

# ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОММЕНТИРОВАНИЯ И АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

---

Понимание художественного произведения — процесс многоаспектный и многоуровневый, опосредованный языковым и общекультурным развитием читателя, так как именно читатель в процессе чтения и понимания наделяет текст смыслом. Ю. М. Лотман писал:

«Объём культурной памяти и её состав значительно колеблется даже в пределах читательской аудитории одной эпохи. Поэтому цитата, особенно невыделенная <...> создавая атмосферу намёка, расчленяет читательскую аудиторию на группы по признаку „свои—чужие“, „близкие—далёкие“, „понимающие—непонимающие“. Текст приобретает характер интимности по принципу „кому надо, тот поймёт“. При этом весьма распространён случай двойной отсылки, что создаёт многоступенчатую систему приближения читателя к тексту: одни воспринимают текст как непосредственное выражение авторской мысли (наиболее „чужие“), другие понимают, что текст содержит намёк, но не могут его дешифровать, третьи могут соотнести содержащуюся в тексте цитату с определённым внешним текстом и извлечь смыслы, вытекающие из этого сопоставления. И наконец, четвёртые знают специфическое употребление этой цитаты в тесном дружеском кружке, связанные с нею кружковые ассоциации, её эмоционально-культурный ореол, „домашнюю семантику“<sup>1</sup>.

Больше половины текстов, изучаемых в школе, принадлежат к классике отечественной литературы, в них художественно воплощается образ жизни людей минувших эпох. Часто ни реалии жизни, ни традиции, верования и, наконец, просто значения отдельных слов не вызывают у читателя никакого отклика, потому что он живёт в другое время, в другом мире и говорит на другом языке (хорошо, если это не язык Элочки-людоедки!). Таким образом, мир художественного произведения и его язык оказываются для современного читателя тайной за семью печатями.

Известный петербургский методист И. Л. Шолпо провела эксперимент в седьмом классе обычной общеобразовательной школы. Она попросила учащихся, не заглядывая в словарь, дать толкование нескольких десятков слов, произвольно выбранных из произведений русских писателей-классиков, изучаемых в школе, при этом она не включила в список архаизмы и редко встречающиеся слова. Результат оказался оглушающим: семиклассники смогли самостоятельно и правильно дать толкование лишь одной трети слов, остальные две трети они либо не знали вовсе, либо истолковывали их по принципу «как

---

<sup>1</sup> Лотман Ю. М. Пушкин. — СПб., 1995. — С. 414.

Бог на душу положит». Думается, такая ситуация не уникальна. Сегодняшний среднестатистический школьник не понимает или часто превратно понимает большую часть художественного текста, как если бы этот текст был написан на иностранном языке или в нём рассказывалось о жизни инопланетян. Поэтому важнейшей задачей при изучении художественного текста оказывается реконструкция, восстановление в сознании читателя-школьника, перевод непонятого. Если классическая методика изучения литературы традиционно выделяла следующие фазы изучения текста в классе: первоначальное восприятие, анализ, итоговое обобщение и интерпретация, то сегодня первым этапом оказывается реконструкция текста: нельзя ни воспринимать, ни анализировать, ни тем более интерпретировать то, что не понимаешь.

Уровни непонимания можно разграничить в соответствии с уровнями самого текста. Первый из них — **лингвистический**. Элементарное незнание лексического значения слов ведёт к непониманию текста в целом. Второй уровень — **семиотический**: в художественном тексте может быть важно не только буквальное значение слова, но и его устойчивые значения в культурной традиции. Например, слово «свеча», помимо своего буквального значения, может и чаще всего указывает на жизнь души. Вспомним стихотворения А. С. Пушкина «Ночь» и Б. Л. Пастернака «Метель» из сборника стихотворений Юрия Живаго. Слово «ночь» в художественном тексте может быть и опять-таки чаще всего является не только обозначением времени суток, но и знаком хаоса и смерти, как во многих стихотворениях Ф. И. Тютчева и А. А. Блока, или знаком времени и состояния духовного самоуглубления, выхода за границы бытового существования, как в любовной лирике А. С. Пушкина, например, в уже отмеченном стихотворении «Ночь» или в стихотворении «На холмах Грузии лежит ночная мгла...». Примеры можно было бы приводить до бесконечности. Имена героев могут отсылать к тому или иному историческому или мифологическому сюжету (см., например, толкование имени *Элен* в романе Толстого «Война и мир», предложенное Б. М. Гаспаровым в книге «Литературные лейтмотивы»). Лингвистический и семиотический уровни взаимопроницаемы и взаимосвязаны, первый отсылает нас к языку, второй — к культурной традиции. И прежде чем изучать художественный текст, мы должны быть уверены в том, что ученикам понятен и язык слов, и язык культурной традиции, на которых этот текст «написан».

Третий уровень определяется **референтной функцией языка**, он всегда отсылает нас к какой-либо реальности: бытовой, социальной, психологической, религиозной и т. д. Художественный текст есть не только композиционно выстроенное пространство языка, где существуют начало, конец, кульминация и т. д., но и отражение мира, внешнего или внутреннего. Незнание реалий изображаемого в произведении мира так же губительно для читателя, как и незнание лексического или семиотического значения слов. Опять же подчеркнём, что в тексте все эти уровни пересекаются в одном и том же значи-

мом элементе — в слове, в то же время в некоторых случаях необходимо проделывать работу по лексической реконструкции текста, в других случаях — по семиотической или по историко-культурной, в зависимости от конкретной методической задачи или образовательной ситуации.

## Использование интернет-ресурсов при работе с презентацией

### Словарная работа и презентация (на примере стихотворения «Пророк» А. С. Пушкина)

Рассмотрим реконструкцию текста на лингвистическом и семиотическом уровнях на примере стихотворения А. С. Пушкина «Пророк». См. презентацию 3 «Комментарий художественного текста. А. С. Пушкин „Пророк“» в электронном приложении.

Написанный с ориентацией на библейскую традицию с использованием архаичной даже для начала XIX века лексикой, для сегодняшнего школьника текст «Пророка» представляется текстом на «иностранным» языке. Как показывает практика, учащиеся не понимают около четверти (26 из 101) самостоятельных частей речи. Приведём текст стихотворения, маркируя частотные точки учебного непонимания (**жирным** шрифтом нами выделены слова и словосочетания, требующие комментария символов, *курсивом* — лексического комментария, подчёркиванием — мифопоэтического; если слово выделено двумя видами форматирования, например «**серафим**», — значит оно требует двух типов комментирования):

**Духовной жаждою** томим,  
В пустыне мрачной я *влячился*,  
И шестикрылый **серафим**  
На **перепутье** мне явился;  
*Перстами* легкими как сон  
Моих *зениц* коснулся он:  
*Отверзлись вещи зеницы*,  
Как у испуганной орлицы,  
Моих ушей коснулся он,  
И их наполнил шум и звон:  
И *внял* я неба содроганье,  
И **горний** ангелов полёт,  
И **гад** морских подводный ход,  
И **дольней** лозы прозябанье,  
И он к устам моим приник,  
И вырвал грешный мой язык,

И *празднословный* и *лукавый*,  
И жало *мудрыя змеи*  
В уста *замершие* мои  
Вложил *десницею* кровавой.  
И он мне грудь *рассёк* мечом,  
И сердце *трепетное* вынул,  
И *уголь*, пылающий огнём,  
Во грудь *отверстую* водвинул.  
Как труп в пустыне я лежал,  
И Бога глас ко мне воззвал:  
*«Восстань*, пророк, и *виждь*, и *внемли*,  
*Исполнись* волею моей,  
И, обходя моря и земли,  
*Глаголом жги* сердца людей».

При таком положении вещей необходимо сперва вести речь о переводе текста, толковании слов, и только потом уже переходить к анализу.

Как может организовать эту работу учитель в традиционных форматах деятельности?

Здесь, очевидно, есть два пути. Первый — «перевод», осуществляемый учителем или учеником. В первом случае в устном (слово учителя на уроке) или письменном (учитель раздаёт школьникам заранее созданное толкование) виде ученик получает список переведённых слов, лексическое значение которых непонятно. Обращаем внимание, что здесь может вестись речь лишь о первом — лингвистическом уровне, в то время как семиотический и референтный уровни при таком переводе вряд ли будут задействованы.

Каков результат такой деятельности? Признаем, что небольшой, так как в этом случае ученик получает внешнее по отношению к себе знание, им самим не добытое, а следовательно, не присвоенное. В большинстве случаев это и останется внешней для школьника информацией.

Путь второй — ученик ищет объяснение сам — более продуктивный. Но здесь перед нами две сложности. Во-первых, успешной эта работа будет в ситуации с высокомотивированным классом, привычным к самостоятельной деятельности. Во-вторых, встанёт проблема с информационным ареалом поиска — зачастую список информационных источников (в нашем случае — словарей) ограничен домашней и школьной библиотеками, которые редко включают специфические издания.

Мы предлагаем путь работы, связанный с использованием информационных технологий. Формат методической работы — поиск значений по словарям — остаётся прежним, но работа строится на использовании электронных словарей.

Сегодня Рунет представляет широкий спектр самых разнообразных словарных источников, которые заметно превышают словарные

собрания частных или локальных (школьных) библиотек. В Сети встречаются как широкоизвестные словари, так и достаточно специфические<sup>1</sup>.

Обратите внимание на проект «Яндекс. Словари» (<http://slovari.yandex.ru>). Этот динамично развивающийся проект<sup>2</sup> сегодня ценен не только количеством электронных словарей, но и степенью аутентичности материала, его достоверности и соответствия бумажным аналогам.

Интересные для учителя литературы и актуальные для преподавания предмета словари, представленные в проекте:

- Большая советская энциклопедия
- *Брокгауз и Ефрон*. Малый энциклопедический словарь
- *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка
- Литературная энциклопедия
- Новейший философский словарь
- Постмодернизм. Энциклопедия
- Русские синонимы и сходные по смыслу выражения. Словарь
- Символы, знаки, эмблемы. Энциклопедия
- Синонимы. Краткий словарь. И др.

Очевидно, что также очень важны толковые и этимологические словари. Словари Ожегова, Ушакова, Даля, Фасмера можно найти по адресу: [http://www.poliglos.info/\\_word.php](http://www.poliglos.info/_word.php). Другое собрание словарей (Ожегов, Даль, Ушаков, Брокгауз и Ефрон, БСЭ) — <http://boloto.info/>. Полный этимологический словарь Фасмера — <http://vasmer.narod.ru/>. Для наших целей при работе с «Пророком», в котором множество понятий-архаизмов, будет полезен «Полный церковнославянский словарь»: <http://www.slavdict.narod.ru/>.

На портале Mail.ru (<http://mail.ru>) есть специальный раздел «Энциклопедии» (<http://enc.mail.ru/>), где можно найти интересные источники:

- Российский энциклопедический словарь
- Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона
- Всемирный биографический энциклопедический словарь

---

<sup>1</sup> Уже сегодня количество и, главное, точность представления информации в сетевых электронных словарях позволяет констатировать «дикое» для традиционного учителя-словесника положение: книжная полка домашней библиотеки, уставленная словарями, уходит в прошлое, вполне достаточно иметь постоянный интернет-доступ к большому количеству словарных источников. Перед нами характерный пример того, как информационные технологии изменяют педагогический формат деятельности, существующий уже сегодня.

<sup>2</sup> В ноябре 2006 года в проекте были представлены 18 словарей, в настоящее время на сайте представлено 87 энциклопедий и более 35 словарей различных типов! Это пример для иллюстрации темпов развития проекта.

- Энциклопедия «Мифы народов мира»<sup>1</sup>
- Всемирная история
- Энциклопедия «Народы и религии мира»

В нашем случае также небезынтересен будет проект «Мир энциклопедий» (<http://www.encyclopedia.ru>), энциклопедия «Мифы народов мира на Куличках» (<http://myths.kulichki.ru/enc/index1.shtml>). Для иллюстрации понятия «серафим» пригодится «Энциклопедия мифических существ и духов» (<http://myfhology.narod.ru/>). Небесполезным будет использование ресурса «Библия-Центр» (<http://www.bible-center.ru/>).

Кроме того, следует обратить внимание на динамично развивающийся проект «Словари на Академике» ([dic.academic.ru](http://dic.academic.ru)).

Теперь о формах работы. Сегодня учитель может помочь ученикам организовать тематический поиск значений слов по электронным словарям. Для этого классу должен быть предоставлен список необходимых словарей и адресов сайтов, где они размещены. Затем класс делится на небольшие группы (2–3 человека). Пушкинский «Пророк» состоит из 30 строк, поэтому удобно дать классу задание, чтобы каждая группа искала в словарях значения слов, встречающихся во фрагментах по 6 строк (деление происходит по принципу: 1–6 — одна группа, 7–12 — другая и т. д.). Это задание предварительное, поэтому урок по изучению текста стихотворения начинается с сообщений групп учеников, перемежаемых уточнениями учителя.

Чего мы достигаем при таком способе обучения?

1. Интериоризация (присвоение) знания, добытого самостоятельно, очевидно повышает качество понимания и запоминания материала учениками. Тут важно, что какие-то значения будут вполне ожидаемы учениками (например, *уста* или *отверстую*) и не требуют комментария, а некоторые значения откроют что-то новое (слово *гады* явно знакомо современному школьнику в ином значении, вряд ли также очевидна мифологическая интерпретация *орла* (*орлицы*), актуальная для пушкинского контекста).

2. Экономия времени на этапе работы и представления материала. Ученик значительно быстрее найдёт значение слова в электронном словаре, нежели в обычном, т. к. большинство сетевых словарей снабжены поисковыми системами со строкой поиска. На уроке же учитель не комментирует последовательно строка за строкой, а вносит корректировки в ответы учащихся.

3. На материале изучения литературного произведения параллельно происходит получение навыков работы с информационными технологиями — как прагматическими (работа с электронными словарями), так и с теоретическими (сбор информации, её анализ и представление).

---

<sup>1</sup> Это полная электронная версия известного двухтомного издания, впервые изданного в 80-е годы XX века и считающегося сегодня лучшей энциклопедией по данной тематике в мире.

4. Бóльшая заинтересованность школьников этим видом работы по сравнению с работой с традиционными словарями.

Для анализа текста стихотворения будет удобно использовать презентацию 3 «Комментарий художественного текста. А. С. Пушкин. „Пророк”». (см. в электронном-приложении). В ней размещён текст стихотворения, и гиперссылками отмечены предположительные «точки непонимания», которые могут возникнуть у современных школьников. При наличии в классе компьютера и проектора этот материал может быть основой для анализа текста на уроке: на экране представлен весь текст произведения, при необходимости всегда есть возможность комментировать «тёмные» места.

В более сильном классе такую работу — составление гипертекстового словаря — учитель может поручить ученикам.

## Историко-культурный комментарий и работа с презентацией (на примере рассказа А. П. Чехова «Толстый и тонкий»)

Историко-культурная реконструкция текста или, как чаще всего называют такой вид работы в литературоведческой науке, *комментирование*, как и в случае с лингвистической и семиотической реконструкцией, сокращает дистанцию между читателем и текстом и в конечном счёте может приводить к новому качеству понимания произведения. Рассмотрим это на примере не вызывающего затруднений в восприятии рассказа А. П. Чехова «Толстый и тонкий».

Прежде всего отметим значимые сегменты текста, на которые необходимо обращать внимание при его анализе:

- место и время действия или, по терминологии М. М. Бахтина, *хронотоп* (от греч. *хронос* — время и *топос* — место);
- действующие лица или персонажи;
- событие.

Иными словами, любого читателя занимают несколько вопросов: *где? когда? с кем? что произошло?* Событием в литературном произведении, по определению Ю. М. Лотмана, традиционно называют «пересечение той запрещающей границы, которую утверждает бессюжетная структура»<sup>1</sup>. Событие может быть внешним, когда речь идёт

---

<sup>1</sup> Лотман Ю. М. Структура художественного текста. — М., 1970. — С. 288. См. развёрнутую характеристику события как элемента повествовательной и сюжетной структуры текста в статье Веселовой И. С. «Событие жизни — событие текста», размещённой на сайте кафедры русской литературы Тартуского университета в материалах независимого проекта «Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика»: <http://www.ruthenia.ru/folklore/veselova5.htm>.

о пересечении границы в пространстве и во времени, и внутренним, когда речь идёт об изменении духовного и душевного состояния героя. При этом внешнее и внутреннее события могут быть взаимосвязаны.

Итак, рассмотрим рассказ А. П. Чехова с точки зрения ответов на сформулированные выше вопросы.

В рассказе отсутствует указание на время описываемого события (неожиданная встреча двух школьных друзей). Эта деталь свидетельствует, что время принципиально не значимо и может быть обозначено как *однажды*, то есть когда угодно. Однако значимой оказывается воссоздаваемая с помощью целого ряда на первый взгляд частных и незначительных деталей атмосфера исторического времени, когда это событие происходит, но об этом чуть позже.

Место события, в отличие от времени, наоборот, точно обозначено: на вокзале Николаевской дороги. Вряд ли многие современные школьники знают, что так до революции 1917 года называлась Октябрьская железная дорога, связывающая Санкт-Петербург с Москвой и городами Северо-Запада России. Следовательно, из контекста рассказа мы узнаём, что Толстый давно служит в Петербурге, а Тонкий только что переведён в столицу империи из провинции, чем он страшно гордится. Подробную информацию о Николаевской железной дороге мы можем найти в Малом энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона, размещённом в Интернете:

«**Николаевская железная дорога**, соединяет СПб. с Москвою. Построена казной, открыта для движения 1851. Принадлежит казне; состоит из главной линии СПб.—Москва (609 в.), побочных: в СПб к порту (24 в.), Угловка-Боровичи (28 в.) и Новоторжская-Вязьма (271 в.), всего 932 в., в том числе в 2 колеи 625 в. Сооружение Н. ж. д. обошлось в 314 м. р. или по 344 тысячи одна верста. Это самая дорогая жел. дор. России. Перевезено (1905): пассажиров 5405 т. чел., грузов 443 млн. пд.; из грузов более всего провезено: хлеба — 80 мил. пудов (Москва и Болгое), продуктов нефти и дров (по 26 мил. пудов), леса и камен. угля (по 8 мил. пудов) и др. Грузовое движение особенно велико на станциях Москва (прибыло 53 млн. пд., отправлено 103 мил. пудов), СПб. (приб. 121, отпр. 29 мил. пудов). В 1905 валовой доход Н. ж. д. 38 м. р., расход 22 м. р., чистый доход 16 м. р.; что составляет 17 тыс. руб. на 1 вер.<sup>1</sup>»

Сопротивопоставление Толстого и Тонкого дано Чеховым опосредованно — через запах: от одного пахло хересом и флёрдоранжем, а от другого — ветчиной и кофейной гущей, — и через психофизическое состояние: Тонкий «был навьючен чемоданами, узлами и картонками», а Толстый ничем особенным не занят (о чём свидетельствует отсутствие какой-либо значимой информации), поэтому естественно, что именно Толстый первым заметил Тонкого, а не наоборот.

---

<sup>1</sup> <http://slovari.yandex.ru/art.xml?art=brokminor/29/29548.html>.

В то же время внимательный читатель мгновенно фиксирует, что у героев в начале рассказа и в пространстве авторского повествования нет имён, следовательно, для Чехова они лишены индивидуально-личностных черт и изображены типологически (толстый и тонкий — два типа фигуры, а не личности). При этом с «толстой» в нашем общекультурном сознании связывается представление о силе, богатстве, власти, значительности, а с «тонкотой» — о болезненности, бедности, зависимости и незначительности (спросите у ваших учеников до текстуального изучения рассказа, как бы они охарактеризовали его главных героев). Кроме того, конечно же Чехов учитывал обобщённую социально-психологическую характеристику толстых и тонких в поэме Н. В. Гоголя «Мёртвые души»:

«Мужчины здесь, как и везде, были двух родов: одни тоненькие, которые всё увивались около дам; некоторые из них были такого рода, что с трудом можно было отличить их от петербургских: имели так же весьма обдуманно и со вкусом зачёсанные бакенбарды или просто благовидные, весьма гладко выбритые овалы лиц, так же небрежно подседали к дамам, так же говорили по-французски и смешили дам так же, как и в Петербурге. Другой род мужчин составляли толстые или такие же, как Чичиков, то есть не так чтобы слишком толстые, однако ж и не тонкие. Эти, напротив того, косились и пятались от дам и посматривали только по сторонам, не расставляя ли где губернаторский слуга зелёного стола для виста. <...> Это были почётные чиновники в городе. Увы! толстые умеют лучше на этом свете обделывать дела свои, нежели тоненькие. Тоненькие служат больше по особенным поручениям или только числятся и виляют туда и сюда; их существование как-то слишком легко, воздушно и совсем ненадёжно. Толстые же никогда не занимают косвенных мест, а всё прямые, и уж если сядут где, то сядут надёжно и крепко, так что скорей место затрещит и угнётся под ними, а уж они не слетят».

Гоголевская цитата может быть зачитана на уроке без подробных комментариев, так как Чехову было важно лишь подчеркнуть типологические особенности тех и других, уже обозначенные Гоголем.

