчезает и эмоционально-эстетическое отношение к явлению, исчезает переживание, придающее особую силу мысли, несравнимую с простой логикой аргумента.

Нам еще придется встретиться с этим фактом в других ученических работах, неодинаковых по уровню, по складу обнаруживаемой в них мыслительной деятельности, так что отмеченное обстоятельство не связано с ученической индивидуальностью. Но пока мы анализируем работу Александра Е., нас интересует именно индивидуальность.

К уже сказанному о работе Александра Е. хочется добавить, что это первая работа ученика, всегда отличавшегося склонностью к учебной работе логического типа. Поэтому нас не удивила вторая часть выполненного им задания. А вот первая вызвала удивление: ранее мы считали, что этот ученик вообще не интересуется литературой. Так считал и он сам.

Интересно, что к произведениям художественной литературы, в том числе и к тем, которые не входят в школьный курс, у Александра Е. сложилось своеобразное отношение, впрочем, как показывают наблюдения, не так уже редко встречающееся: каждое произведение художественной литературы он воспринимал как некий справочный материал.

В письменных работах (сочинениях) он всегда отмечал познавательное значение того или иного произведения. «Роман Лермонтова интересен тем, что, читая его, современный читатель может узнать о жизни героев того времени...» Подобные заявления делал он устно как на уроках литературы, так и вне класса. Не испытывая заметного эмоционально-эстетического воздействия в процессе чтения художественной литературы, Александр Е. скептически отзывался, называл «ребячеством» литературные увлечения своих товарищей, одноклассников.

К учебным занятиям он относился добросовестно, но видел в литературе только школьный учебный предмет. Успевал средне. Недоверчиво, как выяснилось впоследствии, отнесся он к результатам своей работы по драме Островского. И только после похвалы учителя сказал в беседе, что это была первая работа, которая увлекла его.

Не удивительно, что речь Александра Е., как видно из его работы, лишена эмоционально-образных компонентов. Впервые возникшее эмоциональное отношение еще не находит способов выражения в слове. Поэтому мы, говоря при разборе работы Александра Е. об образном мышлении, имели в виду не полное его выражение (художественно-образное мышление), а наметившиеся аспекты образного подхода к фактам литературы: анализируя сцену-ситуацию, мотивируя поступки действующих лиц, осмысливая речь героев, ученик мыслил образами.

Мы уже говорили, что различные акценты однородных литературных задач (например, ориентация на рассмотрение характера литературного героя в отличие от разбора ситуации) существенно сказываются на выполненных учащимися работах. Если в центре внимания учащегося оказывается герой художественного произведения и задача дает, в частности, установку на анализ речи героя, то и в работах учеников нередко заметно изменение собственного речевого строя, в языке появляются эмоционально-образные компоненты, хотя сами ученики этого не сознают, сознательно над своим языком в этом направлении не работают.

Это обнаружилось в ходе обработки экспериментального материала и привело нас к мысли о том, что

учащимся, которые, подобно Александру Е., демонстрируют в учебной работе по литературе стойкую эмоционально-эстетическую невосприимчивость, следует первоначально предлагать задачи вроде второй из числа приведенных в предыдущем разделе — разбор монолога Катерины «Перед последней встречей с Борисом» (разумеется, никакого названия монолог этот не имеет, и сейчас мы его озаглавили только для того, чтобы оживить в памяти читателя соответствующую сцену в драме Островского).

Заканчивая разбор работы, выполненной Александром Е., можно сказать, что литературные задачи, ориентированные на режиссерское образное осмысление ситуации, часто оставляют в тени эмоциональное отношение авторов работ к героям, действующим лицам разрабатываемой мизансцены. Это, разумеется, не означает, что чувства ученика молчат или не осознаются в процессе подобной работы.

Напротив, и выполненные работы косвенно позволяют судить о том, какие чувства вызвал у учащегося тот или иной персонаж, и в последующих беседах ученики прямо указывали, что, выполняя работу, испытывали чувства, осознавали их, даже исходили из этих чувств. Но в работах об этом учащиеся не писали, потому что считали своей задачей изложение конечных результатов осмысления.

Следовательно, в работах такого рода пережитое, прочувствованное учеником остается где-то в «черновиках» мыслительной деятельности. Так, в работе Александра Е. мы встретим утверждение: «Только Кабанова чувствует себя на высоте положения. Она ведь давно предупреждала сына, чтобы не давал он воли жене, и вот что получилось. Она и раньше не давала жить Катерине, а уж теперь можно будет поиздеваться вволю».

Ученик стремится к объективному описанию поведения героини, объективно излагает мотивировки, не вдается в оценки, не раскрывает чувств, вызванных описываемым действующим лицом. Но бесспорно, что эти эмоции были, в чем нетрудно убедиться, если попытаться восстановить путь, пройденный учеником и приведший к процитированному утверждению.

В той части эпизода, которую рассматривает учащийся (6-е явление 4-го действия), у Кабановой три реплики - 86

ки: в двух первых нетерпеливые досадливые окрики сыну: «Брось ее!» и «Молчи ты», злые вопросы Катерине: «С кем? Ну, с кем же?» А третья реплика «под занавес» четвертого действия: «Что, сынок! Куда воля-то ведет! Говорила я, так ты и слушать не хотел. Вот и дождался!»— злорадные упреки, которые и позволили ученику прийти к утверждению, определяющему позицию Кабановой. Это подтверждает беседа о ученике. В связующих литературный материал и конечные выводы звеньях-размышлениях было осознание вызванных героиней чувств отвращения и гнева, так что внешне объективное изложение осмысленной ситуации внутренне не бесстрастно.

Однако, если перед учителем литературы встает цель воспитания чувств, невозможно ограничиться постановкой литературных задач (или иной учебной работой), решение которых может оставить скрытым или свернутым процесс эмоционального воздействия. Вот здесь и приходят на помощь задачи, которые толкают ученика на путь воссоздания (читательского «пересоздания») образа литературного героя при ослаблении внимания к мизансцене-ситуации. Этими задачами сфера эмоционального либо прямо выводится наружу, либо в ученических работах появляются столь же прямые доказательства холодности ученика, бесстрастности, свидетельствующей о том, что тот или иной литературный герой эмоционально не воспринят.

ЭМОЦИОНАЛЬНО ОКРАШЕННЫЕ ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ОБРАЗЫ.

«ДВЕ» КАТЕРИНЫ-БЛИЗКАЯ И ДАЛЕКАЯ

Примером такой литературной задачи может служить учебное задание на **разбор монолога Катерины из 2-го** явления 5-го действия (приведена в предыдущем разделе). Понятно, что рассчитывать на выявление эмоций можно только в таком случае, когда эмоционального отношения требует сам литературный материал, над которым предстоит работать ученику. Задача на разбор монолога Катерины отвечает этому условию.

Степень эмоционального воздействия, обнаруживаемая в ответах на эту задачу, 'неодинакова в различных работах учащихся. Это вполне закономерно, так как оп

ределяется различием ученических индивидуальностей. Диапазон таких воздействий (диапазон эмоциональных отзвуков) очень широк — от сопереживания и как бы слияния с героиней, чьи чувства так захватили ученика-читателя, что принимаются как собственные, до отстраненного показа переживаний главной героини драмы Островского с выражением какого-то сочувствия или даже с указанием на то, что волнения и муки Катерины хоть и понятны, но эмоционального отклика у ученика не вызывают.

Покажем это на двух примерах, первый из них — работа Геннадия О.:

«Перед нами Катерина. В глубокой задумчивости, как будто в забытии. Так и стоит она перед глазами: строго одетая, с накинутым на голову темным платком, с широко открытыми глазами, в которых застыли сердечная боль, страдание и безысходная тоска по любимому человеку.

Речь ее лирична и образна, со скрытой мольбой и печалью: «Ветры буйные, перенесите вы ему мою печаль-тоску!»

Катерина в этом явлении показана измученной гонениями и травлей в доме Кабановых («Да уж измучилась я! Долго ль еще мне мучиться? Для чего мне теперь жить?»), но не покорившейся им. Остается верна она своей любви, своему большому чувству к Борису: «Радость моя, жизнь моя, душа моя, люблю тебя!»

И переживает она, что в беду его ввела из-за своей любви: «За что я его в беду ввела?.. Погибать бы мне одной!» — это говорит о ее благородстве. И все-таки тоскует по нему: «Как мне по нем скучно! Ах, как мне по нем скучно!»

Вот прочитаешь этот монолог и грустно, горько становится за Катерину. Загубило «темное царство» такую чистую душу: «Ничего мне не надо, ничего мне не мило, и свет божий не мил!» Да и на протяжении всей пьесы это чувство сохраняется. Ведь Катерина показана в пьесе очень честной, благородной и лиричной. Она стремится к свободе, к свету: «Обманывать-то я не умею, скрыть-то ничего не могу...» «Я говорю, отчего люди не летают так, как птицы? Знаешь, мне иногда кажется, что я птица. Когда стоишь на горе, так тебя и тянет

лететь. Вот бы разбежалась, подняла руки и полетела». В этом вся широкая и свободолюбивая натура Катерины.

Конечно, с такой натурой, попав в дом Кабанихи, она вянет: «Да здесь все как будто из-под неволи... Я у за; завяла совсем».

И такая натура, такая чистая душа должна умереть. Ну, не горько ли это?!

Не может Катерина находиться в этом обществе. Вся ее душа протестует против этого, а выхода у нее нет. Кругом то же «царство». Может, и жила бы она с Борисом («Еще кабы с ним жить, может быть, радость бы какую я и видела...»), да не может он ее взять: слишком зависит от Дикого. И остается только смерть. Уж так ее извели, что «и свет божий не мил». Смерть для нее — освобождение от тяжелой жизни: «Уж так тяжело, так тяжело, что умереть легче!» И это не малодушие, не капитуляция, а вызов «темному царству», протест против образа жизни, который в нем существует.

Островский, создавая образ Катерины, ратовал за свободу женщины, за свободу большого и великого чувства любви. Он хотел, чтобы люди жили широко, свободно, красиво, а не замыкались в узком мирке поклонения власти денег.

В наше время подобная трагедия может быть только в капиталистическом мире, где власть денег и страсть к наживе поглощают все мысли и чувства человека. У нас же в стране такой трагедии не может быть, потому что наше общество основано на свободе каждого человека. Человек нашего общества волен в своих мыслях и чувствах. А потом любовь сейчас сильнее смерти.

Что касается коммунистического общества, то там и подавно этого не будет. А любовные трагедии могут быть только на почве неразделенной любви».

Может показаться, что работа выполнена учеником с большими литературными способностями. Это не так. Творческими литературными способностями Геннадий О. не обладает, и мы не раз убеждались в этом на других примерах. Да я работы такого уровня встречаются нередко, они удачны, образны, эмоциональны. Но это творчество читателей, это образное читательское переосмысление литературного источника.

Удачи таких ученических работ обусловлены активностью образного мышления, стимулируемого как воздействием разбираемого произведения, так и ориентирующими установками литературной задачи. Так что по результатам, обнаруживаемым в подобных работах, вообще невозможно судить о качестве литературных способностей учащихся: для этого надо поставить ученика в иную позицию.

В том, что образы, на которых строятся подобные работы, именно читательские, и в том, что читательское мышление здесь именно образно, легко убедиться на примере работы Геннадия О.

Геннадий О. начинает свою работу с образа-портрета героини. Этого требовала первая группа вопросов учебной задачи, что в свою очередь было подсказано составителю задачи сценой, предназначенной для разбора. Автор драмы «Гроза» сопровождает монолог Катерины из 2-го явления 5-го действия примечанием и ремарками, которые направлены на то, чтобы создать портрет героини в этой сцене.

На примечании и ремарках драматурга надо остановиться, чтобы понять, какие мыслительные операции совершает ученик, воссоздавая облик героини пьесы.

Монолог Катерины предварен следующей сноской-примечанием Островского: «Весь монолог и все следующие сцены говорит, растягивая и повторяя слова, задумчиво и как будто в забытьи». Облика героини это еще не создает (такую цель драматург и не ставит), но, точно характеризуя манеру речи, автор дает актеру, режиссеру, будущему зрителю (позиция, в которую наша учебная работа ставила учеников, совмещает все эти качества) ключ к пониманию душевного состояния героини.

К той же цели ведут и ремарки: «Молчание», «Берет себя за голову», «Показывает на сердце», «Подходит к берегу и громко, во весь голос», «Плачет». И здесь облика героини нет, но едва ли не каждое душевное движение прослеживается и помогает созданию портрета- образа.

Казалось бы, на долю ученика остается только суммирование того, что дано драматургом: работа, может быть, и творческая, но не требующая особой активности образного мышления, поскольку авторские замеча-

ния как будто бы облегчают стоящую перед учеником задачу.

Но Геннадий О. отбрасывает авторские ремарки, или, точнее сказать, преодолевает их: ремарки помогли задеть Катерину в тот момент, когда она произносит свои трагический монолог, этим их роль и ограничиваете-. Ученик стремится к созданию такого портрета героини, в котором конкретные черты выразят общее и главное. И тут ремарка не помощник, так как в ней отражены частности, мимолетные движения.

От авторского примечания учащийся оставляет только слова: «в задумчивости, как будто в забытьи», но и здесь подвергает их изменению, вводя определение «в глубокой», что должно подчеркнуть: речь идет не о кратковременном состоянии, а об устойчивой портретной детали.

Но и этот перестроенный обрывок авторского примечания включен в собственный контекст-описание самостоятельно, творчески созданного портрета:

«Перед нами Катерина. В глубокой задумчивости, как будто в забытьи. Так и стоит она перед глазами: строго одетая, с накинутым на голову темным платком, с широко открытыми глазами, в которых застыли сердечная боль, страдание и безысходная тоска по любимому человеку».

Обращает на себя внимание уже описанное нами явление— «сценарная раскадровка», выступающая здесь в быстрой смене планов изображения. Вот общий план: «Перед нами Катерина» — героиня выведена на сцену. Затем крупнее отмечено общее впечатление от ее облика: «В глубокой задумчивости, как будто в забытьи». И еще крупнее, «перед глазами»: «строго одетая», и здесь же одна, но очень выразительная деталь одежды: «с накинутым на голову темным платком» — и неопределенный, но темный цвет платка подчеркивает настроение.

И, наконец, крупным планом, вплотную, во весь кадр: глаза Катерины, широко открытые, страдающие, любящие... Точно найденными деталями и эпитетами передана образная мысль ученика, мысль глубокая и взволнованная. И, право же, сразу меркнут примелькавшиеся «портретные характеристики» школьных сочинений!

Ученик сопереживает. Вначале это выражено сдержанными словами: «Так и стоит она перед глазами...» Он как бы хочет сказать, что не придумывает в каких-то несущественных для него сейчас учебных целях портрет Катерины, нет: его искренне волнует все это, и возникшие у него образы живы.

В дальнейшем он прямо говорит о своих чувствах, волнуясь и не стесняясь показать это: «Вот прочитаешь этот монолог и грустно, горько становится за Катерину». Или: «И такая натура, такая чистая душа должна умереть. Ну, не горько ли это?!» Но даже если бы не было в работе Геннадия О. непосредственного выражения эмоций, его чувства оказались бы переданными общим строем работы, в которой неразрывно оплетаются чувство и мысль, ибо ученик здесь мыслит образами.

И очень важно, что работа показывает нам не итог мыслительной деятельности учащегося, как это бывает в ученических упражнениях на логически раскрываемую литературную тему, а вводит нас в творческий процесс не порывающего с обобщениями чувственного познания, что характерно для образного мышления.

Но, могут возразить нам, как можно говорить о процессе, если не только вся работа ученика, взятая в целом, есть итог, но и каждый этап этой работы, каждая формулировка, каждая фраза является итогом размышлений. Это верно. Всякая фиксация процесса есть какой-то итог его. Но здесь это итог не конечный, итог частный, итог идущего дискретного процесса.

В разбираемой нами работе Геннадия О. фиксация не прерывает процесса, точнее, прерывая, не прекращает его, и мы получаем возможность судить о процессе, в то время как в обычных сочинениях логического типа налицо, как правило, итоговые суждения, обобщения, скрывающие предшествующую работу мышления. В этом случае о процессе учитель судит гадательно, исходя из просчетов, обнаруживаемых «в итоге» и отмечаемых в учительских рецензиях: «не доказательно», «не последовательно»...

«Не доказательно», «не последовательно», но почему? Каким путем шла мысль ученика? Может быть, он (ученик) просто не умеет записать свои мысли, оставляет на письме «пробелы», которых нет в его мышлении? А может быть, он алогично мыслит? Или поленился и 92

просто-напросто недобросовестно отнесся к учебной работе (кажется, бывает и такое) ?

Ни на один из этих вопросов учитель не получит ответа. Сочинение — это не математическая задача, решение которой позволяет проследить мыслительные операции, которые проделал ученик. А вот литературные задачи описываемого здесь типа хотя и не навязывают однозначное решение (мы намеренно допускаем неточность, нам известно, что математическая задача может иметь множество решений, но это «множество» строго обусловлено, чего нет в задаче литературной, именно это мы хотели подчеркнуть), но цепочка образов-размышлений в ученической работе с математической точностью показывает процесс мыслительной деятельности ученика: раскрывается программа мыслительных действий, стимулируемая и организуемая совместным воздействием художественного произведения и учебной задачи.

Каковы же особенности процесса, отраженного в работе Геннадия О.?

Начало этого процесса показывает нам созданный приемами «сценарной раскадровки» портрет Екатерины. Ученик внимательно всматривается в созданный им (им, а не драматургом, но в соответствии с тем, что подсказано пьесой) облик героини. Мысль ученика образна: он рисует Екатерину, конкретными деталями воссоздает ее облик, но не фотографирует, а мыслит, тщательно отбирая детали, ведущие к пониманию душевного состояния героини, ее характера.

Далее он чуть-чуть сбивается (уже знакомое нам явление по работе Александра Е.) на привычно-понятийную характеристику по принципу «за суждением — цитата»: «Речь ее лирична и образна, со скрытой (почему «скрытой»? сразу виден просчет: погнался за красивым словом!) тоской и печалью: «Ветры буйные, перенесите вы ему мою печаль-тоску!»

Но затем Геннадий О. «выправляется»: он старается упрятать цитаты в скобки, он не цитирует в том смысле, который принят в практике сочинений: не иллюстрирует своих высказываний ссылками на текст, и вышеприведенный пример можно считать исключением. Ученик старается осмыслить речь героини и при этом только раз срывается на наивно звучащее в его работе, контрастирующее своей прямой логикой общему образному строю

работы пояснительное высказывание: «...это говорит о ее благородстве».

В основном, разбирая речь Катерины, создавая ее речевую характеристику, ученик избегает перевода образного в понятийное и добивается большой выразительности благодаря тому, что в собственной речи подражает речи Катерины. У Геннадия О. образная мысль, но образна и речь.

Подражательные интонации речи учащегося очень близки особенностям речи Катерины. Похожи инверсии: «Остается верна она своей любви...», «Загубило «темное царство» такую чистую душу...» Тот же эмоциональный строй речи: «И переживает она, что в беду его ввела из-за своей любви...», «И все-таки тоскует по нему...»

Факт подражательности вообще не случаен. Еще Т. Рибо утверждал, что в начальном периоде творчества воображение характеризуется подражанием сознательным или бессознательным: «Творчество начинается подражанием»¹

Рибо считал подражательность творческим инстинктом стадии ученичества. Однако вряд ли в нашем случае это можно объяснить инстинктивно-творческими устремлениями учащегося. По-видимому, здесь это как-то укладывается в общий процесс образного мышления — постижения.

Ученик стремится проникнуть в мир душевных переживаний Катерины, он бережно «прикасается» к ее речи и заражается ее чувствами, что и сказывается в подражательной интонации, которая оформляет мысль ученика, образную мысль, анализирующую чувства героини драмы и передающую чувства самого учащегося.

Подражательные интонации обнаруживали мы и во многих других работах, но сравнительно редки случаи, когда подобная интонация эмоционально окрашивает всю работу. Во всех известных нам случаях впервые отмеченное подражание не было ясно осознанным намерением, осознавалось лишь желание как можно точнее передать какое-либо обстоятельство.

Кстати сказать, в методике и практике известна учебная работа, направленная на подражание — на созна-

¹ Т. Р и б о, Опыт исследования творческого воображения, Спб., изд. Л. Ф. Пантелеева, 1901, стр. 97.

Тельное использование каких-либо приемов художественной изобразительности. Нам представляется сомнительной ценность такой учебной работы. Но для того чтобы вынести более категорическое суждение по этому поводу, необходим специальный эксперимент, в котором были бы проанализированы факты и обучающее значение искусственно вызванной и естественно проявляющейся в каких-то условиях подражательности в речи учащихся.

Пока что ясно только одно: подражательные интонации в разбираемой сейчас работе лежат в общем русле образного мышления учащегося и, может быть, объясняются силой чувства сопереживания.

А процесс активной мыслительной деятельности учащегося идет дальше. Вот уже ясна героиня нашему ученику, ясна и судьба ее. И он взволнованно восклицает: «И такая натура, такая чистая душа должна умереть. Ну, не горько ли это?» — как будто стал он где-то рядом с героиней, чтобы не только понимать, но и чувствовать, горевать вместе.

И сохраняя это ощущение близости к чистой душе Катерины, учащийся поднимается к заключительному, обобщающему абзацу, начинающемуся словами: «Не может Катерина находиться в этом обществе...» (см. пример). И здесь мысль образна: ученик идет к глубоким обобщениям, но не абстрагируется от того, что предстает в его воображении, Катерина не уходит за кулисы, и взволнованные интонации, свидетельствующие об эмоциональном воздействии произведения, также сохраняются.

Мы назвали этот абзац заключительным, хотя после него следуют еще три абзаца: здесь заканчивается интересующий нас процесс образного мышления. Завершающая часть решена «понятийно», мысль учащегося абстрагируется, отрывается от конкретно-чувственной опоры. Его суждения в этой части работы прямолинейны: логическое вытесняет образное, общие рассуждения ученика в равной мере лишены и наглядных представлений (ученик отходит от литературной основы, но не обращается и к фактам реальности), и каких-либо эмоций (взволнованная интонация, характерная для предшествовавшей части работы, уступила место бесстрастному тону).

Здесь, как и в предыдущем примере (см. работу Александра Е.), у учащегося нет опоры, исходного литературного или жизненного материала, питающего образное мышление. Мы писали уже об этом, комментируя работу Александра Е., и не будем повторяться. Однако хотелось бы высказать одно соображение в связи с отмеченным обстоятельством.

Мы полагаем, что если бы в школьном курсе литературы оказались сломанными рамки хронологической последовательности, то учащиеся могли бы получить опорный литературный материал, стимулирующий творческое переосмысление художественных образов и тем самым более тесно связывающий литературу как учебный предмет с современной действительностью.

Так, например, контрастное сопоставление драмы «Гроза» с произведением советской литературы, где в духе новой морали решаются проблемы, тематически близкие изученному произведению классики, давало бы опору для образного осмысления действительности¹.

Пусть это покажется плакатной упрощенностью («у них и у нас» или «так было и так стало»), но, во-первых, заботой учителя останется не сводить учебную работу к однозначным упрощениям, а во-вторых, воспитательный эффект контрастного сопоставления известен и не нуждается ни в пояснениях, ни в новых аргументах.

Нет сомнения в том, что жизненный опыт наших учащихся, и в особенности учащихся вечерних школ, работы которых здесь приводятся, поможет им верно осуществить читательский перенос из прошлого в настоящее, но наглядная литературная опора оденет плотью мысль учащегося, сделает эту мысль зримой и эмоционально окрашенной.

И тогда уроки литературы помогут учащимся проделать путь от знаний к убеждениям. А именно этому и

¹ Некоторые учителя и методисты — сторонники хронологически-последовательного школьного курса литературы — полагают, что подобные «смещения во времени» отрицательно скажутся на формируемой системе знаний о литературном процессе. Эти сомнения умозрительны и безосновательны. В специально проведенном эксперименте мы получили противоположные, обнадеживающие результаты (опубликовано частично в статье «Об условиях, активизирующих восприятие художественного текста». Сб. «Психология активизации обучения в вечерней средней школе», М., изд. АПН РСФСР, 1963).

должна быть подчинена цель формирования и развития образного мышления.

И все-таки, какой бы основательной ни представлялась нам идея о контрастном сопоставлении, надо сказать, что она уже нуждается в специальной экспериментальной проверке и реализовать ее будет нелегко.

Включая в учебные литературные задачи вопросы-установки на осуществление переноса из прошлого в настоящее, мы прежде всего стремились проверить, как скажется на процессе образного мышления отход от наглядно-чувственной литературной опоры. Однако попутно оказалось возможным проверить и очень важный вопрос, связанный с конструированием литературной задачи.

Оказалось, что на характер мыслительной деятельности учащегося существенно влияет порядок вопросов-заданий, предлагаемых в учебной задаче. Так, если последовательность вопросов была иной и установка на переосмысление «из прошлого в настоящее» предшествовала установке на творческое осмысление художественного образа, работы большинства учащихся демонстрировали логическое решение.

Такие ученические работы ничем по сути дела не отличались от сочинений логического типа. В начале работ шли общие суждения абстрактного характера, как того и требовали вопросы задачи. Но, переходя к конкретному разбору сцены, эпизода, к анализу произведения, учащиеся продолжали оперировать понятиями и привлекали текст произведения только для иллюстрации, для доказательства высказанного положения.

Исключение составляли работы отдельных учеников с развитым образным мышлением. Некоторые учащиеся этой весьма немногочисленной группы (два-три человека на класс в 30—40 учеников) четко разграничивали работу: в первой части давали прямые ответы на поставленные вопросы, а вторую часть решали образно. Другие, мысленно перестраивая задачу, придавали решению тот порядок и вид, который показан и в наших примерах литературных задач, и в приведенных примерах ученических работ.

Эти наблюдения помогли нам в дальнейшем составлении учебных литературных задач. После ряда проб мы отказались от постановки вопросов, рассчитанных на фиксацию читательского переосмысления «из прошлого 7 Л. А. Рыбак 97

в настоящее». Отказались прежде всего потому, что и без этих вопросов литературная задача актуализировала осознание учеником своей жизненной позиции и это в ряде случаев находило прямое отражение в ученической работе. Эти случаи имеют особый интерес, так как непосредственно связаны с особенностями образного мышления, обнаруживаемого в таких работах. Поэтому обратимся к примеру.

Приводим работу ученицы Людмилы М., она решает ту же литературную задачу, что и Геннадий О., работу которого мы комментировали, но в задаче, предложенной этой ученице, отсутствовали заключительные вопросы, объединенные пунктом 4 (см. примеры задач).

Итак, работа Людмилы М.:

«По-моему, Катерина должна быть женщиной довольно высокого роста, с привлекательным спокойным лицом. Особенно на ее лице выделяются глаза, задумчивые и грустные. Она держится не гордо, но с сознанием собственного достоинства.

Но в данной сцене на лице Катерины — растерянность и смятение. Она пытается найти Бориса, хочет поговорить с ним. Она бредет усталой походкой, волосы ее растрепались, платок почти упал с плеч. Внешний вид Катерины вполне соответствует ее душевному состоянию, которое очень хорошо характеризует ее речь. Катерина находится в каком-то забытьи. Она говорит задумчиво, повторяя слова: «...себя погубила, его погубила, себе бесчестье, ему вечный позор! Да! Себе бесчестье, ему вечный позор!»

Ей хочется вспомнить, что делал Борис, что говорил, как жалел ее. Она пытается вспомнить, но не может: «Не помню, все забыла». Она корит себя за то, что навлекла беду на Бориса, о себе она не думает, она думает только о Борисе: «За что я его в беду ввела? Ведь мне не легче от того! Погибать бы мне одной!»

Катерина желает только увидеть Бориса, проститься с ним, а потом она готова умереть: «Мне только проститься с ним, а там... а там хоть умирать».

По этому отрывку чувствуется, что Катерина должна скоро погибнуть. Она измучилась и ищет избавления в смерти: «Да уж измучилась я! Долго ль еще мне мучиться?.. Для чего мне теперь жить, ну для чего? 98

Ничего мне не надо, ничего мне ни мило, и свет божий не мил».

Она избирает смерть, как единственное средство покончить с «гнилой жизнью». После того как она узнала, что такое настоящая любовь, настоящее счастье, она не может вернуться к старому прозябанию. А порвать с этой жизнью женщина в то время могла только одним способом—смертью. И, по-моему, смерть Катерины — это не проявление слабости, а проявление воли.

Создавая образ Катерины, автор хотел вызвать сочувствие в читателе к тяжелой жизни женщины. Он хотел натолкнуть своих современников на мысль об освобождении женщины.

Никаких (зачеркнуто «особых». — **Л. Р.**) чувств в этом отрывке Катерина у меня не вызывает. Она не вызывает у меня ни жалости, ни сострадания. А в общем мне образ Катерины тоже не очень нравится. Мне, конечно, нравятся такие черты ее характера, как мечтательность, поэтичность, ее способность тонко чувствовать и понимать. Но есть в ней что-то такое, что делает ее какой-то далекой, неинтересной. Я не могу подобрать слова к этому «что-то», но оно есть, и от этого ее образ мне нравится гораздо меньше».

Как и Геннадий О., Людмила М. начинает с портрета героини. Но в отличие от автора предыдущей работы ученица дает два портрета Катерины: первый нужен ученице для того, чтобы дать общую характеристику героини драмы Островского, и сделано это и образно и точно, второй рисует Катерину такой, какой она представляется ученице в разбираемом отрывке.

Ученицей найден интересный прием. Она не пользуется сценарной раскадровкой, к которой прибегнул Геннадий О., чтобы совместить в одном портрете общее впечатление, общую характеристику с тем особенным, что подсказано сценой-монологом Катерины. Людмила М. ищет большей точности, ее видение более подробно, отсюда и два портрета.

Конечно, ни один из этих приемов не заслуживает предпочтения перед другим и не должен быть навязан учащимся при классном анализе выполненных работ. Выбор приема изображения на первых порах подсказывается, опосредствуется индивидуальностью учащихся. 7*

Но сделать это предметом осознания учеников нужно, как нужно показать возможности, которые открывает каждый из этих приемов.

Так же как и автор предыдущей работы, Людмила М. воспользовалась примечанием драматурга к монологу, но, как и Геннадий О., вводит это лишь на правах одной характерной детали наряду с самостоятельными находками, включая все в творчески созданный ею образ-портрет, во «второй» портрет, характеризующий героиню в данном эпизоде; «первый» же совершенно самостоятелен. Можно утверждать, что даже прямые указания художника, стимулирующие воссоздание образа, претворяются в сложное целое, рождающееся в читательском воображении.

В образно-портретной характеристике, которую предлагает работа Людмилы М., есть еще одна примечательная особенность. Созданный ею портрет отличается не только большой точностью и подробностью. Ученица видит Катерину в движении. Геннадий О. давал статический портрет, Людмила М. дает портрет динамический, вводя такие приметы облика героини: «Она бредет усталой походкой, волосы ее растрепались, платок почти упал с плеч».

Образная мысль ученицы очень ярко воссоздает образ главной героини драмы Островского. В созданных ею портретах неразрывна связь конкретно-наглядного плана изображения с глубоким и верным пониманием характера Катерины, хотя ослаблено внимание к причинно-следственным отношениям «человек и общество».

От размышлений социального характера и от «социальной» характеристики в работе ученицы есть едва заметный след: глухой намек на «жизнь женщины в то время». И трудно сказать, судя только по выполненному заданию, насколько осознается ученицей социальная проблематика пьесы.

При первой встрече с работой Людмилы М. нам подумалось, что названный недостаток можно объяснить тем, что в предложенном ученице варианте учебной задачи отсутствовали вопросы, требующие переноса-переосмысления «из прошлого в настоящее». Ведь могло быть и так, что ученица, не задумываясь над судьбой человека в современном нам обществе, не подумала и о социальной обусловленности поведения Катерины?

Но работы других учеников, выполненные как ответы на тот же вариант задания, показали нам, что это не так. Поставленные вопросы позволяют правильно решить задачу. Как выяснилось впоследствии в беседе, Людмила М. решила не повторять общеизвестное, сознательно ограничивая себя «личным» подходом, определяя только то, что ей казалось самым главным: свое отношение к героине драмы.

Кстати сказать, именно это обстоятельство — «свое отношение» — определяет и общий читательский подход, и в какой-то мере индивидуальные особенности процесса и характера образного мышления. Различное отношение, которое вызывает к себе образ Катерины у Геннадия О. и Людмилы М., придает работам каждого из этих учеников индивидуальную окраску.

По-видимому, первое, что бросается в глаза, когда вслед за эмоционально насыщенным описанием, характерным для строя речи Геннадия О., читаешь работу Людмилы М., — это внешне бесстрастный тон. Но это не бесстрастие, не отсутствие эмоций: чувство, испытываемое ученицей, — это безразличие, душевный холодок. И очень искренне, не пряча своих чувств в угоду общепринятому мнению, говорит об этом ученица в конце работы.

Если бы в работе ученицы даже не было бы заключительного абзаца, тон изложения не вызывает сомнений: она (ученица) не испытывает сострадания к мукам героини драмы, хотя перед ее взором такая пронизанная болью сцена. Достаточно сравнить взволнованное восклицание автора предыдущей работы: «И такая натура, такая чистая душа должна умереть. Ну, не горько ли это?» — с таким объективно поданным сообщением: «По этому отрывку чувствуется, что Катерина должна скоро погибнуть», как становится ясно, какое отношение вызывает у Людмилы М. героиня драмы: «должна погибнуть» — и все тут, и о чем-де особенно горевать? Вот из заключительного абзаца ученица и определение «особый» вычеркнула. Читайте: никаких чувств.

Но не верьте ученице, хотя все, что она пишет, правда: в привычном житейском словоупотреблении под выражением «никаких чувств не вызывает» понимается либо рассудочное и действительно внеэмоциональное отношение, либо отношение, субъективно переживаемое как

неэмоциональное — безразличие. Но, как мы уже сказали, безразличие — это эмоция¹.

На отношении рассудочном процесс образного мышления возникнуть принципиально не может. Образное всегда эмоционально. И как ни бесстрастны интонации словесного выражения образов, созданных в работе Людмилы М., за этими интонациями кроются определенные эмоции, не осознаваемые и неточно определяемые ученицей.

Безразличие может быть сильно переживаемой эмоцией. И нам нередко встречаются работы, в которых процесс образного мышления недостаточно активен по причине упорного безразличного отношения к герою того или иного произведения либо к произведению в целом. Такое безразличие субъективно переживается и осознается как нежелание выполнять учебное задание и реализуется в недобросовестном выполнении его.

Безразличие может быть слабо переживаемо. И обычно в таких случаях оно избирательно; какие-то стороны произведения, какие-то черты характера героя и т. п. безразличны, какие-то — нет. Именно это характерно для разбираемой работы.

Несмотря на категоричность заключительных оценочных суждений, ученица и прямо признает: «Мне, конечно, нравятся такие черты ее характера...» — и в начале работы дает это почувствовать средствами созданного образа — «первым» портретом.

Далее, в процессе образного постижения характера Катерины ученица создает предметно точный образ, но рисует его отстраненно, как нечто далекое (это она и поясняет в конце работы), чуждое, но видимое и понятное. И хотя Людмила М. умеет найти нужные приметы, детали, отчего созданный ею образ приобретает четкие очертания, «ее Катерина» менее значительна как личность, чем «Катерина», созданная Геннадием О., хотя тот как будто меньше видит.

На самом деле Геннадий О. видит достаточно и то, что видит, изображает крупно: он стоит рядом. А Людмила М. смотрит издали и всеми силами старается раз

¹ Видимо, следует различать безразличие как отсутствующее или нарушенное отношение и отношение, переживаемое как безразличие.

личить детали. Она как бы закрепляет подробности, чтобы те не ускользнули от нее.

И характерно, что сквозь всю работу ученицы, перемежая образное, то и дело проникает понятийное. Здесь мера понятийного и образного иная, чем у Геннадия О.: ученица «проверяет алгеброй гармонию», она нуждается в логическом дополнении к образному и в логике доказательств.

Но в заключительном абзаце пасуют и образ и логика: Людмила не может найти неуловимое «что-то», смутно чувствуя: «но оно есть». Чего же ищет здесь ученица? До чего не добирается ни чувством, ни умом? Почему так тускнеет к концу созданный ею образ Катерины? Что, пользуясь словами ученицы, «делает ее (Катерину) какой-то далекой, неинтересной»?

Все дело в том, что осталось в подтексте за словами заключительного абзаца: все дело в «расстоянии». Слишком далека ученица от ситуации, в которой оказывается героиня драмы Островского, далека миром своих чувств. А это порождает безразличие не к реальной судьбе Катерины — Людмила совсем не черствая девушка! — а к судьбе, в реальность которой не слишком верится.

И созданный ученицей образ представляется обедненным. Но можно ли предупредить, предотвратить подобное явление, создать у учащегося более широкую исходную позицию, обеспечивающую «безошибочную» основу для творческой мыслительной деятельности?

На этот вопрос следует ответить утвердительно, но надо учесть, что исходная позиция складывается не быстро и в условиях реальных жизненных отношений и длительного обучения. Вряд ли поэтому целесообразна попытка страхования от ошибки, которая всегда есть в обычной системе учебной работы по литературе и при которой, как известно, учитель обычно сообщает учащимся необходимые сведения, рассматриваемые как исходная позиция.

Но это ошибка: ученик некритически пользуется полученными знаниями, которые еще не восприняты как свои, не стали убеждениями. Жизненной позиции еще нет. И в процессе решения литературной задачи это сразу же выявляется. Учащийся спешит повторить услышанное от учителя, учебная работа (любая, не только описан

ная здесь) теряет в глазах ученика познавательный интерес, а образная мысль и вовсе бездействует, воображение отключено, конечные ответы известны от учителя. Решения становятся однозначными; не развивает такая работа ни образного, ни логического мышления, она [превращается в примитивную (подгонку под ответ.

Значительно эффективнее учебная работа, в ходе которой ученик, возможно, допустит ошибку, просчет, обнаружит слабости своей позиции. Но он увидит свои слабости при разборе выполненных заданий, и это более убедительно, это воспитывает и обучает.

* * *

Мы рассмотрели три ученические работы, три варианта среди многих не повторяющих друг друга индивидуальных подходов к решению литературных задач с установкой на развитие образного мышления. Личностные особенности, отражающиеся в ученических работах, не могут быть полностью учтены учителем, но это не должно порождать беспокойства.

Индивидуальные пути развития образного мышления выявляются и формируются в условиях общеклассной работы, которая нами описана в предыдущей главе.

При всем многообразии характерных индивидуальных особенностей и те работы учащихся, которые здесь были приведены, позволили рассказать и об общехарактерном для процесса развития образного мышления. Но говоря об общем, хочется отметить еще одно важное качество, присущее всем ученическим решениям задач с установкой на образ.

Почти каждая из ученических работ такого рода всегда бывает написана (выдержана?) в «настоящем времени»: такова уж особенность читательского видения, отвечающая природе художественного образа. Искусен или неискусен учащийся — это вопрос другой, но, решая учебную литературную задачу, ученик обязательно осуществляет (удачно или неудачно) перенос в прошлое, воспроизводимое как настоящее, сегодняшнее. Исключения редки.

И в этом чувствуется именно образный подход: вижу то, что как будто сейчас происходит. Логически ситуации той же драмы Островского воспринимаются как плюсквамперфектум, но едва ученик пытается образно осмыслить

лить литературный факт, как прошлое оживает (оживает всегда в мышлении и не всегда в неумело написанной работе).

Как известно, в школьных сочинениях на литературную тему чаще всего встречается манера изложения «в прошедшем времени», и мысль учащегося, логически оперируя понятиями, почти все время обращена в далекое прошлое, умершее прошлое. И это сообщает мертвенный налет и тем литературным героям, которым автор и поколения читателей даровали бессмертие: под жестоким пером беспощадной логики учащегося гибнут герои «прошедшего времени».

На этом основании многие учителя литературы порой говорят о том, как далеко, мол, от жизни то, что вынуждены изучать школьники. Но это неверный, неточный взгляд. Старым оказывается то, что исследуется только логически и уже тем самым отбрасывается в прошлое. Но старым и впрямь является то, к чему невозможно подойти образно.

Не возникает образного осмысления там, где утрачены всякие связи с сегодняшним мироощущением, с чувствами современного человека. И руководствуясь этим признаком, следовало бы выверить школьную программу. Никакие дополнительные средства эмоционального воздействия — иллюстрации, выразительное и художественное чтение, просмотр спектакля или кинофильма-экранизации — не приведут к созданию полноценных читательских образов, адекватных или близких художественным (авторским), если изменившееся общественное бытие привело к таким изменениям в сознании, что идеи, питающие художественный образ, созданный в далеком прошлом, мертвы сегодня.

В лучшем случае можно добиться воссоздания наглядно-чувственной опоры, оживут представления учащихся, но построенная на этой опоре обобщающая мыслительная деятельность выйдет далеко за пределы, некогда очерченные художником. Образная мысль ученика неизбежно исказит художественный литературный образ, вместо образного осмысления возникнет образное переосмысление.

Глава IV

ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ОБРАЗЫ. ИСКАЖЕНИЯ И ОШИБКИ

КАК БОРОТЬСЯ? НЕСОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ЛОГИЧЕСКИХ КОРРЕКТИВОВ

С образными переосмыслениями мы постоянно сталкиваемся в школьной практике. Но, конечно, далеко не каждый подобный случай свидетельствует о старении или смертности литературно-художественной основы. Чаше встречается другое: неразвитость образного мышления учащихся, недостаток читательской культуры, знаний и жизненного опыта приводят к искажениям-переосмыслениям.

Следовательно, необходимо различать объективно детерминированные переосмысления и принимающие порой сходную внешне форму субъективные искажения-переосмысления. И если первые неизбежны и оправданы, то со вторыми, напротив, надо бороться.

Школьная практика преподавания литературы, которой эти факты хорошо известны, вооружается против искажений-переосмыслений логикой и наглядностью. Но что при этом достигается?

Средства логического воздействия подробно разработаны методикой литературы. К ним относятся, в частности, и прямое, от учителя идущее толкование текста художественного произведения, и толкование, данное школьным учебником, критическими и литературоведческими статьями, сюда относятся и исторический и реально-бытовой комментарий, и обширный справочный материал.

Здесь господствует сфера понятийного мышления. Используя полученные знания, учащиеся логически анализируют на уроках текст художественного произведения, выполняют письменные задания логического типа. Здесь 106

достигается понимание литературного произведения, но понимание логическое.

Это понимание достигнуто не на художественно-литературной основе. Всем ходом учебной работы оно выведено из поля воздействия художественного образа. Образная опора подменена шатким или прочным (в принципе это не имеет значения) фундаментом знаний и сведений, конкретно-чувственный план вытеснен готовыми обобщениями, абстракциями.

И если в число контрольных письменных работ, которыми завершает учитель аналитическую работу класса над художественным произведением, включается рассчитанная на образное мышление тема «Мои мысли и чувства при чтении...», ученик, как правило, делится с учителем мыслями учителя, а о чувствах своих или ничего не сообщает, или дарит педагога «откровенным признанием»:

«Мне (а чаще будет сказано «нам, молодежи». — **Л. Р.**) очень нравится замечательный роман...» Далее перечислительно и без каких-либо эмоций дается логическое и не всегда логичное объяснение прохладному утверждению «мне нравится». И все это вне образа, вне литературы, потому что внимание ученика фиксировано не на специфически художественном отражении действительности, а на реальности, ставшей основой художественного произведения, на логически исследованном историческом и историко-литературном материале.

Значит ли это, что средства логического воздействия не вносят коррективов в искаженные образные переосмысления читателей-учеников? На этот вопрос следует ответить утвердительно: логический анализ вообще бьет мимо цели. Достигнутый уровень понимания литературного произведения кажется достаточным и верным до тех пор, пока учитель и учащиеся остаются в кругу понятий, навеянных художественным произведением, но лежащих вне его.

А при проверке содержания читательских образов оказывается, что очень немногие учащиеся нашли в учебном логическом анализе какой-то поправочный коэффициент и, например, пересмотрели свое отношение к литературному герою. В подавляющем большинстве ученики вообще не соотносят учебное логическое с читательским образным и образные искажения почти не исчезают.

И это закономерно, потому что учебные логические операции, совершающиеся в процессе работы над произведением художественной литературы (а нередко всего лишь по поводу этого произведения), не учитывают той самостоятельной образной мыслительной деятельности, которая возникала у учащихся в ходе чтения-размышления.

Наконец, без специальной учебной работы образная мысль учащихся стирается в значительной степени, вытесняемая усваиваемой системой логического анализа.

Не случайно в последние годы все активнее ведутся поиски новых форм и методов учебной работы по литературе, усиливающих эмоционально-эстетическое воздействие художественного произведения. Это призвано уравновесить логическое образным. И выражается это обычно в призывах оснастить уроки литературы дополнительными средствами эмоционального воздействия (названы выше), не забывая о так называемой наглядности.

Но простым включением элементов наглядности наряду с использованием приемов логического анализа эффект не достигается, никакой дозировкой «от учителя» нельзя определить должную меру образного и понятийного, равновесия не получается. Это легко устанавливается той же проверкой уровня и качества складывающихся читательских образов.

Как бы это ни казалось странным и даже невероятным, но в большинстве случаев активные средства эмоционального воздействия, как например кинофильм, не исправляют искаженных образных переосмыслений у учащихся с неразвитым образным мышлением. Этими средствами удастся лишь обогатить читательские образы, которые созданы сильными учениками, квалифицированными и культурными читателями, но в их образах и ранее не было каких-либо заметных искажений.

Причина этого явления, как нам кажется, заключается в том, что навязанное эмоциональное по сути дела ничем не лучше навязанного логического. И то и другое оказывается неэффективным, потому что включено в такую систему общей учебной работы, которая не стимулирует самостоятельное мышление учащегося — и образное, и логическое.

Покажем это на ряде примеров. Пересмотр ставшего традиционным понятия наглядности в преподавании ли

тературы кажется нам настолько важным, что заслуживает специального рассмотрения.

ЧТО МОЖЕТ И ЧЕГО НЕ МОЖЕТ ТАК НАЗЫВАЕМАЯ НАГЛЯДНОСТЬ

Говоря о наглядности в преподавании литературы, обычно имеют в виду конкретно-чувственные опоры: зрительные (картины, книжные иллюстрации, фотографии), слуховые (художественное чтение, музыка) и их сочетание (театральный спектакль, кинофильм).

Правда, известный методист В. В. Голубков¹ предлагает именовать названные средства эмоционально-эстетического воздействия внешней наглядностью, понимая под внутренней «саму художественную литературу, ее образность и своеобразие читательского восприятия»².

Вряд ли такое деление целесообразно: ведь и сам автор, отказываясь от расширительных толкований термина «наглядность», в дальнейшем изложении ограничивает себя рассмотрением упомянутых выше элементов, лежащих вне литературного произведения, но призванных помочь его пониманию.

Но очень важно, что В. В. Голубков вслед за М. А. Рыбниковой справедливо утверждает, что наглядным, конкретно-чувственным является уже сам процесс чтения, общения с художественным литературным произведением. К сожалению, общепризнанной эта точка зрения до сих пор не стала. Многие учителя литературы и методисты, оснащая уроки «внешней» наглядностью, игнорируют и заслоняют непосредственное эмоционально-эстетическое воздействие самого произведения.

Происходит это от странного недоверия к выразительности и силе словесного образа. Принято думать, что яркие зрительные и слуховые образы необходимы для того, чтобы помочь воссоздающему воображению ученика. Как будто на словесной основе художественного текста читательские образы не возникают.

¹ См.: «Вопросы методики преподавания литературы в школе». Сб. статей под ред. Н. И. Кудряшова, гл. «Наглядность в преподавании литературы в средней школе», написанная В. В. Голубковым, М., изд. АПН РСФСР, 1961.

² Там же, стр. 460.

Характерным примером недоверия к возможностям, заложенным в природе словесного художественного образа, может служить статья учительницы Е. П. Званцевой «Наглядность на уроках литературы».

Статья начинается следующим утверждением:

«Автор литературного произведения, как бы ни был талантлив, почти никогда не может добиться того, что доступно любому художнику или скульптору: полной конкретности изображаемого. Словесная картина получает конкретность, зримость только в воображении читателя. То, что автор показывает словесно, видят все по-разному. В этом одна из особенностей художественной литературы. Научить правильно видеть словесный образ — задача учителя литературы»¹.

Из этого утверждения делается такой вывод: поскольку для конкретности читательского видения учащимся недостает наглядного стимула (нет зримых деталей — примет эпохи и быта), надо восполнить этот недостаток так называемой наглядностью: портретами, грамзаписью. И далее в статье рассказывается об использовании этих атрибутов наглядности на уроках литературы.

Но исходная посылка Е. П. Званцевой ложна, и ложными оказываются следствия.

По мнению Е. П. Званцевой (и это заблуждение распространенное, потому-то и надо о нем сказать), писатель не может добиться полной конкретности изображаемого, что доступно изобразительному искусству.

Но ныне, да и в прошлом, крайне редки случаи, когда писатель ставит перед собой такую задачу. У литературы свои изобразительные средства, у словесного образа свои законы.

Здесь не место говорить об этом подробно, но разве не ясно, что словесный образ не стремится к точному воспроизведению зрительных и слуховых образов? Разве не ясно, что писатель переводит конкретно-чувственный план образов-восприятий любого человеческого органа чувств в опять-таки конкретно-чувственный план слова, что оказывается наглядным и в читательском восприятии, в восприятии слов-образов!

¹ Е. П. Званцева, Наглядность на уроках литературы. Сб. «Преподавание литературы в вечерней школе», М., Учпедгиз, 1962, стр. 76.

Писатель всегда рассчитывает на большую или меньшую степень читательской активности, читательского додумывания, читательских ассоциаций. И в воображении читателя возникает не «полная конкретность изображаемого», а иллюзия достаточной конкретности.

Нередки случаи, когда писатель намеренно суживает конкретную опору читательского видения строгим отбором немногих деталей. Достаточно упомянуть всемирно известный «принцип айсберга», глубочайшие подтексты современной литературы. Достаточно вспомнить творческую практику и неоднократные высказывания по этому поводу гениального Чехова: «...красочность и выразительность в описаниях природы достигаются только простотой, такими простыми фразами, как «зашло солнце», «стало темно», «пошел дождь» и т. д.»¹.

Подобных высказываний немало и не только у Чехова. Конечно, категоричность приведенных слов («достигаются только простотой») не рассматривалась и самим Чеховым как общеобязательное правило: любимый им Лермонтов-прозаик изумлял самого Чехова хотя и простыми, но куда более пространными, нежели чеховские, описаниями.

Но не об этом идет речь. Ни чеховские, ни даже тургеневские описания не претендуют на полную конкретность изображаемого. Но их описания всегда достаточно конкретны, и читатель получает необходимую и достаточную опору для образного мышления.

Мы видели, что даже драматическое произведение, в котором отсутствуют авторские характеристики и описания, дает достаточную опору для создания читательских образов. И эксперимент с драмой Островского не был единственным: мы провели подобную работу и при изучении других драматических и не только драматических произведений. Нужды в дополнительных конкретных деталях учащиеся, как правило, не обнаруживали. Но если и возникала такая нужда, ученик сам создавал кажушиеся необходимыми для образного разбора детали! И это естественный результат работы читательского воображения.

Наш эксперимент показал и другое: если на пути образного постижения между произведением и учени

¹ «Русские писатели о языке», под ред. А. М. Докусова, Л., Учпедгиз, 1954, стр. 293.

ком встает дополнительный стимулятор — наглядность, то активность образного мышления обязательно снижается

Интересно, что это в какой-то мере осознается и самими учениками. Так, некоторые из них, пытаясь воссоздать облик литературного героя на основе впечатлений, полученных при чтении произведения, указывают, что могли это сделать, пока не обратились к иллюстрации, которая путает их. Другие спорят с иллюстрацией, отстаивая свой читательский образ-портрет, но целостность восприятия и в этом случае нарушается.

А некоторые ученики вообще отказываются от читательского воссоздания облика героя, потому что собственные впечатления заслонены ярким образом-истолкованием, полученным от дополнительного источника наглядности:

«О внешности Катерины лично своего мнения я не имею, так как я видела фильм по пьесе «Гроза», и в моем представлении Катерина такая, какой она показана в фильме».

Это заявление далеко не единственное в своем роде. Учащиеся отказываются воспроизводить вторично то, что уже однажды воспроизведено и тем самым истолковано актером или режиссером в фильме (кинофильм, обладающий наибольшей силой эмоционального воздействия, со всей этой силой подавляет самостоятельное, складывающееся именно на литературной основе образное мышление учащихся).

Не только «полная конкретность изображаемого», которую ищет в средствах наглядности автор цитированной выше статьи, но и большая, чем в самом произведении, степень конкретности оказывается ненужной и даже вредной в процессе образного осмысления произведения литературы. Причем наибольшую опасность представляет собой тот путь включения элементов наглядности в учебную работу, который описан в статье Е. П. Званцевой и чаще всего встречается в школьной практике.

Предлагаемая автором статьи система наглядности при изучении художественного произведения должна

¹ Напомним, что речь идет о читательском образе, об образном мышлении, возникающем на литературно-художественной основе, а не вообще мышлении образами.

якобы облегчить работу творческого воображения учащихся, дать, в частности, пищу их зрительному восприятию. С этой целью учитель по ходу анализа художественного произведения демонстрирует ученикам картины-портреты.

Учителя при этом не тревожит то обстоятельство, что выбор этих картин, иллюстраций соответствует его, учителя, образным восприятиям и окажется навязанным ученикам, которых будет подавлять и авторитет учителя, и субъективно образные представления, и решения художника-иллюстратора, представленные как объяснения к литературному образу. Что остается на долю учащегося? Усвоение, точнее, присвоение готовых образов-истолкований.

То, что автору статьи и многим учителям кажется пищей для зрительного восприятия учащихся, кажется положительным подкреплением, стимулирующим образно-мыслительную активность, на самом деле не подкрепление, активизирующее мышление, а замена самостоятельного мышления сниженным, репродуцирующим. И, как мы видели, от такого репродуцирования отказываются и сами учащиеся.

Кстати оказать, и В. В. Голубков отмечает, что «три оценки иллюстраций к литературным образам следует учитывать психологию зрителя, ученика старших классов. Если в V классе ученик без большого сопротивления принимает трактовку литературного героя, данную иллюстратором, то в IX и X классах учащийся создает настолько ясное самостоятельное представление о том или ином персонаже, что удовлетворить его рисунком художника не так-то легко.

Таким образом, возможность применить наглядность художественного текста в старших классах весьма ограничена. Учителю следует очень критически отнестись к иллюстрациям литературных героев, и, вероятно, только в редких случаях ему удастся найти такую иллюстрацию, которая серьезно поможет и ему, и его учащимся в понимании литературного образа»¹.

Но дело даже не в том, удачна или неудачна иллю-

¹ «Вопросы методики преподавания литературы в школе». Сб. статей под ред. Н. И. Кудряшова, М., изд. АПН РСФСР, 1961, стр. 487.

Страция, верна или неверна трактовка роли, предложенная актером и режиссером фильма либо спектакля по произведению, изучаемому на уроках литературы. Дело в том, что даже лучшее из средств дополнительной наглядности тормозит процесс самостоятельного образного мышления учащегося-читателя.

С использованием системы наглядности, сопутствующей ходу учебной работы над художественным произведением, можно было бы согласиться лишь в том случае, если бы в образовательные и воспитательные задачи преподавания литературы входило только развитие логического мышления: наглядность облегчает понятийное мышление, облегчает аналитическую деятельность. Хотя и здесь предпочтение, отданное «легкому» пути, в общем вызывает сомнение: и логическая мысль развивается на преодолении трудностей.

Однако уже без всяких сомнений следует отвергнуть такое понимание места наглядности, если стремиться к развитию образного мышления учащихся. Образные мыслительные процессы принципиально нельзя облегчить, не разрушая прямой связи творческого создания писателя с читательским воображением.

Дидактический принцип «от легкого к трудному» осуществим здесь путем подбора художественных произведений, экспериментально выверенного и закрепленного в программе построением курса школьной литературы.

Следовало бы раз и навсегда покончить с распространенным опасением (и заблуждением!), будто бы недостаточный уровень знаний, с которым подчас приступают наши учащиеся к чтению художественного произведения, оказывает тормозящее действие на процессы образного мышления.

Ведь именно этим опасением продиктовано стремление к предваряющему чтение обильному историческому комментарию, после которого само произведение выглядит не более как иллюстрацией, т. е. неким средством дополнительной наглядности, а вся учебная работа строится по принципам логического мышления, подчиняется задачам усвоения каких-то исторических, историко-литературных и литературоведческих понятий.