Интертекстуальные аллюзии выводят на гоголевскую поэму и входят в подтекст чеховского рассказа. В самом же тексте на первый план выдвинуто различие запахов, данное как значимая информация, характеризующая героев. Однако могут ли современные читатели-школьники адекватно воспринять эту информацию, если не знают, что такое *флёрдоранж* и что такое *херес* (даже если они знают, что *херес* — это вино, они вряд ли знают, дорогое оно или нет). Единственно, что они могут понять: вино пьют, чтобы расслабиться, а кофе — чтобы взбодриться. Если же мы обратимся к более подробной характеристике хереса и флёрдоранжа, то обнаружим следующее:

*Херес* (исп. jerez, от названия г. Херес-де-ла-Фронтера) — крепкое вино виноградное, вырабатываемое из различных сортов винограда. Содержание спирта около 20 объёмных %, сахарис-

тость около 3 %. Приготавливается выдерживанием сухого спиртованного вина под плёнкой, образуемой на его поверхности специальными хересными дрожжами. Через 5—6 мес. около 1/3 вина отбирается из-под плёнки и заменяется молодым вином. Взятое из-под плёнки вино смешивается со столовым и десертным винами и затем выдерживается от 2 мес. до 2 лет. Наиболее известные Х. Испании — Фино, Амонтиладо и Олорозо.

(Большая советская энциклопедия: <http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00086/49100.htm>)

**Флёрдоранж** (франц. fleur d'orange — цветок апельсина) — 1) белые цветки померанцевого дерева, в ряде стран — принадлежность свадебного убора невесты. 2) Напиток, настой этих цветов.

(Большая советская энциклопедия: <http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00084/46100.htm>).

Обратившись к электронным словарям, размещённым в поисковой системе Яндекс, мы легко обнаружим информацию, необходимую для понимания рассказа: достаточно лишь набрать в поисковой строке Яндекса искомые слова: «Николаевская железная дорога», «херес» и «флёрдоранж», после чего выбрать в горизонтальном меню под поисковой строкой рубрику «Словари» и нажать на кнопку «Найти». Читатель, знакомый с технологией изготовления хереса, без труда поймёт, что настоящий херес не может быть дешёвым — это очень дорогое вино. А флёрдоранж — дорогая туалетная вода. Кофе же, который пьёт Тонкий, — повседневный напиток среднего класса. Следовательно, легко предположить, что Толстый принадлежит к верхушке обеспеченного и правящего слоя общества, а Тонкий лишь начинает своё карьерное восхождение к вершинам чиновничьей лестницы. Таким образом, используя возможности поисковых систем (Яндекс, Рамблер, Google и др.), в которых есть раздел «Словари» (наиболее полно представлен этот раздел именно на Яндексе), учитель-словесник получает возможность самостоятельно формировать комментарий к тексту, исходя из информационного запроса своих учащихся и собственной методической логики анализа текста.

В первый момент встречи происходит узнавание героями друг друга. Толстый не только приятно удивлён неожиданной встречей, но и обращает внимание на изменения, которые произошли в Тонком — потому и спрашивает его: «Ты ли это?» Тонкий же сразу узнаёт в Толстом «друга детства», но удивлён его появлению здесь, на Николаевском вокзале («Откуда ты взялся?»). Далее следует ритуальное («троекратно облобызались») и эмоциональное («устремили друг на друга глаза, полные слёз») установление контакта, сохраняющего эффект неожиданности и непредсказуемости («Оба были приятно ошеломлены»). Троекратный поцелуй в русской традиции — знак любви, дружбы и уважения и восходит к традиции пасхального целования (см. статью «Поцелуй» в энциклопедии «Русская цивилизация»: <http://www.istorypedia.com/26/207/1630149.html>). Таким образом между героями устанавливаются отношения равенства и братства.

Далее в рассказе эти отношения подвергаются испытанию. Следуя естественной логике встречи после долгой разлуки, герои обмениваются репликами, возвращающими их в общее прошлое, в гимназическую юность, и характеризующими их настоящее — социальный статус и семейное положение. При этом обнаруживается зависимое положение Тонкого (он женат и занимает невысокое социальное положение) и независимое — Толстого (холост и имеет крупный чин). На наших глазах нравственное равенство людей замещается социальным неравенством чиновников. Законы чиновничества оказываются непререкаемыми для Тонкого и обременительными для Толстого. Толстый чувствует себя по отношению к другу детства прежде всего человеком, а Тонкий — подчинённым. Героев связывает прошлое, в котором они как одноклассники были равны, и разделяет настоящее, в котором они занимают разное социальное положение — согласно Табели о рангах. Настоящее вытесняет прошлое, социальное уничтожает в человеке человеческое. При этом Чехов, как всегда, подвергает сомнению устойчивые стереотипы восприятия: мы склонны сочувствовать «бедным людям» и осуждать сильных мира сего — такова традиция русской литературы и культуры. Но Толстый Чехова остаётся человеком, во всяком случае в отношении к другу детства, вне зависимости от своего положения, а Тонкий чувствует себя лишь чиновником. Добровольная и сознательная — или бессознательная, потому что глубоко укоренилась в сознании, — зависимость от государства, определяющая отношение Тонкого к окружающим, вызывает в читателе чувство брезгливости, как вызывает тошноту у Толстого. Чехова шокирует добровольное и бесчеловечное рабство Тонкого.

Современные школьники часто испытывают то же самое; они, к счастью, как и писатель, искренне не могут понять, зачем надо так унижаться: «съёживаться, сгорбиваться, суживаться», почему человек искренне готов отказываться от человеческого в себе. Но давайте рассмотрим, как Чехов ставит в рассказе проблему взаимоотношений человека и государства, человека и власти.

Имя Тонкого «Порфирий» в буквальном переводе с греческого значит «багряный, пурпурный», однако, вероятно, Чехов обыгрывает другое значение имени, восходящее к слову «порфира» — царская мантия и эпитету «порфирородный» — принадлежащий к царскому роду. Его жена — «урождённая Ванценбах, лютеранка». Мы можем предположить, что она немка, судя по фамилии и вероисповеданию, но немками и лютеранками были почти все жёны царей из царствующей династии Романовых в XVIII—XIX веках, следовательно, имя героя и происхождение его жены — также знаки близости к власти, уподобления ей.

Показательно, что на вопросы Толстого «Как живёшь?», «Служишь где?», «Дослужился?» — Тонкий отвечает, выделив прежде всего то, что для него по-настоящему важно. Мы узнаём, что живёт он бедно, иначе зачем промышлять изготовлением портсигаров, но, главное, каких чинов он достиг («коллежским ассессором уже

второй год»), какие награждения имеет («Станислава имею»), какую должность занимает («служил в департаменте», «переведён столоначальником») и то, что служить теперь будет в столице империи. При этом мы ничего не узнаём о том, в чём заключается его деятельность, какова его профессия и род занятий, что и составляет подлинное содержание любой службы. Показательно и то, что, интересуясь судьбой Толстого после долгих лет разлуки, Тонкий спрашивает друга детства лишь о том, до какого чина тот дослужился («Небось уж статский?»).

Тонкого в жизни волнуют только чины и звания — как самое яркое и недвусмысленное выражение включённости человека в государственную властную иерархию, являющуюся единственным критерием оценки значения человеческой личности. Потому преобразование Тонкого, когда он узнаёт, что Толстый «до тайного дослужился» и «две звезды имеет», повергает его в состояния шока и одновременно благоговения перед властью, к которой он так близко прикоснулся. Не случайно Чехов дважды употребляет эпитет «ошеломлены», чтобы подчеркнуть контраст между человечески естественной радостью неожиданной встречи со старым другом в начале рассказа и противоестественным, но социально обусловленным умилением перед властью в конце.

В то же время при внимательном чтении контраст между Толстым и Тонким обнаруживается не только в настоящем, но и в прошлом.

Толстый в гимназической юности был откровенным хулиганом, за что его и прозвали *Геростратом* — по имени поджигателя храма Артемиды Эфесской в 356 г. до Р. Х., который уничтожил одно из семи чудес света, чтобы вписать своё имя в историю. Можно предположить (как это сделал один шестиклассник, прочитав этот рассказ Чехова), что «казённая книжка», которую в детстве прожёл Толстый, — это классный журнал. В то же время среди одноклассников он славился добрым нравом и хорошими манерами, почему Тонкий и называет его при встрече «такой же душонок и щёголь».

Тонкий же, очевидно, в детстве был ябедой и предателем, почему его и прозвали *Эфиальтом*, как грека, который, по преданию, провёл персов в тыл спартамцам во время сражения при Фермопилах в 480 г. до Р. Х. При этом Тонкого вовсе не смущает его детское прошлое («...я ябедничать любил. Хо-хо... Детьми были!»), потому что ябедничество — одна из форм преклонения перед властью и силой.

Настоящее усиливает контраст между Толстым и Тонким: друг детства не может оставаться таковым, потому что человеческое отношение недопустимо по отношению (простите за тавтологию) к «вашему превосходительству» (этикетное обращение к чиновникам III и IV классов на службе). Нравственное равенство человека и человека отменяется социальным неравенством чиновников согласно Табели о рангах.

Показательно, что композиционно в рассказе происходит не одна встреча, а две (Тонкий дважды представляет Толстому свою семью): в первый раз мы наблюдаем встречу друзей детства, во второй — коллежского ассессора и тайного советника. Человеческое подавляется и вытесняется социальным, но так было и тогда, когда Толстый и Тонкий были детьми.

Таким образом, мы понимаем, что неожиданное превращение человека в «винтик» государственной системы, столь неприятно поразившее Толстого, для Тонкого совершенно естественно, а поведение его сына при встрече с незнакомцем («немного подумал и снял шапку», «немного подумал и спрятался за спину отца», «вытянулся во фронт и застегнул все пуговицы своего мундира...», «шаркнул ногой и уронил фуражку») — естественное следствие воспитания (яблоко от яблони недалеко падает). И именно такое рабское воспитание как норма времени и человеческих взаимоотношений пугает Чехова.

Маленький человек смешон и нелеп, но система, порождающая маленьких людей, страшна и бесчеловечна. Табель о рангах в такой системе заменяет десять заповедей и оказывается единственным списком человеческих добродетелей. Таким образом, рассказ Чехова — это не столько юмористически-пародийное изображение человека, утратившего человеческое, но и сатира на государственную и общественную систему, подавляющую человеческое в человеке.

Попытаемся сформулировать, что должен знать читатель чеховского рассказа, чтобы адекватно воспринимать текст. Это, на наш взгляд, следующее:

- лексическое значение устаревших и редко употребляемых слов: «навыючен», «облобызались», «департамент», «столначальник», «благоговение» и др.;
- социальная иерархия российской государственной системы в XIX веке: Табель о рангах и соответствующие Табели этикетные формулы обращения к старшим по чину («ваше превосходительство», «ваше высокопревосходительство» и т. д.);
- статус орденов Российской империи: орден Станислава, орденские звёзды;
- историко-культурные реалии времени: вокзал Николаевской железной дороги, лютеранка;
- историко-культурная семантика имён и прозвищ: Порфирий, Нафанаил, Михаил, Герострат, Эфиальт;
- бытовые реалии: херес, флёрдоранж;
- литературные первоисточники: аллюзия на «Мёртвые души» Н. В. Гоголя.

Трудно представить себе шестиклассника, который бы с лёгкостью владел всей этой информацией; следовательно, её нужно донести до читателя. Информационные технологии помогают и в этом. Выяснив предварительно или спрогнозировав «точки непонимания» в рассказе Чехова, учитель может приготовить к уроку компьютерный гипертекст со ссылками на интернет-источники, позволяющие реконструировать содержание рассказа (см. образец

такого гипертекста-комментария в нашем электронном приложении, презентация 4 «Гипертекстовый комментарий к рассказу А. П. Чехова «„Толстый и Тонкий“»<sup>1</sup>). Аналогичным образом может быть выполнена работа по реконструкции любого текста или его фрагмента, который изучается в школе. В старших классах создание гипертекста-комментария может быть домашним заданием к уроку, которое выполняют ученики самостоятельно. Такого рода работа позволит не только глубже понять художественный текст, но и будет воспитывать отношение к тексту как к шифру, в котором нет незначимых деталей. С. С. Аверинцев называл филологию «службой понимания», а понимание начинается с медленного чтения, фиксирующего «точки непонимания». Навык такого чтения и формирует привычка к поиску информации о «тёмных местах» текста — привычка идти от поверхностного понимания на уровне сюжета (такое понимание вполне доступно читателям чеховского рассказа) к глубинному пониманию текста как сложной многоуровневой и многоаспектной структуры.

Изучение чеховского рассказа можно построить, отталкиваясь от его жанра, который во второй половине XIX века был одним из самых популярных жанров массовой литературы и получил название «сценка». Это жанровое название подсказывает нам, что инсценирование — самый естественный путь освоения рассказа учащимися. Действительно, рассказ построен таким образом, что вступление, описывающее появление на перроне Толстого и Тонкого, напоминает развёрнутую авторскую ремарку, выполняющую роль экспозиции. Основное содержание рассказа представлено как диалог героев, а сопровождающие этот диалог авторские комментарии выполняют роль драматических ремарок и режиссёрских экспликаций.

На первом этапе изучения осуществляется реконструкция текста на основе выявления «точек непонимания» и комментирования «тёмных мест» чеховского рассказа, о чём говорилось выше.

На втором этапе осуществляется выявление читательского восприятия, организованное в форме беседы по прочитанному и прокомментированному тексту после его самостоятельного перечитывания. Вопросы для беседы могут быть следующими:

- Менялось ли ваше отношение к героям рассказа по ходу чтения?
- Как вы представляете себе героев рассказа? Кто из них вам более симпатичен?
- Как вы считаете, рассказ А. П. Чехова — это юмористическое или сатирическое произведение? Чехов смеётся над своими героями или обличает их?

---

<sup>1</sup> В презентации гипертекстового комментария к рассказу «Толстый и тонкий» мы сознательно делали ссылки на самые разные интернет-источники, которые могут быть полезны учителю-словеснику в повседневной педагогической практике.

Ответить на последний вопрос поможет эмоционально-оценочное разграничение сатиры и юмора, данное артистом Г. Хазановым в одной из ранних своих реприз: «Юмор — это когда страшно хочется смеяться, а сатира — это когда смеяться хочется, но страшно».

После выявления читательского восприятия определяются жанровые особенности произведения и намечается путь его осмысления. Учимся предлагаться ответить на следующие вопросы:

- Почему рассказ Чехова относится к жанру «сценки»?
- Какие признаки драматического произведения можно найти в тексте рассказа?

После того как становится ясно, что рассказ Чехова необычайно сценичен по своему построению: экспозиция — описание места действия и главных героев рассказа, первый диалог — неожиданная и приятная для обоих встреча друзей детства, второй диалог — подострастное восхищение мелкого чиновника старшим по званию, развязка — прощание обескураженного Толстого с благоговейщим перед ним Тонким и его семьёй, самым естественным способом осмысления рассказа оказывается проектирование спектакля.

Проектирование спектакля может проходить в форме групповой работы, но перед ней необходимо каждой группе раздать памятку, в которой обозначаются основные элементы спектакля:

- проект декораций, реквизита, костюмов;
- шумовые эффекты и музыкальное оформление, свет;
- «рекомендации для господ актёров» (мимика и жесты);
- мизансценирование (для учителя), динамика действия жены и Нафани, перемещение реквизита (выход семейства из вагона).

В подготовке проекта спектакля важную роль могут сыграть информационные технологии, так как, с одной стороны, Интернет предоставляет информационные источники, позволяющие сделать художественный мир рассказа зримым: например, на сайте Центрального государственного архива кинофотодокументов Санкт-Петербурга (<http://photoarchive.spb.ru>) учитель-словесник без труда найдёт материалы, наглядно представляющие образ русского чиновничества XIX века, фотографии Николаевского вокзала и других персон и объектов, которые могут понадобиться в ситуации визуализации чеховских образов. Кроме того, для звукового оформления спектакля могут пригодиться коллекции шумовых эффектов, собранные в Сети; например, по запросу «коллекция сэмплов и звуков» в поисковой системе Яндекс можно найти множество сайтов ([http://www.zipsites.ru/kino/sound\\_effects/](http://www.zipsites.ru/kino/sound_effects/), <http://audiotheater.indeep.ru/txt/links/snd.html>, <http://www.findsounds.com/types.html>, <http://parkov3.narod.ru/> и др.), русско- и англоязычных, где собраны самые разные звукообразы, в частности необходимые нам для оформления инсценировки звуки паровозных гудков, прибывающего поезда, вокзальной толчеи и т. д.

Также в Интернете сегодня можно найти звукозаписи актёрских интерпретаций рассказа (см., например, выразительное чтение «Толстого и тонкого» С. М. Леонтьевым, выставленное в свобод-

ном доступе по адресу: <http://ayguo.com/audiolist.asp>). Рассказ Чехова построен таким образом, что мы сразу замечаем неравенство реплик: Толстый говорит мало, а Тонкий много, как будто он бахвалится своими успехами перед товарищем и не слишком заинтересован в том, чтобы узнать новости его жизни. Кроме того, важно отметить, как меняется интонация речей Тонкого после того, как он узнал, кем стал его друг детства. На уроке целесообразно сначала прослушать несколько вариантов чтецких диалогов в исполнении учащихся и лишь затем обратиться к интерпретации С. М. Леонтьева, предложив ребятам оценить, насколько актёру удаётся следовать за ремарками автора: например, «воскликнул толстый, увидев тонкого», «изумился тонкий», «спросил толстый, восторженно глядя на друга», «захихикал тонкий, ещё более съёживаясь» и т. д. — и удаётся ли ему передать смену настроений и душевных состояний героев. После проведённой таким образом подготовки выразительного чтения целесообразно перейти к работе над проектами спектаклей.

Сделаем некоторые выводы.

- Диалог читателя с текстом возможен только тогда, когда дистанция между ними на лингвистическом, семиотическом и референтном уровнях сведена к минимуму. Традиционно эту функцию выполнял научный комментарий к тексту, составляемый профессиональными литературоведами. Однако научный комментарий составлен далеко не ко всем произведениям, изучаемым в школьном курсе литературы, не всегда он доступен и, следовательно, в роли комментатора традиционно выступает учитель.

- Реконструкция текста сегодня — необходимое условие его понимания. Таким образом, учитель должен обладать лингвистической и культурологической эрудицией, позволяющей составить комментарий к тексту, который сделал бы его доступным восприятию учащихся.

- В традиционной модели взаимодействия с текстом возможности учителя-комментатора ограничены уровнем его осведомлённости в той или иной области гуманитарного знания. Информационная среда Интернета потенциально безгранична. Следовательно, учителю-словеснику важно овладеть навыками поиска необходимой для реконструкции текста информации в Интернете.

- Учитель-словесник как комментатор художественного текста может, во-первых, достаточно точно на основании знания об уровне литературного развития своих учащихся спрогнозировать «точки непонимания текста» либо выявить их в процессе опроса или анкетирования. Таким образом, используя навык работы в поисковых системах (например, Яндекс), специальных разделах этих систем (например, <http://slovari.yandex.ru>), электронных энциклопедиях (например, <http://ru.wikipedia.org>) и специализированных сайтах Интернета (например, <http://slovoedia.com>), он получает возможность составления адресного комментария к тексту, обращённого непосредственно к конкретному классу.

- Использование мультимедийного проектора в сочетании с выходом в Интернет может помочь учителю находить необходимую информацию непосредственно во время урока или при помощи программы создания презентаций Microsoft PowerPoint подготовить к уроку гипертекстовый комментарий к изучаемому тексту с выходом на сайты Интернета, чтобы иметь возможность в любой момент обратиться к необходимой информации, не теряя времени на её поиск в Сети.

- Возможности Интернета не ограничиваются информационно-справочными материалами, но и создают возможность реализации сценической интерпретации литературного текста, представляя учителю-словеснику необходимый в качестве образцов иллюстративный материал и обеспечивая мультимедийное сопровождение школьной постановки.

## Презентация как школьный исследовательский проект. Читаем рассказ И. А. Бунина «Чистый понедельник» вместе...

*Россия в каждом из нас!  
Любить её — это нравственно.*

*И. А. Бунин*

Логика изучения историко-литературного курса в общеобразовательной школе диктует сочетание и взаимодополнительность монографических и обзорных тем, при этом в обзорных темах скрупулёзному анализу подвергаются тексты, определяющие «канон» (Н. Д. Тармарченко) художественного стиля, направления или школы, репрезентирующие различные культурные традиции (этнокультурную, историко-культурную, стилевую, социальную и т. д.), а в монографических — тексты, наиболее полно отражающие своеобразие авторского мировидения и авторского стиля. Однако в истории литературы встречаются тексты, которые, с одной стороны, наиболее ярко отражают творческую индивидуальность их создателя, а с другой — через авторское и в авторском представляют историческое, этническое и всечеловеческое. К такого рода текстам, несомненно, относится рассказ, о котором И. А. Бунин, по свидетельству его жены В. Н. Муромцевой, говорил: «Благодарю Бога, что он дал мне возможность написать „Чистый понедельник“».

Культурная традиция и культурный быт оказываются в этом рассказе и фоном, на котором разворачивается драматичная любовная история, и моделью, определяющей поведение героев, например, в соотношении рассказа и средневекового «Жития Петра и Февронии Муромских», которое цитирует бунинская героиня, и движущей

силой конфликта между влюблёнными, и мотивационной детерминантой их судеб. Однако современный читатель, далёкий от событий, описанных в рассказе, вряд ли способен это понять и увидеть, если к этому не будут приложены специальные усилия. В то же время даже самый неискущённый читатель заметит особенность рассказа, заключающуюся в чрезмерном обращении писателя к культурным реалиям прошлого и настоящего.