Это же опасение толкает учителя на неумеренное и не ко времени используемое применение наглядности, после чего уже неизвестно: что видел сам ученик? И в этом слу-

чае навязан комментарий, опережающий самостоятельную мыслительную деятельность, причем худо, что это образный комментарий: чем ярче наглядные конкретные образы использованных средств эмоционального воздействия, тем пассивнее творческое воображение учащегося, связанное с литературно-художественной основой.

Рожденные пресловутым опасением и логические и образные подходы равно плохи. Но как быть? Пренебречь опасением, рискнуть? Но ведь опасение на чем-то основано: нашим ученикам и впрямь часто не хватает багажа, без которого самостоятельное чтение породит читательские образы, не адекватные тем, которые создал писатель.

Сомнений много. И понятно, что никакие теоретические соображения, подсказанные здравым смыслом, не внесут ясность в эту запутанную проблему, не помогут определить место и роль наглядности в преподавании литературы в старших классах. Нужна экспериментальная проверка.

В течение ряда лет мы по-разному использовали наглядность, а то и вовсе исключали ее из учебного процесса при изучении различных художественных произведений. Так, изучение драмы А. Н. Островского «Гроза» мы в одном случае **предварили** просмотром театрального спектакля, в аналогичном случае — киноэкранизации, в другой раз просмотр спектакля **завершал** работу над изучением драмы, в третий — просмотр фильма оказался где-то **в середине** учебной работы над произведением. Разнообразно использовался и изобразительно-иллюстративный материал.

Подробное изложение результатов наблюдений и экспериментально проведенных работ заняло бы слишком много места. Поэтому мы ограничимся выводами и некоторыми примерами, подтверждающими эти выводы.

Наибольшей силой эмоционального воздействия, как и следовало ожидать, обладали спектакль и фильм, просмотренные до изучения драмы в школе. Достигнутый в результате просмотра уровень понимания был в общем очень высок. Надобность в последующей учебной работе не отпадала, но эта работа сводилась главным образом к отдельным уточнениям, так как идейное богатство произведения во всей полноте дошло до учащихся, 8* 115

а к эмоционально-эстетическому восприятию уже нечего было добавить.

Особенно эффективно в этом отношении посещение театра. Большая по сравнению с фильмом растянутость во времени, наличие антрактов позволили осуществить более активную мыслительную деятельность, задаться вопросами и получить ответы на них. Кстати, антракты позволяют и учителю поставить перед учениками вопросы, стимулирующие мыслительную деятельность.

Нам даже поначалу казалась заманчивой мысль о создании учебного фильма-спектакля, члененного таким образом, чтобы во время учебных, так сказать, «антрактов», устанавливая в беседе уровень восприятия и понимания, стимулировать дальнейшую и более активную мыслительную деятельность специальными задачами, вопросами-установками.

Что ж, если бы изучение драмы «Гроза» имело целью вызвать у учащегося определенные эмоции и привести к пониманию идей, заложенных в произведении, такой путь учебной работы был бы оправдан. Но перед литературой в школе стоит, кроме упомянутых, и другая задача — воспитание читателя, который в будущем, окончив школу, сумеет квалифицированно прочесть художественное произведение, без кинопомощи, без подспорья.

И уже не говоря о том, что при таком использовании наглядности литературное произведение подменяется другими видами искусства (театр, кино) с отличной от литературы спецификой воздействия на чувства и мысль, само изучение литературы становится актом пассивным.

Это сразу обнаруживается при подведении итогов учебной работы в беседах с учениками и в сочинениях.

Так, даже лучшие из сочинений не показывают процесса самостоятельного мышления, но пассивно воспроизводят то, что видели ученики на сцене или экране: читательских образов в таких сочинениях нет. Исключение составляют работы отдельных учащихся с развитым и сильным образным мышлением: такие ученики спорят с актером, со спектаклем. У них сложился собственный образ персонажа, и примечательно, что этот образ складывается на литературной основе:

«Нет, Катерину я представляю себе другой! — пишет один из таких учеников после посещения театра. — На сцене я видел энергичную, решительную женщину, 116

в чем-то, по-моему, более современную, более близкую нам, чем та, в чем-то далекая, хотя в чем-то и близкая, которую написал Островский. Даже не верится, что Катерина, которую сыграла актриса, может покончить с собой! Зачем ей самоубийство? С ее характером и другой выход найдешь! Конечно, по-честному говоря, я волновался, когда сидел в театре, но потом, читая пьесу, уже не испытывал волнения, а только смотрел, какие ошибки сотворила актриса. Например, Катерина в спектакле говорит какие-то слова, а сама радостно отдается своей любви к Борису. Но у Островского не так. У него Катерина не просто говорит о греховности ее любви к Борису, не приговаривает, она и на самом деле стыдится этой любви. Тогда так считали, что любить замужней женщине грех, и Катерина на самом деле очень мучается... Артисты и постановщики должны ставить спектакль так, как его задумал автор, а не допускать 'вольностей!..»

Конечно, кое в чем ученик ошибается: театр, разумеется, имеет право на собственную трактовку пьесы, а учащийся слишком абсолютизирует свои впечатления от чтения пьесы, придавая им общеобязательный характер. Но не ошибки учащегося нас сейчас интересуют.

Интереснее другое. Интересно, что у ученика при чтении пьесы складывается свой читательский образ Катерины, но прямого воссоздания этого образа в работе учащегося нет: мешают театральные наслоения, от которых пытается освободиться ученик, споря с трактовкой образа в просмотренном спектакле. И о читательском образе мы можем судить более по негативным высказываниям, нежели по конструктивным попыткам ученика, от которых в работе остаются лишь следы.

Симптоматично признание ученика: «волновался, когда сидел в театре, но потом, читая пьесу, уже не испытывал волнения». В сочинениях других учащихся подобных высказываний нет, но в беседах схожие признания были. Все учащиеся отмечали, что чтение пьесы после просмотра фильма или спектакля не вызывало активных чувств, лишь некоторые замечали, что испытывали волнение в какой-то момент при чтении, но потому, что вспоминали спектакль. Так что в лучшем случае чтение пьесы давало возможность вторично испытать чувство, рожденное спектаклем. Нельзя считать благоприятными такие условия учебной работы по литературе, при кото

рых само литературное произведение оказывается в незавидной роли второстепенной важности опоры для чувств учащихся: оно (художественное произведение) должно быть непосредственным и главным источником, порождающим эмоции.

Суженной оказалась и мыслительная деятельность в процессе чтения. Позицию нашего ученика: «читая пьесу... только смотрел, какие ошибки сотворила актриса» — разделяли и те его товарищи, которых отличает от большинства развитое образное мышление, активность самостоятельных суждений. Большинство же учащихся после просмотра спектакля или фильма неохотно и невнимательно пробежали пьесу, для них чтение пьесы не стало даже проверкой тех впечатлений, которые были вынесены со спектакля и которым полностью доверяют ученики. Собственных читательских образов у этих учащихся нет, их образное мышление воспроизводит в сочинениях не образы литературы, а образы театра и кино.

Вряд ли нужно объяснять, что система учебной работы с опережающей наглядностью исключает возможность применения приведенных выше литературных задач с установкой на образное решение. Наши попытки поставить такие задачи были без интереса встречены учащимися, и сама идея «режиссерского комментария» оказалась скомпрометированной. И это естественно: какой расчет возиться, всматриваться в художественный текст, размышлять, что-то там воссоздавать, если все уже дано в наглядных образах театра, кино, иллюстрации-картины? ¹

Правда, немногие ученики, как тот, чья работа приведена здесь, с большим интересом относятся к литературной задаче, требующей образного решения. Вопросы такой задачи помогают им утвердиться в собственном образном осмыслении произведения и вести спор с авторами фильма или спектакля на четко определившейся основе своих образных представлений и своего сложившегося,

¹ Конечно, и в данном случае большие возможности для размышлений и разборов дают образы театра, кино, живописи и т. п. Использование смежных видов искусства на уроках литературы — дело очень нужное. И хотя это имеет прямое отношение к проблеме развития образного мышления, но наша тема ограничена: мы говорим о возможностях, заложенных в литературном произведении и прямо «извлекаемых» из него.

а в ходе решения литературной задачи и четко сформулированного понимания произведения.

Такие работы исключительно интересны, но такие работы исключительно редки. Как правило, наши ученики, нащупывая пороки учебной системы, избирают легкий путь репродуцирования образов, за которым нет самостоятельного мышления. Так что надеяться на массовый «спор образов» не приходится, и в таких условиях постановка литературных задач не организует активный учебный процесс.

Мы часто ошибаемся, когда судим о качестве учебного процесса только по его результатам. Вот и в данном случае: письменные работы учащихся, завершающие изучение произведения литературы, будут как будто неплохими. Ответы учащихся верны, уровень понимания высок, но произведение литературы не было центром внимания учащихся. Сложившиеся у большинства образы возникли не на литературной основе; конкретно-чувственный план литературного произведения воспринят меньшинством учащихся.

Не в таких ли внешних наблюдениях рождается ошибочное опасение, что учащиеся не могут образно осмыслить произведение, если им не помочь дополнительными средствами наглядности?

Об эффекте, достигаемом переносом средств наглядности на завершающий этап учебной работы над произведением, мы рассказывать не будем. В этом случае основные моменты учебной деятельности непосредственно связаны с литературным произведением, как если бы этой самой наглядности и вовсе не существовало.

Оговоримся только, что при переносе наглядности на завершающий этап удастся вызвать спор образов, столкновение истолкований. Но, строго говоря, в этих столкновениях хотя и уточняются читательские образы, однако развития образного мышления не происходит. Споря, ученик оперирует понятиями, переводит образное в план понятийного. Здесь, в частности, формируется критичность мышления, что также очень важно, однако мы не касаемся этой проблемы, так как она выходит за пределы исследования, описываемого в этой работе.

Что же происходит, если учебный процесс, включающий постановку задач на образное осмысление художественного произведения, не оснащен так называемой

наглядностью? Каковы в этом случае конкретно-чувственные представления учащихся, складывающиеся в процессе самостоятельного, осложненного только литературной задачей чтения-размышления? Намного ли беднее читательские образы художественных (созданных писателем)? Велики ли искажения-переосмысления? Допустимы ли образные погрешности в учебной работе принятой нами системы? Возможно ли на обедненной, искаженной в читательском образе конкретно-чувственной основе прийти к верному пониманию произведения?

Частичным ответом на поставленные здесь вопросы могут служить приведенные выше работы Александра Е., Геннадия О., Людмилы М., проведенные на методике «режиссерского комментария». Число таких примеров можно умножить: подобный уровень образного мышления обнаруживается примерно в половине ученических работ.

Наглядно-чувственная основа, на которой строятся читательские образы, обнаруживаемые в ученических работах, конечно, сужена сравнительно с той основой, с теми богатейшими впечатлениями реальной жизни, которые сконцентрированы в художественных образах, созданных Островским. Но читательский образ не всегда адекватен художественному, хотя и не всегда беднее художественного.

Художественный образ, если он не является литературной реминисценцией-сколком с уже известного в литературе, суммирует и исследует реальные факты, открывая в них нечто новое для читателя. Читательский образ суммирует и исследует литературные факты. И при этом бедность собственных жизненных впечатлений отчасти восполняется художественным произведением. Новое в художественном образе усваивается в читательском образе, и, даже если это усвоение не подкреплено житейским опытом или рассказом учителя, статьей учебника о том, как жилось во времена «темного царства», читательский образ не покажется обедненным: он вобрал в себя конкретные представления и обобщенные знания о жизни, почерпнутые в том же произведении, в тех же художественных образах, воссозданных читательским воображением.

ПоэГому-то так подкупает образ Катерины, созданный работами Геннадия О. или Людмилы М. Образную 120

мысль учащихся не читала сверх произведения выданная зрительная или слуховая наглядность. Положительным подкреплением служили само произведение литературы и задача к нему. Учебный процесс вел к быстрому осознанию и усвоению естественной читательской, а не узко учебной задачи на образное осмысление.

И регулируемого учебным процессом воздействия художественного произведения оказывается достаточно, чтобы стимулировать активную образную мыслительную деятельность ученика-читателя. Следовательно, найденная нами основа учебной работы — необходимое и достаточное условие для возникновения процесса самостоятельного образного читательского мышления, читательского, т. е. на литературной основе.

ЗНАЧЕНИЕ НАГЛЯДНОСТИ В ОЦЕНКЕ САМИХ УЧАЩИХСЯ

С целью проверки воздействия книжной иллюстрации как дополнительного средства наглядности учащимся было предложено ответить на следующую анкету:

«Рассмотрите внимательно какую-либо иллюстрацию в вашем издании комедии «Горе от ума» и скажите:

1. Кто изображен на иллюстрации?
2. Правильно ли изображен художником герой комедии?
3. Каким вы представляли себе этого же героя?

4. Повлияла ли на ваше суждение о герое рассматриваемая иллюстрация?

5. Любите ли вы вообще иллюстрированные издания книг? Обращаете ли внимание на иллюстрации? Запомнили ли какие-нибудь из ранее виденных, какие именно? Помогают ли они понять характер героя художественного произведения?»

Анкета была дана при изучении комедии Грибоедова в качестве одного из учебных заданий. Понимая, что фактическое воздействие иллюстративного материала может быть актом подсознательным и не всегда ответы учащихся позволят судить о степени этого воздействия, мы решили соотнести ответы учащихся на анкету с выполняемыми ими письменными работами — решениями литературных задач с установкой на образное мышление. Для этого надо было установить различные связи между работой учеников над анкетами и решением литератур

ной задачи. И потому часть учащихся знакомилась с анкетой до решения литературной задачи, другие же — после выполнения основного задания на разбор произведения.

Первая группа учащихся (познакомившаяся с анкетой до решения литературной задачи) приступила к решению— разбору эпизода, сцены комедии «Горе от ума», зная об анкете, что, казалось, должно было дополнительно привлечь их внимание к иллюстрациям, усилить воздействие последних. Отразилось ли это на решении литературной задачи?

Да, но в меньшей степени, чем можно было этого ожидать. Учащиеся этой группы чаще, чем другие, выбирали для рассмотрения иллюстрации, относящиеся к разбираемому эпизоду, в то время как ученики второй группы, как правило, не соотносили выбор иллюстрации с уже решенной литературной задачей. Но, рассматривая иллюстрацию к разбираемому эпизоду, учащиеся первой группы хотя и включали в решения литературной задачи какие-либо соображения, подсказываемые анкетой, точнее, иллюстрацией, но уровень обнаруживаемого в их письменных работах образного мышления ничем не отличается от уровня учащихся второй группы.

На степень конкретности образных представлений рассмотрение иллюстраций почти не влияло. По-видимому, конкретный рисунок лишь несущественно дополнял без его помощи созданный читательский образ. В немногих работах встретились нам портретные детали, позаимствованные учащимися из иллюстрации к разбираемому эпизоду:

«Чацкий стоит, вполоборота обернувшись к собеседнику, слегка наклонив голову, презрительно глядя через лишенные оправы, маленькие очки...»

Какой бы зримой, наглядной ни была отмеченная поза литературного героя, в работе ученика эти детали несущественны, так что и случай, когда прямое воздействие иллюстрации явно обнаруживается, только подтверждает правило: рисунок весьма незначительно содействовал процессу образного мышления, развертывавшегося под воздействием словесного художественного образа.

И более того, рисунок приводит порой к нежелательному побочному результату. Так, в приведенном примере 122

вполне уместные на рисунке «грибоедовские» очки попали в читательский образ без должного осмысления и выглядят ненужной, мешающей, дробящей впечатление деталью. Конечно, можно было предотвратить это учительским комментарием, но тогда не осталось бы простора для ученической самостоятельности.

Напомним, что нашими испытуемыми были ученики вечерней школы. Возможно, что в детской школе учащиеся более активно используют иллюстративный материал, но результатом этого неизбежно будет и увеличение числа случаев, подобных только что приведенному: читательский образ окажется перегружен несущественными конкретизирующими деталями. Сопоставительная проверка формирования образного мышления на литературном материале, лишенном дополнительных средств изобразительной наглядности, показала, что и ученики старших классов детской школы столь же легко воссоздают и познают художественный образ, опираясь лишь на словесную основу.

Итак, иллюстративный материал не служит добавочным стимулом, существенно развивающим образное мышление на литературной, словесной основе. Но, может быть, учащиеся недостаточно активно воспринимают книжные иллюстрации, не умеют соотнести, связать художественное слово и рисунок художника? На этот вопрос исчерпывающе отвечают заполненные учениками анкеты.

Вот анкета, заполненная одним из учащихся первой группы, ознакомившейся с анкетой до решения литературной задачи:

«1. На рисунке изображен Молчалин с деловой папкой в руках.

2. Да, художник изобразил Молчалина правильно:

По мере и трудов и сил,
С тех пор, как числюсь по Архивам,
Три награждения получил.

Читая эти строки, мы можем убедиться в правильности этого портрета. Здесь Молчалин самодовольный.

3. Я представлял себе Молчалина покорным, раболепным, лицо его выражает собой униженность.

4. Иллюстрация не повлияла на мое суждение о Молчалине.

5. Да, я люблю книги иллюстрированные. Я обращаю на них внимание, так как иллюстрация помогает лучше понять и узнать содержание книги. Из ранее прочитанных книг мне понравилась иллюстрация к рассказу А. П. Чехова «Человек в футляре». Она очень помогает узнать героя и окружающих его людей».

Это единственная анкета из 150, свидетельствующая о том, что автор ее извлекает нечто существенно дополняющее читательский образ, рассматривая книжную иллюстрацию.

Ученик старательно изучает иллюстрации, находит в тексте комедии строки, подтверждающие правильность рисунка, отмечает главное, что есть в рисунке и что отсутствовало в его читательском образе: «Здесь Молча- лин самодовольный» — это, бесспорно, существенная черта облика и характера литературного героя.

Судя по его ответу на третий вопрос, ученик при самостоятельном чтении комедии прошел мимо иллюстрации или невнимательно отнесся к ней: в его представлении о Молчалине есть существенные пробелы, один из которых восполняется рассматриваемой иллюстрацией. Отвечая на следующий вопрос, ученик неточно выражается: он имеет в виду, как показала уточняющая беседа, что рисунок художника не поколебал, не изменил сложившегося в процессе самостоятельного чтения представления о литературном герое, а только дополнил его.

В ответах на вопросы, собранные в пятом пункте анкеты, ученик как будто подтверждает наши наблюдения: ему иллюстрации помогают. Но, обратившись к решению литературной задачи, т. е. к основному заданию, выполненному учащимся, мы убедились, что рассматриваемая учеником иллюстрация не повлияла ни на его суждения о литературном герое, ни на созданный им читательский образ: там были те же существенные пробелы, а упоминание о самодовольстве Молчалина отсутствовало, хотя эта черта художественного образа подсказывалась разбираемым эпизодом.

Следовательно, «помощь» дополнительного средства наглядности — книжной иллюстрации — обнаруживается в данном случае только тогда, когда в центре внимания учащегося находится именно рисунок. Учащийся не умеет соотнести художественное слово с рисунком художника. Это соотнесение (см. его высказывание о рисунках 124

к рассказу Чехова) складывается, видимо, с запозданием, ретроспективно.

Надо учесть, что ученик, о котором здесь идет речь, — это пятнадцатилетний подросток, с очень небольшим читательским багажом. На уроках литературы он очень старателен, но недостаточный жизненный и читательский опыт постоянно сказывается на качестве и уровне его учебной деятельности: его суждения часто поверхностны и алогичны, его образная мысль не развита и не корректируется опытом.

И оказывается, что даже в этом случае сомнительна эффективность учебной работы, оснащенной изобразительной наглядностью. Рассматриваемый рисунок не обогащает читательский образ конкретными деталями, не углубляет образную мысль. Очевидно, не помимо художественного текста, а в самом тексте, в установке, ориентирующей на активное осмысление художественного образа, надо искать средства, стимулирующие развитие образного мышления, как именно читательского, воссоздающего и пересоздающего словесно созданный художественный образ.

Мнения других учащихся о значении книжного иллюстративного материала любопытны и разнообразны. Немногие из них признают важность художественной иллюстрации. Так, например, один из учеников замечает:

«Порою иллюстрации очень необходимы. Необходимы они, когда писатель недостаточно описал внешность и характер героя или если трудно представить себе этот образ. Например, я очень помню иллюстрацию «Бой Руслана с головой», и она была очень необходима. Нет, конечно, не потому, что. Пушкин плохо написал поэму «Руслан и Людмила» — она написана замечательно, а потому, что трудно представить себе этот бой.

Или, например, «Три богатыря», «Витязь на распутье» — эти иллюстрации очень нужны в III—IV классах, когда только познаешь (мир, но своей фантазии и выдумки не хватает. Это я говорю только про себя, конечно...»

О том, насколько значима для него, старшеклассника, книжная иллюстрация, ученик прямо не пишет, но большую часть анкеты он использует для спора с художником-иллюстратором, отстаивая свое представление о герое. И становится ясно, что для этого ученика, как и для

многих его Товарищей, рассмотрение иллюстративного материала является средством проверки собственных представлений о литературном герое, сложившихся без помощи, без влияния рассмотренной иллюстрации.

Завершая спор с художником-иллюстратором, тот же ученик пишет: «Я не знаю, какая была тогда одежда, но мне кажется, что здесь (т. е. на рассматриваемом рисунке.— **Л. Р.**) она нарисована правильно, и рисунок помогает мне представить одежду Чацкого».

Ученику ясно, что костюм героя — примета времени, здесь помощь рисунка очевидна, но ученик не придает этому большого значения: в своем основном задании он, считая костюм героя деталью несущественной, ничего не говорит об этом. И ученик прав: достигаемая с помощью иллюстрации конкретность излишня, сложившийся читательский образ представляется ученику достаточно конкретным, хотя ограничен деталями, почерпнутыми в тексте художественного произведения, и приметы времени ученик находит не в костюме, а в более существенном, в подлинно определяющем — в реальной позиции литературного героя, в его речах, поступках, в выражаемых взглядах.

И этот ученик принадлежал к той первой группе, которая до решения литературной задачи обратилась к рассмотрению иллюстраций. Многие из учащихся этой группы, пристально изучая рисунок художника, отмечали в нем выразительные живописные подробности, что свидетельствовало о несомненном эмоциональном воздействии художественной иллюстрации:

«Передо мною Загорецкий. Какая-то нескладная фигура: тонкие ноги, обтянутые узкими брюками, и сразу же начинается живот, приобретающий вид шара. На Загорецком полосатый жилет, видно, вошедший в моду. На лице — улыбка, вернее, не улыбка, а оскал гнилых зубов. Крупный мясистый нос с большими ноздрями, почти лежащий на верхней губе, небольшие бачки и стеклянные глаза за стеклами очков...

...По-моему, художник правильно понял Грибоедова, изобразив Загорецкого. Суетлив, какой-то скользкий, лживый, услужливый. Платон Михайлович Горич говорит: «Отъявленный мошенник, плут...» Хлестова: «Лгунишка он, картежник, вор...» Таким и я его себе представляю.

...Правильно нарисованная иллюстрация Помогает читателю яснее представить себе героя книги, лучше запомнить».

Казалось бы, здесь помощь иллюстрации несомненна. Точно найденные художником портретные детали отмечены учеником, увидены. Воссозданные в словесном портрете, нарисованном учащимся, эти детали оказываются существенными, включая и костюм героя: все работает на образ. Но, во-первых, этот образ воссоздан читателем, и рисунок художника ученик выверяет с помощью текста: так что не рисунок помогает ученику увидеть литературного героя, а текст комедии уже привел к созданию читательского образа, для которого рисунок является контрольным подкреплением.

Во-вторых, детали, полученные в этом контрольном подкреплении (костюм героя, его лицо), приводят к созданию самостоятельного образа, хотя и соотнесенного с читательским, но не используемого в читательском: в основном учебном задании эти детали опускаются, и ученик возвращается к достаточному литературному основанию.

Наконец, мы проверили, помогает ли в данном случае испытуемому ученику рисунок художника, развивает ли зоркость, наблюдательность, конкретность видения. С этой целью ученику было предложено нарисовать словесный портрет героя, не изображенного на иллюстрации. И выяснилось, что у этого ученика высоко развито образное мышление: его словесный портрет богат зримыми деталями, отличается точностью видения.

Следовательно, и в данном случае использование иллюстративного материала как дополнительного средства наглядности не оправдывает себя. Анализ собранных нами материалов приводит к мысли о том, что применение изобразительной наглядности, каким оно было в первой группе испытуемых, вредно, так как снижает мыслительную активность. А ведь в практике, в частности в опыте работы, описанном Е. П. Званцевой, наглядность используется именно так: где-то на стадии восприятия, стремясь внести кажущиеся необходимыми уточнения и обогатить восприятие яркими зримыми деталями, учитель предъявляет для рассмотрения рисунок или картину.

В том, что подобное применение наглядности вредно, убеждают работы, выполненные учащимися второй груп-

ЛЫ, которые обратились к иллюстрации после того, как решили литературную задачу. В их решениях образы-портреты литературных героев ничем не уступают уровню и иным качествам читательских образов, созданных учениками первой группы. Значит, ученики второй группы, лишённые средств дополнительного воздействия, мыслили активнее, находя опору для создаваемых ими образов в самом художественном тексте.

Правда, мы не видели в работах учащихся первой группы заметного воздействия иллюстративного материала, но оно могло там быть в снятом, свернутом виде, ускользающем от наблюдателя. В детской школе, где специального анкетирования мы не проводили, нам приходилось наблюдать и такие случаи прямого воздействия иллюстративного материала, которые приводили к искажению читательских образных представлений, когда учащиеся в литературном разборе явно исходили из впечатлений, полученных от рисунка художника и не корректированных художественным текстом, который при этом воспринят пассивно, неполно, ошибочно.

И хотя в нашем эксперименте не было случаев явного обеднения читательских образов под воздействием иллюстрации, но подобная опасность всегда существует. Нашим ученикам второй группы такая опасность не грозила: они обращались к иллюстрации тогда, когда читательские образы были не только созданы, но и зафиксированы в учебном задании.

Все учащиеся второй группы единодушно отвергают помощь иллюстративного материала, но это единодушие продиктовано различными причинами.

Позиция некоторых учеников определена выполненным ими учебным заданием. Они не нуждались в иллюстрации в процессе образного осмысления художественного текста, иллюстрация к разбираемому эпизоду их вообще не заинтересовала. Часть из них пользовалась при выполнении учебного задания неиллюстрированным изданием комедии, другие не обращали никакого внимания на рисунки художника-иллюстратора.

И это пренебрежение к иллюстрации сказалось в том, что многие из них, отвечая на анкету, избирают рисунок, не относящийся к эпизоду, над которым проводилась основная учебная работа. Тем самым как бы утверждается, что никакой помощи от рисунка ученик не получает. И по

большей части эта же мысль встречается в его анкете. Но иногда попадаются и странные противоречия:

«Я рассматривал рисунок, изображающий Фамусова, и считаю, что художнику удалось изобразить портрет героя. По этому портрету можно судить, что Фамусов... (далее ученик подробно разбирает рисунок, отмечая его соответствие образу литературного героя.— **Л. Р.**).

...Эта иллюстрация не повлияла, а только подтвердила мое суждение об этом герое комедии.

...Хорошая иллюстрация помогает понять характер героя произведения».

Противоречие: ученику, судя по его работе, не помогает иллюстрация, для ответа на анкету он берет другую иллюстрацию и видит в ней не более как подтверждение самостоятельно созданного читательского образа. Как же понимать заключительную фразу?

Ученики в беседе объясняют это так: размышлять над произведением хочется всегда самостоятельно («у каждого своя голова на плечах»), но в конце концов приятно убедиться от учителя или, например, от художника, что собственные впечатления и суждения верны, что и другие думают так же. Эти ученики всегда оберегают от постороннего вмешательства процесс собственных размышлений над произведением. И высказанное в анкете «помогает понять» неточно, правильнее: «помогает убедиться».

Но в таком случае почему эти ученики не рассматривают в анкете иллюстрации, относящиеся к разбираемому эпизоду? Опять противоречие? Нет, на этот раз противоречий нет: как уже было сказано, позиция этих учеников определена выполненным учебным заданием. У них нет сомнений в правильности предложенного ими решения: суждения их безапелляционны и категоричны. До поры до времени (до знакомства с рецензией учителя) они не склонны сопоставлять свое решение с тем, которое предлагает художник-иллюстратор.

Позиция других учащихся этой (второй) группы определяется общим невысоким мнением о качестве иллюстраций либо уверенностью в том, что они не нужны.

Вот характерное суждение такого рода, где выражено сомнение в необходимости иллюстрации:

«Рисунок верно изображает Чацкого, именно таким я

его себе и представлял. И на мое суждение о Чацком иллюстрация никак не повлияла. Грибоедов достаточно хорошо показал нам своего героя в тексте комедии.

Вообще считаю необязательным иллюстрировать книги. Авторы книг достаточно хорошо описывают своих героев, их внешность, манеры, время, к которому относится действие. Также хорошо описывают пейзаж, время дня, когда происходит действие.

Достаточно только при чтении книги все это вообразить себе, и ты уже без иллюстрации воображаешь, что это за герой, его манеры или где происходит действие книги: в красивом тихом зимнем лесу или еще где-нибудь».

В неуклюжих, недостаточно грамотных речевых оборотах, в наивном перечне изобразительных возможностей писателя и художника ясно видно предпочтение, которое отдает ученик-читатель литературному образу: его увлекает процесс читательского воображения, где желательны и трудности, а путь воображения, которым ведет художник-иллюстратор, отвергается и как легкий, и как ненужный.

Но нельзя обойти вниманием и то, как ограниченно понимает ученик суть читательской мыслительной работы. Для ученика вообразить — значит представить себе, но не значит понять, что кроется за образными представлениями. Это не обмолвки, рожденные неумением формулировать: в учебном задании, выполненном этим учеником, портрет Чацкого существует сам по себе, а разбор поступков героя, его характеристика прилагаются без всякой связи с образными представлениями.

Такие случаи нередки на первых порах учебной работы по развитию образного мышления. Но и здесь опора на иллюстрацию неэффективна: ведь ученик и в словесном художественном портрете, и в портрете, созданном средствами изобразительного искусства, видит одинаково мало. Для таких учащихся образное — элемент внешнего оформления, и исправить этот порок образного мышления надо на литературном, а не на изобразительном материале.

Утверждением необходимости читательской образной активности пронизано и следующее высказывание:

«Иллюстрации я не то что не люблю — просто часто я их не замечаю или не рассматриваю с точки зрения того,

как там охарактеризован тот или иной герой. Когда герой мне симпатичен, я воображаю его таким, каким я бы хотел его видеть.

Насчет того, помогают иллюстрации или нет, я могу сказать, что часто в книгах они неточно нарисованы, а еще чаще я их не рассматриваю».

«Я воображаю его таким, каким я бы хотел его видеть» — ясное утверждение читательской образной активности! Вспомогательное значение иллюстрации категорически отвергается: иллюстрации часто спорны и неверны, *на м* и не смотреть.

Но среди тех, кто предпочитает рассчитывать на собственное читательское воображение, есть ученики, вообще отрицающие значение изобразительного искусства.

Поскольку к нашей теме это имеет некоторое отношение, приведем и такой пример:

«Каждый писатель в своем произведении описывает своих героев: дает им характеристику и те данные, по которым читатель представляет, с каким чувством он встречается.

Я считаю, что иллюстрация — излишнее украшательство. Те художники, которые занимаются иллюстрацией, не могут передать того, что кроется за словами автора. Я не говорю о великих художниках, которые на своих полотнах запечатлели интересные портреты, которые живут и будут жить вечно. В музеях можно многое увидеть: и горе, и радость, и суровость во взгляде, и доброту, и жестокость.

Но разве ничего не значащие штрихи, наброски могут заменить то, что хотел бы передать писатель? Я с этим не согласен, если не брать во внимание детских книг.

Там нужна иллюстрация красочная, красивая, чуть преувеличенная, чтобы интерес ребенка к книгам возрастал и прививалась любовь к ним, чтобы книга не выглядела пустой. Ведь каждый ребенок по картинке может рассказать многое. Там иллюстрация нужна, она укрепляет память ребенка, дает понятие о тех вещах, которые он не знает, и, наконец, развивает воображение маленького человечка.

Иллюстрация к комедии «Горе от ума» не нужна. Она ничего нового нам не дает и повлиять на наше суждение о героях комедии не может.

Взять, например, портрет Фамусова. Глядя на портрет, можно сказать, что мы видим мужчину в годах, он упитан и неплохо одевается. Это, пожалуй, все.

А вот, что мы узнаем из комедии. Фамусов... (далее ученик довольно полно и точно рисует словесный портрет Ф'амусова, раскрывает характеристику, данную автором.— **Л. Р.**).

...Можно еще и еще говорить о Фамусове и его круге. Да я думаю, что достаточно. Из этого видно, что иллюстрация ничего не говорит. За нее говорит сам автор и наше воображение».

Как ни верны многие из замечаний, высказанных учеником—взрослым человеком с большим жизненным и читательским опытом, понятно, что язык изобразительного искусства ему неведом. Это нередкое явление в школе и в жизни. Правомерно было бы сделать вывод о необходимости учить школьников правильно воспринимать язык живописи, развивать образное мышление учащихся, широко— порознь и в сопоставлении — используя различные виды искусства.

Но сейчас для нас важнее другой вывод: у различных видов искусства различны изобразительные средства, различен язык. И развивать читательское образное мышление надо, опираясь в первую очередь на эмоционально-эстетическое воздействие художественного слова, на литературную наглядность, заложенную в самом изучаемом произведении.

Велика ли будет помощь от изобразительной наглядности, если ученик не понимает живописи и видит в портрете художника-иллюстратора не более как упитанного пожилого и хорошо одетого мужчину, т. е. самого-то Фамусова в упор не видит!

Но значит ли последняя анкета, да и предыдущие примеры отношения учащихся к книжным иллюстрациям, что художественно-изобразительный материал и впрямь не может вообще содействовать развитию образного мышления учащихся? Нет, конечно.

Не достигают цели преждевременные и буквально неуместные попытки использования этого вида наглядности. И напротив, эффективно используется наглядность, если она оказывается на месте: не осложняет самостоятельную учебную работу учеников над художественным текстом, но привлекается учителем на завершающем этапе учеб-

ной работы — на этапе обсуждения и разбора выполненных учебных заданий.

Вот тогда-то уместно разобраться в том, как читает тот или иной ученик и тот или иной художник-иллюстратор, что видят и как передают, как истолковывают. Да любая форма наглядности именно здесь полно проявляет обучающий эффект, так как именно здесь есть возможность сопоставить ученические удачи и неудачи с образцами высокоразвитого образного мышления, демонстрируемого мастером-интерпретатором художественного образа или создателем нового образа, возникающего на литературно-художественной основе.

Но не следует преувеличивать значение таких и эффективных и эффектных уроков. Вполне достаточным оказывается и тот эффект, который возникает в сопоставительном разборе ученических работ с возвратом к литературному произведению и показом того, что учащиеся не увидели в нем. Можно полноценно развивать образное мышление на уроках литературы, почти не прибегая к дополнительным средствам наглядности: художественное произведение, стоящая за ним жизнь — право, этого вполне достаточно!

ОШИБКИ. НЕПОНИМАНИЕ КОНКРЕТНОЙ СИТУАЦИИ — РЕДКИЕ СЛУЧАИ, СЛАБЫЕ УЧЕНИКИ

В половине ученических работ — решений литературных задач — встречаются погрешности и ошибки — несущественные и существенные образные искажения. И в некоторых из таких работ читательский образ едва намечен и говорит не о читательском видении, а о читательской слепоте. Большинство этих ошибок легко предупредить, предотвратить, если прибегнуть к средствам, которые дает наглядность.

И все же даже эти факты не оправдывают применения наглядности, упреждающей ошибку. В этом убеждают нас многочисленные примеры, к анализу которых и следует обратиться, чтобы не быть голословным.

В ученических работах встречаются различные образные искажения, но при всем своем многообразии эти ошибки (несоответствия читательских образов художественным — авторским) легко поддаются классификации: они типичны.

Можно классифицировать эти ошибки, исходя из объекта задания, очерченного литературной задачей. Так, крайне редки, однообразны и без объяснений понятны ошибки в решениях задач, требующих воссоздания и оценки конкретной ситуации. Большинство ошибок, разнообразных и нередко ставящих учителя в тупик, встречается в решениях задач, где читательский образ является осмыслением образа литературного героя.

В решениях задач первого типа ошибки всегда связаны или с непониманием — полным или частичным — художественного произведения, или с безразличным отношением к нему и нежеланием вдумчиво отнестись к учебному заданию. В вечерней школе подобные случаи единичны, исключительны, редки они и в среде старшеклассников массовой школы. Мы отнюдь не утверждаем, что все ученики, прошедшие через описываемый здесь эксперимент, с энтузиазмом принимали каждое учебное задание и выражали бурные эмоции по поводу каждого изучаемого художественного произведения. Это было бы неправдой.

Правда заключается в другом: преодоленное нежелание, элементарная добросовестность в отношении к учебному заданию уже гарантировали от ошибок, порожденных бездумным отношением к учебной работе. Для того чтобы предупредить такого рода ошибки, достаточно того педагогического воздействия, которое оказывает на учащихся требовательный учитель.

И остаются лишь ошибки, явившиеся результатом добросовестного непонимания и эмоционально-эстетической невосприимчивости. Но такие случаи и в самом деле редки, а предупреждать их не нужно. Напротив, хорошо, что они выявляются.

Приведем и разберем пример такой ошибки:

«Характеру Тихона можно противопоставить характер Катерины. Катерина не может терпеть гнетущую обстановку, которая царит в доме Кабановой. Она просит Тихона взять ее с собой. (Ученица разбирает 4-е явление 2-го действия драмы «Гроза». — **И. Р.**)

Но когда Тихон отказался взять ее с собой, она стала умолять его взять с нее клятву верности. Катерина чувствует, что с ней будет беда. Катерина — это человек с сильным и свободолюбивым характером. Ее речь, сначала 134

тихая, в конце концов переходит в крики и вопли отчаявшейся души. При этом Катерина думает о том, что с ней случится. Она думает о Кабанихе, которая сживет ее со света.

Последующие действия пьесы помогают нам понять характеры героев. И мы можем ясно представить себе героев. В конце пьесы есть восклицание Тихона, который завидует утопившейся Катерине, и это помогает нам понять весь смысл драмы.

Вообще-то разбираемая сцена дает нам представление о характере одного героя, а именно Тихона. О Катерине по этой сцене почти ничего нельзя сказать.

В разговоре с Катериной у Тихона наверняка кислое выражение лица. Он стоит посередине комнаты, готовый к далекой дороге.

На лице у Катерины застыло страдальческое выражение. В продолжении сцены она несколько раз бросается на шею к Тихону. Одета Катерина в белое платье.

Как ни странно, но эта сцена во мне лично чувств и мыслей никаких не вызывает. Мне пьеса совершенно не понравилась, потому что она не современна. Но это мое мнение.

Поступки Катерины в основном, простите за выражение, глупы. С ее характером такие поступки возможны. Самый глупый поступок — это ее гибель. Кому нужна ее смерть, что она этим доказала? Кабановы и Дикие продолжали жить по-старому.

В современных условиях, в социалистическом обществе, такого быть не может».

Вот она, типичная картина непонимания, отчетливо проявившаяся и в искаженных и непрорисованных читательских образах, и в алогичных и убогих суждениях! Отсутствие жизненного опыта и узость опыта читательского, эмоционально-эстетическая неразвитость, неумение самостоятельно мыслить — все здесь сказалось.

Ученица видит только факты, едва угадывая их общий смысл. И конкретная ситуация, и образы литературных героев восприняты только в узко понятом прямом значении. Воссоздание ситуации примитивно прямолинейно: Тихон с кислым выражением на лице стоит посередине комнаты, а Катерина со страдальческим выражением на лице несколько раз кидается ему на шею.

Причем подлинного видения и верных представлений нет в этой воссоздаваемой ситуации. Чего стоит хотя бы словечко «застыло»! В искаженном читательском образе Катерина выглядит сомнамбулой: она то разговаривает тихим голосом, то кричит, то стоит поодаль, то бросается мужу на шею — и все это проделывает, сохраняя одно и то же выражение лица: «Застыло!» — ученица ничего не видит.

Работа пестрит ошибками, и они очевидны, понятны, так что вряд ли целесообразно продолжать их разбор. Но на двух обстоятельствах хотелось бы еще дополнительно остановиться.

Во-первых, заслуживает внимания общая оценка драмы Островского, высказанная ученицей: «Мне пьеса совершенно не понравилась, потому что она не современна». Подобное, хотя и не столь беспардонное высказывание встретилось нам и в разобранный выше работе Людмилы М. — ученицы с живым воображением, что искупало ту же бедность переживаний.

Аналогичные высказывания раздаются нередко. Мы говорим об этом не для того, чтобы преуменьшить значение классики, согласившись с мнением, высказываемым какой-то частью учеников-старшеклассников и вечерней и детской школы. Но не считаться с этим мнением также было бы неправильно. Видимо, следует пополнить школьную программу по литературе произведениями, отображающими современную действительность.

Второе, на чем хотелось остановиться, близко только что сказанному. Нельзя пройти мимо оценки самоубийства, названного в работе ученицы «самым глупым поступком». Мы уже упоминали, что такого рода оценки нередки. Даже убежденные логическими доводами с помощью авторитета Добролюбова учащиеся все-таки эмоционально переживают эту гибель литературной героини по-другому, не склоняясь перед доводами рассудка.

И с этим обстоятельством нужно считаться: луч света виден только в темном царстве. Неприятие самоубийства как формы протеста нельзя причислить к непониманию, к искажению образа героини драмы Островского. Это вполне правомерное образное переосмысление, характерное для современного мироощущения. А значит, в данном случае историческая ошибка (внеисторическое смещение) не является ошибкой образного мышления.

Но как бороться с главной бедой — с тем непониманием и слепотой чувств, которые обнаруживаются в тех редких, правда, работах, что похожи на приведенный здесь пример? Это не просто: опыт жизни дадут ученице годы, скудный читательский багаж не враз пополняется, воспитание чувств, привитие вкуса — процессы долгие.

Кое-чего — и иногда многого! — удается добиться описываемой здесь системой учебных занятий по литературе: постепенно развивается упражняемая на литературных задачах читательская зоркость, заразительно действует коллектив класса — обсуждения ученических работ тормозят мысль, будят, будоражат чувства.

Ничего нельзя добиться прямым воздействием учителя — рассказом об идейно-художественных богатствах произведения. Такой рассказ или разбор, проведенный учителем после решения литературной задачи учениками, нужен большинству класса: активно работавшие учащиеся сопоставят результаты своей деятельности с более высоким, но достигаемым образцом, получат тем самым дополнительный стимул для дальнейшей учебной работы. Но в столкновении с таким слабым учеником сопоставительный эффект не возникает: ученик выучит урок, затвердит, запомнит — и только.

**НАИБОЛЕЕ РАСПРОСТРАНЕННЫЕ ОШИБКИ:
НЕПОНИМАНИЕ ХАРАКТЕРА ЛИТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ,
НЕПОНИМАНИЕ СМЫСЛА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА.
ПОКАЗАТЕЛЬ: ПОРТРЕТ**

Итак, как мы уже сказали, установка на образное воссоздание и оценку конкретной ситуации редко приводит к ошибке. Ученики без труда воссоздают в читательских образах обстановку действия, рисуют поведение литературного героя и вскрывают мотивы поступков. А вот воссоздание — истолкование образа литературного героя нередко приводит к ошибкам, к образным искажениям.

Это может показаться странным: ведь в художественном произведении логика характера и логика поведения неразрывно связаны между собой и анализ (образный или логический) конкретной ситуации должен облегчать понимание характера литературного героя, понимание идейно-художественного значения литературного образа.

Однако то, что неразрывно в художественном произведении (ситуация и характер), нередко оказывается разобщенным в системе читательских образов. Ученик, если он неопытный читатель, пытается осмыслить конкретную ситуацию, следит за развивающимся сюжетом, но не вдумывается, не вчитывается в характеры действующих лиц, ограничиваясь подсознательно складывающимися - впечатлениями о герое произведения. При этом ученик не пытается осознать, верно или неверно его впечатление, и осознаваемая, представшая в его воображении ситуация разбираемого произведения не используется как средство проверки правильности его впечатления о герое.

Если вернуться к приведенному здесь примеру (разбор сцены «Прощание Тихона с Катериной»), то нетрудно убедиться в том, что даже в этой слабой работе ученица воссоздает, хотя и примитивно, конкретную ситуацию, обнаруживает и частичное понимание мотивов поведения. Но как только сталкивается с задачей осмысления характеров, так сразу же путается: то пытается высказать какое-то суждение о Катерине, то заявляет, что «по этой сцене почти ничего нельзя сказать» о ней. Наконец, заключая работу, ученица высказывает общую и неверную оценку поступков героини драмы Островского. Может показаться, что этому оценочному суждению предшествовало соотнесение «поступки — характер», ученица пишет: «С ее характером такие поступки возможны», но это ничего не значащая фраза: последующее умозаключение показывает, что единственным соотнесением было образное переосмысление поступка в изменившейся (современной) ситуации.

Мы использовали в качестве примера очень слабую ученическую работу, потому что в ней отчетливо видно то, что в работах более сильных учащихся оказывается скрытым. Анализ ситуации не содержит ошибочных образных решений, говорили мы. Но правильнее сказать, что в разборе конкретной ситуации часто не видны ошибки и именно потому, что логика поведения разбирается учеником не как выражение логики характера, а как нечто имеющее совершенно самостоятельное значение — внеконтекстное и вневременное.

Потому-то явными становятся ошибки в решениях литературных задач, требующих воссоздания-истолкования 138

художественного образа. В этих задачах не выдвигается на первый план установка на воссоздание конкретной ситуации; разбор ситуации (оценка поведения) становится одним из частных средств, не главным из выдвигаемых в задаче требований.

Представления и понятия о поведении героя ученик должен увязать (этого требует условие задачи) с речевой характеристикой — о чем и как говорит герой — с глубоким проникновением в подтекст — о чем думает герой, что стоит за его словами и поступками. И все это должно предстать в читательском образе-портрете.

Какие типичные ошибки при этом возникают? О каких дефектах читательского образного мышления эти ошибки свидетельствуют?

На первых порах учебной работы по развитию образного мышления велико¹ количество ошибок, связанных с непониманием общего смысла, заключенного в каждом литературном портрете. У многих учеников ни в читательском опыте, ни в многолетнем процессе обучения литературе не сложилось понятие о художественном портрете-характере, о сложных соответствиях строго отобранных портретных деталей особенностям характеров литературных героев. А у некоторых учеников чаще всего под воздействием нелучших произведений детективной и приключенческой литературы складывается упрощенное и потому неверное понятие об обязательном прямом соответствии портрета характеру.

Правда, прямые соответствия портрета характеру встречаются и на уровне высокого художественного мастерства русской классики. Но упрощения, наблюдаемые в ученических работах, невысокого, нехудожественного уровня. Чаще всего подобные упрощения в читательском

¹ Ни здесь, ни в других местах мы намеренно не приводим таблиц, точных цифр, процентных соотношений. Число учащихся, вовлеченных в эксперимент, никогда не превышало 100—150 человек. Этого, может быть, достаточно, чтобы проследить основные особенности процесса развития образного мышления. Но этого недостаточно для математических выкладок и статистической обработки. Так, обилие несводимых индивидуальных особенностей, обнаруживаемых в наших материалах и наблюдениях, предстает нередко как единичные случаи, что может подтвердиться и в массовом эксперименте. Однако не исключено, что иной масштаб даст иную картину. Только в массовом эксперименте можно будет точно определить, насколько закономерно то или иное наблюдаемое явление.

образе-портрете соответствуют неполноценному пониманию характера литературного героя.

На ряде примеров из ученических работ мы покажем наиболее характерные ошибки, отражающие частичное или полное непонимание смысла литературного портрета, принципов его создания.

Вот ученик впервые решает литературную задачу и, выполняя учебное задание, разбирает сцену из комедии Грибоедова «Горе от ума» — создает портрет Молчалина:

«Не знаю, какова была мода в те времена, но Молчалин одет по моде. Это приятный молодой человек с приятными и выразительными чертами лица. Он мил, хорошо воспитан, услужлив, как говорится, обаятельный и компанейский...»

Это почти ничего не говорящий портрет, «молчалинского» не говорящий. А ведь близко к должному: Молчалин действительно «мил» и «приятен», но кому мил и кому приятен? И как, чем? Облик, созданный учеником, лишен характерной молчалинской черты — угодничества.

Но в работе ученик верно характеризует Молчалина, подмечая в нем и то, что не отмечено в портрете. Значит, нет соотнесения «портрет — характер», вернее, непоследовательно проведено это соотнесение, не умеет ученик воссоздать образными средствами существенно необходимые характерные детали.

Есть здесь и другие следы, свидетельствующие о том, что ученик не улавливает нужных для образа соответствий в портрете и наделяет, например, «своего» Молчалина «выразительными чертами лица». А характер персонажа читателю с развитым образным мышлением подсказывает как раз противоположную портретную деталь — невыразительные, неприметные черты лица, этакий сглаженный под принятый стандарт облик.

В какой-то мере причины исследуемого ошибочного образного решения кроются в неумелом отборе слов, в непонимании точного значения ходового слова «обаятельный», в неверном словоупотреблении: чего стоит использование современного словца «компанейский»! Но образные искажения, вызванные причинами такого порядка, не специфичны. И поскольку это общехарактерное явление, требующее особой работы над языком, над стилем, мы рассмотрим этот вопрос отдельно и лишь в 140

той мере, которая подсказана особыми условиями описываемого эксперимента.

Другой пример. Ученица разбирает монолог Катерины из драмы Островского «Гроза» (кстати, это то же задание, что было выше представлено и образцом литературной задачи, и работами Геннадия О. и Людмилы М.):

«Поведение Катерины во время монолога было как будто в забытьи: она то молчит, то берет себя за голову, то показывает на сердце, то подходит к берегу и громко во весь голос кричит, то плачет. Внешность Катерины показывает ее внутреннее переживание, поэтому вид у нее растрепанный, небрежный...

Можно догадаться, что смерть Катерины близка, так как ее поведение и мысли показывают на ее смерть...

Типичное упрощение! Очень близко (на том же уровне) к утверждению ученицы, разбиравшей сцену «Прощание Тихона с Катериной»: как и там, воссоздаются упрощенно осмысленные и примитивно оцененные внешние обстоятельства. И хотя ученица понимает, что должно быть соответствие между портретом и характером героини произведения: «Внешность Катерины показывает ее внутреннее переживание», но суть предлагаемого соответствия, принцип сопоставления внешнего внутреннему вызывают самые решительные протесты: искажено!

Во-первых, облик Катерины ученица тшится представить себе, ограничиваясь только разбираемым монологом. И уже это ограничение, неумение охватить и образно осмыслить целое приводит к неудаче: Катерина в читательском образе-портрете предстает истеричной, несчастной, близкой к смерти страдальцей. Кстати, привнесение догадки о близком самоубийстве Катерины не укрепляет позицию ученицы: она все сводит к частному случаю, не понимает социальных закономерностей, не постигает и закономерностей художественных.

Так, ниже она пишет: «В драме мог бы быть и другой исход, то есть возвращение Катерины домой, но этот поступок был бы еще тяжелее, потому что Кабаниха заела бы ее своими дотошными нравоучениями...» Ученица >не понимает того, что стоит за Катериной, и потому существенно обедненным, искаженным является представленный в работе читательский образ.

Во-вторых, ученица рвет связь между логикой характера и логикой образа. Развертывающееся в чисто внешнем плане описание поведения героини ученица завершает таким итогом: «...вид у нее растрепанный, небрежный». Это не просто наудачу выбранные определения, взятые без учета точного значения или свидетельствующие о непонимании эмоционально-образных компонентов, закрепившихся за этими словами. Мы выяснили в беседе, что именно такой — растрепанной, небрежной, нечесаной (это добавила в разговоре сама ученица), сломленной и опустившейся — видит Катерину ученица. А как далеко это от истины, как далеко от правильного понимания характера героини! И здесь упрощение, и здесь непонимание.

**ОШИБКА НЕУМЕНИЯ-ЛОЖНЫЙ ОБРАЗ.
ТО ЖЕ —ОТ НЕЗНАНИЯ ДЕТАЛЕЙ**

Приведем еще один пример, подтверждающий уже сказанное и позволяющий охарактеризовать и другие типичные ошибки учащихся. Выпускник из недавно поступивших в школу, так что с литературными задачами ранее он не сталкивался¹, разбирает сцену пьесы Горького «На дне» — создает портрет Сатина:

«Портрет Сатина точно описать нельзя. Но я его представляю таким: высокий, несколько сухощавый человек, с большими нервными руками, которые все время в движении. Его голова, уже порядком полысевшая, покоится на длинной шее. Глаза, глубоко запавшие в глазницы, излучали лихорадочный блеск.

Особенного внимания заслуживает нос. Нос, как у ястреба, делает его каким-то хищным, бессердечным. Но

¹ В вечерней школе меняющийся год от года состав учащихся — это обычное явление. Затрудняет ли это нашу работу, не ломается ли налаженная система воздействий, не нужна ли иная, с поправками на вновь прибывших организация учебных занятий? Конечно, постоянный состав учащихся предпочтителен. Но особых затруднений пополнение в классе не вызывает, даже удастся извлечь некоторую пользу в этом случае: новые ученики охотно учатся у своих товарищей и быстро нагоняют, а «старички», активно разбирая работы вновь прибывших, оттачивают приобретенные умения. Но если, как в этом примере, новичок приходит в выпускной класс, он успевает оценить значение предлагаемой работы, но не имеет достаточных возможностей для тренировки: школьный курс последнего года обучения об легчен. А литературная задача должна быть трудной!

йа самом деле это человек жалкий, пропившийся, со слабым характером.

Одет он был просто, но у него все же сохранились отпечатки интеллигентности (все-таки он бывший интеллигент). На нем был фрак, порядком порванный и залатанный, сорочка, а главное — у него на шее была бабочка. И он этим отличался от других. Вот, по-моему, и весь портрет...»

Интересный случай, живописно-странный на первый взгляд, но типичный. Поначалу ученик готов отказаться от выполнения задания: он не сомневается в том, что «портрет Сатина точно описать нельзя». И тут же закрадываются сомнения, рождаются вопросы, вроде следующих: «А неточно описать героя можно? Не все ли равно, каким его описать? Ведь вот же писатели выдумывают какие-то портреты своим героям?»

И ученик «пробует» по образу и подобию того, что отложилось в читательском опыте. Дурной литературной реминисценцией порождаются первые попытки: «Высокий, несколько сухощавый человек». И сдается ученику: встречалось ведь ему такое. Можно и продолжить: «...с большими нервными руками, которые все время в движении».

Может быть, это нервные руки Сатина-картежника, Сатина-шулера? Когда при разборе ученику был задан этот вопрос, он радостно ухватился за подходящее объяснение, но потом признался, что ничего подобного ему на ум не приходило: просто руки как руки, нервные такие. Нет, ученик пока что не пытался соотнести то, что подсказывала память, воскресавшая портретные детали из ранее прочитанного, с тем, что мог подсказать герой пьесы Горького. Ученик не видел героя и продолжал громоздить бессмыслицу.

А интерес к работе появился, хочется сделать портрет «по-настоящему», опять-таки как в книжках бывает: «Его голова, уже порядком полысевшая, покоилась на длинной шее». Каким удачным кажется ученику подхваченное слово «покоилась», и не видит он, что на длинной-то шее голова скорее уж мотаться, чем покоиться будет.

И все это ложная образность, нет за ней читательского видения. Вот уже награждается Сатин лихорадочно блестящими глазами, никак не отвечающими его под-

лайнному облику. А вот и заслуживающий «особенного внимания» (не подумайте, дескать, что это просто так говорится) ястребиный нос, который невесть зачем прилепил герою ученик.

До этого момента создание портрета героя казалось ученику детской игрой, как если бы лепил он снежную бабу, думая: интересно, что получится? Сунул угольки — лихорадочно заблестели глаза, сунул морковку — и получился... И тут впервые ученик начинает осознавать, что портретная деталь имеет определенный смысл, и не добрую «морковку» вместо носа подсунул он все еще не сопротивляющемуся герою: деталь оказалась отнюдь не безобидная! Он увидел это: «Нос, как у ястреба, делает его (Сатина, конечно. — **JI. P.**) каким-то хищным и бессердечным».

Но едва глянул ученик на получившийся портрет, как спохватился: не «тот» Сатин. «Хищный, бессердечный?» — нет же, не таков Сатин! И немедленно предлагается поправка — внеобразная, сверх портрета данная и выраженная в прямом оценочном понятийном суждении: «Но на самом деле это человек жалкий, пропившийся, со слабым характером».