Действительно, большинство рассказов сборника «Тёмные аллеи», в который вошёл «Чистый понедельник», не требуют комментария, так как изображают любовь как стихию, как болезнь, как наваждение, как солнечный удар (один из рассказов сборника так и называется). Любовь в них представлена во всечеловеческом измерении. Ситуации рассказов узнаваемы по характерному русскому колориту и в то же время условны, потому что описываемые в них события общечеловечны и универсальны. «Русскость» проявляется в них на глубинном, ментальном уровне. И только в «Чистом понедельнике» создаётся предельно насыщенный исторический образ дореволюционной и довоенной Москвы десятых годов XX столетия.

В «Тёмных аллеях» И. А. Бунин, как правило, не указывает ни места, ни времени описываемых событий, смещая внимание читателя с внешнего колорита, пусть и узнаваемого, на смысл человеческих взаимоотношений. Он нацеливает нас на постижение тайны любви в двух взаимоналагающихся планах: стихии эротического, плотского влечения, одухотворённого чувством красоты, и философско-психологического воспоминания-размышления, пронизанного чувственным ощущением конечности бытия. Как пишет один из самых внимательных к фактам биографов И. А. Бунина Александр Бабореко: «„Тёмные аллеи“ — рассказы на темы общечеловеческие, вечные — о жизни и смерти, о любви, — и о красоте России, её природы и истории»<sup>1</sup>. И если первая часть его суждения не вызывает сомнений, то вторая объясняется как раз тем, что главным в сборнике И. А. Бунина оказался рассказ «Чистый понедельник». Понять же его, не прибегая к разного рода комментариям — от лексического до символического, от бытового до историко-культурного и культурологического, — не представляется возможным.

Иными словами, в рассказе «Чистый понедельник» мы сталкиваемся с парадоксальной, на первый взгляд, ситуацией. Перед нами очередная история любви, которая требует истолкования, потому что многое в ней кажется нам непонятным, например, почему героиня устраивает любовное свидание в Чистый понедельник, а не в Прощёное воскресенье, а после этого свидания оставляет героя.

Эта история преподносится нам как история загадочных взаимоотношений мужчины и женщины, восходящая к истории Адама и Евы, что можно заключить из отсутствия у героев имён. Писателю не важно, чью историю любви он рассказывает, потому что она общечеловечна. Однако ему оказывается чрезвычайно важно, где и когда

---

<sup>1</sup> Бабореко А. К. Бунин: Жизнеописание. — М., 2004. — С. 374.

эта история происходит, что видно из обилия деталей, характеризующих быт, нравы, эстетические вкусы русских людей начала XX века.

Более чем к любому другому произведению И. А. Бунина, именно к этому рассказу можно отнести слова теоретика и историка литературы В. М. Жирмунского: «Итак, основой изучения литературы должно быть непосредственное восприятие. Но за непосредственным восприятием следует истолкование произведения, то, что может быть названо — хотя немного внешним названием — комментарием. Комментарий раскрывает содержание, даёт исторические примечания для того, чтобы понять реальные отношения, изображаемые в произведении, комментарий вскрывает своеобразие художественного образа. <...> Анализ не разрушает произведение, он создаёт предпосылки для нового синтеза, более глубокого, обогащённого знанием тех многочисленных фактов, которых нам не доставало для полного понимания произведения, хотя в его общечеловеческой значимости мы понимали его и непосредственным чувством»<sup>1</sup>.

На принципе взаимоложения непосредственного восприятия и аналитического комментирования должно быть построено и изучение литературы в школе. Но если чаще всего мы сосредотачиваем и даже переносим внимание читателя-школьника на общечеловеческое содержание литературного произведения как наиболее для него актуального, если мы ищем в классике ответы на волнующие нас «здесь» и «сейчас» вопросы, то в случае с «Чистым понедельником» целесообразно пойти другим путём: сначала погрузить читателя в историю, а затем через историко-культурный фон выйти на общечеловеческий смысл рассказа.

Важно, чтобы ученики обнаружили удивительное свойство бунинской прозы, отмеченное, в частности, в прижизненной рецензии на его рассказы, опубликованной в лондонском «Таймс» в мае 1949 года: «Бунин в состоянии вызвать к жизни целые ушедшие миры; как основные моменты, так и житейские детали прошлого он даёт с такой остротой и мастерством, что порой окружающая жизнь кажется, в сравнении с им описываемым, ужасающе невыразительной, бледной»<sup>2</sup>.

Как это можно сделать? Мы предлагаем следующий ход работы с включением коллективной проектной деятельности по комментированию текста. Прежде всего должны быть сформулированы вопросы, которые возникли у учащихся после прочтения рассказа. Кроме вышеназванных, ученики всегда задаются следующими:

- Почему у героев рассказа нет имён?
- Как объяснить странности в поведении и образе жизни героини?
- Любила ли героиня героя?

---

<sup>1</sup> Жирмунский В. М. Введение в литературоведение: курс лекций / Под ред. Э. И. Плавскиной, В. В. Жирмунской. — СПб., 1996. — С. 21.

<sup>2</sup> Цит. по кн.: *Бабореко А. К.* Бунин: Жизнеописание. — М., 2004. — С. 374.

● Почему любовное сближение героев происходит не в Прощёное воскресенье (последний день языческой Масленицы), а в Чистый понедельник (первый день христианского Великого поста)?

● Свою возлюбленную или кого-то другого встретил герой в финале рассказа?

К этим вопросам целесообразно добавить и другие:

● Согласны ли вы с возможностью переименования рассказа «Чистый понедельник» в рассказ «Что такое любовь?», как это сделали современные французские переводчики и издатели, мотивируя своё решение коммерческой выгодой? Теряется ли что-нибудь в содержании рассказа от такого переименования?

● Литературовед Л. Долгополов утверждал, что в рассказе «облик героини и облик страны синтезируются, почти сливаются, взаимно поясняя и дополняя друг друга, образуя как бы единый символ, в который слиты черты личные, индивидуальные и общие, национальные и даже шире — национально-исторические»<sup>1</sup>. Согласны ли вы с тем, что героиня в рассказе символизирует Россию? В каких произведениях русской литературы героиня также оказывается символом Родины?

Первый вопрос актуализирует общечеловеческий смысл рассказа, а второй — национально-исторический.

Вне зависимости от того, какие ещё вопросы предложат ученики и какие предложим им мы, стоит обратить внимание на особую историко-культурную сгущённость повествования и составить реестр упоминаемых в рассказе имён, памятников храмовой архитектуры и истории, литературных произведений, трактиров и ресторанов. Также целесообразно сформулировать вопросы до текстуального изучения рассказа с установкой на последующее их обсуждение в классе.

В качестве же групповых заданий ученикам предлагается составить мини-презентации, используя иллюстративные и справочные материалы, размещённые в Интернете, по следующим темам:

**Круг чтения героини.** Что читает для души, что модно, что ей предлагает герой? *Вопрос-задание:* Как круг чтения характеризует героиню и героя?

**Москва ресторанный.** Какие рестораны посещают, чем они были знамениты, что их отличало? *Вопрос-задание:* Что мы можем сказать о героях, судя по выбору ресторанов?

**Москва артистическая.** Какие мероприятия («тусовки») посещают герои, чем они их привлекают или отталкивают? *Вопрос-задание:* Как эстетические оценки, которые дают герой и героиня увиденному и услышанному, их характеризуют?

**Москва религиозная.** Какие храмы и культовые места посещают герои? Чем они знамениты? *Вопрос-задание:* Как в выборе мест посещения отразились ценностные ориентации героев и авторская позиция?

---

<sup>1</sup> Долгополов Л. А. На рубеже веков: о русской литературе конца XIX—XX вв. — Л., 1985. — С. 355.

**Интертекстуальные связи рассказа.** Какие литературные источники цитируют герои? Какие «спрятаны» в подтекст произведения? Какие литературные аллюзии возникают у читателя рассказа? *Вопрос-задание:* Каким образом интертекстуальные связи формируют авторскую концепцию рассказа?

Выполненные задания оформляются в виде мультимедиапрезентации с текстовыми, фотографическими, аудио- и видеоматериалами, а также каталогом гиперссылок на источники Интернета, откуда получена необходимая информация, чтобы в случае необходимости можно было к ним обратиться. Однако, чтобы работа прошла динамично и эффективно, есть смысл ввести некоторые ограничения и достаточно жёсткие требования. Презентационный проект к уроку не должен превышать 5 блоков-слайдов, выстроенных как гипертекстовый иллюстративный и смысловой комментарий наиболее значимых, с точки зрения учащихся, элементов текста. Мы должны помнить различие между научным комментарием, который стремится к максимальной полноте, и школьным, главные качества которого — репрезентативность и избирательность.

На первом слайде должна быть обозначена одна из названных выше тем и основной вопрос, на который должен помочь ответить комментарий. На втором возможно разместить перечисление относящихся к данной теме элементов текста, сгруппированных типологически и системно. Далее 2—3 слайда, на которых представлены цитаты из текста бунинского рассказа, требующие комментария, особенно если то или иное явление упоминается несколько раз. Каждая цитата на этих слайдах должна быть оформлена как гиперссылка на иллюстрирующее текст изображение объекта и краткий тезисный комментарий с указанием источника. Таким образом, даже зрительный образ ученической презентации должен свидетельствовать о многоуровневости, психологической и философской глубине и исторической конкретности бунинского рассказа.

Ограничение материала необходимо не только по причине ограниченности (простите за тавтологию!) времени урока, но и, главное, из-за необходимости научить школьников видеть в тексте наиболее значимые элементы. Например, в презентации «Круг чтения героини» книги, которые приносит ей герой, могут быть обозначены «через запятую», простым списком с минимальными пояснениями, взятыми, в частности, из Википедии, а вот «Житие Петра и Февронии Муромских» Ермолая-Еразма должно быть представлено достаточно подробно и обстоятельно. Чем это вызвано? Во-первых, книги, которые героиня выбирает самостоятельно и сознательно, характеризуют именно её выбор, а не моду или же эстетический вкус (вариант — его отсутствие) героя и времени. Во-вторых, сам способ репрезентации в рассказе древнерусского жития говорит о его значимости для понимания авторской идеи. И. А. Бунин пишет:

«...она говорила с тихим светом в глазах:

— Я русское летописное, русские сказания так люблю, что до тех пор перечитываю то, что особенно нравится, пока наизусть не

заучу. „Был в русской земле город, названием Муром, в нём же самодержествовал благоверный князь, именем Павел. И вселил к жене его диавол летучего змея на блуд. И сей змей являлся ей в естестве человеческом, зело прекрасном...“.

Я шутя сделал страшные глаза:

— Ой, какой ужас!

Она, не слушая, продолжала:

— Так испытывал её Бог. „Когда же пришло время её благодной кончины, умолили Бога сей князь и княгиня преставиться им в один день. И сговорились быть погребёнными в едином гробу. И велели вытесать в едином камне два гробных ложа. И облеклись, такожде единовременно, в монашеское одеяние...“.

И опять моя рассеянность сменилась удивлением и даже тревогой: что это с ней нынче?»

Первое, что обращает на себя внимание, это особое состояние героини, когда она озвучивает текст жития, кстати наизусть, недвусмысленно назвав его любимым из русских сказаний. Особность её интонации подчёркнута характеристикой внешнего облика в начале чтения («с тихим светом в глазах») и удивлённой реакцией героя в конце («что это с ней нынче?»), фиксирующей эту особенность. Кроме того, из контекста становится ясно, что героиня прочитала текст целиком, потому что И. А. Бунин включил в свой рассказ начало и конец житийного сказания, опустив богословское вступление и посмертные чудеса. Впрочем, последнее не столь очевидно, потому что цитата обрывается не точкой, а многоточием.

Выполняя задание, первая группа отметит широту круга чтения героини, выделив в нём смысловое ядро — произведения русской классики: от древнерусского жития до произведений Л. Н. Толстого и А. П. Чехова. Второй круг будут составлять произведения современной модной литературы, куда попадёт роман В. Брюсова «Огненный ангел», посвящённый Нине Петровской со словами «Много любившей и от любви погибшей», поэзия символиста Андрея Белого и крестьянского поэта Сергея Есенина, а также произведения модных тогда и забытых сейчас писателей-мистиков Гофманстала, Шницлера, Тетмайера и Пшибышевского. Даже поверхностное знакомство с кругом чтения героини свидетельствует об эклектике выбора и контрастной приверженности к древней и самой что ни на есть новейшей литературе. В то же время именно систематизация позволит ученикам представить на слайде ядро читательских интересов героини, которое составляют произведения древней и классической русской литературы, ближайший круг, который может быть обозначен именами современных ей авторов, и, наконец, периферию, которая описывается именами модных писателей и поэтов.

Исследование связи рассказа И. А. Бунина и «Жития Петра и Февронии Муромских» может быть отдельным заданием как индивидуальным, если в классе есть будущие филологи, так и обращённым ко всем учащимся, если эта древнерусская житийная повесть изучалась в предшествующих классах. Иллюстративный материал с

текстом и, главное, древнейшей житийной иконой XVI века, когда учёный монах Ермолай-Еразм написал свою повесть, можно найти в Интернете на сайте «Православие.ru» по адресу <http://www.pravoslavie.ru/put/060706202599.htm>.

Сопоставление «Жития Петра и Февронии Муромских» Ермолая-Еразма и рассказа И. А. Бунина может привести учащихся к интересным выводам и наблюдениям. Мы же ограничимся лишь предварительными замечаниями. «Чистый понедельник» — это своеобразный полимпсест (текст в тексте), потому что, процитировав начало и конец житийной истории, И. А. Бунин создаёт эффект взаимоналожения текстов, то есть историю бунинских героев мы должны рассматривать в свете древнерусского жития, представляющего идеальный образ супружеской и христианской любви. Как справедливо отмечает профессор Санкт-Петербургского университета Н. С. Демкова, «...развитие сюжета повести — это ступени, этапы постепенного нравственного прозрения Петра, уходящего из мира земных страстей в мир вечных истин»<sup>1</sup>. Аналогичный путь проходит и герой бунинского рассказа. Отказавшись от поисков новых встреч со своей возлюбленной после столь неожиданного для себя расставания на пике их физической любви, он обращает свои взоры к тому, что было дорого героине. Он постепенно, через боль и страдание, отказывается от любви как чувственного наслаждения и обретает любовь как духовную близость. По отношению к нему героиня сыграла такую же роль путеводительницы, какую сыграла Феврония по отношению к князю Петру. Кроме того, сопоставление героя с мифическим змеискусителем опять-таки восходит к образу из житийной повести: «Когда мы оделись, посмотрела на мою бобровую шапку, погладила бобровый воротник и пошла к выходу, говоря не то шутя, не то серьёзно:

— Конечно, красив. Качалов правду сказал... „Змей в естестве человеческом, зело прекрасном...“»

Это сопоставление героя со змеем проецирует коллизию древнерусской повести (змей является к жене в образе мужа) на бунинский рассказ. Как распознать, герой — муж истинный или ложный? Может быть, именно этот вопрос решала для себя героиня, сначала сдерживая страсть героя, а потом дав ей волю. С большой долей вероятности можно утверждать, что она постоянно думает об этой двойственности своего избранника. «Вот всё говорил, что я мало о нём думаю, — сказала она, бросив гребень на подзеркальник, и, откидывая волосы на спину, повернулась ко мне: — Нет, я думала...» Но тогда её загадочный уход может быть объясним. Физическая близость, как казалось героине, не обеспечивала главного — близости духовной. Это проявляется, например, когда герой отказывается последовать за ней в очердную обитель, но не отказывается от удовольствия посетить капутник актёров МХАТа.

---

<sup>1</sup> Демкова Н. С. Средневековая русская литература: поэтика, интерпретации, источники: сборник ст. — СПб., 1997. — С. 83.

Предназначение Февронии — помочь герою стать достойным своего избранничества духовно. Пётр по воле Всевышнего побеждает змея физически, но победить гордыню и ложь в себе помогает ему мудрая дева<sup>1</sup>. С героем бунинского рассказа происходит нечто подобное: пройдя через страдание и отчаяние человеческое, вызванное насильственной для него разлукой с возлюбленной, он духовно обретает её в своём сердце, что видно из радикального изменения его московских маршрутов. Если раньше он увлекал героиню за собой по трактирам и ресторанам, то теперь он идёт по «её маршруту»: в храмы и обители. Но происходит это, потому что героиня «направляет» героя, как и Феврония Петра, на путь постижения истины духовной, уводя его с пути пресыщения и бесконечного поиска удовольствий и наслаждений.

Описание ресторанов также удивит читателя, потому что в гастрономических пристрастиях героини и героя также обнаруживается всеядность: они посещают дорогие и самые известные рестораны русской и европейской кухни. Ресторации — это пространство, противопоставленное в рассказе храмам, как пища физическая — пища небесной, как близость плотская — близости духовной. Кроме того, сам факт беглого перечисления ресторанов европейского типа «Метрополь» и «Прага», и подробное описание меню ресторана Егорова в Охотном ряду, а также блюд русской кухни, в которых она разбиралась «с московским пониманием дела», так же свидетельствуют в защиту «русскости» героини.

Религиозная экзальтация, устремление к аскетической жизни («Ах, как было хорошо! Везде лужи, воздух уж мягкий, на душе как-то нежно, грустно и всё время это чувство родины, её старины... Все двери в соборе открыты, весь день входит и выходит простой народ, весь день службы... Ох, уйду я куда-нибудь в монастырь, в какой-нибудь самый глухой, вологодский, вятский!» — рассказывает героиня о своих посещениях Чудова монастыря на Страстной) резко контрастирует в облике героини с пристрастием к простым наслаждениям жизни («И к наважке хересу», — просит она у официанта).

«Вы — барин, вы не можете понимать так, как я, всю эту Москву», — говорит героиня своему кавалеру. В ней сочетается несочетаемое: пристрастие к простым радостям жизни, любовь к цыганскому разгулу, эстетическая утончённость и религиозная глубина. Он же, действительно, далёк от подлинных основ русской жизни («сицилианец какой-то»), но это не значит, что он не чувствителен к ним, недаром именно он цитирует первое известное из русских летописей упоминание о Москве: «Рече Гюрги ко Святославу, князю Северскому: „Приди ко мне, брате, в Москову“ и повеле устроить обед силен».

---

<sup>1</sup> См. подробный разбор и описание методики изучения в школе «Жития Петра и Февронии Муромских» в монографии: *Фёдоров С. В.* Стратегия и тактика формирования культурной памяти учащихся в системе гуманитарного образования. — СПб., 2009. — С. 157—184.

Раньше эта информация была закрытой для читателя-школьника, а сегодня, обратившись к поисковым возможностям Интернета, он может обнаружить подробный комментарий этих слов на сайте «КУЛУАРЬ», посвящённом истории Москвы<sup>1</sup>, и даже прочитать этот летописный отрывок в подлиннике в интернет-библиотеке Якова Кротова<sup>2</sup>.

Артистическая жизнь Москвы начала XX века, а действие происходит с перерывами с 1911 по 1914 год, представлена в рассказе весьма разнообразно: это и поэтические вечера модного поэта-символиста Андрея Белого, и концерты Ф. Шаляпина, и капустники МХАТа, и, наконец, уже упоминавшаяся цыганская ресторанная музыка. Однако самые интересные и глубокие впечатления героиня находит в старообрядческой среде, где она встречается с подлинной русскостью, а не со стилистикой в духе «à la russe», которая обозначена героиней как «желтоволосая Русь» (откровенный намёк на С. Есенина и его облик) и которая вызывает у неё неприязнь как всякая подделка. Искусство, захватывающее её подлинностью чувств, она находит на клиросах московских храмов и на похоронах старообрядческого архиепископа, где поют по крюкам дьяконы, напоминающие Пересвета и Ослябю<sup>3</sup>. Таким образом, в рассказе сопоставляются (термин Ю. М. Лотмана) новомодные имитационные формы искусства искусству духовному, в котором ещё не распалась связь культуры и культа как её сакральной основы.

Москва религиозная, пожалуй, наиболее значимый сегмент текстового пространства рассказа и отличается необычайным разнообразием: от Кремлёвских соборов и монастырей и старообрядческих кладбищ до новейшей Марфо-Мариинской обители. Обращение к историческим и культурологическим источникам приведёт, надо полагать, к весьма знаменательному выводу: И. А. Бунин показывает нам либо храмы-усыпальницы, как Архангельский собор, в котором похоронены все Рюриковичи, а это знак погибшей страны, либо кладбища, либо храмы, уничтоженные в советское время. Остановимся подробнее на некоторых из них. В рассказе упоминается икона Иверской Божьей Матери, которая являлась иконой-хранительницей города и Московского Кремля, она хранилась в специально выстроенной церкви, уничтожение которой было произведено с особым кощунством как символический знак разрыва с историческим прошлым страны. На страницах интернет-журнала Сретенского монастыря можно прочитать историю поругания Святыни, которая, вероятно, была известна И. А. Бунину:

---

<sup>1</sup> <http://www.kuluar.ru/Moscow/moscow1.htm#Mos1>

<sup>2</sup> <http://krotov.info/acts/12/pvl/ipat15.htm>

<sup>3</sup> Упоминание о древнерусских ратниках-монахах, сложивших свою голову на поле Куликовом за Русь, звучит как трагическое предчувствие грядущей судьбы защитников веры, царя и Отечества в XX веке.

«После революции над Иверской часовней жестоко надругались. В рождественский Сочельник 1923 года в Москве провели кощунственную акцию под названием „комсомольское рождество“. Её главное действие разворачивалось на площади перед Иверской часовней. А задача этого мероприятия сводилась к воспитанию в молодёжи „правильного“ мировоззрения и соответствующей морали.

Огромная толпа устроила нечто вроде „комсомольских святок“ с ряжеными, только рядились в основном под православных священников и монахов, представляя их в самом безобразном виде. Страшное ночное шествие отправилось с Петровки по Большой Дмитровке к Садовой, а оттуда по Тверской к площади Революции, где развернулось главное действие „праздника“. Впереди несли плакаты с непристойными надписями, чучела богов древневосточных и мировых религий — Озириса, Мардука, Аллаха, Будды, и кощунственные изображения Бога Саваофа, Христа и Богородицы. Богоборцы не оставили и другие религии: там были и равнины, и протестантские пасторы, и римский папа, и китайский бонза. В центре процессии „комсомольский поп“ Андрей Шохин (так названный в газетах) зычно пел „акафист Марксу“ с восклицаниями „Радуйся, о Марксе, великий чудотворче!“. Перед Иверской часовней был устроен грандиозный костёр, в котором сожгли всю религиозную „атрибутику“ под песнопения „комсомольского хора“:

Всех богов на землю сдёрнем!  
Визжите, черти, веселей!  
Станцует карманьолу!  
Всех богов на карнавал!  
Буянит в вышней роще  
Безбожный комсомол!

А утренние газеты приглашали весной ещё повеселиться на „комсомольской пасхе“, напоминая взять с собой побольше свистков и дудок: „Вышибать тысячетлетнюю дурь, так с треском!“

Иверской часовни вскоре не стало: её снесли, а икона была перенесена в храм Воскресения в Сокольниках. На месте часовни в 1929 году временно установили уродливую скульптуру рабочего — нового социалистического „вратарника“. В правой руке он грозно сжимал опущенный молот, а левую выбрасывал вверх в вертикальном приветствии.

В 1931 году снесли и Воскресенские ворота — освободили место для прохода демонстрациям и автомобильному движению»<sup>1</sup>.

Нечто подобное ученики найдут и по истории уничтожения Чудова монастыря и маленькой церкви Спаса на Бору в Кремле. Однако наиболее значимым оказывается история Марфо-Мариинской обители, которая сегодня восстанавливается из руин и на сайте<sup>2</sup> которой

<sup>1</sup> <http://www.pravoslavie.ru/jurnal/culture/svmos-iverskojikony.htm>

<sup>2</sup> См. раздел «Обитель» и подраздел «История обители» на сайте <http://www.mmom.ru>

есть раздел, посвящённый трагической истории её создания, разрушения и воссоздания (о последнем И. А. Бунин знать не мог). Кратко эту информацию можно представить следующим образом:

«Марфо-Мариинская обитель — обитель, основанная Великой княгиней Елизаветой Фёдоровной, старшей сестрой последней царствующей императрицы, с благотворительными целями. Среди деяний Елизаветы Фёдоровны нужно отметить создание первого в Европе утешительного дома (хосписа). Елизавета Фёдоровна стремилась к соединению высокой религиозности (от Марии) и деятельного добра (от Марфы). На месте гибели супруга, убиенного террористами, она поставила памятник-распятие (работы В.М. Васнецова) с надписью: „Отче, отпусти им, — не ведают бо, что творят“. По преданию, эти слова повторил Николай II во время мученической гибели. От убиенного мужа великая княгиня унаследовала председательство в Российском Палестинском обществе (существует поныне). После революции была казнена и приняла мученическую смерть. Прах её перевезён уже в наше время в Палестину, а она сама причислена к лику святых».

Таким образом, упоминание обители неизбежно ассоциируется с судьбой царствующего дома Романовых и, следовательно, всей страны. В эту обитель приходит герой в финале рассказа, хотя когда-то отказался туда ехать и повернул в трактир Егорова в Охотном ряду.

Двоекратное упоминание именно этой обители явно свидетельствует о её особой значимости в тексте, а подмена пищи духовной пищей плотской весьма красноречиво характеризует героя до разлуки с любимой. Приход же в храм в конце рассказа мы можем интерпретировать как духовное обретение возлюбленной, утраченной физически, а точнее, обретение того духовного смысла её существования, который был скрыт от него ранее. Может быть поэтому И. А. Бунин так описывает героиню в этой сцене, что читатель не может с уверенностью сказать, её ли увидел герой во мраке храма: она предстаёт и перед нами не как реальный человек, а как явленная духовная тайна, и именно в этом качестве её обретает герой: «Но только я вошёл во двор, как из церкви показались несомые на руках иконы, хоругви, за ними, вся в белом, длинном, тонколякая, в белом обрусе с нашитым на него золотым крестом на лбу, высокая, медленно, истово идущая с опущенными глазами, с большой свечой в руке, великая княгиня; а за нею тянулась такая же белая вереница поющих, с огоньками свечек у лиц, инокинь или сестёр, — уж не знаю, кто были они и куда шли. Я почему-то очень внимательно смотрел на них. И вот одна из идущих посередине вдруг подняла голову, крытую белым платом, загородив свечку рукой, устремила взгляд тёмных глаз в темноту, будто как раз на меня... Что она могла видеть в темноте, как могла она почувствовать моё присутствие? Я повернулся и тихо вышел из ворот». В этом описании важен и контраст тьмы и света, и намёк на грядущую мученическую смерть («золотой крест на лбу», белые одежды инокинь, напоминающие то ли подвенечные платья, то ли саваны) великой княгини и сестёр её оби-

тели. Герой называет устремившую на него взгляд инокиню «она», как будто он её узнал. Но именно это и произошло: он, наконец, узнал её духовно. Её мир стал и его миром. Только теперь они, действительно, соединились, но пути их жизненных судеб разошлись: она, его духовная сестра, ушла в вечность, приняв мученический венец, а он покинул храм, чтобы продолжить свой земной путь скитаний. Так символически и исторически можно прочесть финальную сцену рассказа.

Сочетание в духовном облике героини Бунина языческой и губительной соблазнительности Шамаханской царицы из сказки А. С. Пушкина с христианской духовной утонченностью вызывает ассоциации с женственным и двоящимся образом России в лирике А. Блока. Это поддерживается скрытой цитатой из блоковского стихотворения:

<p style="text-align: center;"><b>А. А. Блок</b> <b>«Россия»</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>И. А. Бунин</b> <b>«Чистый понедельник»</b></p>
<p>И невозможное возможно, Дорога долгая легка, Когда <i>блеснёт</i> в дали дорожной <i>Мгновенный взор из-под</i> <span style="display: block; text-align: right;"><i>платка,</i></span> Когда звенит тоской острожной Глухая песня ямщика!..</p>	<p>И вот одна из идущих посередине вдруг подняла голову, <i>крытую белым платом</i>, загорюдив свечку рукой, <i>устремил</i> <i>взгляд тёмных глаз</i> в темноту, будто <i>как раз на меня</i>...</p>

Поэтический образ России в связи с героиней рассказа И. А. Бунина появляется и ранее. Именно героиня заставляет героя задуматься о двойственности города, в котором он живёт, города, являющегося символом России-Руси: «„Странная любовь!“ — думал я и, пока закипала вода, стоял, смотрел в окна. В комнате пахло цветами, и она соединялась для меня с их запахом; за одним окном низко лежала вдали огромная картина заречной снежно-сизой Москвы; в другое, левее, была видна часть Кремля, напротив, как-то не в меру близко, белела слишком новая громада Христа Спасителя, в золотом куполе которого синеватыми пятнами отражались галки, вечно вившиеся вокруг него... „Станный город! — говорил я себе, думая об Охотном ряде, об Иверской, о Василии Блаженном. — Василий Блаженный — и Спас-на-Бору, итальянские соборы — и что-то киргизское в остриях башен на кремлёвских стенах...“». Странная любовь героини к России-Руси поражает героя, но вряд ли удивит читателя, помнящего слова М. Ю. Лермонтова из стихотворения «Родина»:

Люблю отчизну я, но странную любовью!  
Не победит её рассудок мой.  
Ни слава, купленная кровью,  
Ни полный гордого доверия покой,

Ни тёмной старины заветные преданья  
Не шевелят во мне отрадного мечтанья.

Но я люблю — за что, не знаю сам —  
Её степей холодное молчанье,  
Её лесов безбрежных колыханье,  
Разливы рек её, подобные морям...

Сочетание в её облике черт восточных и русских, а в нём европейских («сицилианец какой-то») тоже вызывает в памяти устойчивое представление о России как стране евразийской. Думается, Л. Долгополов был прав, когда увидел в рассказе «Чистый понедельник» не просто драматичную историю любви мужчины и женщины, а и своеобразное признание И. А. Бунина в любви к России, душа которой воплотилась в загадочном и манящем образе главной героини рассказа. При таком прочтении соблазнение героя в Чистый понедельник проецируется на библейскую историю грехопадения Адама и Евы, но тогда и история взаимоотношений героев приобретает религиозный и символический смысл. Это уже не история конкретных людей, а история всего рода человеческого. Для И. А. Бунина — это прежде всего история трагического грехопадения его Родины, которая дорого заплатит за своё возрождение, но это история для другого рассказа.

Работа над подготовкой комментария к тексту и его представление в классе в виде мультимедийного проекта из работы служебной превращается в работу аналитическую, так как при добросовестном выполнении задания ученики обнаружат рядоположенность всех элементов текста, а таинственная противоречивость характера и поступков героини будет восприниматься как черта не только психологическая, но и ментальная, выражающая сложную и двоящуюся душу России. История же любви в свете и бунинской биографии, и судьбы всей русской эмиграции может быть прочитана как история физической утраты любимого отечества и его духовного обретения, потому что жизненный путь героя символически может быть осмыслен как постижение трагической судьбы Родины и её изгнанников. Впрочем, для этого необходимо построить исследовательско-проектную деятельность учащихся в методическую систему по изучению рассказа.

Начать урок можно с погружения в атмосферу бунинского повествования. Сделать это можно с помощью просмотра документального видеоролика «Moscow clad in snow. The Kremlin marshal's bridge», снятого в 1908 году на студии братьев Пате, предложив ученикам ответить на вопросы.

Можно ли рассматривать этот первый документальный фильм (ролик) о дореволюционной Москве в качестве иллюстрации к рассказу?

Совпадает ли впечатление о московской жизни до Первой мировой войны от просмотра документального ролика братьев Пате с впечатлением, которое произвёл на вас рассказ И. А. Бунина?

Этот видеоролик представлен в Сети в огромном количестве вариантов, достаточно только набрать в поисковой строке сервиса YouTube (<http://youtube.com>) «Москва 1908 года», чтобы на него выйти.

Далее следует дать учащимся возможность представить коллективную работу группы по комментированию текста, нацеленную прежде всего на погружение в историко-культурную атмосферу рассказа. При этом мы предлагаем сделать следующее: каждая группа или её представитель демонстрирует проект тематического мультимедиакомментария. Ответ же на главный вопрос (см. вопросы-задания каждой группе) даёт не группа—разработчик презентации и её представитель, а участники других групп. Таким образом, перед выступающими встанут проблемы отбора и структурирования материала, с одной стороны, и качества его публичного предъявления, с другой.

В то же время такая перекрёстная форма работы строится на соподчинении трёх уровней или, точнее сказать, фаз литературоведческого анализа: описание, анализ, интерпретация. Предъявление мультимедийного комментария можно рассматривать как комментарий к тексту, структурирование материала в презентации — как анализ, а ответ на вопрос — как интерпретацию, которую делает читатель на основе знания текста и комментария к тексту, в этом качестве выступает чужая презентация. То есть, чтобы выстроить своё истолкование текста, ученики должны опираться не только на собственное непосредственное понимание прочитанного, но и на информацию, которая становится им известна, благодаря деятельности одноклассников, выступающих в роли профессиональных литературоведов-комментаторов.

Рядоположенность выводов, сделанных на основе чужих и собственных комментариев, будет выступать в качестве аргумента научной объективности предлагаемой интерпретации текста. Кроме того, блоковое (по темам) построение презентаций, может быть и несколько схоластичное, должно приучать ребят к корректности суждений, которые требуют разносторонней аргументации.

В заключение изучения рассказа целесообразно вернуться к его названию. Но не только для того, чтобы противопоставить языческое — плотское начало любви — духовному, а прежде всего для того, чтобы подчеркнуть устремлённость писательской мысли в будущее: Чистый понедельник — это первый день Великого поста, это первый шаг на пути духовного очищения-прозрения, это первый шаг в постижении сущности любви, первый шаг к новой жизни.

Появление новых источников информации расширяет горизонты читательского восприятия и даёт возможность нового прочтения рассказа «Чистый понедельник». Ещё из одной истории любви из сборника «Тёмные аллеи» он превращается в историю трагической русской любви, в которой причудливо сплелось духовное и физическое начало, а в конечном итоге — в историю любви к России, потерянной географически, но не утраченной духовно. Иными сло-

вами, рассказ приобретает явно выраженный историко-биографический и символический характер.

### *Post scriptum*

Благодаря коллективной проектной работе по составлению презентации-комментария выводы могут быть сделаны учащимися самостоятельно, главное же — не голословно, а строго научно и убедительно. А как говорил великий русско-грузинский философ XX века Мераб Мамардашвили: «Когда мы мыслим не точно, нами играет дьявол».

## **Методический комментарий**

Как писал Ю. М. Лотман, «культура — это ненаследственная память коллектива»<sup>1</sup>. Работа по составлению коллективного комментария к литературному произведению является самым наглядным примером справедливости этого утверждения.

В любом художественном тексте как акте коммуникации автора и читателя есть то, что оказывается за пределами культурного кругозора последнего, и, следовательно, работа по составлению комментария научает читателя осознавать ограниченность своего кругозора и как можно внимательнее относиться к слову автора.

Формальные ограничения моделирования презентации, выполненной при помощи информационно-коммуникативных технологий, побуждают учащихся строже относиться к разграничению главного и второстепенного, во-первых, а во-вторых, более требовательно относиться к качеству информации, представленной в Интернете.

Перекрестная организация совместной учебной деятельности по интерпретации рассказа (мы делаем своё, вы — своё) формирует необходимый человеку культуры навык внимательного отношения к чужому слову.

При правильно организованной работе учащиеся должны увидеть, что строгий и обоснованный комментарий является необходимым, но всё же первичным этапом постижения художественного смысла произведения, главное же всегда — это личностное прочтение произведения, правда, основанное на достижениях коллективной и взыскующей мысли.

Произведение искусства, претендующее войти в состав культурного канона, а рассказ И. А. Бунина «Чистый понедельник» претендует именно на этот статус, не может быть прочитано единообразно всеми читателями, но система ценностей (аксиология культуры), представленная в нём, должна восприниматься всеми единообразно.

---

<sup>1</sup> Лотман Ю. М. Избранные статьи. В 3 т. — Таллин, 1993. — Т.3. — С. 328.

# ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМ ШКОЛЬНОГО КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ

---

Геродот и/или Плутарх,  
или Как изучать биографию писателя  
в школе<sup>1</sup>

*Кто он и что...*

*Гомер «Илиада»*

*Мера романа — человеческая биография  
или система биографий.*

*О. Э. Мандельштам*

*То Пушкин, а то я...*

*Из разговоров после уроков*

Ю. М. Лотман в статье «Литературная биография в историко-культурном контексте» отмечает весьма знаменательное явление культуры прошлого и настоящего: «Далеко не каждый реально живущий в данном обществе человек имеет право на биографию. Каждый тип культуры вырабатывает свои модели „людей без биографии“ и „людей с биографией“»<sup>2</sup>. Действительно, в средневековой культуре биографии удостаивались только святые, остальные превращались в молчаливое большинство. В Новое время сам факт написания и публикации биографии человека свидетельствовал о признании его исторического значения в жизни народа, общества или государства и был своеобразным памятником в слове, а не в бронзе. В советское время эта традиция приобрела ещё более жёсткие формы: люди с написанной биографией рассматривались как образцы для подражания в различных сферах человеческой деятельности: науки, культуры, искусства, — знание их биографий в разных вариациях предписывалось добропорядочным гражданам, коими являлись члены общественных и партийных организаций: октябрята, пионеры, комсомольцы и коммунисты. «Обрядовая» значимость личности ярко проявлялась в выборе наименований «известный», «знаменитый», «выдающийся» на мемориальных досках, текст которых принимался специальными комиссиями. Таким образом, биография вписывала человека в идеологическую парадигму общества,

---

<sup>1</sup> См. электронное приложение, презентацию 5 «Изучение биографии писателя»

<sup>2</sup> Лотман Ю. М. Литературная биография в историко-культурном контексте // Лотман Ю. М. О русской литературе: статьи и исследования. — СПб.: Искусство, 1997. — С. 804.

он становился частью его культурной мифологии, достаточно вспомнить имя Павлика Морозова. Увы, в мифе человек исчезал, рождаясь заново, но уже в новом качестве героя-идеологема. Складывались своеобразные каноны биографии ударника труда и воина, пионера-героя и писателя-гражданина. Советское время возвращалось к временам классической Античности, когда, по выражению С. С. Аверинцева, «монументальная историография, образцы которой дали Геродот и Фукидид, повествовала о деяниях мужей; о деяниях, не об их „жизни“»<sup>1</sup>. Такого же рода монументализм практиковался и, увы, практикуется и в школе. Биографии писателей становятся значимой частью нашей культурной мифологии, однако мифологический герой гораздо ближе к богам, чем к людям, как это было в Античности.

В предисловии к жизнеописанию Эмилия Павла один из родоначальников жанра биографии Плутарх пишет: «...глядя в историю, словно в зеркало, я стараюсь изменить к лучшему собственную жизнь и устроить её по примеру тех, о чьих доблестях рассказываю. Всего более это напоминает постоянное и близкое общение: благодаря истории мы точно принимаем каждого из великих людей в своём доме, как дорогого гостя, узнаём, „кто он и что“, и выбираем из его подвигов самые значительные и прекрасные. <...> ...Прилежно изучая историю и занимаясь своими писаниями, я приучаю себя постоянно хранить в душе память о самых лучших и знаменитых людях, а всё дурное, порочное и низкое, что неизбежно навязывается нам при общении с окружающими, отталкивать и отвергать, спокойно и радостно устремляя свои мысли к достойнейшим из образцов»<sup>2</sup>. «Люди с биографией» оказываются причастны бытию, а значит, истории и вечности, а «люди без биографии» погружены в повседневность, их жизнь ограничена бытом и не выходит за рамки, обозначенные тире между датой рождения и датой смерти. «При всей разнице между идеальным жизнеописанием средневекового святого, состоящим из набора топиков, и биографией нового времени, описывающей неповторимо личные черты человека, между ними есть нечто общее: из всей массы людей, жизнь и деяния которых не делаются предметом описания и не вносятся в коллективную память, выбирается некто, имя и поступки которого сохраняются для потомков. Первые, с точки зрения текстов своей эпохи, как бы не существуют, вторым же приписывается существование. В код памяти вносятся только вторые», — пишет Ю. М. Лотман в цитируемой выше статье. Но тогда и знание биографии исторических

---

<sup>1</sup> *Аверинцев С. С.* Добрый Плутарх рассказывает о героях, или Счастливый брак биографического жанра и моральной философии // С. С. Аверинцев. Связь времён / Под ред. Н. П. Аверинцевой и К. Б. Сигова. — Киев: ДУХ І ЛІТЕРА, 2005. — С. 32.

<sup>2</sup> *Плутарх.* Сравнительные жизнеописания. В 2 т. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Наука, 1994. — Т.2. (Серия «Литературные памятники») — С. 694—695.

личностей становится показателем включённости человека в культурную традицию<sup>1</sup>.

С точки зрения Плутарха, это знание помогает нам по-новому посмотреть на свою собственную жизнь, увидеть её в исторической перспективе, т. е. воспитывает человеческое достоинство. Думается, ничего другого или радикально нового не придумаешь, отвечая на вопрос: зачем нужно изучать биографии писателей в школе? Однако именно в школе мы, сосредоточившись на воспитательном значении знакомства с личностью писателя, часто забываем о том, что любить мифологических героев нельзя: ими можно восхищаться, перед ними можно благоговеть. С ними нельзя «прогуливаться» (вспомните, какие протесты вызвала книга А. Д. Синявского «Прогулки с Пушкиным»). Мы боимся фамильярного отношения к нашим кумирам, нам претит хлестаковская привычка быть с «Пушкиным на дружеской ноге». Действительно, панибратство с великими может быть ещё большей пошлостью, чем демонстративный пиетет перед ними. Ясно одно, если мы не «принимаем каждого из великих людей в своём доме, как дорогого гостя», они уйдут из него навсегда и заберут с собой свои книги.