Это неточно, это противоположная крайность, в которую попадает ученик, стремясь как-то сбалансировать ошибочное решение. Но ошибка в понятии не гасит ошибку в образе — в попытках ученик этого не замечает. И каким запутанным путем идет он: не от постижения характера литературного героя к значимому, выражающему характер образу-портрету, а от произвольно созданного портрета к осознанию и пока лишь частичному пониманию возникшего противоречия — несоответствия портрета, реминисцентно построенного, общему непродуманному ни в целом, ни в деталях впечатлению-осадку от прочитанной пьесы Горького, от образа литературного героя.

И прямое суждение ученика — каков-де Сатин «на самом деле» — свидетельствует о том, что есть у учащегося это непродуманное впечатление, есть не подвергнутые осмыслению эмоции, возникшие при восприятии художественного образа. Значит, помимо ложного образа-портрета, есть у учащегося и другой, действительный читательский образ, но не осмысленный, не включенный в анализ, скрытый!

Проявляется этот читательский образ в тот момент, когда коснулся его заживший фальшивой жизнью ложный портрет. Задеты чувства ученика, и ранее неосознаваемое в читательском образе становится предметом осознания. Неясно и неточно выраженный в оценочном суждении, читательский образ все же не зачеркивает ранее сказанное. Противоречие не преодолевается, ученик дорожит первоначальными домыслами: как-никак это

первые плоды его творческой работы. И здесь перед нами уже не размышляющий читатель, а озабоченный ученик: пусть учитель оценит его труды, он ведь старался, копировал лучшие, по его мнению, литературные образцы.

Но далее читательский образ уже смело заявляет о себе. И, продолжая работу по созданию портрета литературного героя, ученик настойчиво пытается осмыслить, разобраться, соотнести портрет с другими данными о герое. Правда, увидеть доподлинного Сатина и теперь ученику не удастся, но уже по другим причинам.

Итак, ученик думает: «все-таки он (Сатин) бывший интеллигент», «у него все же сохранились отпечатки интеллигентности...» И решено: надо соответствующим образом приодеть бывшего интеллигента. Ученик выдает «своему» Сатину фрак, «порядком порванный и залатанный», сорочку, «а главное» — галстук-бабочку, вполне достаточный гардероб. А что еще надо бывшему интеллигенту? Он, ученик, этих «бывших» в глаза не видывал, приходится фантазировать, и как будто получилось все вполне прилично, да и Сатина выделяет. «И он этим отличался от других», — заканчивает ученик; портрет готов.

Что ж, желание отличить Сатина вполне правомерно и законно. А несуразный костюм, которым снабжает ученик героя, — это ошибка особого рода. Ее нельзя приравнять к первоначальному ложному образу-портрету. Здесь уже ученик не действовал вслепую и наугад, именно таким он увидел своего слабохарактерного, «пропившегося» героя. И это был нормальный и активный процесс образного мышления, в ходе мыслительной деятельности ошибок нет.

Просто не хватило ученику конкретно-наглядных представлений, вот он и выбрал неподходящий к случаю гардероб, а отсюда и окарикатуренный, искаженный

портрет. Ошибка произошла в выборе частной, но здесь имеющей существенное значение детали.

Методика и практика преподавания литературы знают ошибки такого рода и стремятся предупредить их, используя изобразительную наглядность. Действительно, если продемонстрировать учащемуся изображение литературного героя, подобные ошибки отпадут. Читательский образ предстанет неискаженным, правдивым и точным в исторических и бытовых подробностях. И все же использование дополнительных средств наглядности в начале учебной деятельности, развивающей образное мышление, мы считаем неоправданным.

Выше уже говорилось о том, что дополнительная опора на всякого рода наглядность не просто облегчает процесс работы воображения и гарантирует от ошибок в выборе портретных деталей, но снижает активность самостоятельного образного мышления, а на это никак нельзя пойти. Да и возможны такие наглядные путеводители только в специально оснащенном курсе обучения. А когда, окончив школу, наш бывший ученик окажется один на один с книгой, кто вовремя подсунет ему наглядное пособие? Чем компенсируется тогда неактивная работа неразвитого образного мышления?

Так что же, лучше уж мириться с подобными ошибками? Нет, хотя в условиях самостоятельной работы над художественным произведением невозможно создать по-операционно контролируемый и управляемый процесс учебной деятельности, гарантирующий от ошибочных решений, мы не призываем мириться с подобными ошибками. Но в данном случае надо не предупреждать ошибку, а устранять ее, после того как она выявлена.

Наше отношение к ошибкам в выборе портретных деталей было бы антипедагогичным, неправильным лишь в том случае, если бы в результате подобных ошибок искаженные представления учащихся вели к устойчивым искажениям в читательском образе. Но этой устойчивости мы не обнаруживаем. Напротив, в подавляющем большинстве случаев за портретными искажениями стоит не сложившийся читательский образ, а всего лишь неудавшаяся попытка его создать.

За редчайшими исключениями (и представленный пример как раз принадлежит к этим исключениям, он типичен лишь в той части, где учащийся не соотносит на-

угад взятые «из книжек» примеры с общим впечатлением от образа рассматриваемого литературного героя) ученик осознает, что созданный им портрет всего лишь попытка. В ходе общеклассного обсуждения выполненных работ такой ученик, как правило, прочно воспринимает коррективы, вносимые уместной здесь наглядностью или образными решениями других учащихся Г

**СКУПАЯ ДЕТАЛЬ. ОТ БОЯЗНИ ОШИБИТЬСЯ - К ОБРАЗНОМУ
ЛАКОНИЗМУ**

Число ошибок, порожденных неудачным выбором портретной детали, не так уже велико, как это кажется сторонникам подстраховывающей наглядности, редко больше, чем в пяти-шести работах, из общего количества в 40—50 работ в классе. Объясняется это, конечно, не тем, что у учащихся есть Достаточно полные представления историко-бытового характера, а быстро и прочно вырабатываемым строгим подходом к выбору нужной детали.

Поначалу большинство учащихся осознает недостаточность конкретных сведений и представлений о быте эпохи, отраженной в художественном произведении. Об этом пишут прямо: «Я не знаю точно, как одевались тогда молодые дворяне. Но Чацкий одет строго, со вкусом по современной для того времени моде». Или: «Мне трудно представить костюм служанки; Лиза, по-моему, одета в русский наряд, но с какими-то кокетливыми городскими украшениями».

Однако уже в первой работе (разбор комедии Грибоедова «Горе от ума») некоторые ученики подходят к пониманию того, что подчас детально разработанный портрет и невозможен и не нужен. Так, создавая портреты действующих лиц комедии «Горе от ума» (ученик

¹ Право учителя решать, уместна ли наглядность на стадии обсуждения выполненных работ. Это зависит от состава класса, о г уровня, обнаруживаемого в ученических работах, наконец, от возможностей, которыми располагает учитель. Мы считаем, что наиболее активным стимулом дальнейшей мыслительной деятельности является опора на лучшие из образных ученических решений, но не всегда выявляется «лучшее». Кроме того, не каждое изучаемое художественное произведение используется как средство для развития образного мышления, есть и другие учебные цели, требующие иной организации учебного процесса.

разбирает сцены на балу у Фамусова в момент, когда рождается слух о сумасшествии Чацкого), характеризуя двух неизвестных, чьи имена автор намеренно обозначает только инициалами, ученик догадывается о смысле авторского приема и освобождает портреты неизвестных от каких бы то ни было выразительных деталей:

«Трудно представить себе лица этих двух неизвестных. Мне кажется, и сами-то они похожи на какие-то тени в полутемном зале».

Великолепная находка! И отличной (если хотите, и отличительной) деталью становится отсутствие детали вообще. И дело не в трудностях, о которых пишет ученик. Ему трудно представить себе лица неизвестных: они смутны, он верно это почувствовал. Но общий облик («и сами-то они»), оказывается, и не нужно себе представлять в каких-либо конкретных подробностях.

Правда, здесь неясное в облике героев задано смыслом художественного образа. И «затемненные тени», предложенные в читательском образе, не результат неясных представлений, скудного воображения. Это не от бедности, а от богатства: пониманием смысла продиктована скупость читательских изобразительных средств.

А в большинстве ученики скупаются на детали, боясь попасть впросак, боясь ошибиться. Но постепенно и эта скупость оборачивается богатством. Приучаясь пристально вглядываться в облик героя, ученики с каждым разом убеждаются, что подробная детализация зачастую излишня и по-настоящему важно уметь найти экономную и точную выразительную деталь.

Сравнительно немногие учащиеся продолжают стремиться к скульптурной лепке портрета, к поискам живописных подробностей. Но это уже связано с индивидуальными особенностями, и учитель должен поощрять такие поиски, однако ни в коем случае не противопоставлять подобные попытки экономным образным решениям, отдавая предпочтение тем или другим. Избирательность, присущая вкусу учителя, не должна быть навязываема ученикам, не должна регламентировать свободу творческой деятельности учащегося.

А подобная опасность реальна, поскольку мы имеем дело не с общеобязательной логикой понятийного мышления, а с законами мышления образного. И пусть сами эти законы еще не вполне ясны, однако известно, что 148

нивелирования образное мышление не терпит и требует широкого простора для развития творческой индивидуальности. Следовательно, и учительское вмешательство должно быть объективно-принципиальным, а не субъективно-вкусовым. Строгий вкус учителя, его эстетическую взыскательность следует использовать, помогая формировать ученическую индивидуальность, но отнюдь не сглаживая индивидуальных различий.

ИСКАЖЕНИЕ — ЧИТАТЕЛЬСКОЕ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА

Итак, ошибки, связанные с неправильным выбором портретной детали, не так уж часты, не так уж серьезны. Но это еще не все, что следует о них сказать, — они в принципе не схожи меж собой и могут быть разделены на две своеобразные группы: первая — ошибки, порожденные отсутствием необходимых конкретных исторических представлений, вторая — ошибки современного образного переосмысления, ошибки от «осовременивания».

Ранее сказанное относилось к ошибкам первой группы. Ученик старался увидеть в облике литературного героя «представителя» минувших времен и в чем-то просчитался, не имея достаточных сведений о былом. Как мы видели, это легко восполнимо.

Иное дело — ошибки учащихся, для которых литературный герой жив и образное представление о нем включено в круг представлений об окружающей действительности. Порой это приводит к непростительным упрощениям, когда Онегина или Печорина ученик рисует таким современным типом бездельника и туеядца; порой — к нелепым портретным деталям, нелепым только потому, что они выхвачены из сегодняшнего и приклеиваются к литературному герою прошлого.

Надо учесть, что наше разграничение условно и подчас читательский образ-портрет представляет собой причудливое сочетание всевозможных ошибок. Но ошибки образного переосмысления «в настоящее» всегда выпирают, и мимо них учитель не пройдет. Как не заметить, например, загулявшего Тихона (в работе по драме Островского «Гроза»), портрет которого ученик рисует, пользуясь внешними приметами хулигана из пивной-забега

ловки: «сдвинутая на уши кепочка с маленьким козырьком», «фикса» (вставной золотой зуб), «потухшая сигарета в углу тупо ухмыляющегося рта»?

Кстати сказать, таким деталям не подобрать и исторически соответствующего эквивалента, потому что все это не соотнесено с чувствами, переживаниями, строем мыслей, характером литературного героя, не соотнесено и с разбираемым эпизодом. Это внеконтекстная связь, характерная для учащегося с ограниченным читательским опытом.

Взаимосвязи, взаимообусловленность различных ошибочных образных ходов и решений выглядят очень пестро. Иногда ошибочные переосмысления из прошлого в сегодняшнее рождены теми же причинами, что и ошибки, отнесенные нами к первой группе: отсутствуют нужные исторические сведения. И тогда работа с этими ошибками не представляет собой каких-либо дополнительных особенностей. Но иногда ошибки такого рода тесно связаны с непосредственными и близкими жизненными впечатлениями.

В последнем случае в процессе образного мышления учащегося, выполняющего учебное задание, восприятие литературного факта более или менее прочно переплетается с фактами действительности. Предупредить такую ошибку невозможно, хотя иной раз ее удастся предугадать или предвидеть. Однако даже в предвидении подобной ошибки нецелесообразно ни предупреждать учеников о такой возможности, ни тем более пытаться расщепить связь фактов литературы и фактов жизни, так как это и усложнит процесс их мыслительной деятельности, и лишит непосредственности восприятие литературного факта.

Значит, и здесь следует подождать, пока учебная работа выявит ошибочные образные переосмысления. Но когда эти ошибки выявлены, учитель оказывается в затруднительном положении. Во-первых, возникший читательский образ отличается повышенной устойчивостью, так как имеет дополнительную опору в связанных с ним фактах действительности. Во-вторых, в большинстве случаев, когда корректирующее воздействие на читательский образ оказывается возможным, допустивший ошибку ученик расстается с возникшим у него образом, не усваивая взамен ничего, кроме логических доводов,

Поэтому приходится обычно ограничиваться констатацией ошибки, комментированием других ученических работ, лишенных ошибки, и несколько запоздалыми (здесь это надо признать) попытками усилить представление о литературном герое в контекстных связях, в конкретной исторической обстановке. И уповать на рост читательской культуры, ибо только это избавит ученика от упрощенных уподоблений литературного действительному.

Однако далеко не всегда образное переосмысление — «осовременивание» — ошибочно. Мы уже говорили о том, что живое восприятие искусства всегда связано с переосмыслением, связывающим воедино читательский и жизненный опыт. Считать ошибкой сам факт переосмысления, пересоздания авторского образа в читательском было бы совершенно неправильным.

Важно лишь, чтобы образное переосмысление не было примитивным и не давало герою прошлого путевку в жизнь сегодняшнюю.

НЕСКОЛЬКО СЛОВ О СЛОВАХ...

Следующую группу ошибок, ведущих к образным искажениям и неправильным решениям, составляют штампы и неверное словоупотребление. Конечно, словесные шаблоны и неточное или неграмотное словоупотребление — явления разнородные, объединенные нами только по самому общему признаку, это ошибки, так или иначе связанные с речью учащихся.

Разбирать эти ошибки мы не будем: образ, заключенный в слове, и читательский образ — это далеко не одно и то же.

О соотношении слова-образа и слова-понятия в творчестве писателя или в учебной деятельности школьника существует большая специальная литература. Правда, нельзя сказать, что это исследованная проблема, но ее решение представляет собой трудную и самостоятельную задачу, которая не по силам автору настоящей работы и выходит за пределы, поставленные здесь.

В читательских образах, созданных учащимся, немного внимания уделяется образным компонентам слова, которое обычно используется в прямом, понятийном значении. В нашей учебной работе по развитию образ

ного мышления учащихся не было специальной установки на осознанное действие со словом-образом.

Приведенные нами примеры из ученических работ должны показать, что сравнительно с сочинениями обычного характера образные решения литературных задач повышают внимание к слову-образу и без специальной на то установки. Нередко встречается эмоционально окрашенная речь, реже, но встречается и стремление найти эстетически значимый оборот (последнее ведет иногда к штампу).

Однако отсутствие специально организованной учебной работы в этом направлении лишает нас права исследовать образные качества, обнаруживаемые в письменной речи наших учащихся,— это побочный результат, пусть даже положительный, но побочный. А нашей задачей является лишь исследование направленных и управляемых в нашем эксперименте процессов и результатов мыслительной деятельности.

Но, отказываясь от анализа образно-речевого строя, от подробного разбора речевых ошибок учащихся, мы хотели бы дать общую характеристику этих ошибок, указать общее направление работы, направленной на устранение этих ошибок.

Нет нужды доказывать, что штампы, неточное словоупотребление и другие погрешности речи являются выражением каких-то дефектов образного мышления учащихся. Характерный и достаточно убедительный пример тому мы уже приводили: портрет Сатина, наделенного «лихорадочным блеском» глаз и «ястребиным, хищным» носом. Ученик воспользовался ходовым штампом, потому что шел от книжных «образцов», а не от своих впечатлений о герое.

Другой пример. Ученик, рисуя облик Софьи («Горе от ума»), одевает героиню в «простенькое, но изящное платьице» — ошибочное словоупотребление и столь же ошибочное представление о костюме героини на балу, и непозволительный перенос в прошлое примет современного быта...

Часто ошибки в речи учащихся вызваны многими взаимосвязанными просчетами и недостатками образной мыслительной деятельности, часто о причинах ошибок невозможно и догадаться: в работах и в последующих беседах и обсуждениях не все выявляется. Бывает, пока- 152

жется, что десять — двадцать ученических работ, очень похожих по словарному составу (беден словарь, а бедность всегда однообразна), обнаруживают схожие ошибки мышления, а на проверку оказывается, что в одном случае ученик невнимательно прочел разбираемое произведение, в другом — подвела невысокого уровня наблюдательность, в третьем — неумение пользоваться словом и т. д.

Разнообразие этих ошибок подсказывает необходимость строго индивидуальной работы над ними. Такую работу невозможно осуществить системой стилистических упражнений. Мало того, что школьная стилистика не разработана и не хватает времени на занятия по стилистике, но до сих пор редкие и не приспособленные для школьных условий сборники упражнений по стилистике направлены на развитие логической точности речи, на развитие понятийного мышления.

Как ни важны упражнения такого рода, в нашем эксперименте их воздействие оказалось ничтожным, не дало заметных следов. Нужна стилистика, отвечающая задаче развития образного мышления. Но пока ее нет, и, какой она должна быть, мы не знаем.

Не разрабатывали мы и индивидуальных заданий, помогающих учащимся в работе над ошибками языка и стиля. Однако систематические общеклассные разборы-обсуждения выполненных работ с анализом не собственно речевого оформления¹, а существа допущенных ошибок, несомненно, влияли благотворно и на речь учащихся. Значит ли это, что можно свести работу над стилем к таким разборам? Вряд ли. Вероятно, возможен более эффективный путь, связанный со специальными упражнениями. Но чтобы выяснить это, нужен особый и длительный эксперимент.

В последней главе мы покажем, какого результата достигают наши ученики в итоге учебной работы по развитию образного мышления. Сравнительный анализ ученических работ позволит продемонстрировать сдвиги учащихся, в том числе в повышении культуры речи.

¹ То есть работа над языком была подчинена доработке образных решений. Индивидуально проводилась работа над грамматическими и стилистическими ошибками так, как это принято в методике.

СТРАННЫЕ» ОШИБКИ. НЕОБЪЯСНИМЫЕ? НЕОБЪЯСНЕННЫЕ

Продолжая разговор об ошибках, искажающих читательские образы, мы хотим остановиться на любопытном явлении, сопровождающем работы тех учеников, которые обнаруживают стремление к детальной разработке образа-портрета. Это странное явление, рационального объяснения которому мы еще не нашли и назвали, исходя из его особенностей, «блуждающими устойчивыми представлениями».

Речь идет о следующем. Во многих не схожих между собой работах учеников часто встречаются одни и те же портретные детали, не подсказанные ни текстом художественного произведения, ни каким-либо иным путем.

В некоторых случаях это легко объяснить. Так, понятно, почему почти все ученики считают, что Чацкий — человек среднего роста, немногие (и у этих учащихся во всем сказывается более низкий уровень образного мышления) напишут, что Чацкий — высокого роста, и никто не станет утверждать, что герой комедии Грибоедова низкорослый.

Как сказал один наш ученик: «Чацкий не ростом берет, он умом взял», но и этот ученик не сделал «своего» Чацкого низкорослым, отдал предпочтение росту среднему, а ученикам послабее хотелось, чтобы Чацкий буквально возвышался над толпой фамусовских гостей. А вот низкий рост, говорят ученики, контраст создавал бы, а зачем здесь еще и такой контраст? Разумно, и это же характерно с непринципиальными усложнениями для портретов, создаваемых писателями.

Но кое-что объяснить трудно. Откуда, например, усвоены учениками эти соответствия: из былых читательских представлений путем простого заимствования- переноса или здесь какие-то опосредствования житейских впечатлений, не равнозначных, однако, житейским наблюдениям? Не знаем и в работе со старшеклассниками не можем это установить, потому что нельзя исключить их читательский опыт. А младшие школьники, не обладающие опытом жизни, тоже не помогут понять это.

Почему Тихона, мужа Катерины из «Грозы» Островского, все считают светловолосым, большинство называют «белобрысым», а ученики, наделяющие Тихона чер

ной шевелюрой, судя по другим приметам, неправильно восприняли образ героя? Некоторые ученики утверждают, что «белобрысым» Тихон должен быть, чтобы подчеркнуть контрастное сопоставление с темноволосой Катериной. Но как сложилось общее убеждение в том, что у Катерины темные волосы? Видимо, это передает эмоциональное читательское отношение к героине и настроение, вызываемое этим художественным образом. Но почему?

Подобные представления оказываются очень стойкими. Может быть, не стоило бы и говорить о них (тем более что и объяснить мы их не можем), но нередко именно эти устойчивые черты читательского образа-портрета позволяют надежно судить о понимании характера литературного героя.

И ошибки здесь возникают редкие, но упорные, иногда даже противоречащие прямым авторским указаниям. Так, нам не раз приходилось спорить с учениками, утверждавшими наперекор Пушкину, что Ленский — «белокурый молодой человек». Цитата: «И кудри черные до плеч» — не выручала. По мнению учащихся, Пушкин ошибся, не доглядел.

Пусть не покажется читателю, что эти факты — пустячное обстоятельство, на которое не стоит обращать внимания. Возможно, что это еще один довод за то, что в процессе образного мышления отнюдь не все рационалистично, не все в осознаваемом и легко истолковываемом акте; многое остается в подсознательной чувственной сфере и, не требуя и не допуская логического объяснения, возникает интуитивно и включается в творческий процесс создания читательского образа. Так ли это?

Управляема ли эта активно заявляющая о себе сторона образного читательского мышления? Трудно сказать. Мы пока что отступили в спорах с учениками: не можем их переубедить без ощутимых, разрушительных потерь в читательском образе. И не жалеем о своем «поражении»:

ошибки, создаваемые подобными устойчивыми представлениями, свидетельствуют не о слабости, а о силе читателя-творца. Пусть ошибаются — это плодотворно.

**ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ОБРАЗЫ-НОВАЦИИ.
«ЛУЧШЕ», ЧЕМ У ПИСАТЕЛЕЙ**

В заключение еще об одной группе ошибок, реконструирующих сложные художественные образы.

По природе своей эта группа ошибок схожа с искажающими художественный образ переосмыслениями-переносами из прошлого в настоящее. Но в отличие от них читательские образы-реконструкции представляют собой четко осознаваемое стремление пересоздать образ литературного героя и вопреки воле автора художественного произведения построить намеренно неадекватный читательский образ на иной и, по мнению учащихся, «более правильной» идейно-художественной основе.

Это сближает образные ошибки-реконструкции с ошибками, вызванными частичным или полным непониманием замысла писателя и смысла художественного образа, и с ошибками, порожденными «блуждающими устойчивыми представлениями».

Читательские реконструкции, искажающие, преднамеренно изменяющие художественный образ, встречались нам неоднократно, известны они и по наблюдениям многих учителей литературы. Образные реконструкции особенно заметны тогда, когда они являются активным процессом осмысления сложного художественного образа, внутренне противоречивого и противоречащего житейским представлениям учеников.

Так, многие учащиеся не соглашались с авторской характеристикой Базарова, не приемлют противоречий в образе этого героя, хотя понимают противоречивость позиции Тургенева. В работах таких учащихся герой романа «Отцы и дети» облагорожен, с этой целью пересоздается даже его портрет, столь тщательно и мастерски вылепленный Тургеневым: удаляются или смягчаются огрубляющие Базарова портретные детали.

Подобной реконструкции подвергается образ Наташи Ростовой, каким он предстает перед читателем в конце романа «Война и мир»: отвергаются и понятийное значение, и образный смысл толстовского слова «самка», читатель дарует «своей» Наташе более высокое назначение в жизни.

Подчас невольно возмущаешься беспардонным читательским «нахальством», посягающем на святое свя- 156

тыХ'—Толстого и Тургенева! А возмущаться не следует. Как же следует поступить? Покажем это на примерах • ученических работ, посвященных читательскому осмыслению образа Луки из пьесы Горького «На дне».

Реконструкции, связанные с образом Луки, особенно упорны и устойчивы. Произвольно поступая с литературными фактами, с сюжетными линиями пьесы, многие учащиеся пренебрегают одними из этих фактов, выпячивают другие и старательно обеляют Луку, оправдывая внеисторически понятую «ложь во спасение».

Проследим реконструкции на читательских образах-портретах Луки, обращая внимание на то, какие детали отбирают для портрета учащиеся и чем продиктован этот отбор.

В большинстве работ облик Луки таков:

«Луку я представляю маленьким, сутулым человеком, с голубыми глазами, с добрым лицом. Это человек с добрым лицом и любящим сердцем. Лука всегда бывает веселым и не привык унывать...»

Или:

«Странник Лука — старичок- лет шестидесяти, с полысевшей головой, сгорбленный под тяжестью лет. Из его быстрых, голубых, как у Врубелева Пана, глаз беспрерывно струится доброта, которой он оделяет людей, обиженных кем-либо. Это веселый, никогда не унывающий человек с дребезжащим смехом...»

И встает читательский Лука — веселый, добрый, голубоглазый... Примечательно, что, прочитав пьесу и приступая к выполнению учебного задания, каждый ученик «посмотрел» в глаза Луке и почти каждый увидел героя голубоглазым, а образ — «голубым». Голубые глаза — это, по-видимому, устойчивое представление, традиционный образ, передающий такую непритязательную доброту.

Вот так и в приведенных примерах: ни одной черточкой не опорочен Лука. «Он лжет?» — такой вопрос как будто и не стоит перед учениками. Однако мимо этих фактов пройти они не могли, тогда они сознательно изменили акценты: «беспрерывно струится доброта, которой он оделяет людей, обиженных кем-либо» — пускай лжет, зато утешает.

Не случайно один из учеников сравнивает глаза «своего» Луки с глазами Пана Врубеля: лучится голубой

свет, всепонимающий и всепрощающий взгляд, мудрой печаль и добрая улыбка... Можете спорить с учеником: ведь Лука не таков, сравнили тоже — Лука и Пан! Но с читательского портрета, не мигая, будут глядеть на вас яркие и лучистые, как у Пана, голубые глаза!

Созданный учениками портрет героя соответствует их пониманию образа Луки. Сложной и противоречивой роли Луки в пьесе они не поняли, не поднялись и до понимания философской, социальной проблемы, поднятой в этом образе. Однако, приступая к разбору образа Луки, они верно указывают на имеющиеся противоречия, указывают, но не анализируют. Разбирая образ, ученики сознательно ограничивают себя рамками, очерченными в портрете. Отмеченные учащимися противоречия преодолеваются все покрывающей в их представлении добротой героя; образ реконструируется.

Но неудовлетворительными оказываются читательские образы-портреты и в том случае, если ученик видит, понимает и разбирает противоречия в характере и поведении героя. Вот пример:

«Лука мне представляется таким. Когда он в первый раз появился в пьесе, то, по-моему, внешность его можно назвать внешностью крестьянина-старичка, путешествующего по земле. Очень трудно представить его себе в одежде рабочего, с выбритым лицом. По-моему, он имел маленькую острую бородку. Средний рост и некоторая сухость делали его очень подвижным' и успевающим везде.

Глаза Луки? Вот глаза его, кажется, выражают очень многое. У Луки, должно быть, имеется блеск в глазах, такой внутренний и ласковый. Взгляд его очень подвижный, и он во многом характеризует героя: весь он такой мягкий и ласковый. Никому не скажет грубого слова.

Во внешности Луки нет противоречий, потому он и привлекает к себе. Но внутренне Лука противоречив, противоречива и его роль в пьесе...»

Далее ученик правильно характеризует Луку, его роль в пьесе, значение образа. Так, может быть, созданный учеником образ-портрет не является реконструкцией? Ведь он указывает: «во внешности Луки нет про-

творений». Лука-де внешне привлекателен, а внутренне противоречив. Может быть, создавая портрет, учащийся стремился подчеркнуть контраст внешней привлекательности и внутренней противоречивости? Право на это подсказано пьесой.

«Нет, не может быть»,— следует ответить на поставленные нами вопросы. Если бы ученик рисовал обманчивую внешность, он бы не ставил себя в положение обманутого, а, обманувшись и на анализе образа уверившись в этом, сделал бы соответствующее признание.

Но нет обмана в портрете, непритворен «такой внутренний и ласковый» блеск глаз героя. И эта портретная черточка «внутренняя», а не «внешняя». С явной симпатией и прямой характеристикой введена эта деталь в читательский портрет: «весь он такой мягкий и ласковый. Никому не скажет грубого слова».