Таким образом, когда мы задумываемся над способами представления биографии писателей, мы неизбежно сталкиваемся с проблемой: как пройти между Сциллой мифологизации (ещё хуже героизации и идеологизации) реальных исторических образов и Харибдой их обмирщения и бытового опошления. Сплетня не должна стать стилистической доминантой изображения деятелей литературы на уроках литературы, как и ложная патетика. Возьмём пример с А. С. Пушкина, который, как известно, превращает свою биографию в литературное произведение, в частности, в «Евгений Онегин». Пушкин собирает анекдоты, а в начале XIX века так называют занимательные истории из жизни известных людей (сегодня мы бы сказали «медийных персонажей»), и сам становится героем таких анекдотов. Анекдот превращает историческое лицо в соседа по коммунальной квартире, которая называется «исторический хронотоп». Но в бытовом анекдоте реальный человек может так же исчезнуть, как и в мифе, только в первом со знаком минус, а во втором со знаком плюс, потому что в мифе даже злодей значителен, а в анекдоте даже герой «мельчает», потому что выглядит приземлённо.

---

<sup>1</sup> У современного поэта и рок-музыканта К. Арбенина есть ироническая поэма «Пушкин мой» (<http://www.arbenin.info/biblioteka2.html>), в качестве домашнего исследовательского задания можно предложить учащимся составить реестр фактов биографии и творчества А. С. Пушкина, которые упоминаются в этой поэме. Это задание поможет ученикам увидеть, чем отличается отрицание невежи и спор с расхожими стереотипами о значимости исторических личностей от диалога с ними и с собой и своим временем человека, существующего внутри культурной традиции и воспринимающего её как живое явление.

Перед каждым биографом или рассказчиком биографии, а именно в этом качестве выступает учитель словесности, стоит проблема истинной и ложной биографии, с одной стороны, и проблема сохранения реального масштаба личности, с другой. Эти же проблемы ставит А. С. Пушкин в «Путешествии в Арзрум во время похода 1829 года», когда пишет об А. С. Грибоедове:

«Не думал я встретить уже когда-нибудь нашего Грибоедова! Я расстался с ним в прошлом году, в Петербурге, пред отъездом его в Персию. Он был печален и имел странные предчувствия. Я было хотел его успокоить; он мне сказал: «*Vous ne connaissez pas ces gens-là: vous verrez qu'il faudra jouer des couteaux*»<sup>1</sup>. Он полагал, что причиною кровопролития будет смерть шаха и междуусобица его семидесяти сыновей. Но престарелый шах ещё жив, а пророческие слова Грибоедова сбылись. Он погиб под кинжалами персиян, жертвой невежества и вероломства. Обезображенный труп его, бывший три дня игрищем тегеранской черни, узан был только по руке, некогда простреленной пистолетною пулею.

Я познакомился с Грибоедовым в 1817 году. Его меланхолический характер, его озлобленный ум, его добродушие, самые слабости и пороки, неизбежные спутники человечества, — всё в нём было необыкновенно привлекательно. Рождённый с честолюбием, равным его дарованиям, долго был он опутан сетями мелочных нужд и неизвестности. Способности человека государственного оставались без употребления; талант поэта был не признан; даже его холодная и блестящая храбрость оставалась некоторое время в подозрении. Несколько друзей знали ему цену и видели улыбку недоверчивости, эту глупую, несносную улыбку, когда случалось им говорить о нём как о человеке необыкновенном. Люди верят только славе и не понимают, что между ими может находиться какой-нибудь Наполеон, не предводительствовавший ни одною егерскою ротою, или другой Декарт, не напечатавший ни одной строчки в „Московском телеграфе“. Впрочем, уважение наше к славе происходит, может быть, от самолюбия: в состав славы входит ведь и наш голос.

Жизнь Грибоедова была затемнена некоторыми облаками: следствие пылких страстей и могучих обстоятельств. Он почувствовал необходимость расчесться единожды навсегда со своею молодостию и круто поворотить свою жизнь. Он простился с Петербургом и с праздною рассеянностью, уехал в Грузию, где пробыл осемь лет в уединённых, неусыпных занятиях. Возвращение его в Москву в 1824 году было переворотом в его судьбе и началом непрерывных успехов. Его рукописная комедия „Горе от ума“ произвела неописанное действие и вдруг поставила его наряду с первыми нашими поэтами. Несколько времени потом совершенное знание того края, где начиналась война, открыло ему

---

<sup>1</sup> Вы ещё не знаете этих людей: вы увидите, что дело дойдёт до ножей (*франц.*).

новое поприще; он назначен был посланником. Приехав в Грузию, женился он на той, которую любил... Не знаю ничего завиднее последних годов бурной его жизни. Самая смерть, постигшая его посреди смелого, неровного боя, не имела для Грибоедова ничего ужасного, ничего томительного. Она была мгновенна и прекрасна.

Как жаль, что Грибоедов не оставил своих записок! Написать его биографию было бы делом его друзей; но замечательные люди исчезают у нас, не оставляя по себе следов. Мы ленивы и любопытны...»<sup>1</sup>.

Из этой всем известной заметки можно сделать серьёзные методические выводы.

*Во-первых*, подлинная биография или эффект подлинности появляются только тогда, когда дистанция между биографом и его героем сокращена до ощущения дружеской близости: пушкинская формула «наш Грибоедов» может рассматриваться и как знак личного знакомства и принадлежности к одному кругу друзей-единомышленников, и как обозначение принадлежности человека миру нашей культуры (мы тоже вслед за Пушкиным можем сказать о Грибоедове «наш»: он часть нашей общей с Пушкиным культуры).

*Во-вторых*, в биографии должна проявиться судьба, т. е. то, что суждено, и то, что есть воплощение высшего суда, справедливого или нет, с нашей точки зрения, что как раз может стать интригой повествования (такую роль играет в пушкинской заметке упоминание о трагическом предчувствии Грибоедовым своей гибели и комментарий к нему).

*В-третьих*, важнейшим элементом биографии, если не её кульминацией, оказывается история смерти, так как именно смерть определяет масштаб личности в исторической перспективе. Слова Булата Окуджавы: «Чего не потеряешь, того, брат, не найдёшь», — в том числе и об этом. Смерть высвечивает значение личности для народа. Так произошло и с самим Пушкиным: история его дуэли с Дантесом стала частью нашей культурной мифологии и вошла в состав нашей культурной памяти, как только М. Ю. Лермонтов написал: «Погиб поэт...». А главное, смерть высвечивает характер человека, вспомните, гибель М. Ю. Лермонтова на дуэли, прощание Ф. М. Достоевского с женой и детьми, уход Л. Н. Толстого из Ясной Поляны, глоток шампанского в номере немецкой гостиницы, сделанный А. П. Чеховым перед уходом, угасание задохнувшегося в рутинной пошлости революционной патетики А. Блока, самоубийство В. Маяковского и смерть С. Есенина, исчезновение в лагерной пыли О. Мандельштама и «возвращение» В. Шаламова в лазарет при МВД перед самой смертью. Смерть символична, потому что символ всегда обнаруживает связь миров, являясь материальным воплощением нематериальной сущности. Отметим, правда, что редко кому удаётся рассказать

---

<sup>1</sup> Пушкин А. С. Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года // А. С. Пушкин. Полн. собр. соч. В 10 т. — Т. 6. Художественная проза. — Л.: Наука, 1978. — С. 450—451.

о смерти исторической личности без ложной патетики, как это сделал Пушкин в своей заметке о Грибоедове.

*В-четвёртых*, биография должна вскрывать сущность человеческой личности, преодолевая расхожие клише, ярлыки и стереотипы, поэтому А. С. Пушкин противопоставляет то, каким видел Грибоедова большинство, и то, каким он был на самом деле. Иными словами, в биографии должны быть элементы социкультурного и психологического исследования. Она должна побуждать нас, вглядываясь в героя рассказа, задумываться о поверхностности многих наших суждений.

*В-пятых*, биография должна представлять по возможности главные вехи в истории человеческой жизни, какими в судьбе Грибоедова стали, с точки зрения А. С. Пушкина, написание комедии «Горе от ума», назначение посланником в Персию, женитьба «на той, которую любил», смерть в бою.

Вероятно, и мы, учителя-словесники, должны помнить, какой образ запечатлется в памяти наших учеников после знакомства с биографией писателя, что будет выделено «крупным планом», а что уйдёт в тень.

Наконец, в биографическом рассказе должна присутствовать личностность интонации, побуждающая читателя и слушателя сопереживать прочитанному и услышанному (мои ученики, особенно мужеска рода, всегда отмечают, что Пушкин пишет о Грибоедове с чувством восхищения и ревнивой зависти). Как справедливо отмечает С. С. Аверинцев: «Интерес к жизни индивида, как принадлежащей этому индивиду и от его личных и частных свойств обретающей связность и цельность своего сюжета, — вот импульс, без которого биография немислима»<sup>1</sup>.

Каким же образом вызвать и поддерживать интерес к личности писателя, к его неповторимой индивидуальности, чтобы не получалось, что все родились, учились, боролись с трудностями и невзгодами, женились более или менее счастливо, конечно же, творили, как же писателю без этого, и умирали, превращаясь в бронзовеющие памятники, на которых с лёгкостью можно поменять имена и фамилии, но сущность от этого не изменится? Как сохранить индивидуальность образа каждого из героев биографического рассказа? Опять же на помощь учителю, как заправский методист, приходит Плутарх. В предисловии к жизнеописанию Александра Македонского он пишет: «Мы пишем не историю, а жизнеописание, и не всегда в самых славных деяниях бывает видна добродетель или порочность, но часто какой-нибудь ничтожный поступок, слово или шутка лучше обнаруживают характер человека, чем битвы, в которых гибнут десятки тысяч, руководство огромными армиями и осады

---

<sup>1</sup> *Аверинцев С. С.* Добрый Плутарх рассказывает о героях, или Счастливый брак биографического жанра и моральной философии // С. С. Аверинцев. Связь времён / Под ред. Н. П. Аверинцевой и К. Б. Сигова. — Киев: ДУХ І ЛІТЕРА, 2005. — С. 33.

городов. Подобно тому, как художники, мало обращая внимания на прочие части тела, добиваются сходства благодаря точному изображению лица и выражения глаз, в которых проявляется характер человека, так и нам пусть будет позволено углубиться в изучение признаков, отражающих душу человека, и на основании этого составлять каждое жизнеописание, предоставив другим воспевать великие дела и битвы»<sup>1</sup>. Лучших методических рекомендаций к подготовке урока по биографии писателя найти трудно. Главным и для Плутарха и для нас оказывается выявление человеческой индивидуальности, а не исторической функции, которая может быть описана ключевыми словами: царь (с вариантами «тиран» или «реформатор»), полководец (талантливый или бездарный, помнящий о жизни своих солдат или не считающийся с ними), поэт (пророк, гражданин или художник, а может быть, и то, и другое, и третье) и т. д.

На уроке литературы должен возникнуть «живой образ» писателя, в идеале должна возникнуть ситуация, описанная Булатом Окуджавой применительно к Пушкину:

Извозчик стоит, Александр Сергеич прогуливается,  
И завтра, конечно же, что-то произойдёт.

Логика движения в глубь биографического образа может быть описана русской поговоркой: встречают по одежке, а провожают по уму. Кроме того, она может опираться на модель создания образа, предложенную М. Ю. Лермонтовым в романе «Герой нашего времени». Рассказ Максима Максимыча, представленный в главе «Бэла», разжигает любопытство читателя, фиксируя противоречия его поступков, однако рассказчик, в силу ограниченности своего опыта и отсутствия способности к психологической рефлексии, оказывается не способен проникнуть в причины поступков Печорина. Психологический портрет героя, составленный в главе «Максим Максимыч» странствующим офицером, человеком одного с Печориным круга и воспитания, одного с ним романтического умонастроения, усложняет читательское восприятие, но не приближает нас к разгадке характера, и лишь автобиографические рассказы из «Журнала Печорина», представляющие его в разных ситуациях и разных амплуа: искателя романтических приключений, героя-любownika и режиссёра человеческих судеб, наконец, игрока, ставящего на кон свою и чужие жизни, — создают мозаичное впечатление о герое, незавершённое в силу своей мозаичности и потому оставляющее ощущение нераскрытой тайны его образа.

Какими критериями можно руководствоваться в выборе эпизодов из всей палитры биографических фактов и сведений? Часть из них озвучена Плутархом в процитированных выше строках вступления к жизнеописанию Александра. Например, история с зайцем, помешавшим Пушкину покинуть без разрешения Михайловское, где он находился в ссылке, и спасшим поэта от неизбежного присут-

---

<sup>1</sup> *Плутарх*. Сравнительные жизнеописания. В 2 т. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Наука, 1994. — Т. 2. (Серия «Литературные памятники») — С. 1891—1892.

ствия на Сенатской площади в день восстания декабристов, дополняет образ поэта симпатичными чертами человека мнительного и суеверного, приближая его к нам. Конечно же, было бы неразумно пренебречь фактами, на которые писатели и поэты сами смотрят как на эмблематичные. Например, фраза дочери больничного повара и подруги раннего детства Ф. М. Достоевского, погибшей от рук маньяка: «Федя, посмотри, какие клейкие листочки», — вошла в состав итогового романа писателя «Братья Карамазовы», а сам образ растерзанного ребёнка стал для него символом несправедливости, жестокости, трагическим свидетельством искажённости человеческой природы. Как понять Достоевского без рассказа о нескольких часах, проведённых им на Семёновском плацу в ожидании казни? Многократно пересказанная Л. Н. Толстым история «зелёной палочки» вряд ли может быть пропущена учителем, хотя бы уже потому, что писатель завещал себя похоронить как раз там, где в детстве он искал волшебную «зелёную палочку» с разгадкой тайны счастья всего человечества. А как опустить из толстовской биографии историю с уходом из Ясной Поляны?

Однако недостаточно просто рассказать нечто о писателе или поэте. Надо сделать этот рассказ предметом размышления и рефлексии. Например, можно попросить учеников сформулировать, какие человеческие качества раскрываются в пушкинской истории с зайцем, можно попросить их объяснить, почему Толстой завещал похоронить себя на месте детской игры, но объяснить, опираясь на их читательские впечатления от прочитанных произведений писателя, начиная с «Кавказского пленника» и заканчивая «Войной и миром».

Иными словами, в мозаику писательской биографии должны быть вставлены истории, которые самими авторами рассматривались как символы и которые именно в качестве символов подлежат интерпретации. То же самое можно сказать и об иконографии писателей и поэтов.

Как отмечает Ю. М. Лотман: «...к началу XIX века в русской культуре утверждается мысль о том, что именно поэт, в первую очередь, имеет право на биографию. Частным, но характерным штрихом при этом явился утвердившийся обычай прикладывать к сочинениям портреты авторов. Прежде это делалось лишь для умерших или при жизни признанных классическими писателей. И если прежде в портрете подчёркивались знаки государственных или иных полномочий (лавровый венок, перст, указующий на бюст восплаемого поэтом государя, книги поэта (учённость), его ордена (заслуги) и т. п.), теперь читателю предлагают всмотреться в лицо, подобно тому, как мы, получая важное сообщение от незнакомого человека, всматриваемся в черты его лица и мимику, желая получить основания для доверия или недоверия»<sup>1</sup>. Автопортрет, портрет, фотография, дружес-

---

<sup>1</sup> Лотман Ю. М. Литературная биография в историко-культурном контексте // Ю. М. Лотман. О русской литературе: статьи и исследования. — СПб.: Искусство, 1997. — С. 808—809.

кий шарж и любое другое изображение писателя должны стать предметом читательской рефлексии. Например, изучение биографии Ф. М. Достоевского можно начинать с сочинения-миниатюры «Что мне сказал портрет кисти В. Г. Перова о Достоевском?» Тогда портрет и его анализ создают гипотетическое поле зрительских версий, которые получают подтверждение или будут отвергнуты в процессе знакомства с биографией писателя. Выбор же именно этого портрета может быть аргументирован тем, что, во-первых, по свидетельству А. Г. Достоевской, художнику удалось изобразить писателя в момент рождения замысла его произведений, а во-вторых, писатель не любил этот портрет, потому что, по мнению его недоброжелателей, на нём изображён помешанный и больной человек<sup>1</sup>.

Анализ портретов может стать увлекательной эвристической задачей, дающей некоторое представление не только о портретируемом писателе или поэте, но и о самой идее литературного творчества (см. презентацию 6 в электронном приложении «Идея литературного творчества в образах. Писатели и поэты в живописи»).

Рассмотрим несколько портретов, представленных в электронном приложении. Портрет В. А. Жуковского в юности кисти О. Кипренского и автопортрет М. Ю. Лермонтова при всём несходстве судеб портретируемых дают представление об идее «поэта-мечтателя», культивируемой романтиками. Идея поиска гармонии подчеркнута и в том и в другом случае выбранной формой изображения: круг и овал, — фоном задника, на котором изображены картины природы, напоминающие о величии Божественного замысла и, следовательно, о творческом родстве художника и Всевышнего. Идея безусловной ценности внутренней жизни выражена во взглядах и Жуковского и Лермонтова: устремлённых одновременно и вдаль и вглубь собственной души. И парадный портрет, и акварельное изображение таким образом презентуют не только реальные образы, но и саму идею творчества.

Домашний халат А. Н. Островского на портрете кисти В. Г. Перова при таком семиотическом прочтении будет не просто свидетельствовать о пристрастии писателя к домашнему, но и указывать на идею бытописательства, в чём у Островского-драматурга было мало равных и которая являлась одной из значимых черт реалистической поэтики в противоположность романтизму.

Поэту — жрецу Аполлона, каким мы видим Пушкина на знаменитом портрете кисти О. Кипренского, нет и не может быть дела до низкой жизни, «тьмы низких истин» ему «дороже / Нас возвышающий обман». Если в этот ряд мы вставим уже упомянутый портрет Ф. М. Достоевского работы В. Г. Перова (почему-то о творениях художника-романтика Кипренского хочется сказать «кисти», а о произ-

---

<sup>1</sup> Показательно, что на последнем петербургском памятнике писателю, установленном около станции метро, носящей его имя, он изображён в позе, явно позаимствованной скульпторами Л. М. Холиной, П. А. и П. П. Игнатьевыми у В. Г. Перова.

ведениях художника-реалиста Перова именно «работы») и портрет Л. Н. Толстого, написанный И. Н. Крамским, то станет очевидно, что романтическая идея поэтического вдохновения, представленная в упомянутых выше портретах В. А. Жуковского и М. Ю. Лермонтова, во второй половине XIX века заменяется идеей энергии и напряжения мысли. В образах Достоевского и Толстого литература сохраняет завоёванный ею в начале XIX века статус пророчества, а сами поэты и писатели к концу столетия иначе как пророки уже и не воспринимаются. Вот как об этом симптоматичном для русской культуры явлении пишет Ю. М. Лотман: «Завоёванное Пушкиным и воспринятое читателями первой трети XIX в. право писателя на биографию означало, во-первых, общественное признание слова как деяния (ср. полемику по этому поводу Пушкина с Державиным), а во-вторых, представление о том, что в литературе самое главное — не литература и что биография писателя в некоторых отношениях важнее, чем его творчество. Требование от писателя подвижничества и даже героизма сделалось как бы само собой разумеющимся. Именно этим объяснял Белинский то, что „титло поэта, звание литератора у нас давно уже затмило мишуру эполет и разноцветных мундиров“, и продолжал: „...публика тут права: она видит в русских писателях своих единственных вождей“. Такое представление, с одной стороны, как бы обязывая писателя в жизни реализовывать то, что он проповедует в искусстве, с другой — связывает весь этот круг проблем с глубокой национальной традицией: выделение именно писателя из всей массы деятелей искусств, утверждение за ним права на биографию и представление о том, что эта биография должна быть житием подвижника, связаны были с тем, что в культуре послепетровской России писатель занял то место, которое предшествующий этап отводил святому — проповеднику, подвижнику и мученику. Ассоциация эта покоилась на вере в особую силу слова и его интимную связь с истиной. Писатель подвижничеством должен был доказывать своё право говорить от лица Высшей Правды»<sup>1</sup>. Однако к концу XIX столетия пророчество не результат поэтического вдохновения, а следствие напряжённого труда, о чём красноречиво говорит портрет Л. Н. Толстого работы Н. Н. Ге.

Портрет на уроке должен не просто дополнять психологическую характеристику портретируемого, представленную в биографическом очерке, и способствовать формированию представления, в том числе зрительного, о писателе, он должен стать предметом эвристического поиска ответов на вопросы, так или иначе касающиеся проблемы назначения искусства в исторической перспективе, так как живописец выбором объекта изображения и способом его изображения заявляет о том, каким в его представлении является настоящий художник, а набор портретных деталей в сочетании с фоновыми

---

<sup>1</sup> *Лотман Ю. М.* Литературная биография в историко-культурном контексте // Ю. М. Лотман. О русской литературе: статьи и исследования. — СПб.: Искусство, 1997. — С. 814.

изображениями, антуражем обстановки и выбором ситуации носит семиотический характер и приобретает таким образом статус высказывания, подлежащего истолкованию.

Использование информационно-компьютерных технологий открывает нам возможности демонстрировать на уроке не одно изображение, пусть и наиболее известное и репрезентативное, но целый цикл изображений, отражающих психологическую сложность и множественность социальных ролей и амплуа, которые свойственны тому или иному художнику, более того, выстроенные в исторической перспективе, они могут создавать зримый образ творческой эволюции. Например, до нас дошло 15 прижизненных изображений Лермонтова от раннего детства до портретов 1841 года плюс изображение поэта на смертном одре. Ни одно из них не даёт сколько-нибудь исчерпывающего впечатления о поэте. Парадный портрет работы П. Заболотского 1837 года «Лермонтов в мундире лейб-гвардии гусарского полка» и его же портрет поэта, выполненный в 1840 году, последний портрет поэта в мундире Тенгинского полка работы К. Горбунова, автопортрет и карандашный рисунок «Лермонтов в фуражке», сделанный его однополчанином Д. Паленом сразу после кровавого Валерикского сражения рожают разные представления о поэте. Можно предложить ученикам подобрать к каждому из портретов стихи поэта, в которых образ лирического героя может быть «проиллюстрирован» выбранным портретом, и мотивировать свой выбор. Таким образом, каждое представление будет своеобразным мини-исследованием многообразия не столько иконографического ряда, сколько художественного мира, созданного поэтом. Аналогичное задание можно выполнить, используя уже не портреты, а рисунки самого Лермонтова.

Школьный курс литературы построен таким образом, что достаточно полное представление биографии писателя — непозволительная роскошь, следовательно, надо либо ограничить материал, либо найти способ его «сжатия», как говорят компьютерщики.

Кроме того, помимо деления на «людей без биографии» и «людей с биографией» мы должны помнить о том, что «люди с биографией» имеют разный статус в составе культуры: вошедшие в состав мифологии культуры, с одной стороны, и оставшиеся в истории, с другой. Первые становятся порождающей моделью, вторые лишены такого потенциала. Мифологический статус личности внешне, как правило, проявляется в устойчивых номинативных клише, воспринимаемых в исторической перспективе как имена собственные, либо в символических метафорах, характеризующих значение личности в вечности. В истории античной Македонии был не один Александр, но формула Александр Македонский обращает нас к судьбе только одного из них. Если мы говорим «Наполеон», то вспоминаем только одного из нескольких. Сегодня мало кто вспомнит имя Ньютона, но наименование «Новый Моисей», данное ему ещё при жизни Александром Попом, утверждает, что, подобно Моисею, Ньютон утвердил законы для всей Вселенной. Достаточно сказать «Солнце русской поэзии», как в памяти возникает имя А. С. Пушкина.

кина, даже если мы не читали некролог поэту Владимира Одоевского. Памятник Суворову в Санкт-Петербурге представляет нам не тщедушного, хотя и мужественного полководца, а русского Марса. Большинство образованных людей на вопрос, кого из русских писателей вы бы назвали настоящим русским интеллигентом, не задумываясь ответят: А. П. Чехова. Примеры можно было бы множить. Более того, в биографии великих есть факты, которые раскрывают нам их индивидуальность, а есть события, которые приобрели самоценность и существуют вне исторического и даже биографического контекста. Например, дуэли Пушкина с Дантесом и Лермонтова с Мартыновым навсегда останутся символом противостояния поэта и толпы, самоубийство Владимира Маяковского — символом расплаты за попытку компромисса с властью и отказа от творческой свободы, с одной стороны, и трагического акта утверждения этой свободы вопреки диктату власти — с другой.

Иными словами, чаще всего мы должны руководствоваться принципом А. С. Пушкина: «Слова поэта суть уже дела» — и не пытаться подменить осмысление творчества изучением биографии, проиллюстрированной страницами творчества, как часто бывает, например, при обзорном рассмотрении в школе творчества А. Ахматовой и М. Цветаевой. Не думаю, что биографии Ф. И. Тютчева или А. А. Фета входят в состав нашей культурной мифологии, хотя история отношений первого с Е. Денисьевой и второго с М. Лазич, стали значимым элементом отечественной любовной метафизики. Даже биография И. С. Тургенева не может, на наш взгляд, претендовать на обязательное подробное изучение, а вот биография Ф. М. Достоевского, прошедшего путь от революционера до либерал-консерватора и погрузившего нас в трагические антиномии человеческой души и духа, потому что именно в силу биографических обстоятельств (ранняя смерть матери, убийство отца, несостоявшаяся, но близкая по ощущению казнь, каторга и ссылка, страсть к игре, наконец, эпилепсия) он оказался свидетелем битвы Бога с дьяволом, разыгрывающейся в человеческой душе, должна стать предметом пристального рассмотрения. В то же время, наверное, в Орловской губернии протити мимо подробного изучения биографии своего земляка И. С. Тургенева было бы опрометчиво и неразумно, так же как в Таганроге — мимо биографии А. П. Чехова. Как бы то ни было, выбор в пользу изучения биографии писателя или отказа от её подробного изучения, так же как степень подробности этого изучения, должен стать предметом серьёзной профессиональной рефлексии.

В то же время информационно-компьютерные технологии дают нам возможность воссоздать индивидуальный облик писателя на минимальном биографическом материале. Например, на уроках внеклассного чтения при изучении творчества С. Довлатова как одного из лучших мастеров короткого рассказа второй половины XX века можно использовать его автопортреты, сделанные в разное время (см. презентацию 6 «Идея литературного творчества в образах. Писатели и поэты в живописи» в электронном приложении). Есть

смысл, не сообщая ученикам фактов биографии С. Довлатова, попросить их рассказать всё, что они узнали о человеке, изображённом на трёх автопортретах, сделанных в разные периоды жизни: в юности («Автопортрет с Анной Пекуровской» — 1960-е годы), в молодости («Автопортрет» — 1970-е годы) и, наконец, в зрелости («Автопортрет на фоне Нью-Йорка» — 1980-е годы). Думается, что все заметят и демонстративное эпатажное поведение по отношению к маленьким чёрненьким советским обывателям, и развязность позы, и нескрываемое женолобие, и не вписывающийся в размеры картинки масштаб фигуры, словно демонстрирующий неординарность и невписываемость главного персонажа в любую внешнюю норму, и, конечно же, откровенную самоиронию автопортрета 1960-х годов. Та же самоирония сквозит в нью-йоркском облике Довлатова, однако если раньше перед нами был гедонист и бездельник, гуляка праздничный, то теперь на автопортрете мы находим явные признаки человека, определившего своё предназначение, птичка на плече и печатная машинка под рукой недвусмысленно указывают на два основных признака писательства: вдохновение и труд, вальяжная поза теперь не знак демонстративного пренебрежения окружающими, а указание на погружённость в размышления. Но, как и прежде, внешняя среда оказывается клеткой: небоскрёбы смотрятся игрушечными на фоне большого Довлатова<sup>1</sup>. Автопортрет 1970-х годов рисует перед нами человека, уже лишённого былой самоуверенности и в то же время ещё не нашедшего свой путь в жизни.

Противоположный по отношению к автопортретам образ Сергея Довлатова создаёт И. Бродский, сделавший карандашный портрет друга. На этом портрете мы видим немолодого и уставшего человека, мудрого и одинокого, его образ скорее вызывает сочувствие, чем улыбку. Этот контраст иронической самооценки и серьёзности внешнего восприятия должен помочь ученикам за внешней анекдотичностью сюжетов увидеть довлатовский лиризм и даже трагичность. Анимация презентации (постепенное появление изображений и итоговое выплывание заголовка к слайду) фиксирует этапы беседы от зрительского комментирования до концептуализации наблюдений в кратких характеристиках.

Очевидно, такого рода работа до эпохи Интернета была трудноосуществима, мы все помним те времена, когда учителя-словесники собирали по крупицам иллюстративный материал к своим урокам, например делая вырезки из живописных полноразмерных приложений к журналу «Огонёк» или приберегая для открытых уроков наборы слайдов, которые всё равно выцветали и краснели со временем. Сегодня же проблема «где взять» решена практически полностью, однако остаётся главная методическая проблема «как использовать».

Например, мы располагаем богатой фотографической иконографией А. П. Чехова, причём на ранних фото он предстаёт таганрог-

---

<sup>1</sup> Символично, что, по воспоминаниям, для похорон писателя не сразу нашли гроб, подходящий ему по размеру.

ским купчиком, а на поздних — перед нами типичный русский интеллигент. Можно, показав фотографии писателя, попросить учеников выстроить их в хронологический ряд и на его основании прокомментировать изменения в жизненных устремлениях и образе жизни писателя, можно попросить соотнести цитаты из писем и записных книжек с фотографическими изображениями, а можно попросить сделать коллаж-презентацию из цитат и фотографических изображений, представляющий их читательское понимание чеховской эволюции, либо сделать мультимедийный проект «Мой Чехов», используя те же материалы.

Своеобразной формой концептуализации и образного обобщения может быть составление проекта памятника писателю и сопоставление этого проекта с реально существующими. Применительно к А. П. Чехову это особенно интересно, потому что спектр его скульптурных изваяний колеблется от пародийно-фарсового до героико-революционного.

Такое же задание может быть предложено с подбором экслибрисов и проектированием своего образа-экслибриса того или иного автора или обложки на его книгу, в качестве презентационного проекта можно предложить составить слайд-шоу, представляющее образ поэта или писателя, особенно если это писатель современный, и сделать ученические презентации материалом читательской конференции по современной литературе (см., например, презентацию слайд-шоу (в электронном приложении, презентация 9 «Маяковский и футуризм» Л. Леонтьевой) «Идея литературного творчества в образах. Владимир Высоцкий» в электронном приложении к книге, выполненную с использованием работ поклонников таланта поэта-барда, выложенных в Интернете).

Сегодня мы не ограничены в выборе материала, но тогда особую роль играет профессионализм учителя в оформлении этого материала и создании собственных дидактических мультимедийных проектов. Размещение в Сети собственных презентаций к урокам стало нормой профессионального общения активных пользователей Интернета, самоорганизующихся по профессиональному признаку. Однако соблазн использовать некритически чужой продукт вряд ли оправдан. Тем более что, как правило, презентации к писательской биографии, даже когда они выполнены на достаточно профессиональном уровне, как размещённая в электронном приложении к книге презентация петербургского учителя литературы Елены Викторовны Иваненковой (школа № 301) «Мы — люди, потрясённые Шукшиным», иллюстративны, но не функциональны (см. презентацию 8 «„Мы — люди, потрясённые Шукшиным“. Методическая разработка Е. Иваненковой и серии уроков» в электронном приложении). Их методическая инструментальность достаточно бедна, поэтому мы решили прокомментировать размещённый также в электронном приложении фрагмент большой работы «Маяковский и футуризм» по творчеству поэта-футуриста, выполненный Любовью Владимировной Леонтьевой, учителем литературы школы № 80 Петроградского района Санкт-Петербурга, в рамках

разработанного нами курса повышения квалификации «ИКТ в преподавании литературы». Остановимся на этой презентации подробнее.

Первый кадр представляет Маяковского на фоне, отражающем его авангардистские устремления, подпись выделяет любимое поэтом с юности прозвище, полученное от одноклассников, «Маяк», построенное по классической модели усечения фамилии, но приобретшей смысл поэтического псевдонима. Эпиграф к разговору о поэте, размещённый на втором слайде, фиксирует внимание на самом важном в поэте и для поэта, его творчестве, побуждая учеников не уходить в плоскость примитивных сплетен и слухов из личной жизни. Набор фотографий на третьем и четвёртом слайдах создаёт облик противоречивой и в то же время склонной к театральным эффектам личности. Это можно подчеркнуть, отметив, что в начале XX века, когда сделаны фотографии, выдержка могла насчитывать несколько минут, в течение которых надо было сидеть неподвижно, чтобы снимок получился, так что каждая фотография становилась актом художественной самопрезентации. Новые штрихи к портрету лирического героя раннего Маяковского привносит набор цитат, взятых из его стихотворений. Ученики, сопоставляя цитаты и зримый образ поэта, дают ему краткую характеристику, а затем сопоставляют её с характеристиками, которые давали Маяковскому современники. Следующие слайды переключают внимание на поэтический, а не визуальный образ поэта. Анимация и оформление рассчитаны таким образом, чтобы создать осязаемый образ поэта-футуриста, бросающего вызов пошлости и обыденности, с одной стороны, и побуждающего каждого стать соучастником творения будущего — с другой. При этом работа с документами эпохи (газетной заметкой, фотографиями афиш и фотографическими портретами единомышленников Маяковского), создающими образ литературного быта футуристов, резонирует с анализом стихотворений («Нате» и «А вы могли бы?»), представленных в разных форматах — текстовом и звуковом. Таким образом, презентация постоянно переключает внимание учащихся на разные проявления единого стиля жизнотворчества будетлян и их МАЯКА. Даже краткая биографическая справка, оснащённая гиперссылками, ставит акценты на революционном и технократическом пафосе поэта-футуриста, подчёркивая, что в противопоставлении природе с её косностью и обществу с его пошлостью и ретроградностью выявляется истинная сущность футуризма.

Данный пример показывает, что презентация на уроках, посвящённых изучению биографии, может быть не просто иллюстративным материалом к рассказу учителя, но и динамическим элементом всей системы изучения творчества писателей и поэтов.

Биография — это текст, в котором, как и в тексте художественном, присутствует точка зрения биографа на выбранный им персонаж. Ю. М. Лотман пишет: «С усложнением семиотической ситуации создатель текста перестаёт выступать в роли пассивного и лишённого собственного поведения носителя истины, то есть он обретает в полном смысле слова статус создателя. Он получает

свободу выбора, ему начинает приписываться активная роль. Это, с одной стороны, приводит к тому, что к нему оказываются применимы категории замысла, стратегии его реализации, мотивировки выбора и т. д., то есть он получает поведение, причём поведение это оценивается как исключительное. С другой стороны, создаваемый им текст уже не может рассматриваться как изначально истинный: возможность ошибки или прямой лжи возникает одновременно со свободой выбора»<sup>1</sup>.

В переходные эпохи происходит переоценка ценностей, и биографии писателей подвергаются, с одной стороны, вторичной мифологизации, либо подтверждающей сложившиеся стереотипы и клише, либо предлагающей новые, а с другой стороны, деверсификации и деконструкции. Самый наглядный пример дают нам биографии и очерки творчества писателей прошлого, написанные современными авторами и собранные в двухтомник с весьма выразительным названием «Литературная матрица. Учебник, написанный писателями»<sup>2</sup>. Это название демонстрирует претензию авторов предложить обществу модели для новой мифологии и истории литературы. В этом ряду оказывается и проект «без глянца» (не хочется называть издательство), построенный на воровском принципе «с чёрного входа проникнуть в дом и там нагадить проще, чем с парадного». Различие в том, что писатели, авторы «Литературной матрицы», стремятся понять своих предшественников и делают это с большим или меньшим успехом, но никогда с лукавой жадностью продемонстрировать себя, а авторы биографий «без глянца» пытаются посплетничать с читателем на коммунальной кухне, но, как когда-то замечательно говорил советский публицист, биограф А. С. Грибоедова и П. Я. Чаадаева А. Лебедев: «Сплетня может быть верна в фактах, но она всегда искажает истину, а легенда, даже когда она уклоняется от правды факта, следует истине». Думается, учителю-словеснику, стоящему на защите традиционных ценностей культуры, следует об этом помнить, чтобы не попасть впросак, как это случилось с доктором культурологии Д. Замятиным, написавшим в аннотации к книге «АнтиАхматова»: «Книга Тамары Катаевой производит ошеломляющее впечатление. В ней производится глубокая переоценка роли Анны Ахматовой в истории русской культуры XX века. Изюминка книги — в изумительном проникновении во внутренние психологические механизмы деятельности известного поэта и — одновременно — очень тщеславного человека»<sup>3</sup>. В стилистике этой

---

<sup>1</sup> Лотман Ю. М. Литературная биография в историко-культурном контексте // Ю. М. Лотман. О русской литературе: статьи и исследования. — СПб.: Искусство, 1997. — С. 808—809.

<sup>2</sup> Литературная матрица. Учебник, написанный писателями: сборник. В 2 т. — СПб., 2010.

<sup>3</sup> В данном случае мы сознательно отказываемся от ссылки, потому что она предполагает указание на необходимость или во всяком случае полезность источника.

аннотации ощущается самонадеянная вера в знание последней истины, ошеломляющей истины. Впрочем, автор и рецензент наивно полагают, что они открыли Америку, в истории русской литературы уже такое случалось. Барон М. Корф, одноклассник А. С. Пушкина по Царскосельскому лицей, оставил по-своему примечательные воспоминания о поэте, в которых по отдельности взятые факты и даже характеристики — правда, а всё вместе — ложь<sup>1</sup>.

Только очень наивные люди думают, что они знают правду о другом человеке. Тем не менее этот, пусть и негативный, пример показывает, что часто априорная позиция биографов (а не реальность) побуждает их по-разному интерпретировать одни и те же факты. Биография А. С. Пушкина, рассказанная Ю. М. Лотманом, повествует о профессиональном литераторе, выстраивающем свою судьбу как произведение искусства, а та же биография, рассказанная Н. Н. Скатовым, превращается в историю русского национального гения; в первом случае исследователь смотрит на биографию как предмет филологического исследования, а во втором — как Божественного откровения (мы несколько утрируем позицию и того и другого, но лишь для того, чтобы подчеркнуть реальные различия в подходах и, следовательно, результатах).

Задача учителя сегодня не бороться с глупыми книгами о любимых писателях, а учить ребят видеть в биографии текст, подлежащий интерпретации и анализу, а не слепому копированию. Мы должны помочь нашим ученикам стать людьми, мыслящими в культуре, а не потребляющими «ошеломляющие истины» медийного рынка, превращающего культуру в баракхолку.

Рассмотрим один весьма примечательный пример из биографии А. С. Пушкина (см. презентацию 5 «Изучение биографии писателя» в электронном приложении к книге). Одним из самых ярких событий в жизни А. С. Пушкина была так называемая «тайная аудиенция» 8 сентября 1826 года у только что вступившего на русский престол Николая I, уже зарекомендовавшего себя жестоким палачом (напомним, что после Пугачёва и его приспешников смертных казней по политическим мотивам в Российской империи не было вплоть до казни пятерых декабристов)<sup>2</sup>. Один из вопросов, который волновал царя, естественно, был вопрос об отношении Пушкина к бунтарям и характере взаимоотношений с ними. В изложении Модеста Корфа эта ситуация выглядит следующим образом: «В апреле 1848 года я имел раз счастье обедать у государя императора. <...> Речь зашла о Лицее и оттуда — о Пушкине. „Я впервые увидел Пушкина, — расска-

---

<sup>1</sup> *Корф М. А.* Записка о Пушкине // Пушкин в воспоминаниях современников. В 2 т. — 3-е изд., доп. — СПб.: Академический проект, 1998. — Т. 1. — С. 101—107.

<sup>2</sup> События, предшествующие этой аудиенции, и беседа поэта с царём реконструированы по документальным источникам Н. Я. Эйдельманом. См.: *Эйдельман Н. Я.* Секретная аудиенция // Н. Я. Эйдельман. Статьи о Пушкине. — М., 2000. — С. 166—208.

звал нам его величество, — после коронации, в Москве, когда его привезли ко мне из его заточения, совсем больного и в ранах от известной болезни“. „Что вы бы сделали, если бы 14 декабря были в Петербурге?“ — спросил я его между прочим. „Был бы в рядах мятежников“, — отвечал он, не запинаясь. Когда потом я спрашивал его: переменялся ли его образ мыслей и даёт ли он мне слово думать и действовать впредь иначе, если я пушу его на волю, он очень долго колебался и только после длинного молчания протянул мне руку с обещанием сделаться иным». Здесь примечательна двадцатилетняя дистанция, отделяющая разговор Николая I с Пушкиным от разговора с Корфом, и скрытая недоброжелательность государя по отношению к поэту: никакой «известной болезнью» Пушкин не страдал, хотя, как известно, и был женолюбом, вряд ли Николай I об этом не знал. В то же время такой тон, напоминающий донос, вполне может быть отнесён не к царю, а к передатчику его слов барону Корфу, который Пушкина явно недолюбливал. Вряд ли такой ответ поэта: «Был бы в рядах мятежников» — вызвал бы энтузиазм у государя, назвавшего Пушкина в тот же день в беседе со своим министром Блудовым «умнейшим человеком в России». Надо полагать, Корф излагает точку зрения царя на смысл разговора с поэтом в соответствии со своим отношением к поэту и школьному «товарищу».

Видимо, другой рассказ, представляющий содержание и характер беседы поэта с царём, более правдоподобен. В нём нам явлена точка зрения Пушкина, воспроизведённая А. Г. Хомутовой, которая, в отличие от Корфа, отличалась замечательной памятью и явно симпатизировала поэту. Хомутова передала смысл беседы царя и Пушкина с собственных слов последнего так: «Государь долго говорил со мною, потом спросил: „Пушкин, принял ли бы ты участие в 14-м декабря, если б был в Петербурге?“ — „Непременно, государь, все друзья мои были в заговоре, и я не мог бы не участвовать в нём. Одно лишь отсутствие спасло меня, за что я благодарю Бога...“<sup>1</sup>. Во-первых, Пушкин (по версии Хомутовой) не называет декабристов *мятежниками*, во-вторых, он подчёркивает, что не единство убеждений с восставшими, а дружеская связь с ними могла бы привести его на Сенатскую площадь. Таким образом, Пушкин не отказался от своих друзей, но и не заявил о своих революционных устремлениях, как явствовало из воспоминаний Корфа. Однако примечательным для нас является не только расхождение в смысле пушкинских слов в изложении по-разному относящихся людей и слышавших их из разных источников, но и реконструкция самой ситуации диалога поэта и царя, предпринятая известным пушкинистом Д. Д. Благим: «Едва ли не самым острым и ответственным моментом всей беседы был в упор поставленный Николаем поэту вопрос о возможности его личного участия в восстании. Здесь беседа с царём, в сущности, уже переходила

---

<sup>1</sup> Цит. по: *Благой Д. Д.* Творческий путь Пушкина (1826—1830). — М.: Советский писатель, 1967. — С. 44—45.