В работе ученика — явное противоречие, а он и не пытается его преодолеть: портрет говорит одно, аналитическая часть работы — другое. Чему же верить? Что правильное характеризует уровень понимания ученика: портрет или анализ, образ или понятие?

Уровень понимания выражен в читательском образе-портрете. Переходя к анализу, ученик в данном случае утрачивает самостоятельность, он разбирает противоречия, связанные с образом Луки, используя учебное пособие и критическую литературу. Ученик сумел разобраться в том, что прочел о пьесе и о Луке, и добросовестно изложил это.

Но его собственное представление о герое не изменилось и легло в основу читательского образа. Ученик как будто еще и еще раз взвесил то, что добыл сам, читая пьесу и размышляя над ней, он верит своим чувствам, но не хочет верить доводам рассудка, воспользовавшегося опытом чужих чувств и переживаний, будь то хоть сам автор пьесы. На всякий случай позаимствованное и осознанное положено рядом и не включено в читательский образ-портрет, выстроенный на базе собственных наблюдений и эмоций, размышлений и оценок. Так создается эта образная реконструкция.

Порой образная реконструкция, осуществленная учеником, кажется в работе неприметной. Созданный читательский образ-портрет выглядит так, как будто ученик не осознает складывающегося несоответствия между соб

ственным творением и тем смыслом, который вложен в художественный образ драматургом: просто ученик чего-то недопонял, а это уже известная нам ошибка иного рода — неосознанное образное переосмысление. Но образная реконструкция подчас склонна маскироваться под непонимание: с непонявшего меньший спрос.

В качестве примера приведем работу ученика, вновь прибывшего в X класс и ранее не участвовавшего в эксперименте. Ученик оказался начитанным, вдумчивым, внимательным, с развитым воображением. Вот портрет, данный в его работе:

«Странник шестидесяти лет» — это слишком мало, чтобы составить портрет человека. Но, читая пьесу, я все-таки представляю себе Луку. Горький описывает жизнь, а все,- что жизненно, представить можно. Я **ДУ**маю, что и в наше время можно встретить такого Луку, может быть, немного в другом виде.

Лука—■ это пожилой человек, и, хотя время тронуло сединой его волосы, душой он не так стар. Не знаю, носит ли он бороду, но очень подвижен. Это странник, не привыкший вести оседлый образ жизни. Человек он практичный, это не просто бродяга: «Лука с палкой в руке, с котомкой за плечами, котелком и чайником у пояса». Лука предусмотрителен: у него есть все для дальней дороги.

Я представляю его себе таким шустрим старичком, в опрятной и крепкой одежде, местами залатанной. В его глазах не только доброта, в них, пожалуй, больше хитрости и лукавства. Ведь неспроста же Горький называл его Лукой...»

Ученик не скупится на портретные детали, берет их из авторских ремарок, черпает в своем богатом воображении, в косвенно отраженных житейских наблюдениях. Пристально всматривается в героя ученик. Правда, иногда пелена услужливого штампа туманит его взор: «время тронуло сединой его волосы» — всплыла неожиданная литературная реминисценция и наградила старика Луку неподходящей, омолаживающей шевелюрой. А то поторопится и выпалит одним дыханием: «Не знаю, носит ли он бороду, но очень подвижен». Подвела скороговорка: не на месте союз «но», будто не понимает ученик, что борода двигаться не мешает.

Не будем придираться, однако. Ученик нам попался зоркий, приметливый. Вот и он заглянул в глаза герою, но как глубоко — в душу: «В его глазах не только доброта, в них, пожалуй, больше хитрости и лукавства». Интересный портрет создает ученик, образное и логическое здесь сплетено воедино: почти каждая портретная черточка сопровождается комментариями и попытками подобрать аргументацию. Ученик как будто бы стремится убедить — себя? нас? — в достоверности созданного им образа-портрета.

И этот портрет уже не столь привлекателен, как предыдущие: «шустрый старичок», не только добрый, но и лукавый, с хитрецей. Но ведь и этот Лука не плох, не вреден, не то, что называется «отрицательным персонажем». Почему? Разве не видел наблюдательный ученик и искушенный читатель, как ведет себя Лука в пьесе? Не понял социального вреда, который несет философия утешительной лжи?

Нет, видел и понял. Работа не давала ответа на эти вопросы, и получили мы ответ в беседе с учеником. Выяснилось, что открыто спорить с Горьким учащийся не хотел, хотя с автором и не согласился, а тем более с характеристикой, данной в учебном пособии. Ученик считал, что поведение героя в пьесе не отвечает логике его характера, и создал портрет в соответствии со своими представлениями. Так что и здесь перед нами читательский образ-реконструкция.

И наконец, еще один реконструированный образ, созданный в состоянии запальчивости и заявляющий о себе темпераментно и шумно:

«Доброго здоровья, народ честной!» — «Ты кто такой?» — «Проходящий ... странствующий ...»

Хитров рынок. Ночлежка Костылева. Дикие трущобы старой Москвы, но «старику где тепло, там и родина». И с первых же слов старик как бы срастается с этими людьми на нарах, с этой жизнью, прильнув к ней своими лохмотьями.

«Эхе-хе! Погляжу я на вас, братцы, житье ваше о-ой!..» — как бы вздыхает автор с этим занятым старикашкой.

Да, жизнь нелегка, особенно для этих слабых, вечно пьяных людей. Но Лука приласкает, Лука утешит. Ведь

он «каков ни есть, а всегда своей цены стоит!» Для всех найдется доброе слово в сердце старика.

Кому больно, всем поможет. Насте плохо — «всякое бывает...» «Эх, ты, детынька! Устала? Ничего!» — утешает он умирающую Анну.

Его нельзя не слушать. Он как бы сам вдалбливает свои слова в головы и поворачивает их по-своему: «Потерпи еще! Все, милая, терпят... всяк по-своему жизнь терпит...»

Давит он, уминая куда-то все плохое, и глаза, наверно, светятся у него лукаво, приветливо, немножко ехидно.

«Ты верь! Во что веришь, это и есть», — это звучит как заклинание. Чему, кому верить? Нет, этого он не знает. Но он верит в того, «кто крепко верит». Тот найдет.

Станный старик... Заставляет верить людей, в то время как сам не верит, врет. Он тянет жизнь назад и в то же время поднимает людей. Он их не ругает, нет. Он их жалеет.

Да, но ведь жалость — это скверно, это унижает человека. И, как ни странно, эта жалость нужна. Нужна всем. Всем этим упавшим и разбившимся.

Да, он очень нужен, хотя и не нужен (очень трудно понять человека, когда он пишет такую ерунду).

Но самое главное — он умеет беречь доброту людей. Это очень ценно в человеке.

Да, он не кричит о борьбе, о правде. Не зовет вперед, не ругает и без того пошлую жизнь. Он знает правду про себя.

Это здорово, когда человек не орет во все горло с своей добротой, а делает все так, что в каждом движении чувствуешь родного и бесконечно близкого человека.

Он мягок, но это оттого, что «много мяли», мягок **о:** жестокой жизни. Но вера в человека, в такого, какой ш есть на самом деле, делает его выше, сильнее других.

И что бы ни говорили, он бесконечно нужен и нужен. Нужен для тех, кто будет бороться дальше за иную, лучшую жизнь. А значит, нужен и жизни.

Они не изведутся, эти старички!»

Эта работа приведена полностью, потому что в от личие от других здесь читательский образ-портрет рас

средоточен и вся работа не итог раздумий, а бурно идущий процесс, образный, эмоциональный, еще хаотичный, рождающийся буквально на глазах и потому особенно ясно прослеживаемый в своей неупорядоченности.

Ученица мыслит образами. Ей известна не только пьеса, но и история ее первой постановки («Хитров рынок»), и критическая литература, с которой она спорит горячо, но нелогично, неубедительно, по-детски, по принципу «а вот и нет, а вот и нет»: «... эта жалость нужна... Да, он очень нужен, хотя и не нужен...» Впрочем, ученица не заботится о логике и сама понимает это, замечая в скобках: «очень трудно понять человека, когда он пишет такую ерунду».

Но беспорядочно теснящиеся мысли свои она не считает ерундой. Просто она торопливо и с ходу отмечает возникающие возражения, пытается опереться лишь на чувства, рожденные непосредственным восприятием художественного образа, но не успевает разобраться и в собственных чувствах и все куда-то спешит, спешит... Дайте ей досказать!

А ведь понимает ученица, что привлекающий ее литературный герой «заставляет верить людей, в то время как сам не верит», что «врет» он. Понимает и то, что «жалость — это скверно, это унижает человека». Но покоренная участливостью Луки, она вопреки логике, общим соображениям, фактам пьесы вдруг уверовала в то, что Лука «нужен для тех, кто будет бороться за иную, лучшую жизнь».

Разум говорит ей одно, а чувства подсказывают другое, и «ум с сердцем не в ладу». Но был момент, когда в образное решение проникла здравая мысль: ученица, как и ее товарищи, заглянула в глаза герою и увидела, что светятся они «... немножко ехидно». Призадумалась? Нет, услышала «заклинание»: «Ты верь!» — и сама поверила.

Поверила ученица в добрые чувства, — родившиеся у нее, но приписанные породившему их герою, и прямо подменила подлинный образ Луки собственным, буйным читательским. В этой работе полным-полно ошибок всякого рода, и одна из них — наскоро совершающаяся реконструкция образа.

Читательские образы-реконструкции устойчивы и дают множество вариантов, что мы и показали на ряде 11* 163

примеров. Но интересны они по другой причине: нередко такие реконструкции свидетельствуют о том, что художественный образ не может быть полноценно, адекватно авторскому замыслу воспринят и осмыслен либо потому, что в нем изначально существует какой-то просчет, неприметный при понятийном подходе, но ощутимый в явных пробелах образного постижения, либо потому, что некогда оправданная сложность и противоречивость образа утрачивают с течением времени жизненную опору — изменяется жизнь, формируются новые образные представления.

В нашем изложении это выглядит несколько упрощенно. А стоило бы внимательно и охватывая большой исторический период рассмотреть, как изменяются читательские образы и оценки. История читательских образов-реконструкций, должно быть, чрезвычайно интересна: многое отразится в ней...

Вернемся к реконструкциям образа Луки: что их породило? Авторский просчет? Отразившиеся в сознании социальные сдвиги, объективно ведущие к реконструкции образа? Или субъективные причины?

Одна, вторая, третья работа... — ни намек на верное образное решение. Но вот, наконец-то, единственная работа, о которой сам Горький сказал бы: «Именно таким утешителем должен был быть Лука в пьесе «На дне»... «Автор этой работы уже известен нам — это Геннадий О., который порадовал нас проникновенным созданием образа измученной Катерины. Теперь он пишет о Луке:

«Лука — этакий странник божий. Небольшой, чуть сгорбленный, сухонький старичишка в армячишке, в лаптях, с котомкой за плечами. Лысый, с реденькой, всклокоченной, седоватой бородкой, вылезшей от постоянного пощипывания.

Простоватое лицо, подвижное, все в мелких морщинах. Небольшие хитроватые глазки — быстрые, цепкие, острые, все видящие, все замечающие. Мягкий, журчащий голосок.

Ходит Лука по свету, людей будоражит да веру свою ищет. Старичок умненький, добренький, жалостливый. На язычок остренький. Слова у него все легонькие, яркие, образные, афоризмами так и сыплет. Вот весь он такой — скрытый от постороннего глаза...»

Некоторые читательские образные решения высокого уровня можно без натяжек и шуток квалифицировать по критериям «писательским», по различимым и индивидуальным особенностям, выраженным в стиле, по «почерку». Вот и сейчас перед нами «типичный» Геннадий О., его рука, его манера.

Все тот же четко разработанный прием сценарной раскадровки. Сначала — общий план, фиксирующий общее, несколько неопределенное, но в целом неприятное впечатление о литературном герое. А затем — смотрите-ка! — все ближе и ближе придвигаемся мы к изображению персонажа и видим его лицо:

«простоватое лицо, подвижное...» — «простоватое», не простое — обманчивая внешность, неприятное впечатление усиливается...

И вот крупным планом — глаза, нет, «глазки» — «небольшие», «хитроватые»... О, сколько там точных эпитетов! Но ничего лишнего: каждая черточка работает на образ, создаваемый учеником. Глаза в глаза — внимательно рассматриваем героя, изучаем. И тут же следует контрольное слуховое подкрепление: слышится вкрадчивый «мягкий, журчащий голосок» Луки.

Сопоставлением зрительных и слуховых реакций подсказывается вывод: герой виден, герой слышен, герой ясен. Вот он, утешитель-то, не верьте ему!..

А далее следует прямая и меткая характеристика. Она естественно входит в читательский образ: понятийные (да уж понятийны ли они?) оценочные суждения облечены в слова-образы, эмоциональные, многозначные, не порывающие с конкретно-наглядной чувственной основой.

Интересно, что здесь вновь (мы это видели на образе Катерины) обнаруживается подражательная интонация и строй речи, характерный для рассматриваемого персонажа. Сравните речь учащегося: «Слова у него все легонькие, яркие...» — с характерной интонацией и речевой манерой самого Луки: «...все — черненькие, все — прыгают...»

Но если, характеризуя Катерину, ученик пользовался подражательной интонацией, чтобы передать чувства сострадания, близости, участия, то теперь та же в принципе подражательная интонация нужна ему для того, чтобы насмешливо пародировать речь героя: ученик озорно и умеючи передразнивает Луку.

Всем бы хороша работа Геннадия О., как говорится, «всем взяла», но... образное решение, которое предложено учеником, неверно: читательский образ, созданный учеником,— это отражение авторского замысла, а не воплощения. В пьесе Лука не таков. Лука в миру и в костылевской ночлежке — зловредный, но не злонамеренный старик: его утешения причиняют зло — это объективный результат, но разве он входит в субъективные намерения героя? — неясно и сомнительно.

Отлично понимал это Горький. Когда, рекомендуя работу Геннадия О., мы искали поддержки у автора знаменитой пьесы, то процитировали только первую половину фразы Горького, сожалевшего о невоплощенном замысле «вредоносного утешителя». Вот эта фраза целиком: «Именно таким утешителем должен был быть Лука в пьесе «На дне», но я, видимо, не сумел сделать его таким»¹.

Есть просчет в логике характера и в логике поведения Луки, и этим-то объясняются закономерные и неизбежные реконструкции читательских образов. Не каждому дано проникнуть в авторский замысел: это доступно опытному читателю с развитым образным мышлением. Но если при реализации замысла в художественном образе допущены просчеты, читательские образы будут в лучшем случае адекватны авторскому образному решению, а не идейно-художественным посылкам, лежащим в замысле.

Но в данном случае (не считая последнего примера) читательские образы-реконструкции не адекватны ни авторскому замыслу (нередко противоположны ему), ни его воплощению, искаженному, усеченному в работах большинства учащихся. Произошло это в силу особенностей допущенного автором просчета — двусмысленности образа Луки в пьесе, непримиримого противоре-

¹ М. Горький, О литературе, М., изд. «Советский писатель», 1953, стр. 606. Там же Горький, оценивая свое произведение в целом, говорит: «На дне» — пьеса устаревшая и, возможно, даже вредная в наши дни». Это обоснованно доказывается, в частности, самокритичным заявлением об идейно-художественном просчете, постигшем автора в образе Луки. Почему школьная программа не принимает в расчет авторскую оценку? Почему учебные пособия пытаются уверить учащихся в том, чему нет художественно-образного подкрепления?

чия. Ученики не в состоянии преодолеть это противоречие, они снимают его, выбирая «одно из двух», и их доверчивость обусловила выбор.

Геннадий О.— исключение, но не потому, конечно, что он недоверчив, подозрителен, руководствовался недобрыми чувствами. Он более опытный и искушенный читатель, он увидел допущенный автором просчет, понял его причины и, создавая свой образ-реконструкцию, снял то, что сохраняли другие.

Однако квалифицированные читатели подобного уровня среди учащихся редки. И, предлагая очередную литературную учебную задачу, учитель должен быть готов к встрече с многочисленными образами-реконструкциями, если такая возможность порождена условиями, описанными выше.

Разумеется, добиться правильного понимания идейно-художественного замысла, нечетко реализованного, например, в образе Луки, можно с помощью так называемой наглядности.. Можно средствами учебного кино или на телеуроке (центральное телевидение в феврале 1963 года дало урок по образу Луки) показать Луку в классическом исполнении великих мастеров Художественного театра, где сыгран именно авторский замысел, воплощенный в сценическом образе.

Но знакомство со сценическим образом освободит учащихся от самостоятельного труда над книгой, процесс образного мышления пойдет не на литературной основе. Следовательно, использование наглядности потребует иной организации учебной работы, что, конечно, может оказаться весьма желательным, но для достижения иных, йе интересующих нас сейчас учебных целей.

А для развития образного мышления на материале литературы как раз желательна ошибка-реконструкция. На этапе обсуждения выполненных учащимися работ мы объясним ошибку, разберемся в различных ее проявлениях, еще раз углубимся в пьесу Горького, найдем там противоречия между замыслом и его воплощением, познакомим учеников с цитированными выше отрывками из горьковской статьи «О пьесах» и другими примечаниями писателя. Этот будет поучительный урок, не гарантирующий от подобных ошибок в дальнейшем, но развивающий образную мысль ученика. И почувствуют

учащиеся теснейшую связь «автор — читатель», и будут учиться взыскующе, критично относиться к прочитанному, равно как и к своим мыслям и чувствам в связи с прочитанным.

А ошибки?.. Но, право же, можно ли считать ошибками читательские образы-реконструкции? Только в смысле несоответствия позиции читателя и позиции автора. Всегда ли следует добиваться такого соответствия? Так ли уж это плохо, если ученик-читатель, споря аж с самим Толстым, рисует Наташу — не Ростову, а Безухову — по-своему, не освобождая ее от семейных обязанностей, но и не сужая потолстовски круг интересов полюбившейся героини?

Сейчас, когда пишется эта глава, режиссер С. Бондарчук ставит четырехсерийный фильм «Война и мир». Неужели где-то, в четвертой серии, покорно следуя за автором, наш современник-режиссер покажет Наташу всего лишь «сильной, красивой и плодovитой самкой»? Покажет так, чтобы, выражаясь словами Толстого, «души вовсе не было видно»? Ох, вряд ли так случится! Наверняка киноуплощение любимого всеми нами образа именно по причине этой любви — новой в новом обществе — окажется во многом реконструкцией. И никто не осудит за это Бондарчука. Так за что же судить учащихся?

Да здравствуют читательские образы-реконструкции! Освобожденные от подлинно ошибочных наслоений, они дают новую жизнь бессмертным образам классической литературы, они же способны вдохнуть жизнь и в мертвые от рождения образы ремесленной литературной поделки. Высокий, творчески неукротимый читательский образ, что делали бы без тебя великие мастера литературы и ремесленники-подмастерья? Ты их жизнь...

Глава V.

ПУТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Формирование читательского образа — сложный процесс. В условиях неконтролируемого, внеучебного чтения художественной литературы его создание обусловлено и регулируется самим художественным произведением, но степень воздействия последнего, равно как и качество возникшего у читателя образа, зависит от жизненного опыта, актуализируемого в мыслительной деятельности читателя, от личностных особенностей читателя, его читательской культуры и многих других — частных, но существенных — факторов.

Все эти факторы, породившие читательский образ, сохраняются в нем в качестве его признаков, характеристик, каждая из которых — аспект его существования и может быть рассмотрена в отдельности и во взаимосвязи.

Бытие сформированного читательского образа — это инобытие художественного образа литературного героя: герой произведения литературы оживает в воображении читателя, но сложившийся при этом образ есть отраженное бытие именно литературного героя.

Бытие читательского образа — это и отражение реальной действительности: он (образ) согрет дыханием жизни, настоящей, доподлинной, вне жизни он не обретет существования, не поднимется над литературной условностью и станет таким читательским «Бурати- но» — смешной и милой деревянной копией, не человеком — человечком.

Бытие читательского образа — это и сам читатель. «Эмма — это я», — говорил Флобер читателям «Госпожи Бовари». «Нет, Эмма — это мы», — могли бы возразить читатели господину Флоберу. Сказал же наш ученик: «Когда герой мне симпатичен, я воображаю его

таким, каким я бы хотел его видеть». Но читатель присутствует и в созданном им образе «несимпатичного» героя. Так, в хитровато затаившемся Луке живет наш Геннадий О., живет своими антипатиями, представлениями о должном, своим пониманием жизни, своим толкованием литературного героя.

Бытие читательского образа — это отражение уровня читательской культуры — умения вообразить, сопоставить, проанализировать. Это умение внимательно прочесть и представить себе прочитанное в картинах, образах. Это состояние мобилизационной готовности, позволяющее незамедлительно корректировать возникающие образы идеального мира (у образа идеальное бытие) тем опытом, что дан познанием мира реального. Это умение увидеть себя и среди возникающих образов и в каждом из них: «Кто там? Это ты, Эмма? Или это — я?..» И все это, вместе взятое, во взаимосвязи. И все это в чем-то осознаваемое, в чем-то неосознанное. Это и ■раздумье, и мгновенно срабатывающая интуиция.

Сложно! Да и надо ли во всем этом разбираться? Надо, хотя, признаемся, нам это еще далеко не во всем удалось. Надо для того, чтобы в меру возможного овладеть процессом развития образного мышления, сделать его контролируемым, управляемым, учебным.

Выстраивая экспериментальную систему обучения, мы стремились к тому, чтобы сохранить естественные условия формирования читательского образа. Центральное звено этой системы — литературную учебную задачу — следует рассматривать прежде всего как средство контроля, как средство, позволяющее выявить движение образной мысли, не нарушая в принципе течения самого процесса.

Но вместе с тем литературная задача — это и катализатор идущего процесса, и управление им. Именно потому наши учебные задачи включают в себя требования, охватывающие те характеристики, с которых мы начали настоящую главу. Основная установка на образное решение подкреплена в задаче группой вопросов-заданий, без учета которых, без ответа на которые учащийся не может прийти к верному решению, не может построить образ.

Но ни это утверждение, ни многочисленные приведенные выше примеры еще не отвечают на важнейший во-

прос: а развивается ли образное мышление учащихся? Да здесь не один вопрос — цепочкой вытягиваются они друг за другом: заметно ли продвижение учащихся? Обеспечено ли это продвижение системой учебных заданий? Каковы приметы изменений, происходящих по мере развития образного мышления? Как регулирует или хотя бы учитывает эти изменения литературная задача? Каковы показатели растущего уровня образной мыслительной деятельности? Сохраняется ли ученическая индивидуальность и в чем проявляет себя? Нет ли в предложенной организации учебных занятий по литературе издержек односторонней увлеченности и умаления действительных ценностей, известных методике и практике преподавания литературы? И так ли уж важно — развивать образное мышление учащихся?

Итак, развивается ли образное мышление учащихся? Да. И вряд ли это вызовет сомнение у каждого, кто внимательно ознакомится с примерами выполненных учащимися работ. В нашем эксперименте образное мышление становится ведущим компонентом учебной мыслительной деятельности: ученик учится мыслить образами, в конкретно-наглядном представлении выражать и присущую ему, характеризующую его (учащегося) степень понимания литературного произведения, стоящей за ним реальной действительности и передавать свои эмоции.

И при этом оттачивается мысль и воспитывается чувство. Очень важна и ответственна здесь роль учителя. Если в обычной системе учебных занятий по литературе учитель, сталкиваясь с неуправляемой деятельностью воображения учеников-читателей, в лучшем случае лишь отмечает возникшие читательские образы, но в ходе учебной работы фактически игнорирует их, то в предложенной нами системе учитель опирается на читательские образы как на исходное звено, организующее весь учебный процесс, в котором образной мыслительной деятельности уделяется особое внимание. Стихийный и бесконтрольный процесс образного мышления вмешательством учителя превращается в предмет осознания для учащихся и требует активной и самостоятельной, но направляемой тем же учителем учебной деятельности.

Конечно, образное мышление развивается. Но как? Ответим на это в той же последовательности, в какой ставили только что вопросы.

ЗАМЕТНО ЛИ ПРОДВИЖЕНИЕ УЧАЩИХСЯ?

Покажем это на конкретных примерах. Мы не ставим перед собой задачи удивлять скептически настроенного читателя разительными сопоставлениями. Знаем, что каждый, воспользовавшись нашей методикой, обнаружит массу и впрямь разительных примеров. Мы же начнем с примера, невыигрышного в этом смысле, — с работ Геннадия О. Первая из них — читательский образ-портрет Катерины — приводится на стр. 88—89. Вторая того же типа, воссоздает образ Луки и приведена на стр. 164. Мы считаем этот пример невыигрышным, потому что уже в первой своей работе Геннадий О. проявил себя как опытный читатель с высокоразвитым воображением, с большим запасом жизненных наблюдений. Он умеет выразить в создаваемом им образе свои мысли и чувства. Чему еще можно его научить?

Однако сравним его работы. Вот его первая попытка (Геннадий О. пришел в школу после демобилизации из армии сразу в IX класс и работой о Катерине он начинал, ранее в эксперименте не участвовал), как много умеет ученик, но посмотрите, как не доверяет он себе:

«Катерина в этом явлении показана измученной гонениями и травлей в доме Кабановых («Да уж измучилась я! Долго ль еще мне мучиться? Для чего мне теперь жить?»), но не покорившейся им. Остается верна она своей любви, своему большому чувству к Борису: «Радость моя, жизнь моя, душа моя, люблю тебя!»

И так на протяжении всей работы: цитаты в скобках, цитаты без скобок — цепко держится за текст ученик, боится выпустить его из рук, — все время ищет прямых подкреплений и подтверждений едва ли не каждому своему слову. Он проверяет себя и неуклюжие следы этой проверки оставляет в работе в качестве доказательств своей правоты. Правда, чувствует Геннадий О., что цитаты-аргументы как-то не вяжутся с общим строем его работы¹, потому-то и прячет некоторые в скобки, но

¹ Образным решениям литературных задач цитирование как прием доказательства противопоказано: читательский образ утрачивает подобие самостоятельности, завершенности — рассыпается. Но вообщего-то цитата возможна: так, если «герою» суждено заговорить, прозвучит цитата, но органично, «в образе». Нечто подобное есть у Геннадия О. — без ссылок, «без скобок».

все же оставляет их в работе: вдруг кто-либо усомнится в его правоте, как чуточку сомневается и он сам.

А вторая работа? Где цитаты? Нет цитат ни в скобках, ни без оных. Уверенно работает ученик и смело: он не отходит от текста, а глубоко проникает за текст, воплощая в читательском образе-реконструкции авторский замысел. И на смену неуверенным цитатам приходит собственная и сочная образная характеристика.

Это не так уж мало, если показателем заметного сдвига в развивающемся образном мышлении учащегося является растущая уверенность в своих силах. Ведь уверенность-то эта не безосновательная:

Геннадий О. много знал и умел, но многому и научился; более четкими и выразительными стали его читательские образы. Новое качество, появившееся в его работах, можно назвать словом, характеризующим творческую деятельность высокого уровня,— это мастерство.

Сравните его работы по степени проявленного эмоционального отношения и по языку. Разумеется, чувства, волновавшие ученика, были различны: в первой работе— это преимущественно сострадание, во второй — презрение, но обе работы одинаково эмоциональны, очень эмоциональны. А как это выражается в языке?

В первой работе беспорядочны — и не намеренно — интонации речи учащегося: то этакий взлет в риторическом вопросе: «Ну, не горько ли это?!», то раздумчивая печаль разговорного оборота: «И переживает она, что в беду его ввела...», то холодок констатации факта: «В этом вся широкая и свободолюбивая натура Катерины». Интонационный хаос лишает работу целостности, но ученик не замечает этого. Он еще не умеет организовать свою речь. Он использует слово в его предметно-понятийном значении, не чувствует емкого смысла и звучания слова-образа. И речевая выразительность его «взлетов» стихийна, случайна, неосознанна.

А вторая работа? Будь она написана на том же уровне, неизбежно появились бы той же силы восклицания: «Ах, он, Лука, такой-сякой!», были бы и речевые провалы: «В этом проявляется...», ненужные объяснения и лишние слова. Ничего этого в читательском образе-портрете Луки нет. Но зато есть цементирующая работу единая, организованная насмешливая интонация. В работу пришло точное и образное слово. Обратите внимание,

как тщательно подобраны эпитеты, каким великолепным, сдержанным, сильным презрением дышит речь ученика. И это не стихийно — это сделано: чего стоят, например, уменьшительно-уничижительные суффиксы в сочетании «сухонький старичишка в армячишке», и всю работу пронизывают меткие словечки-характеристики, в которых не навязчиво и убеждающе повторяется: **-оньк-, -еньк-, -ишк-, -ок-**, — это мастерство.

Да, продвижение учащихся заметно, и на протяжении этой главы мы еще не раз удостоверимся в этом.

ОБЕСПЕЧЕНО ЛИ ЭТО ПРОДВИЖЕНИЕ СИСТЕМОЙ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ?

Нет нужды доказывать общеизвестную истину: как ни велико значение школы в деле воспитания личности, не школе, а жизни принадлежит ведущая роль. Именно потому так важна связь школы с жизнью.

Это общее положение верно и значимо в данном конкретном случае. Было бы самонадеянностью считать, что только системой учебных заданий обеспечивается продвижение учащихся — развитие образного мышления. Процесс формирования образного мышления неотъемлемо связан с общим процессом становления личности. И в каждом экспериментальном срезе, в каждой письменной работе учащегося прямо или косвенно отражаются и жизненная позиция, убеждения ученика с определенной степенью сформированное™ и — как показатель роста — уровень читательской культуры.

Заведомо ясно, что о значении описываемой нами системы учебной работы по литературе можно говорить лишь наряду с другими факторами, причем отнюдь не учебным занятиям будет принадлежать здесь первое место. Развитие образного мышления прежде всего обусловлено реальными связями и отношениями, жизненным опытом. Важнейшим фактором этого развития является художественная литература и потому, что воздействует на образное мышление читателя, и потому¹, что является существенным вкладом в жизненный опыт.

Но все это во все не принижает ответственной роли, которая принадлежит учебным занятиям по литературе, и, кстати сказать, не сводится всего лишь к литературным задачам, время от времени предлагаемым уча

щимся. О воспитательном и образовательном значении преподавания литературы в школе думали мы, разрабатывая методику литературных задач с установкой на образное решение, но не чураясь в своей работе в школе других приемов и методов учебной работы.

Думается нам, что если школьные уроки литературы способны оказать заметное воздействие на учащихся при условии связи преподавания о жизнью, то установкой на развитие образного мышления достигается эта цель наиболее эффективными и специфичными для литературы как искусства средствами.

Все еще неизжитая «излагающая» методика обучения — путь «сообщения сведений» — идет к цели облегченными средствами, при которых снижается или во всяком случае не активизируется мыслительная деятельность учащихся. Опыт жизни, опыт литературы усваивается как «чужой», так как этим опытом не опосредуется собственная учебная работа учащегося: он пользуется готовыми результатами чужей-то работы мысли.

Вот один из многих характерных примеров такого рода — брошюра Е. С. Роговера «Разнообразие методических приемов в работе над драматическим произведением», Автор-учитель описывает свою систему работы — изучение пьесы А. М. Горького «На дне» в X классе вечерней школы.

Два десятка добрых методических приемов использует учитель — огромный арсенал могучих средств. Но усилия учителя, его эрудиция, его разнокалиберное методическое вооружение не ориентируют учеников на самостоятельную работу. Все это сверкание «разнообразных методических приемов» надобно только для того, чтобы ученик, избави бог, не заблудился в сложном лабиринте драматического произведения.

И при этом ученику даже не дано заглянуть в «лабиринт», где поплутать полезно, откуда учитель всегда успеет вывести заблудившегося. Но учитель цепко держит за руку ученика и «активно» тянет его за собой. А специально и, надо сказать, изобретательно организуемые учителем условия учебной работы столь далеки от естественных, столь противоестественны, что ничем не помогут ученику в будущем, когда он останется один на один с книгой — без «путеводителя» и без навыков самостоятельного мышления.

...Анализируется образ Луки на специальном уроке — в зале Театрального музея. Собравшиеся ученики принесли с собой тексты пьесы, они выслушивают вопросы учителя и ищут ответы в тексте произведения. Но там нелегко найти ответ, и учитель «сообщает сведения»: здесь высказывания Горького и его современников, фотографии исполнителей пьесы «На дне» в Художественном театре, магнитофонные записи И. М. Москвина и М. М. Тарханова... — всего и не перечислить.

Желающие могут прочесть об этом ¹ и легко убедиться, что в подобной системе учебной работы, которая как будто направлена (так думал учитель) на активизацию деятельности учащихся, в действительности с каждым вводимым приемом элементом активность учащихся должна снижаться. Едва возникший интерес к проблемам, которые выдвигает учитель, немедленно удовлетворяется, и ничего уже не надо додумать и вообразить (как любил Горький слово «домысел!»), в последующей работе на долю учащегося выпадает только воспроизведение.

Мы уже видели, как изменяет эти условия литературная задача в описываемой здесь системе учебных занятий. Литературная задача вызывает не меньший интерес и ставит по существу те же проблемы, но требует самостоятельного решения — максимальной мыслительной активности. Пospешно удовлетворенный интерес гаснет как любопытство, но длительно поддерживаемый учебным стимулом горит как любознательность.

В системе, которую описывает Е. С. Роговер, литература логируется. Это происходит потому, что весь ход изучения драматического произведения совершается по- нятийно: факты, доказательства, обобщения, выводы. Уровень образного мышления и его возможности в расчет не принимаются. Это наносит непоправимый урон всему процессу обучения, обедняет школьную литературу, ибо, во-первых, логическим не исчерпываются богатства образного, а во-вторых, непосредственное эмоционально-эстетическое воздействие художественных образов утрачивает во многом свою силу, так как в учебной работе сняты ответные образные реакции.

¹ См.: Е. С. Роговер, Разнообразие методических приемов в работе над драматическим произведением, Л., Учпедгиз, 1961, стр. 47—55.

Нет, предпочтение надо отдать установке на развитие образного мышления! Взгляните еще раз на Луку Геннадия О. и на других «странников»: никто не обстреливал учеников «разнообразными методическими приемами»: они на многое способны, работая самостоятельно, они ищут, находят, творят. И то, что найдено, по праву принадлежит им: это не присвоенное с позволения учителя чужое добро, это свои мысли, свои чувства, свои убеждения. И в активной образной мыслительной деятельности открыт простор прямым воздействиям реальной действительности, непосредственным воздействиям, которые дает великая сила художественной литературы.

**КАКОВЫ ПРИМЕТЫ ИЗМЕНЕНИЙ, ПРОИСХОДЯЩИХ ПО МЕРЕ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ, И КАК РЕГУЛИРУЕТ ИЛИ ХОТЯ БЫ
УЧИТЫВАЕТ ЭТИ ИЗМЕНЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНАЯ ЗАДАЧА?**

О существе происходящих изменений говорят многие признаки, но выявить их, отобрать общехарактерное нелегко. Каждая очередная группа ученических работ поражает пестротой индивидуальных решений. Развитие образного мышления идет сложными путями несхожих индивидуальных особенностей.

Но общехарактерное все-таки обнаруживает себя, может быть учтено и даже в известных пределах поддается управлению. Как и ранее, чтобы не быть голословным, покажем это на конкретных примерах.

Перед нами две работы Виктора Т. Первая написана в IX классе, в ней ученик разбирает 2-е явление 4-го действия драмы Островского «Гроза»: это сценка-диалог между изобретателем-самоучкой Кулигиным и купцом Диким. Вторая работа написана год спустя и посвящена разбору образа Сатина по пьесе Горького «На дне», в ней ученик создает читательский образ-портрет. Приводим обе работы без комментариев с последующей сопоставительной характеристикой.

Вот первая:

'«Кулигин — механик-самоучка, все помыслы которого направлены к созданию лучшего. В частности, таково 12 л. А.

его стремление построить вечно самодвижущийся механизм. Он был бедным человеком. От недостатка средств его мечты оставались мечтами и воплотить их в жизнь у него не было никакой возможности.

Новая идея, появившаяся у него, заключалась в том, чтобы на бульваре, в общественном месте, поставить простенькие, его собственной конструкции часы для всеобщей доступности и, кроме того, от частых гроз поставить громоотводы, в чем видел пользу для людей. Поскольку у Кулигина не было денег даже на такие простые нововведения, он обратился за помощью к Дикому.

Дикой, богатый купец, был необузданным самодуром. Его властная манера поглядывать на всех свысока, кто был ниже его положением, оскорбил подобному обращению Кулигина и, как всегда, начал грубо кричать: «Поди ты прочь! Какая польза!»

Когда Кулигин объяснил ему, в чем заключается польза от его изобретения, и добавил, что у нас бывают приезжие, ходят туда наши виды смотреть, «все-таки украшение, для глаз оно приятней», Дикой, нетерпеливо отмахиваясь от него, обычным громовым голосом басил: «Да что ты ко мне лезешь со всяким вздором!»

Когда Кулигин пояснил, что он старается для общества, а не для себя, Дикой обозвал его вором...

(Далее подробно и с цитатами пересказывается содержание диалога.— **И. Р.**)

...Кулигин покоряется Дикому и, махнув рукой, уходит.

Кулигин в пьесе показан как человек, жаждущий нового. Он всегда стремится к этому, но отсутствие средств не дает ему возможности осуществить задуманное. Я сочувственно отношусь к Кулигину, мне нравятся его порывы к новому и неизведанному.

В разговоре между Кулигиным и Диким ясно, кто является тормозом в развитии нового. Дикой, проживающий в довольстве и достатке, не нуждается ни в каких усовершенствованиях, ему они кажутся только лишней статьей расхода.

Пьеса «Гроза» свое название к настоящей грозе, происходящей в ходе пьесы, отношения не имеет.

Вторая работа Виктора Т.:

«Мрачную комнату освещает слабый свет керосиновой лампы. Ее обитатели заняты своими делами: кто чи

нит свои лохмотья, кто тихо молится на нарах, кто шумно зевает в своем углу. Небольшая компания сидит за столом и пьет водку.

(Вдруг дверь распахнулась, и в комнату ворвался душистый запах весны. Огонек лампы качнулся несколько раз и замер, оставаясь в прежнем положении. Его слабое сияние осветило вошедших: это были Актер и Сатин. Актер деликатно вытер ноги о грязный кусок дерюги, юркнул в темный угол, а Сатин подошел к столу, на котором стояла зажженная лампа. Здесь он был отчетливо виден.

Он был высокого роста. Его складная фигура была задрапирована в живописные лохмотья. То, что когда-то носило название пиджачной пары и носилось по всей форме, сейчас не имело ни одной пуговицы. Это давало возможность ее хозяину дышать всеми порами, имевшимися на груди.

Небольшая курчавая бородка несколько скрывала пьяную отечность лица. Густая нечесаная шевелюра спадала большими прядями на самые глаза. Прямой хрящеватый нос был слегка припухший, и конец его имел лиловый оттенок. Мутные глаза, горевшие когда-то задорным огоньком, спокойно блуждали сейчас с предмета на предмет. В этом взгляде можно было прочесть что-то возвышающее его над этими людьми. Несмотря на убогое одеяние, Сатин выглядел таким бравым бесшабашным Костей-удальцом.

Порой он останавливал свой взгляд на каком-нибудь предмете и подолгу смотрел на него в немой задумчивости. Это случалось с ним при сильном опьянении. Тогда лицо его становилось вдохновенным, взор ясным, громкий голос звучал властно. Когда он начинал говорить, все покорно замирали и слушали его:

— Что такое человек?.. Это не ты, не я, не они...»

Далее Виктор Т. разбирает монолог Сатина о Человеке, определяет место и значение образа Сатина в пьесе, раскрывает главную идею пьесы Горького «На дне»...

Итак, перед нами две работы Виктора Т. При самом беглом сопоставлении этих работ может показаться, что ученик стремительно продвинулся за год учебных занятий по литературе, но это не совсем справедливо. ВИК- 12* л. А. Рыбак1

тор Т., как и его одноклассник Геннадий О., с чьими работами мы уже знакомились, поступил к нам в IX класс, и разбор эпизода драмы «Гроза» началось его участие в экспериментальной системе обучения. Виктору (правильнее было бы называть ученика по имени-отчеству) было в ту пору 38 лет.

За плечами Виктора Т. большой жизненный опыт, но его читательский багаж невелик, И за год обучения в вечерней школе весьма немного прибавилось к опыту жизни и скромным было пополнение читательского багажа. Честно говоря, когда в вечернюю школу приходит ученик такого же возраста и такой же подготовки, как Виктор Т., учитель литературы обычно недоверчиво оценивает открывающиеся возможности и перспективы: чему можно научить за год?

И первый творческий опыт Виктора Т. действительно удручающе слаб. Длинно и утомительно ученик пересказывает содержание эпизода, а, как известно, подмена разбора пересказом свидетельствует обычно о низком уровне мыслительной деятельности. Кажется, так оно и есть: вместо анализа-расшифровки поступков героев нескладные сообщения об этих поступках, вместо обобщений примитивная оценка тех же поступков.

Над эпизодом ученик не поднимается, ничего не говорит об общем смысле разбираемого эпизода и участвующих в нем персонажей. Суждения Виктора Т., какими они представлены в первой работе, поверхностны и внеисторичны: механик Кулигин — хороший человек — и купец Дикой —■ плохой человек — спорят по поводу громоотвода и прочих «простых нововведений».

Какие-то соображения о социальном смысле происходящего столкновения в работе Виктора Т. мелькают: Кулигин — «механик-самоучка... был бедным человеком», а Дикой — «богатый купец... был необузданным самодуром». Но предметом анализа это не стало и к каким-либо выводам не привело. Очевидно, то, что понято учеником, известно ему, получено в процессе чтения-размышления, по каким-то причинам, хотя и актуализируется в его сознании, но не включается в учебную деятельность. А литературная задача (мы это покажем ниже) такого включения требовала.

Следы образного мышления в работе над драмой «Гроза» ничтожны. 'Читательских 'образов-портретов .нет, 180

Даже на многочисленные в этой сцене выразительные авторские ремарки Виктор Т. почти не обращает внимания. Так, применительно к образу Кулигина используется лишь одна ремарка: «Махнув рукой, уходит», но и та неправильно осмыслена в суждении. «Кулигин покоряется Дикому и, махнув рукой, уходит». Маленькие незамысловатые («додумки», относящиеся к Дикому: «начал грубо кричать», «обычным громовым голосом басил», характеризуют поведение, но не создают характера, ибо не содержат обобщений.

И если вдобавок к сказанному учесть, что первая работа Виктора Т. была и малограмотной — пунктуация, выправленная нами в приведенном примере, что называется «авторская», стилистически все беспомощно, а порядок изложения трудно назвать порядком: непоследовательно и алогично, — ясно, какой сложной и малообнадеживающей казалась учителю предстоящая работа с этим учеником.

Что делать? Организовать дополнительные занятия? Виктор Т. не посещал, не мог посещать дополнительные занятия: семья, работа, и живет он далеко от школы. Давать индивидуальные задания? Нет у него времени выполнять их, он едва успевает справиться с домашней работой по основным учебным предметам—обычная история... Что же делать?

А ничего особенного делать не нужно. И не нужно пугаться уровня, на котором выполнена первая попытка. Столкнувшись впервые с литературной учебной задачей, ученик в чем-то не понял ее, не принял ее требований, не положил задачу в основу своей работы — это не единичный случай. Чего требовала литературная задача? Приведем ее с попутными комментариями:

«Задание № 5. Действие 4-е, явление 2-е.

Дайте «режиссерский комментарий» к диалогу Дикого и Кулигина.

1. Какими вы представляете себе героев? Опишите их поведение и внешность. Можно ли на основании данных, которые дает разбираемая сцена, охарактеризовать ее участников?»

Это задание понято учеником неправильно, что наложило отпечаток на всю его работу. Он не воссоздает образы героев пьесы, а, стремясь рассказать об их поведении, подробно пересказывает содержание диалога. 12-181



Может быть, следовало уточнить, развернуть содержащиеся в задании требования? Но тогда задание превратится в подсказку, лишаящую ученика самостоятельности. Товарищи Виктора Т. по классу это задание поняли верно, хотя не все решения были удовлетворительными.

>«2. Подвергните анализу речь героев: о чем они говорят, как это характеризует каждого из них. Есть ли расхождение между тем, что они говорят, и тем, о чем они думают?»

Этот пункт имеет вспомогательное значение к пункту первому. Учащиеся были предупреждены о том, что последовательность вопросов задачи может не определять последовательности их ответов. Виктор Т. понял это в том смысле, что надо пересказать содержание диалога. Это оттеснило в сторону элементы характеристик, имеющиеся в его работе, а подтекст речи персонажей («о чем думают») упрощенно передан сообщением о намерениях героев.

«3. Обратите внимание на особенности речи Дикого, в частности — на интонацию. Сопоставьте разбираемую сцену с пьесой в целом и скажите, что дает для понимания образа Дикого разговор с Кулигиным и что добавляют другие сцены пьесы».

И этот пункт имел вспомогательное значение. Другим ученикам он помог в создании читательского образа-портрета. Виктору Т. не мог помочь: основную часть его работы занял пересказ диалога, к которому куцым добавком легла прямая оценка образа Дикого, что только частично и поверхностно отвечает заданию.

«4. Определите место образа Кулигина в идейном содержании пьесы. Выскажите ваше отношение к этому образу».

Действителен комментарий, относящийся к третьему пункту.

«5. Помогает ли диалог Дикого и Кулигина понять идейную направленность пьесы? Докажите вашу точку зрения».

Решено, но примитивно и приблизительно: ученику «ясно, кто является тормозом в развитии нового». Туманно высказывание, которое надо рассматривать -как общее осмысление разобранного эпизода. Широких социальных обобщений здесь нет. Но разве ученик не по-

нимает социальной глубины анализируемого эпизода драмы? Понимает, но он все время шел по пути пересказа, увяз в нем, и обобщенный смысл сцены заслоняется; конкретным значением.

«6. Случайно ли совпадение: герои говорят о грозе и громоотводе и драма называется «Гроза».

Вопрос рассчитан на развитое образное мышление. Мы предполагали, что в воображении учащихся может сложиться собирательный и глубокий образ, являющийся осмыслением драмы Островского в целом. Это оказалось справедливо в меньшинстве случаев. Виктор Т., не задумываясь, в последней фразе своей работы отверг совпадение как чисто случайное, т. е. допустил ошибку.

Значит, решая первую в своей учебной практике литературную задачу, Виктор Т., как и некоторые его товарищи, неправильно понял, как должно быть выполнено учебное задание. А ведь жизнь подобные задачи ставила перед ним. Где же жизненный опыт? Однако нередко бывает так, что отношение к заданию как именно к учебной работе, часто не связанной непосредственно с актуализацией и включением жизненного опыта, мешает обратиться к имеющемуся опыту и в тех случаях, когда это возможно и необходимо. Так произошло и с Виктором Т.

Сказалось и отсутствие именно учебной практики, отсутствие умений и навыков, невладение приемами учебной работы. И та и другая причины, снижая качество выполненной учеником работы, говорят красноречиво об уровне его учебной мыслительной деятельности, но это еще не характеристика уровня мышления. Это только кажется по внешнему виду работы, что ученик слаб, в работе не весь ученик виден, его истинные возможности в первой попытке не выявились.

Существенным моментом, регулирующим началом для всей дальнейшей учебной деятельности учащихся станет этап обсуждения первых выполненных работ. И эффективность таких обсуждений растет с каждым разом. На стадии обсуждения решенных литературных задач учитель не успевает детально разобраться в просчетах каждого отдельного ученика, но это и не так важно: важно, что ученик успевает разобраться в своих ошибках.

Выше уже говорилось о значении и характере подоб

ных разборов-обсуждений. Хочется подчеркнуть, что только через эти обсуждения к решению очередной задачи шел и Виктор Т. И чтобы увидеть, какого результата он достиг при этом, обратимся ко второму примеру.

Как будто подменили нашего ученика! Во второй работе активна деятельность образного мышления. Ученик разбирает образ Сатина и проблемы, поднятые этим образом. С этой целью Виктор Т. разрабатывает мизансцену «В ночлежке» и создает читательский образ-портрет. Это не было подсказано заданием, но вытекало из него, что мы покажем ниже.

Присмотритесь к тому, как дана мизансцена. Не ради любопытных или живописных подробностей она написана: здесь Виктор Т. бегло, но точно и выразительно рисует фон, характеризует других героев пьесы и обстановку, в которой они живут, ситуацию, в которой действует Сатин.

Напрасно мы стали бы искать эту сцену в пьесе: ее там нет. Рисунок, которым открывается работа учащегося, представляет собой вымышленную сценку, но собирательную и верную как в подробностях, так и в общем значении. Вправе ли ученик на такое отступление от текста? Он над этим не задумывался, он и выдумать ничего не старался: так «получилось», воображение увлекло, но ведь не в сторону же!

Не менее интересно посмотреть, из чего складывается образ-портрет Сатина, но с читательскими образами мы уже не раз встречались, так что здесь можно не останавливаться на этом. Только одно замечание: может показаться не очень органичным («е «в характере» героя) переход к Сатину пророчествующему. Однако здесь не больше противоречий, чем те, которые действительно имеются между Сатиным-боссяком и Сатиным — рупором авторских идей.

А какова была задача? В какой мере задача регламентировала учебную деятельность ученика? Вот задача:

«Задание № 1. Сатин. Нарисуйте его портрет. (Каким вы его видите?) Охарактеризуйте Сатина, опираясь на выбранный вами эпизод. Отметьте и объясните противоречия в образе Сатина (слова и поступки героя). Какие чувства вызывает у вас этот герой? В какой мере образ Сатина раскрывает идею пьесы?»

Здесь задача указывает только главные ориентиры, дает общее направление: на завершающем году обучения (в X классе) это оказывается достаточным.

Все задачи, предлагавшиеся учащимся в VIII и IX классах, содержали конкретные указания к конкретным эпизодам. И едва мы отступали от этого правила, в работах учеников обнаруживались существенные пробелы, так как нужно длительное время для того, чтобы выработались навыки образного осмысления текста. Мы видели в первой работе Виктора Т.: ученик подчас проходил мимо конкретных указаний и только при обсуждении выполненных работ обнаруживал свою ошибку.

Из задачи 6 задачу повторяется главное требование: читательский образ может быть построен только на основе понятой ситуации и понятого характера. В общем виде это требование сохраняется и в задачах, предлагаемых в X классе, но здесь ученик уже более свободен в выборе наглядно-опорных средств, в частности в выборе эпизода. Виктор Т. немного злоупотребил этой «свободой», но в пределах допустимого: в его действиях есть самоконтроль, а это самое ценное. Видоизменение литературной задачи оказывается возможным потому, что она, постепенно утрачивая контролирующие функции, сохраняет функцию управления и побуждает к самоконтролю. Это очевидно в приведенном примере.

Много ли успел Виктор Т. за год учебных занятий? Не более, чем другие, хотя его последняя работа стоит в ряду лучших. Он очень быстро понял, что в первой своей попытке не использовал богатства жизненного опыта, и буквально со следующего раза — еще неумело но уже решительно — привлек житейские представления. Именно это обстоятельство помогло ему справиться и с последним заданием.

Трудно давалась ему форма изложения, но и во втором примере видно, что не все трудности им преодолены. То же в отношении грамматики и стиля. Больше и внимательнее стал читать, что видно и в его последней работе: более правильной и литературной стала речь. Но есть и издержки не освоенной по-настоящему читательской культуры: стремление щегольнуть словом приводит порой к назойливой литературной реминисценции. Но рост есть, успехи заметны.

**КАКОВЫ ПОКАЗАТЕЛИ РАСТУЩЕГО УРОВНЯ ОБРАЗНОЙ
МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ?
СОХРАНЯЕТСЯ ЛИ УЧЕНИЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ И В ЧЕМ
ПРОЯВЛЯЕТ СЕБЯ?**

Вернемся к ранее продемонстрированным работам Геннадия О. Рисуя облик страдающей Катерины, ученик ни на шаг не уходил от конкретного образа, от конкретной ситуации. В обобщениях он был слабее, т. е. ученик понимал обобщенный смысл образа:

«Островский, создавая образ Катерины, ратовал за...» — но это понимание не было включено в созданный им образ, а шло «понятийной добавкой». Читательскому образу- портрету недоставало типичности, глубины обобщения.

Иное дело — созданный Геннадием О. образ-портрет Луки. Этот портрет еще богаче конкретными деталями, но не в деталях главное. Ученик создает типический образ «этакого странника божьего». «Ходит Лука по свету, людей будоражит да веру свою ищет...» И ученику уже не нужны вне образа, за образом стоящие обстоятельства в их конкретном качестве. В самом образе раскрывает он типичность героя и типичность породивших его обстоятельств.

Еще заметнее выросший уровень образного мышления в работах Виктора Т. Правда, по первой его работе, как мы видели, о характере мыслительной деятельности в целом судить трудно, но уровень образного мышления виден в главных для нас в данном случае чертах.

Кулигин и Дикой, чьих портретов ученик не сумел создать, интересовали Виктора Т. не как типические художественные образы, и как два спорящих человека. И хотя ученик знает, какие социальные силы представлены героями, но сами герои в его изображении не более как «представители» этих сил, так и не нашедших выражения в читательских образах-портретах.

Во втором примере, где Виктор Т. создает читательский образ-портрет Сатина, очевидно пристальное внимание ученика к конкретным чертам создаваемого образа, но столь же велико внимание к выявлению типического.

Тщательно выписывает ученик черты облика Сатина и даже, если помните, подводит героя «к столу, на ко-

тором стояла зажженная лампа», чтобы тот «был отчетливо виден». Но не слишком ли затеняется при этом все остальное: и типическое, обобщенное в самом герое, и обстоятельства, в которых действует герой и которые сообщают ему типическое значение?

Такое опасение у Виктора Т. было. Вот почему разрабатывает он символически-обобщенную мизансцену, которой не соответствует прямо какая-либо из сцен пьесы Горького, но которая вполне соответствует обобщенному смыслу пьесы и потому-то включена в читательский образ.

В отличие от Геннадия О. Виктор Т. нуждается в более ясной наглядно-конкретной характеристике ситуации, при необходимости готов сам создать ее, но это его индивидуальные особенности, а главное общехарактерно: и тот, и другой стремятся к созданию образов с глубоким обобщенным смыслом при сохранении конкретно-чувственного плана.

Надо заметить, что в наших литературных задачах отсутствует установка на раскрытие обобщенного смысла в образе, мы никогда не требуем от учеников: создайте типический образ. Задача содержит лишь вопросы, ориентирующие на понимание идейного, обобщенного смысла: «Определите место образа Кулигина в идейном содержании пьесы» или «В какой мере образ Сатина раскрывает идеи пьесы?»

При недостаточно развитом образном мышлении учащиеся рядоположенно отвечают на вопросы литературной задачи, а на более высоком уровне создание читательского образа вбирает в себя и конкретное, и общее, причем ответы на вопросы литературной задачи в ходе решения выступают как нерасчленимые грани единого целого.

Добиться такой свернутости первыми литературными задачами удастся в редких случаях, когда решающий задачу ученик стоит на высоком уровне развития образного мышления. По общему правилу это оказывается невозможным. Типическое органично входит в читательский образ, придавая ему ту же силу, какой обладают типические образы художественной литературы, в этом направлении воздействует на ученика и литературная задача, но, для того чтобы сказались результаты этого воздействия, необходимо согласное влияние многих

факторов, среди которых и жизненный опыт, и многое другое, уже названное нами.

Примечательно, что типическое в читательском образе всегда соответствует уровню понимания, но далеко не всегда соответствует типическому в художественном образе разбираемого произведения литературы. Здесь ■ создаются подчас очень сложные зависимости, которые мы, учителя, невольно упрощаем, если навязываем ученикам логический анализ художественного образа: ответы-репродукции учащихся на тему об историческом значении образа мы считаем отражениями уровня понимания.

В этом плане небезынтересно вернуться к нашим примерам в главе «Образные искажения и ошибки». Легко убедиться, что, во-первых, во всех случаях — осознавал это ученик или нет — перед учащимися вставала проблема типического в его читательском образе, а, во-вторых, во многих случаях причина искажений, а тем более образов-репродукций кроется в несоответствии типического, как его понимал автор художественного произведения, и представлений о типическом учащегося.

Типическое — надежный показатель развития образного мышления. Помнится, на первых порах нашего эксперимента мы опасались, что постепенное выравнивание уровня, к которому стремится каждый учитель, приведет к нивелирующему влиянию схожих представлений о типическом, а значит, к сходству в образах.

Опасаться, казалось нам, следует потому, что выстроенные на одинаковом уровне понимания (скажем, того же исторического значения образов литературы) читательские образы будут бедны индивидуальными приметами. Кто из учителей не изведал горечи, наблюдая, как в сочинениях самых развитых учеников исчезает ученическая индивидуальность, подавленная «общими соображениями».