в допрос. Пушкин и тут отвечал *со свойственными ему смелостью и прямотой*» (курсив авт. ст.)<sup>1</sup>. Не сомневаясь в остроте и ответственности для дальнейшей судьбы Пушкина его ответа государю на прямой вопрос, который с таким же успехом можно считать проявлением честности отношений, как и провокацией со стороны государя, позволим себе усомниться в психологической характеристике Пушкина, он, надо полагать, был смел, но вряд ли прямолинеен. Не «тайную аудиенцию» он вспоминал, когда описывал в «Капитанской дочке» состояние Гринёва во время беседы наедине с Пугачёвым после казни капитана Миронова и своего помилования: «Я смутился: признать бродягу государем был я не в состоянии: это казалось мне малодушием непростительным. Назвать его в глаза обманщиком — было подвергнуть себя погибели; и то, на что был я готов под виселицею в глазах всего народа и в первом пылу негодования, теперь казалось мне бесполезной хвастливостию. Я колебался. Пугачёв мрачно ждал моего ответа. Наконец (и ещё ныне с самодовольствием поминую эту минуту) *чувство долга восторжествовало во мне над слабостию человеческою*» (курсив авт. ст.). Думается, Пушкин передоверил Гринёву свои собственные воспоминания сложности выбора в критическую минуту, во всяком случае, у нас не меньше оснований так считать, чем у Благого восхищаться «смелостью и прямотой» поэта.

Зачем мы так долго и подробно разбирали всего лишь один эпизод из биографии? Во-первых, потому что он относится к эмблематичным эпизодам в судьбе, так как в нём ярко раскрывается характер поэта, а во-вторых, сопоставление разных версий одного события показывает, что в изложении событий всегда присутствует точка зрения рассказчика, а умение выявлять эту точку зрения — одно из базовых читательских умений, оно свидетельствует об уровне читательской культуры.

Изучение биографии писателя может строиться по определённому алгоритму (см. презентацию 5 «Изучение биографии писателя» в электронном приложении):

- «Вот я» — иконографический ряд (портреты, автопортреты, фотографии, кинодокументы);
- «Я сам» — автобиографические фрагменты, письма, анекдоты;
- «Откуда я» — биографические топонимы (памятные места);
- «Я люблю» — любимые книги, музыка, живопись, в XX веке кино и спектакли (их фрагменты можно найти в Интернете);
- «С кем» — круг личного общения, культурный и исторический контекст;
- «Какой он» — мемуары, воспоминания, отзывы современников;
- «Его образ» — памятники, экслибрисы, литературные произведения и т. д.

<sup>1</sup> Цит. по: *Благой Д. Д.* Творческий путь Пушкина (1826—1830). — М.: Советский писатель, 1967. — С. 44—45.

## Методический комментарий

Биография писателя — такой же повествовательный текст, в котором события, как и в художественном произведении, излагаются с определённой точки зрения, и, следовательно, в анализ биографических фактов мы должны включать тот же инструментарий, что и в анализ текстов художественных. Кроме того, мы должны отдавать себе отчёт в том, что и наш учительский рассказ о биографии писателя излагает читателю-слушателю фабулу событий и одновременно воздействует на читателя самым способом этого изложения.

Отбор фактов в школьный биографический очерк о писателе или поэте полифункционален: во-первых, целесообразно отбирать факты, представляющие личность, выражающие индивидуальные черты характера; во-вторых, эти факты должны вписывать персонажа биографии в историко-культурный контекст; в-третьих, они должны быть эмблематичны как истории, говорящие о смысле человеческой жизни и писателя, и нас, и наших учеников, тогда они будут вызывать живой интерес; наконец, они должны быть частью нашей культурной мифологии.

Использование информационных технологий при изучении биографии не должно быть простой иллюстрацией к рассказу, оно должно либо вызывать потребность в анализе жизни и творчества писателя или поэта, либо, что ещё лучше, быть частью методической системы по изучению его творчества. Иными словами, использование информационных технологий должно быть оправдано не богатством иллюстративного материала — вербального, живописного и звукового, предоставляемого пользователю Интернета, а функциональностью его применения и потенциальной возможностью проблематизации биографии как текста культуры.

### *Post scriptum*

Изучение биографии в школе не должно быть замешано на принципе сенсационности фактов и точки зрения, мы должны отучать наших учеников от атмосферы скандальности, в которую погружает любого известного человека современная массовая культура. Мы должны избежать соблазна потакать низким вкусам и помнить, что для современной «глянцевой» масскультуры, когда мы обращаемся к биографии, «...речь идёт не о предметах пиетета, но об объектах любопытства, в лучшем случае — любознательности. Кто прославлен, кто ославлен — но все знаменитости, как в музее мадам Тюссо или в Книге рекордов Гиннеса», как пишет С. С. Аверинцев<sup>1</sup>. Мы должны следовать за Плутархом, создавая человечески узнаваемый образ

---

<sup>1</sup> *Аверинцев С. С.* Добрый Плутарх рассказывает о героях, или Счастливый брак биографического жанра и моральной философии // С. С. Аверинцев. Связь времён / Под ред. Н. П. Аверинцевой и К. Б. Сигова. — Киев: ДУХ І ЛІТЕРА, 2005. — С. 39.

писателя или поэта как нашего собеседника, но не переступая извечной черты, за которой значительное превращается в пародийное.

## Обзорный урок «Открытия эпохи Возрождения» в 9 классе

### Вводные замечания

Создание представления об историко-культурной эпохе, большом стиле искусства или художественном направлении — одна из важнейших задач курса литературы 9—11 классов.

Эпоха, стиль, художественное направление накладывают отпечаток на ценностные ориентации и познавательные стратегии художника-творца, оказывают влияние на формирование эстетического и этического идеала, определяют принципы эстетической коммуникации «читатель — текст», «зритель — картина», «слушатель — музыка» и т. д. Вне контекста эпохи, стиля, направления зачастую понять художественное произведение не представляется возможным; во всяком случае, игнорирование этого контекста часто приводит к субъективному толкованию произведения, искажению его художественного смысла. Например, читатели-школьники, не отягощённые знанием особенностей религиозного по своей природе искусства Средневековья, рассматривают «Житие Петра и Февронии Муромских» как рассказ о браке по расчёту или как историю счастливой любви, не замечая самого существенного для средневекового писателя Ермолая-Еразма понимания Любви как Божественной основы не только семейных отношений, но и, главное, мироздания. Не осознавая, что для наследника традиций романтизма любовь является абсолютной нормой жизни и, следовательно, должна либо отрицать все другие нормы, либо, отменяя эти нормы, оказываться выше и вне действия этих норм, в частности социальных, учащиеся никогда не поймут, почему Софья Фамусова, девушка неглупая и решительная, предмет своих романтических воздыханий выбирает Молчалина (отметим, кстати, что Молчалин прекрасно понимает эстетический подтекст чувств Софьи, когда говорит Лизе: «Пойдём делить любовь плачевной нашей крали»). Читатель, не понимающий двойственную природу символа как материального свидетельства о нематериальной духовной сущности, может воспринимать героиню блоковской «Незнакомки» либо как фантом разгорячённого вином воображения лирического героя, либо как представительницу древнейшей профессии (а кто ещё может появиться среди пьяниц в затрапезном пригородном ресторане, посетители которого — «испытанные остряки» и «пьяницы с глазами кроликов?»), но никак не воплощение мистической Вечноженственной Души мира. Иногда именно осознание контекста, принадлежности текста к той или иной традиции целиком и полностью определяет понимание. Рассматривая мотив дороги в лирике А. С. Пушкина или М. Ю. Лермонтова, мы

должны отдавать себе отчёт в том, что в пушкинском стихотворении «Бесы» актуализируется традиционно-фольклорное содержание: дорога как путь в неизвестность или даже к смерти, в потусторонние миры, а в стихотворении «Зимняя дорога» при этнически узнаваемой картине («тройка борзая», «долгие песни ямщика», «разгулье удалое», «сердечная тоска» и т. д.) доминирует не этническая, а романтическая традиция интерпретации образа дороги как личной судьбы; в лермонтовской «Родине» этническая традиция ощутима за реалистической узнаваемостью пейзажа, а вот в стихотворении «Выхожу один я на дорогу...» пейзаж предельно условен (земля, небо, звёзды, путь, дуб как «мировое древо»), и дорога оказывается воплощением романтически понимаемой судьбы как духовного пути.

Представление об эпохе, стиле, художественном направлении формируется постепенно и стихийно в процессе накопления эстетических впечатлений и эстетического анализа этих впечатлений. Этот процесс потенциально бесконечен: человек культуры накапливает такого рода впечатления и подвергает их аналитической рефлексии на протяжении всей жизни. В условиях школьного гуманитарного образования необходимо этот процесс интенсифицировать. Это возможно, если сфокусировать внимание учащихся на важнейших категориях той или иной эпохи, того или иного стиля или направления, если подвергнуть эстетическому анализу наиболее знаковые элементы, составляющие «сердцевину» эстетической традиции. Этот принцип используется при построении большинства программ по мировой художественной культуре; по нашему мнению, этот же принцип должен лежать в основе школьного курса литературы, особенно когда речь идёт об изучении обзорных тем. Не овладев суммой историко-культурных представлений, ученик фактически лишается возможности ориентации в пространстве культуры, и, следовательно, гуманитарное образование теряет всякий смысл.

По характеру и динамике восприятия искусства разделяют на *временные* и *пространственные*; к первым относятся музыка, литература, театр, кино; ко вторым — живопись, скульптура, архитектура, фотография. Иными словами, для восприятия одних требуется время, другие воспринимаются одновременно. Именно одновременность (способность увидеть всё и сразу) делает пространственные искусства наиболее приемлемыми для реализации дидактического принципа наглядности. Чтобы составить представление о классицизме в литературе, необходимо проанализировать множество произведений, реализующих художественные принципы этого метода, что потребует больших временных затрат. Чтобы составить представление о классицизме как художественном методе, достаточно сопоставить репродукции нескольких живописных полотен и обнаружить их общие свойства, а затем спроецировать эти наблюдения на изучаемый художественный текст. То же самое можно сказать о любом большом стиле в искусстве, историко-культурной эпохе или направлении. Это давно уже осознано методикой преподавания литературы, достаточно вспомнить ставшие классическими работы З. Я. Рез,

В. Г. Маранцмана или труды современных методистов Н. М. Свириной, И. Л. Шолпо и др.

Обращение к другим видам искусства на уроке литературы является одним из традиционных методических приёмов, когда перед учителем-словесником встаёт проблема, как представить ту или иную историко-культурную эпоху, тот или иной стиль или художественное направление.

Печатные носители не всегда предоставляют такую возможность, этому препятствуют масштаб и качество изображения, возможность всем учащимся класса одновременно рассматривать ту или иную картину, кроме того, сказывается ограниченность в выборе иллюстративного материала. Использование же мультимедийных и информационных технологий позволяет учителю не только эффективно реализовать этот приём, но и, что самое главное, самостоятельно подготовить мультимедийную презентацию к уроку, ориентированную на данный класс, учитывающую уровень его литературного и общеэстетического развития. Необходимый иллюстративный материал практически для каждого урока учитель может найти в Интернете, самостоятельно его оформить как дидактическое пособие к уроку. Одним из важнейших преимуществ использования информационных технологий оказывается их адресность и ситуативная локализованность. Если подготовленные методистами наглядные пособия и материалы рассчитаны на абстрактного ученика, то, обратившись за помощью в Интернет и к средствам мультимедиа, учитель-словесник получает возможность отбора материала, наиболее адекватного для восприятия учеников конкретного класса.

Приведём пример такого рода работы на уроках литературы в 9 классе, когда перед учителем встаёт задача представить развитие искусства и литературы от Античности до Нового времени, при этом акцентируя внимание учащихся не только на изменении внешних свойств и качеств искусства, но и на том, как эти изменения отражают новое понимание человека, его места в природе и мире.

### **Использование мультимедийной презентации при изучении обзорной темы «Открытия эпохи Возрождения» на уроке литературы в 9 классе**

Один из наиболее значимых сдвигов в развитии культуры человечества произошёл на рубеже Средневековья и Возрождения, когда осуществился переход от теоцентричной (в центре Бог) к антропоцентричной (в центре человек) картине мира. Как писал русский религиозный философ Н. А. Бердяев в книге «Смысл истории», «...в эпоху Возрождения произошло открытие человека, открытие индивидуума»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Бердяев Н. А. Смысл истории. — М., 1990. — С. 102.

Как представить этот колоссальный сдвиг в истории культуры на уроке? Каждая эпоха может быть описана в системе ключевых категорий (например, *классицизм* может быть описан такими категориями, как разум, норма, долг и т. д.; *романтизм* — душа, природа, чувство в диапазоне от влюблённости до страсти; *реализм* — правдоподобие, тип, социальная и психологическая мотивировка и т. д.), однако в этом случае учитель может предложить учащимся лишь вариант репродуктивной деятельности по конспектированию либо специальных источников (словарей, энциклопедий, статьи учебника, специальных работ и монографий), либо школьной лекции, в лучшем случае с элементами беседы. Другой способ описания — это анализ знаковых произведений искусства и выделение доминантных символов, позволяющий учащимся самостоятельно в процессе эстетической рефлексии выйти на осознание ключевых категорий. Более того, контрастное сопоставление устойчивой символики одной эпохи с устойчивой символикой другой эпохи позволяет наглядно продемонстрировать смену культурных парадигм. Именно таким образом можно построить процесс осмысления новаций эпохи Возрождения.

Если Средневековье рассматривает человека в его отношении к Богу и с Богом, то Возрождение — в его отношении к миру и природе. Это отчётливо видно в общем для этих эпох сюжете «Богородица — Мадонна» (см. презентацию 10 «От Средневековья к Возрождению. Образ Богородицы и Мадонны» в электронном приложении). В качестве материала для презентации выбраны знаковые для русской средневековой традиции иконы Богородицы Владимирской, Толгской и Донской, так мы не просто предлагаем иллюстративный материал, но и вводим в культурный кругозор учащихся образы, позволяющие сопоставлять не только эпохи, но и культурные традиции России и Запада. Выбор Мадонн мог бы быть и иным. Впрочем, и он не случаен. «Сикстинская Мадонна» Рафаэля — одно из самых популярных и известных произведений мирового живописного искусства; кроме того, это любимое произведение А. С. Пушкина, известное ему по репродукциям (некоторые исследователи упоминают эту картину в связи со стихотворением «Мадонна»), а также любимая картина Ф. М. Достоевского: чёрно-белая репродукция этой картины висела в кабинете писателя в его последней квартире. «Мадонну Конестабиле» Рафаэля и «Читающую Мадонну» Джорджоне объединяет присутствие «в кадре» не только Матери и Младенца, но и книги, которая символически может быть интерпретирована как Книга Бытия, однако символическая интерпретация не отменяет предметной наглядности образа и конкретности жизненной ситуации. Образ Матери с Младенцем — один из самых частотных в искусстве Возрождения, и, следовательно, он репрезентативен для своей эпохи.

**Принцип репрезентативности — ключевой для отбора материала к любой презентации на уроке литературы.**

На уроке учащимся предлагается отметить различия в воплощении одного и того же сюжета в средневековой русской иконописи

и западноевропейской живописи эпохи Возрождения. Накопление эстетических впечатлений может проходить в режиме слайд-шоу (см. ту же презентацию в режиме слайд-шоу), проведение которого возможно только при использовании компьютерной техники.

Среди различий учащиеся отмечают прежде всего внешние:

- в картинах есть интерьер и пейзаж, а в иконах нет;
- все Богоматери похожи друг на друга выражением и пропорциями ликов, а Мадонны не похожи друг на друга;
- Младенец на иконах совсем не дитя, его отличает недетская мудрость и глубина сострадания;
- на иконах одежды Богоматери и Младенца напоминают ризы священнослужителей, а на картинах Мадонны и другие персонажи, кроме естественно обнажённых младенцев, одеты в светские одежды своего времени;
- на иконах чаще всего золотой фон, а картины Возрождения отличает разнообразная цветовая гамма.

Вероятно, в каждом классе будут найдены и другие отличия, например, иногда наиболее эстетически грамотные дети, посещающие художественные школы, обращают внимание на плоскостное изображение на иконах и объёмное — на картинах Возрождения, построенных по законам линейной перспективы. Более того, чем больше будет найдено отличий, тем лучше, тем очевидней будет прочерчена граница между искусством Средневековья и Возрождения.

Суммируя впечатления учащихся, можно сделать вывод, что средневековое искусство символично и лишено примет реального мира, а искусство Возрождения акцентирует внимание на человеческих чувствах и состояниях персонажей.

Как пишет Е. Н. Трубецкой в книге «Умозрение в красках», «...если во Христе — Богочеловеке наша иконопись чтит и изображает тот новый жизненный смысл, который должен наполнить всё, то в образе Богоматери — Царицы Небесной, скорой помощницы и заступницы, она олицетворяет то любящее материнское сердце, которое через внутреннее горение в Боге становится в акте Богорождения сердцем вселенной»<sup>1</sup>. Вряд ли учащиеся, а большинство из них лишь поверхностно знакомы с духовной традицией Православия, осознают, что «икона всегда сознаётся как некоторый факт Божественной действительности», по выражению философа и священника отца Павла Флоренского<sup>2</sup>, однако они замечают сознательный отказ от вещественности и материальности в иконописном изображении и, следовательно, осознают, что икона — «закрепление и объявление, возвещение красками духовного мира»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Трубецкой Е. Н. Умозрение в красках. Этюды по русской иконописи. <http://www.wco.ru/biblio/books/trub1/>

<sup>2</sup> Флоренский П. А. Иконостас. (<http://www.vehi.net/florensky/ikonost.html>).

<sup>3</sup> Там же.

Наоборот, чувственное восприятие образа доминирует на картинах, изображающих Мадонн эпохи Возрождения. Они не свидетельствуют о Божественной любви и сострадании, как иконы, а изображают образ материнской любви, и этот образ всегда предметен и конкретен. Симптоматично, что на западноевропейских картинах Младенец всегда Дитя, не ведающее о своём будущем, а Младенец на иконах и во младенчестве Сын Божий, наделённый всеведением, данным ему от Отца Небесного изначально. Сопоставление икон и картин с единым общим сюжетом позволяет увидеть, как на рубеже Средневековья и Возрождения внимание искусства переключается с Божественной сущности мира на сущность человека в этом мире.

На следующем этапе работы важно не столько обозначить границу историко-культурных эпох, сколько сосредоточить внимание учащихся на специфических свойствах эпохи Возрождения. Каким образом это сделать? В каждую эпоху в искусстве актуализируется символика, наиболее полно и сфокусированно выражающая её идеи. Возрождение, минуя Средневековье, обращается к Античности. На уроке это можно подчеркнуть с помощью лингвистического комментирования самого термина «Возрождение», спросив у учащихся, что возрождается в эту эпоху, откуда художники этого времени черпают сюжеты для своих произведений. Ответ будет один: из античной мифологии, из Античности. Если мы зададимся вопросом, кто из античных богов или богинь наиболее привлекал внимание художников Возрождения, мы придём к выводу, что такой богиней была Венера, так как именно обращение к этому образу показывало, что представление о Любви как о Божественной сущности мира сменяется представлением о Любви как о сущности человеческой природы. Действительно, практически каждый художник в эту эпоху создаёт свой образ античной богини, а любовная лирика во многом определяет творчество поэтов — вспомним хотя бы Петрарку и Шекспира.

Увы, сегодня уровень нашей бытовой культуры таков, что учащиеся не различают Эрос как энергию жизни и эротику как порнографию, и, следовательно, обращение к образу Венеры во многих классах затруднительно. Однако, если мы рассчитываем на понимание аудитории и не хотим, чтобы представление о физической красоте человека (а в эпоху Возрождения культура осваивала именно это представление, противопоставляя его средневековому пониманию греховности и безблагодатности человеческой плоти) формировалось только на примерах глянцевого журнала и жёлтой прессы, можно обратиться к образу Венеры в живописи (см. презентацию 11 «От Средневековья к Возрождению. Образ Венеры», I в электронном приложении), так как именно этот образ в сконцентрированном виде выражает смысл новой концепции человека, сформулированной гуманистами эпохи Возрождения. Кроме того, именно этот образ, представленный в развитии от полотен раннего Возрождения до позднего, позволяет проследить эволюцию этой концепции (см. презентацию 16 «От Средневековья к Возрождению. Развитие образа Венеры в искусстве», II).

Итак, если на уроке учащиеся самостоятельно назвали античную богиню Венеру как наиболее значимый для эпохи Возрождения образ-символ, есть смысл и необходимость в интерпретации этого образа-символа как наиболее репрезентативного для реконструкции гуманистической концепции человека и его взаимоотношений с миром.