Наши опасения были заблуждением. Никакой системой учебной работы нельзя уравнивать читательское образное мышление — это прежде всего. И потому даже общее и одинаковое понимание типичности художественного образа, отражаясь в читательских образах, не делает эти последние схожими, кроме как по признаку той же типичности, по степени обобщения, достигнутого в образе.

Так, по уровню понимания Виктор Т. догнал Геннадия О., по признаку типизации образ Луки, созданный Геннадием О., равен образу Сатина, созданного Виктором Т. И на этом сходство кончается не потому, что речь идет о различных литературных героях, а по той причине, что в каждом читательском образе неизбежно отразились индивидуальные особенности личности ученика.

Растущая типизация читательского образа свидетельствует о более глубоком анализе художественного произведения, но индивидуальные особенности, присущие читательскому образу, при этом сохраняются. Так, одни учащиеся, подобно Геннадию О., идут путем все более строгого отбора емких деталей-характеристик. Другие, подобно Виктору Т., стремятся к рассмотрению героя в его неразрывных связях с обстоятельствами. А третьи (есть и третий путь!) находят новые, ранее не встречавшиеся нам и очень любопытные возможности...

К этим «третьим» принадлежит, например, Людмила М.—та самая, которая, создавая образ-портрет Катерины (см. стр. 98—99), жаловалась: «есть в ней что-то такое, что делает ее какой-то далекой, неинтересной...»

В той работе при всех ее примечательных особенностях читательский образ-портрет, интересный и несколько необычный, все-таки не выделялся из тех, что были созданы другими работами, не намекал на возможности какого-то особого пути дальнейшего развития. «Особое» началось со следующей работы: образы-портреты Людмилы М. стали подвергаться какой-то странной трансформации, а потом и вовсе исчезли, как растворились... Почему? Может быть, и другие литературные герои казались ей «далекими», как Катерина, и не вызывали особых симпатий? Нет, не то...

Началось с выполнения учебного задания по роману Толстого «Война и мир» (после работы над драмой Островского это задание было следующей встречей учащихся с установкой на образное решение). Задача была такой:

«Задание № 6. Том 2, часть IV, глава VII. «У дядюшки в Михайловке».

1. Какой предстала перед вами Наташа в этой главе? Важна ли эта глава для понимания характера Наташи?.. для понимания роли этого образа в романе?

2. Чем вас привлекает этот эпизод? Как вы объясняете явную авторскую симпатию, с которой написана эта глава романа?

3. Будете описывать Наташу — обратите внимание на то, как (какими средствами) сделано это Толстым».

Трудное задание. Учащиеся знают, что центром их работы должен быть ответ на первый вопрос, остальные имеют вспомогательное значение. Что же, в главе есть портрет героини, и задача ученика — его воспроизвести. Но Толстой создает портрет «русской графинечки» разнообразнейшими приемами, подчас трудно уловимыми, хотя всегда ощутимыми и важными. Поймут или не поймут это ученики? Сумеют или не сумеют?

Поймут, но не сумеют. Некоторые из них попытаются создать читательский образ-портрет, будут удачи в частностях и неудачи в целом. Одни ответственно подойдут к заданию и по справедливости скромно оценят свои возможности, другим покажется, что нарисовать такую понятную им и родную Наташу — дело нехитрое. Третьи (и здесь есть «третьи») пойдут путем Людмилы М.

Вот ее работа:

«Передо мной раскрыт эпизод приезда Наташи и Николая к дядюшке в Михайловку. В этом эпизоде сказалась вся народность Толстого. В Михайловке все очень просто: здесь мы не видим той роскоши, которая встречалась в салонах Анны Павловны или Элен. Мебели в комнатах очень немного. Она проста, местами даже потерта, но вместе с тем все здесь чисто и не видно следов запущенности.

Лот эта обстановка простоты приводит к тому, что Наташа и Николай сразу же почувствовали себя легко и свободно. Да и сам дядюшка здесь выглядит иначе. Его костюм, который показался Наташе таким смешным и нелепым в Отрадном, здесь выглядел ничем не хуже других.

В дядюшке, в атмосфере его жизни оказалось то русское и народное, что было так близко и дорого Толстому, этим-то, по-моему, и можно объяснить ту симпатию, с которой написана вся эта сцена.

В этой сцене Наташа предстает перед нами со всей своей юной и человеческой прелестью и со всей жизненной полнотой своего существа. Здесь показана и любовь 190

Наташи к народному творчеству, ее талантливость и артистичность. Наташа со всей свойственной ей непосредственностью передает в своей пляске то, что было близко ее сердцу. Притом она это делает без подражательства, а очень естественно, так, что все, начиная от Николая и кончая Анисьей Федоровной, которая тотчас подала Наташе «необходимый для ее дела» платок, понимают ее.

Именно **«дело»** — объединение людей — сделала Наташа своею пляской. Так, в разных положениях и обстоятельствах, на всем протяжении развития романа мы видим Наташу в ее главной роли: она сама душа радостного человеческого общения. Она в наибольшей степени воплощает в себе широту и богатство самой жизни, в ней счастливо сочетается жажда настоящей, широкой, полной жизни для себя с желанием такой жизни для всех; ее полнота жизни требует полноты жизни всех вокруг нее как условия ее счастья. Поэтому ее любовь к себе означает и любовь к людям, душа ее открыта для всего мира.

Образ Наташи как бы подтверждает мысль Чернышевского о том, что прекрасное — это жизнь, какой она должна быть. Наташа есть прекрасное существо, воплощающее представление Толстого о том, какой должна быть жизнь.

Меня эта сцена привлекает и мастерством, с которым Толстой описывает пляску Наташи. Характеристика Наташи, ставшей в исходную позицию для пляски, представляет собой просто чуждо толстовского, как бы одновременного охвата в одном множества сторон.

Торжественность в улыбке Наташи означает, что началось нечто большое и важное: воплощение общего, что есть в душах разных людей, общего склада жизни, общего в характерах, общего в представлениях о том, какой должна быть настоящая жизнь — широкая, неожиданная, стремительная, увлекательная, дружественная, любовная, простая, лукавая, веселая, торжественная **жизнь!**

Гордость в улыбке Наташи — это и артистическая гордость, гордость знания, что все будет сделано, как надо, гордость доверием и вниманием, людей, гордость женственности.

Хитро-весело улыбнулась она: мол, мы понимаем друг друга, мы знаем, что подбираемся к чему-то тако- 13* 191

му в душах людей, что скрывается в обыденщине, но без чего жизнь не жизнь, к тому, что красит жизнь, что и есть цвет жизни, для чего и стоит жить.

Прочтешь этот отрывок и как будто бы видишь и Наташину пляску, и ее саму со всеми ее мыслями и чувствами, и всех ее окружающих».

Прочтешь такую работу и как будто бы видишь не только Наташу Ростову, но и Людмилу М. «со всеми ее мыслями и чувствами и всех ее окружающих». А ведь в работе нет «автопортрета» Людмилы М., как нет и читательского портрета Наташи Ростовской — конкретные приметы образа, портретные детали-характеристики как бы «растворились», разошлись по всей работе, но вся работа при этом приобрела качества нового образа.

В том, что работа Людмилы М. представляет собой образное решение литературной задачи, сомнений быть не может: на конкретно-наглядных и чувственных представлениях с пониманием и подчеркиванием обобщенного смысла возникающих образов строится вся ее работа. Обратитесь хотя бы к началу работы: конкретные приметы простоты домашнего быта «дядюшки в Михайловне» воспроизводятся ученицей с прямыми указаниями на их обобщенный смысл. И на этом приеме построена вся работа.

Пользуясь приемом «показ с пояснением», Людмила М. не возвращается к стандарту ученических сочинений понятийного склада: «за суждением цитата» или «пример с истолкованием». Совпадение приема чисто внешнее. Работая над обычным сочинением, скажем, на тему «Образ Наташи Ростовской в гениальном ро...», ученик идет от общих соображений, которым ищет подтверждений в тексте художественного произведения, образные представления отодвигаются в сторону, и результат получается не лучше, чем в унылом параграфе школьного учебника: «Наташа — дворянка, аристократка. Однако, вращаясь в дворянской среде, она всем существом своим близка к народу и его поэзии...» К сему —цитатка, извольте радоваться!

Людмила М. опирается на образ, воспринятый, прочувствованный, осмысленный. Логизация ей не грозит, и авторы учебника могут ей позавидовать: стилистических ошибок у нее не больше, чем в учебнике, но зато какая 192

эмоциональность, какая глубина! Даже не верится, что такую работу может написать поставленная в условия совершенной самостоятельности шестнадцатилетняя девушка-подросток, но она не единственная. Работы такого рода и той же глубины пишут ее одноклассники и сверстники. Видимо, мы не всегда верно оцениваем возможности, связанные с возрастом, тем более, когда речь идет об образном мышлении.

«Видишь Наташу»,— говорит ученица. Это правда: у Людмилы М. сложился определенный и высокого уровня читательский образ. Но почему он рассредоточен по всей работе? Почему не вылился в портрет литературного героя? Сама ученица, как и шедшие тем же путем ее товарищи, объясняют это читательской робостью («боюсь!»), вернее, чувством ответственности: «Понимаете, как Толстой, я не напишу, а хуже теперь нельзя: это как-то неловко! Не потому неловко, что хуже выйдет: я не Лев Николаевич Толстой, а просто копировать нехорошо: ведь оригинал — вот он!»

Есть и другие особенности: «А зачем? Я ведь не роман пишу, а как я его понимаю. Для меня самое главное— посмотреть, как все устроено. Конечно, одни разберут какой-нибудь механизм, посмотрят и еще лучше соберут. Они могут романы писать. А я разберу — не соберу: у меня, как в анекдоте, «лишние» детали остаются, но зачем они — я не понимаю. Так я уж лучше буду разбирать, как понимаю, — и все».

Записали мы и такое объяснение: «**Я**, когда прочту книгу или вот ваше задание посмотрю, образ этот самый вижу очень хорошо и, что к чему, все вижу, понимаю, могу нарисовать. Но как только начну работу, уже ничего не видно становится. Приходится так делать: одно что-то схвачу — опишу и объясню, чтобы не пропало, потом как будто отойду, подумаю, чего не хватает, опять задачу смотрю, ухватываю другое, опять пишу и так далее».

Вероятно, в каждом из этих объяснений есть доля истины, но, чтобы выяснить роль многих взаимодействующих факторов, ведущих к растворению читательского образа, нужна дополнительная проверка и специально поставленный эксперимент, невозможный в условиях общеклассного обучения.

Но не это нас сейчас интересует. Важно, что во всех

случаях решение литературной задачи остается образным, так или иначе проходит через читательский образ. И на вопрос: «Куда деваются читательские образы?» — можно с уверенностью ответить: их исчезновение, растворение кажущееся. Они присутствуют в работах, подобных приведенному примеру, в снятом виде: более в подтексте, чем в тексте ученической работы **К**

Установка на образное решение литературной задачи продолжает делать свое дело. Не фиксированные в работах учащихся, но актуализируемые литературной задачей читательские образы обеспечивают эмоциональность тона и глубину анализа. А вот прямой установкой на раскрытие эмоций («Что мне нравится в образе...»), прямой установкой на логический анализ («Какими средствами создает Толстой...»), которые выступают как частые темы сочинений в обычных условиях обучения, таких результатов удается добиться крайне редко и в тех немногих случаях, когда вопреки логизированной системе обучения ученик цепко держится за образ, дарованный ему любимой книгой.

Работы описываемого типа—это и третий путь развития образного мышления, и третья часть от общего количества работ. Учащиеся этой группы — аналитики. Они стремятся не к воссозданию образа, а к исследованию его, но инструментом такого исследования служит им не логический анализ с его стабильными и общезначимыми приемами, применяемыми к данной задаче как к частному случаю, а образный разбор, гибкий, подвижный и изменяющийся применительно к каждому случаю.

Так, та же Людмила М., разбирая отрывок из романа Толстого, прежде всего хочет объяснить себе (учителю, товарищам), что здесь хорошо и почему хорошо, но не берет для этого какие-то общие критерии (а ведь они есть у ученицы и, конечно, имеют определяющее значение), а исходит из тех данных, что дает ей художественный образ, и включает в разбор только то, что произвело на нее эмоциональное воздействие. Такой разбор всегда

¹ Здесь же можно наблюдать и любопытнейшее отличие читательских образов такого рода от образов литературных: подтекст художественного образа иной раз становится «текстом», прямым выражением читательского, а образные воплощения литературного произведения входят в читательский подтекст. Это не простая «перестановка слагаемых», это один из путей читательского осмысления.

имеет характер непосредственного эмоционального отклика, что, сообщая ему особую глубину, вместе с тем и ограничивает его.

Приведем еще один и теперь уже последний пример, чтобы подтвердить только что сказанное,— это работа Владимира Н., решавшего ту же задачу, что и Людмила М., и принадлежащего к той же группе учащихся:

«В этой сцене раскрывается во всей своей широте по-настоящему русская душа писателя. Эпизод очень близок ему. Ведь не раз, наверное, возвращаясь с охоты, Толстой коротал ночи в разговорах с исконными жителями русских деревень, слушал их песни, наблюдал их жизнь.

Да и какой русский человек бесчувственно прочтет эти страницы, проникнутые задушевной русской стариной!

А вот Наташа.

Видна явная симпатия автора к своей героине. В этой сцене она особенно дорога ему тем, что эта «тоненькая, грациозная, в шелку и бархате воспитанная графиня поняла все то, что было в Анисье, и в отце Анисьи, и в тетке, и в матери, и во всяком русском человеке».

В этом эпизоде Толстой показывает Наташу счастливой, сияющей одухотворенностью. Натура глубоко эмоциональная, она проходит через весь роман, вызывая различные чувства и мысли. Перед читателем постепенно вырисовывается образ русской женщины — толстовского идеала.

До чего верно Толстой рисует образы героев! Как здорово они ему удались! Толстой — поистине прекрасный портретист.

А с каким редким художественным мастерством он описывает пляску Наташи! Видимость этой пляски передается через впечатления действующих лиц:

«Она сделала то самое и так точно, так вполне точно это сделала, что Анисья Федоровна, которая тотчас подала ей необходимый для ее дела платок, сквозь смех прослезилась...»

«Но дух и приемы эти были те самые, неподражаемые, неизучаемые, русские, которых и ждал от нее дядюшка...»

'Видят Наташу Анисья Федоровна и дядюшка — видим ее и мы.

Какая прелесть — Наташа! Какая сила — Толстой!»

Как и предыдущее решение, работа Владимира Н.— типичная картина образного разбора. В основе лежит читательский образ: это и образ автора («Толстой в разговорах с крестьянами»), которого нет у Людмилы М., и образ Наташи, рассредоточенный в работе и скрепляющий ее. Владимир Н. не уступает Людмиле М. в эмоциональности и, пожалуй, в глубине. Все эти качества сближают работы обоих учащихся.

Особенно роднит обе работы общность направления, характерная для образного разбора: и тот, и другая идут к исследованию образа. Опора для этого есть в вопросе литературной задачи: «Будете описывать Наташу— обратите внимание на то, как (какими средствами) сделано это Толстым», но сформулирована установка на осознание авторских изобразительных средств с таким расчетом, чтобы в одних случаях помочь воссозданию читательского образа, в других привлечь внимание к самим художественно-изобразительным средствам.

Так и получилось: одни ученики, создавая образ- портрет, получили подкрепление в соответствующем вопросе литературной задачи, а другие — в их числе Людмила М. и Владимир Н.— заинтересовались именно мастерством Толстого, оставляя образное общим фоном работы.

Следовательно, литературная задача не сковывает ученическую индивидуальность, не оказывает отрицательного нивелирующего воздействия. Но индивидуальное обнаруживается не только между учащимися различных «групп» (группа Геннадия О., группа Виктора Т., группа Людмилы М.— таково наше разделение, и оно, конечно, условно), но и внутри каждой из групп.

Так и Людмила М., и Владимир Н. пишут о мастерстве Толстого, восхищаются великим мастером русской литературы. Но Людмила М. разбирает понравившиеся ей портретные черточки (Наташину улыбку), раскрывает емкое, образное содержание слова-детали, что в сочетании с глубиной проникновения и взволнованной эмоциональной интонацией делает ее работу более убедительной.

А Владимир Н. ограничивает себя по-своему: он изумлен умением автора показать героя через восприятие других действующих лиц, и это становится основным содержанием его работы. Владимир Н. обратил внимание на более трудный и тонкий прием авторской характеристики, но ученик связал себя цитатами, что сделало его работу менее убедительной. И вдобавок он «жульничал»: в первой цитате намеренно выпустил очень важные слова: «такую чужую ей». Там Наташа дана через восприятие экономки дядюшки, и выпущенные учеником слова необходимы для правильного понимания сложности людских и социальных взаимоотношений, как это представлял в ту пору Толстой. До глубины, до сути ученик не добрался — это простительно, но он своевольно поступил с текстом, Толстого «ободрал» — такое не прощается: на уроке разбора все припомнится ученику!

Итак, индивидуальное сохраняется в процессе развития образного мышления. Более того, образное мышление развивается в своем индивидуальном проявлении. Но и общие показатели сохраняют свое значение. И если с этой точки зрения взглянуть на последние примеры, нетрудно заметить, что и рассредоточение читательского образа сопутствует росту образной мыслительной активности, стремлениям к обобщениям и типизации. В последних примерах эти стремления явны и в комментариях, как говорится, не нуждаются.

**НЕТ ЛИ В ПРЕДЛОЖЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО
ЛИТЕРАТУРЕ ИЗДЕРЖЕК ОДНОСТОРОННЕЙ УВЛЕЧЕННОСТИ И
УМАЛЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫХ
ЦЕННОСТЕЙ, ИЗВЕСТНЫХ МЕТОДИКЕ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ЛИТЕРАТУРЫ, И ТАК ЛИ УЖ ВАЖНО — РАЗВИВАТЬ ОБРАЗНОЕ
МЫШЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ?**

'Следует, видимо, разграничить все, что сделано нами и описано в этой работе, хотя бы по такому принципу:

- 1) собственно эксперимент, данные исследования и
- 2) прикладное значение эксперимента, практические следствия, из него вытекающие.

О значении самого эксперимента автору судить трудно, и мы решаемся говорить об этом лишь потому, что придаем огромное значение не проведенному эксперименту, в котором видим большие погрешности и недодел

ки, а проблеме, к частному решению которой мы стремились.

Проблема образного мышления—какая огромная и неисследованная область! Даже приближенные решения ее приведут к коренным преобразованиям в педагогике. И не только для методики преподавания литературы это окажется важным: образное мышление учащихся обнаруживает себя и в процессе усвоения других учебных дисциплин. Но дело не только в обучении: с проблемой развития образного мышления будут связаны самые общие вопросы воспитания личности.

Проблема образного мышления встает в современной науке. Вот уже и кибернетика (приступила к поискам ■ключевых решений этой проблемы: раскрытие природы теснейших связей между конкретно-чувственными представлениями и обобщенным знанием имеет большой научный интерес.

Природа образного мышления еще во многом неясна и кажется загадочной; нуждается в исследовании и структура образного. Наша попытка исследования читательского образа не может пролить свет на природу образного мышления, не располагаем мы достаточным материалом и для анализа структуры, но именно в этом направлении шло наше исследование. Хочется надеяться, что в мозаику коллективного обширного исследования войдет не наш эксперимент (на это автор не претендует), а дальнейшее изучение читательского образного мышления.

Читательские образы — специфичный, но важный аспект общей проблемы. Подчиненные в первую очередь детерминирующему воздействию художественного произведения читательские образы, если их рассматривать как картину образного мышления, давали бы несколько искаженное представление: реальная действительность отражается в них в значительной степени опосредованно. Но коррекция здесь возможна: связи и опосредования, раскрывающиеся в образной мыслительной деятельности читателя-ученика, поддаются изучению, поправочный коэффициент может быть выработан.

Наконец, несколько слов об экспериментальном процессе обучения, о том, какие возможности он открывает.

Прежде всего установка на образное решение — это не выдумка автора, как не является выдумкой образное 198

мышление. Такая установка реальна и складывается в жизненных столкновениях, в осознании своего места в жизни, в решении жизненных ситуаций и коллизий.

Вернитесь к любому из приведенных нами примеров. В каждом из них непосредственно, как в работе Людмилы М., или косвенно, как в работе Геннадия О., отражается жизненная позиция учащегося, его эстетические представления о должном и сущем, его эстетические оценки. Иной раз по одной работе, а всегда по совокупности работ мы можем судить об убеждениях ученика, о его мировоззрении, у одних еще не сложившемся, у других складывающемся, у третьих вполне сформированном.

Учебная литературная задача, обращая внимание учащихся на какой-либо литературный факт, требует его осмысления именно с позиции представлений о жизни или жизненных убеждений — это условие, без которого нет полноценного решения самой учебной задачи. Осознание требований учебной задачи толкает к осознанию жизненной позиции и тем самым способствует процессу формирования убеждений.

Но, могут спросить нас, причем тут образное решение, образное мышление? Разве обязательно «образно» идет процесс формирования убеждений? Эти процессы образны и понятийны. Ответим вопросами же: кто не знает по себе, как убедительна сила примера? Какой понятной и емкой становится мысль, если в ее основе лежит конкретный факт, непреложный в этой конкретности и постигаемый в общем значении? Кто из учителей не знает, как часто стремятся к опоре на реальный факт и робко мыслящий ученик, нуждающийся в осязаемом подспорье, и ученик с развитым мышлением, ищущий опять-таки убедительного примера?

Именно такой «пример», осмысляемый в его конкретном и в его общем значении, дает ученику задача. И в этом смысле задача опять-таки не является какой-то выдумкой. Ведь само художественное произведение представляет собой литературную задачу со многими «неизвестными» и «известными». В учебном процессе нас всегда интересуют какие-то частные решения, значимость которых определена учебной целью. На них и направлена та установка, которая содержится в учебной задаче.

Достоинства учебной литературной задачи с установкой на образное решение мы видим в том, что она не раз

рывает, а соединяет жизненный и читательский опыт учащегося, в том, что она не отрывает рассудочное от эмоционального, а сплавляет в сложном читательском образе мысль и чувство ученика, наконец, в том, что она предполагает неограниченное множество решений при соблюдении принципа единства правильного («неединообразное единство»), что сохраняет и развивает индивидуальность личности учащегося.

Однако мы отнюдь не рассматриваем такую задачу, как единственный и всеобъемлющий метод преподавания литературы в школе. Возможности применения этих задач и их преимущества перед другими методами учебной работы по литературе определяются конкретными учебными целями. Не всегда оказывается необходимым активизировать образную мыслительную деятельность или выявлять сформировавшиеся читательские образы.

Например, известно, что многие художественные произведения, входящие в школьный курс литературы, имеют большое познавательное значение для учащихся. В значительной части случаев, когда познавательный аспект художественного произведения не имеет параллелей с современной действительностью и, следовательно, не получает отражений в образном мышлении учащегося, установка на образное решение нецелесообразна и невозможна. Нужны и пригодны иные методы изучения.

Так, учащиеся должны хорошо разобраться в сути Споров Базарова и Кирсанова (роман Тургенева «Отцы и дети»), но образное осмысление политических и философских концепций в этих спорах литературных героев будет пустой тратой времени: читательский образ, скажем, того же Базарова неизбежно предстанет обедненным и потребует «понятийного» обогащения. Следовательно, правильным будет в данном случае обратиться к иным методам учебной работы, известным методике и практике преподавания литературы.

Непригодным оказывается метод учебных литературных задач при изучении произведений поэтической лирики. Особая структура поэтического художественного образа создает необычные (вернее, не те, которые описаны нами и были предметом нашего исследования) читательские образы — текущие и потому трудно фиксируемые и управляемые, чаще всего внеконтекстные, что делает невозможной, лишенной единой цели общеклассную работу. 200

Так что и здесь нужны иные методы, но, к сожалению, они в данном случае неизвестны и методике литературы: то, что предлагает методика, практику не удовлетворяет.

И связь с другими видами искусства вовсе не изгоняется нами. Напротив, там, где это подсказано иными учебными целями, музыка, театр, живопись, кино придут на урок литературы, и наша система работы дает для этого очень большие возможности. Установка на развитие образного мышления, по нашим подсчетам, примерно на одну третью часть экономит драгоценное учебное время.

Наше исследование не является методическим пособием. Не логике школьного учебного курса, а логике изложения подчинен план, которого мы придерживаемся. Может быть, поэтому кое-что покажется не «оонятийно» ясным, а «образно» затрудненным для понимания — это затраты на исследуемый материал, это просчеты автора.

Думается, однако, многие наши предложения, подкрепленные анализом литературных задач, описанием системы учебной работы и примерами выполненных учащимися заданий, могут уже сейчас быть использованы в практике. Видимо, задачей специального и обширного исследования должна стать разработка целостного курса, учитывающего наряду со многими другими и установку на развитие образного мышления учащихся.

Привлечь внимание к этой проблеме — вот истинная цель нашей книги.

«Режиссерский комментарий»—разве это образ? Да, это одно из проявлений образа (здесь — читательского) . . . 78

Как бороться? Несостоятельность логических коррективов 106 Что может и чего не может так называемая наглядность 109 Значение наглядности в оценке самих учащихся 121

Ошибки и исправления	О Г Л А В Л Е Н И Е	Качество бытия
Введение	Введение	Введение
Глава I. Читательские образы	Глава I. Читательские образы	Глава I. Читательские образы
1.1. Наиболее распространенные ошибки — непонимание характера литературного героя, непонимание смысла	1.1. Наиболее распространенные ошибки — непонимание характера литературного героя, непонимание смысла	1.1. Наиболее распространенные ошибки — непонимание характера литературного героя, непонимание смысла
1.2. Психологические образы	1.2. Психологические образы	1.2. Психологические образы
1.3. Показатели. Показатели. Показатели. Следствия	1.3. Показатели. Показатели. Показатели. Следствия	1.3. Показатели. Показатели. Показатели. Следствия
1.4. Первая задача, первые надежды. Результаты обнадеживают и озадачивают	1.4. Первая задача, первые надежды. Результаты обнадеживают и озадачивают	1.4. Первая задача, первые надежды. Результаты обнадеживают и озадачивают
Глава II. Самостоятельность. Индивидуальность. Образность	Глава II. Самостоятельность. Индивидуальность. Образность	Глава II. Самостоятельность. Индивидуальность. Образность
2.1. Снова литературные задачи, но с иной установкой.	2.1. Снова литературные задачи, но с иной установкой.	2.1. Снова литературные задачи, но с иной установкой.
2.2. Цель — самостоятельность	2.2. Цель — самостоятельность	2.2. Цель — самостоятельность
2.3. Как согласовать общие требования с выявленным индивидуальным уровнем? «Внеустановочные» читательские образы. Система занятий	2.3. Как согласовать общие требования с выявленным индивидуальным уровнем? «Внеустановочные» читательские образы. Система занятий	2.3. Как согласовать общие требования с выявленным индивидуальным уровнем? «Внеустановочные» читательские образы. Система занятий
2.4. Вновь задачи с установкой на образ, но в новых условиях учебной работы. Только образ? Нет, свобода выбора	2.4. Вновь задачи с установкой на образ, но в новых условиях учебной работы. Только образ? Нет, свобода выбора	2.4. Вновь задачи с установкой на образ, но в новых условиях учебной работы. Только образ? Нет, свобода выбора
Глава III. Читательские образы. Характеристика уровня и индивидуальных особенностей	Глава III. Читательские образы. Характеристика уровня и индивидуальных особенностей	Глава III. Читательские образы. Характеристика уровня и индивидуальных особенностей

Ошибка неумения — ложный образ. То же — от незнания деталей	142
Скупая деталь. От боязни ошибиться — к образному лаконизму	147
Искажение — читательское переосмысление художественного образа	149
Несколько слов о словах	151
«Странные» ошибки. Необъяснимые? Необъясненные .	154
Читательские образы-новации. «Лучше», чем. у писателей	156

л а в а V. Пути развития образного мышления учащихся 169

Заметно ли продвижение учащихся?.....	171
Обеспечено ли это продвижение системой учебных заданий? 174 Каковы приметы изменений, происходящих по мере развития образного мышления, и как регулирует или хотя бы учитывает эти изменения литературная задача? .	177
Каковы показатели растущего уровня образной мыслительной деятельности? Сохраняется ли ученическая индивидуальность и в чем проявляет себя?.....	186
Нет ли в предложенной организации учебных занятий по литературе издержек односторонней увлеченности и умаления действительных ценностей, известных методике и практике преподавания литературы, и так ли уж важно — развивать образное мышление учащихся? .	197