Первый из рассматриваемых образов возникает на картине Сандро Боттичелли «Рождение Венеры». «Главная тема картины — появление Венеры на земле, то есть сошествие на землю самой любви, принявшей образ молодой прекрасной богини. Она плывет по морю на раковине, подгоняемой дыханием Зефира, а на земле её ждёт Ора, которая спешит накинуть ей на плечи покрывало и спрятать наготу: ведь любовь — это загадка, укрытая от понимания людей извечным покровом тайны», — пишет исследователь живописи эпохи Возрождения Е. В. Яйленко<sup>1</sup>. Венера Боттичелли почти бесплотна, бестелесна, её изображение скорее напоминает фресковую живопись Средневековья, нежели объёмные, построенные по законам линейной перспективы живописные полотна Возрождения. В ней ощущается целомудрие наготы. Языческий миф, утверждающий самоценность плотского природного начала в человеке, сочетается в картине Боттичелли со средневековым страхом перед земной чувственной красотой. Те же свойства образа можно найти и в написанной чуть ранее картине художника «Весна». В то же время мы можем отнести их не только к индивидуальным свойствам мировидения Сандро Боттичелли, но и рассматривать как выражение общих свойств раннего Возрождения. Это отчётливо видно при сравнении образа Венеры Боттичелли с образами, созданными одним из ярких представителей Высокого Возрождения Джорджоне да Кастельфранко.

Картина Джорджоне «Спящая Венера» породила целый ряд реплик в западноевропейской живописной традиции и может рассматриваться как своего рода канон изображения античной богини любви. Если попросить учащихся сравнить образ, созданный Джорджоне, с образом Боттичелли, они отметят отсутствие в картине художника Высокого Возрождения других персонажей. Таким образом, всё внимание зрителей сосредоточено на образе самой богини Любви. Красота обнажённого женского тела вызывает у художника восхищение и одновременно является символом Божественной красоты мироздания. Это подчёркнуто гармоническим «созвучием» линий пейзажа и абриса Венеры. Искусствоведы давно обратили внимание на непропорциональность, некоторую удлинённость и текучесть линий человеческого тела в картине Джорджоне, но это нарушение пропорций тела и было нужно для того, чтобы Венера воспринималась нами не только как образ земной красоты человека, но и как воплощение красоты природы. Спящая Венера — символ её потаённой энергии и гармонии.

Существует предположение, что пейзажный фон картины и драпировку покрывала дописывал после смерти Джорджоне его ученик

---

<sup>1</sup> Яйленко Е. В. Итальянское Возрождение. — М., 2005. — С. 68.

и продолжатель Тициан. Созданный им образ «Венеры Урбинской» воспринимается как очевидная цитата с картины своего предшественника и наставника — тем значительней отличия, которые, по видимому, сознательно внёс Тициан в свою картину. Его образ — своеобразное продолжение общей для искусства Возрождения темы. Первое, что бросается в глаза, — это замена идиллического пейзажа на интерьеры богатого палаццо. Эта замена символична: глядя на картину Боттичелли, мы ни секунды не сомневаемся, что перед нами богиня (люди не рождаются из пены морской); глядя на картину Джорджоне, мы можем догадаться, что перед нами в образе человеческого предстаёт богиня (чьим ложем может быть вся природа: и горы, и леса, и луга); глядя на картину Тициана, мы узнаём, что перед нами богиня любви только из названия. О Венере Тициана Е. В. Яйленко пишет: «Богиня любви явлена нам в своей земной ипостаси, в повседневном обличе обыкновенной женщины»<sup>1</sup>. Та же оппозиция «богиня — земная женщина» возникает при сравнении другой картины Тициана «Венера, выходящая из океана» с «Рождением Венеры» Боттичелли. Художника Высокого Возрождения привлекает уже не символическое в античном образе, а непосредственная явленность женской красоты. Ширма, которая отделяет Венеру Урбинскую от остального пространства зала, фокусирует внимание зрителя именно на земной составляющей красоты, но в этой земной красоте проступает божественное начало. Голова тициановской Венеры слегка повёрнута вправо, а взгляд устремлён в другую сторону, и возникает ощущение, что она всё время смотрит на зрителя, в какой бы точке он ни находился, а глаза (простите за банальность!) — зеркало души.

Совершенно другое впечатление остаётся от «Венеры перед зеркалом» (другое название «Туалет Венеры») испанского художника Позднего Возрождения Диего Веласкеса. На контрасте с текучестью форм Венеры Джорджоне резко выделяется анатомическая рельефность и физическая точность изображения женского тела, а отражённый в зеркале взгляд богини рождает двойственное ощущение притягательности и губительности женской красоты. При этом чувственная природа, а не символическое значение телесности определяет впечатление зрителя. Между бесплотной Венерой Боттичелли и осознающей свою чувственную притягательность Венерой Веласкеса, как между двумя полюсами, располагается спектр значений любви в понимании эпохи от Раннего до Позднего Возрождения. Любовь как Божественная сущность мира постепенно переосмысливается как сущность человеческой природы с присущим ей чувственным физическим началом.

Чтобы на уроке литературы проявить это зачастую диаметрально противоположное понимание любовного переживания, обратимся к сонетам Петрарки (Высокое Возрождение) и Шекспира (Позднее Возрождение) (см. презентацию 12 «Петрарка — Шекспир»

---

<sup>1</sup> Яйленко Е. В. Итальянское Возрождение. — М., 2005. — С. 117.

в электронном приложении) и предложим ученикам, не называя имён авторов, определить, какой из текстов они отнесли бы к Высокому Возрождению, а какой — к Позднему.

Не углубляясь в подробный анализ текстов, отметим, что пафос сонета Петрарки «Свой пламенный, прекрасней и ясней...» — в утверждении Божественной природы любви как источника поэтического вдохновения, а пафос 137 сонета Шекспира «Любовь слепа и нас лишает глаз...» — в утверждении двойственной природы любовной страсти как наваждения, не открывающего человеку новые горизонты бытия, а лишаящего его рассудка и свободы. Точность атрибуции текстов покажет, в какой степени ученики осознали динамику развития концепции человека в эпоху Возрождения. Технологически после обсуждения вариантов ответов учащихся «по щелчку» на экране презентации появляются подписи, фиксирующие правильность или ошибочность мнения учащихся.

На этом этапе работы учащимся предлагается написать мини-текст, продолжив предложение «В эпоху Возрождения произошло открытие...». Надеемся, что итоговый вариант ответа будет созвучен словам русского религиозного философа Н. А. Бердяева из книги «Смысл истории»:

«Внутренний человек был открыт в эпоху Средневековья, поскольку тогда происходила внутренняя духовная работа, поскольку человек стоял тогда в центре христианской веры и христианского мирозерцания, но отношение к человеку было совершенно иное, чем в эпоху Возрождения. Эпоха Возрождения вновь открывает природного человека, в то время как христианство, с момента своего явления в мир, открыло духовного человека, нового Адама в отличие от ветхого Адама дохристианского мира. Христианство объявило борьбу природному человеку, борьбу с низкими стихиями во имя духовного выковывания человеческой личности, во имя искупления человека. Средневековое христианство природного человека связало... отвратило человека от природы в нём самом и от природы в окружающем мире»<sup>1</sup>.

Во всяком случае, на уроке есть прямой резон сопоставить мини-тексты учащихся со словами великого философа.

На следующем этапе работы учащимся предлагается сформулировать идею назначения искусства в эпоху Возрождения на основе анализа двух стихотворений: «Надёжная опора вдохновенью...» Микеланджело и 65 сонета Шекспира «Уж если медь, гранит, земля и море...» (см. презентацию 13 «Микеланджело — Шекспир» в электронном приложении). Микеланджело утверждает идею Божественной красоты как высшего наслаждения и единственного источника творческого вдохновения, а Шекспир видит ценность и оправдание искусства в спасении красоты от неумолимого времени. В то же время Микеланджело противопоставляет красоту как духовную субстанцию, первооснову мира, красоте, понимаемой как проявление материаль-

---

<sup>1</sup> Бердяев Н. А. Смысл истории. — М., 1990. — С. 102—103.

ного, низменного, а Шекспир как раз во временном («облик милый») видит достойное вечности, но и тот и другой находят назначение искусства в торжестве вечной красоты над временем. Лучше всего эту идею выражает римская пословица «Ars longa — vita brevis» («Жизнь быстротечна — искусствоечно»).

Итогом работы может стать мини-контрольная по историко-культурной атрибуции двух текстов: средневекового испанского романсеро «Эта дама так прекрасна» и сонета испанского же поэта и драматурга эпохи Возрождения Лопе де Вега (см. презентацию 14 «Романсеро. Лопе де Вега» в электронном приложении). В презентации сонет дан без деления на строфы, чтобы узнаваемая форма итальянского сонета не стала единственной и определяющей подсказкой в выстраивании ученических рассуждений, так как в данном случае важно, насколько при внешнем тематическом сходстве (воспевание женской красоты) учащиеся способны увидеть сущностное различие текстов.

В испанском романсеро все образы аллегоричны и символичны. Например, белая рубашка и жемчужное ожерелье — традиционные для средневековья символы чистоты и непорочности (вспомним обыгрывание этой символики в поэме Блока «Двенадцать»: «зубы блещут жемчугом», «снежной россыпью жемчужной»); гранат, с одной стороны, аллегорически намекает на сопричастность потустороннему миру, так как в античной мифологии является традиционным атрибутом Персефоны — Прозерпины, царицы царства мёртвых, а с другой — в христианской традиции является обозначением Крови Христовой; стан, подобный кипарису, отсылает к Кресту, на котором был распят Христос (вспомним кипарисовый крестик в «Преступлении и наказании» Ф. М. Достоевского, подаренный Лизаветой Соне Мармеладовой), а сравнение прихода героини в храм с выносом свечей в храме явно отсылает к церковному богослужению. Так образ героини стихотворения может интерпретироваться как Первообраз Пресвятой Девы Марии, что согласуется со средневековым культом Прекрасной Дамы. Образ Женщины в стихотворении Лопе де Вега лишён своей божественной ипостаси или, во всяком случае, он двойится, потому не только обнаруживает своё Божественное происхождение, но и становится источником дьявольского наваждения.

Учащиеся могут и ошибиться в своих оценках двух стихотворений, однако поиск истины, как известно, важнее самой истины, поэтому важна не только и не столько точность историко-культурной атрибуции текстов (а правильный ответ так же, как и в случае с сонетами Петрарки и Шекспира, появится на экране «по щелчку» после подведения итогов коллективного обсуждения), сколько логика аргументации, так как именно она покажет, насколько учащиеся осознали то новое, что привнесла в культуру человечества эпоха Возрождения.

Закрепление нового знания можно продублировать в работе над презентацией 15 «От Средневековья к Возрождению. Женские портреты» (см. в электронном приложении). Материалом этой презентации являются три портрета кисти Веласкеса и Тициана. Учащимся

предлагается дать характеристику портретируемых женщин по следующим параметрам: 1) социальный статус; 2) психологическое состояние.

Смысл данной работы в том, чтобы учащиеся самостоятельно охарактеризовали образы эпохи Возрождения и обнаружили, что, в отличие от каноничности средневековых образов, они индивидуальны и узнаваемы. Дама с веером Веласкеса, вероятно, недавно овдовела и носит траур, на что указывает доминирование чёрного цвета в её одежде, чёрный веер и чётки для молитвы в руках. Молодая женщина Тициана, судя по накидке и шляпке с перьями, происходит из достаточно обеспеченной семьи, полуобнажённая грудь (так обычно в эпоху Возрождения изображали богиню растительного мира Флору) намекает на её связь с природой и поэтическую вдохновенность. Изабелла Португальская поражает стройностью стана и горделивостью осанки, свойственной королевским особам, книга в руках указывает на её мудрость и склонность к философским размышлениям. Таким образом, сопоставляя портреты, можно увидеть, что художники эпохи Возрождения стремятся передать самобытность и исключительность человеческой личности, их работы отличается не свойственный Средневековью психологизм. Эти наблюдения важны для понимания ключевой для гуманистов эпохи Возрождения идеи человека, рассматриваемого не только и не столько в его духовном измерении (Образ и Подобие Божие), сколько в его природной, социальной и психологической исключительности и самоценности.

В классах гуманитарного профиля было бы полезно не только показать учащимся открытия, сделанные в эпоху Возрождения человеком, но и побудить их размышлять о том, что мы теряем в процессе исторического развития. Именно этому и посвящена следующая презентация 16 «От Средневековья к Возрождению. Развитие образа Венеры в искусстве». II (см. в электронном приложении). Сопоставление картин Вильяма Адольфа Бужеро «Рождение Венеры», Эдуарда Мане «Олимпия» и «Богоматери» Мунка построено как зеркальное отражение сюжетов Боттичелли, Тициана и отчасти Веласкеса. Рассматривая эти картины, учащиеся видят, как постепенно поэтизация человеческой красоты в картине Вильяма Адольфа Бужеро превращается в апологию чувственности в картине Мане, что в конечном счёте приводит к трагически неосуществимой попытке экспрессиониста Мунка соединить чувственное и духовное начало в одном образе. Иными словами, антроподиция (оправдание человека), первый акт которой осуществился в эпоху Возрождения, приводит к трагическому разрыву с Богом и миром и лишённому духовной перспективы самоутверждению человека. «Ренессанс есть не что иное, как обращение человека к природе и обращение его к Античности. Оно развязало природные человеческие силы и вместе с тем разорвало связь с духовным центром, оторвало природного человека от духовного человека», — так оценил этот процесс уже цитированный выше Н. А. Бердяев<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Бердяев Н. А. Смысл истории. — М., 1990. — С. 102.

## Методический комментарий

- Обращение на уроке литературы к пространственным искусствам, в частности к живописи, позволяет максимально сконцентрировать внимание учащихся на ключевых характеристиках эпохи. Таким образом осуществляется процесс «свёртывания» информации.

- Воссоздание образа историко-культурной эпохи при изучении обзорных тем предполагает строгую выверенность в отборе материала. Рассматриваемые сюжеты и образы-символы должны быть репрезентативны и выражать основные идеологические, эстетические и этические доминанты времени, которые реконструируются в результате эстетической рефлексии учащихся.

- На минимальном объёме информации (мультимедийная презентация к уроку не может быть перегружена материалом) необходимо стремиться достичь максимального уровня обобщения.

- Формулирование основных положений урока должно осуществляться в режиме многократного «проигрывания», повторения и закрепления уже открытого и осмысленного. Иными словами, иллюстративный материал урока должен быть разнообразным по форме и единообразным по содержанию.

- Основным способом действий должна быть *индукция*, то есть выведение общих принципов на основе конкретных наблюдений над единичными артефактами; следовательно, эти артефакты должны быть тематически и сюжетно взаимосвязаны, чтобы сопоставление было корректным.

- Структура мультимедийной презентации в целом и отдельных кадров на уроке должна отражать методическую логику познавательной деятельности учащихся и «работать» на концепцию урока.

### *Post scriptum*

Позволим себе ещё раз подчеркнуть преимущества использования мультимедийных презентаций, отличающие их от всех иных дидактических материалов к уроку литературы. *Во-первых*, ни один учебник, методическое пособие или рабочая тетрадь не предоставляет учителю-словеснику такого выбора иллюстративного материала, который можно найти в Интернете. *Во-вторых*, компоновка этого материала может быть выстроена не только с учётом методических задач, но и с учётом уровня эстетического и литературного развития конкретного класса. *В-третьих*, функциональная динамика (переход от кадра к кадру, последовательность введения материала, возврат к уже рассмотренному ранее и т. д.) использования мультимедийных презентаций значительно выше всех иных способов предъявления дидактического материала на уроке.

# ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ АНАЛИЗА ТЕКСТА

Изучение лирики

Интертекстуальная структура  
стихотворения Иосифа Бродского  
«Ниоткуда с любовью...» и её отражение  
в компьютерном гипертексте

## ***Введение. Интертекст и гипертекст***

Использование мультимедийных средств на уроке может быть оправдано только достижением нового качества позиционирования художественного текста. Вряд ли стоит прибегать к «услугам» мультимедиапроектора без особой необходимости, однако возникают учебные ситуации, когда его использование не только оправдано, но и открывает новые возможности при анализе текста, особенно поэтического текста небольшого объёма и в то же время насыщенного литературными аллюзиями и реминисценциями. К такого рода текстам относятся многие произведения О. Э. Мандельштама, Б. Л. Пастернака, И. А. Бродского и других поэтов XX века.

Целесообразность использования возможностей мультимедиапроектора при изучении творчества этих поэтов объясняется достаточно специфическим соотношением интертекстуальной природы поэтических текстов и электронного гипертекста.

Современная научная мысль трактует понятия *интертекстуальности*, *интертекста* и *гипертекста* как близкородственные и рядоположенные. «Постмодернизм. Энциклопедия» (<http://slovari.yandex.ru/dict/postmodernism>), расположенная в поисковой системе Яндекс, предлагает следующую трактовку понятий *интертекстуальность* и *интертекст*:

**«Интертекстуальность** — понятие постмодернистской текстологии, артикулирующее феномен взаимодействия текста с семиотической культурной средой в качестве интериоризации внешнего. Термин „И.“ был введён Кристевой (в 1967) на основе анализа концепции „полифонического романа“ М. М. Бахтина, зафиксировавшего феномен диалога текста с текстами (и жанрами), предшествующими и параллельными ему во времени. <...> „Каждый текст является **интертекстом**; другие тексты присутствуют в нём на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собою новую ткань, сотканную из старых цитат. Обрывки старых культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и т. д. — все они поглощены текстом

и перемешаны в нём, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык“ (Р. Барт)».

Аналогичным образом эти понятия трактуются в одной из самых крупных и авторитетных электронных сетевых энциклопедий «Кругосвет»:

«**Интертекстуальность**, термин, введённый в 1967 теоретиком постструктурализма Юлией Кристевой (р. 1941) для обозначения общего свойства текстов, выражающегося в наличии между ними связей, благодаря которым тексты (или их части) могут многими разнообразными способами явно или неявно ссылаться друг на друга. При том, что различные проявления интертекстуальности известны с незапамятных времён, возникновение соответствующих термина и теории именно в последней трети 20 в. представляется неслучайным. Значительно возросшая доступность произведений искусства и массовое образование, развитие средств массовой коммуникации и распространение массовой культуры (как бы к ней ни относиться) привели к очень сильной семиотизации человеческой жизни, к ощущению того, что, по выражению польского парадоксалиста Станислава Ежи Леца, „обо всём уже сказано. К счастью, не обо всём подумано“; если же претензии на новизну нет, то использование для выражения некоторого содержания уже имеющейся формы сплошь и рядом становится престижным указанием на знакомство автора текста с культурно-семиотическим наследием, с „сокровищами семиосферы“. Искусство, а с какого-то момента и повседневные семиотические процессы в 20 в. становятся в значительной степени „интертекстуальными“»<sup>1</sup>.

В той же словарной статье авторы подчёркивают взаимосвязь интертекста и гипертекста:

«В современную компьютерную эпоху актуальной оказывается также проблема соотношения понятий „интертекст“ и „гипертекст“. По мнению Дж. П. Ландоу, постструктуралистские определения идеального текста — „Всякий текст есть между-текст по отношению к другому тексту“ (Р. Барт) и „Для познающего субъекта интертекстуальность — это понятие, которое будет признаком того способа, каким текст прочитывает историю и вписывается в неё“ (Ю. Кристева) — как бы предрекли появление самого понятия „гипертекст“. Неудивительно поэтому, что термин „гипертекст“ появился почти одновременно с термином „интертекстуальность“, введённым Ю. Кристевой. Как понятие он был терминологизирован Т. Нельсоном и Д. Энгельгардтом в 1967 году. Под „гипертекстом“ стали понимать текст, фрагменты которого снабжены определённой системой выявленных связей с другими текстами и предлагают читателю различные „пути“ прочтения. Таким образом, каждый текст оказывается включённым во всю систему созданных до него или параллельно с ним текстов, приобретает визуальное

---

<sup>1</sup> <http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet>

многомерное представление и становится „мультисеквенциальным“, т. е. читается в любой последовательности. Более того, новый текст и исходные, к которым даны отсылки, могут одновременно сосуществовать на экране компьютера. Понятно, что такое представление текста уже самой своей структурой обеспечивает его „децентрацию“, и поэтому совершенно естественно, что ориентация на „гипертекстуальное сознание“ порождает тексты, созданные по типу словарей, энциклопедий или строения которых можно обозначить как „На Ваше усмотрение“ (ср. заглавие романа Р. Федермана) или „Сад расходящихся тропок“ (ср. название рассказа Х.-Л. Борхеса). Такая композиция текста в какой-то мере приравнивает на уровне интерпретации писателя и читателя, поскольку выбор и смена фокуса и пути чтения текста зависят по преимуществу от „потребителя информации“».

Таким образом, сопоставляя интертекст и гипертекст, мы можем прийти к выводу, что компьютерный гипертекст как организованная внутри текста и визуализированная (наглядно представленная на экране монитора или проектора) система ссылок соотносится с интертекстом как внешняя и внутренняя структура, то есть компьютерный гипертекст может стать средством объективации и наглядного представления интертекста.

Какое это имеет отношение к школьной методике преподавания литературы? Ещё до введения в активный литературоведческий словарь учителя-словесника важнейших понятий теории интертекстуальности: *контекст* (то, что находится за пределами текста и во что текст погружён), *претекст* (предшествующий текст, на который мы находим ссылку в тексте), *интертекст* (система перекрёстных ссылок на другие тексты, реализованная в тексте) и *подтекст* (система смысловых связей между этими ссылками), — мы пользовались понятием *литературные ассоциации*. И хотя само понятие *ассоциации* как установления связи по тем или иным признакам не обладает терминологической значимостью, но для доступного школьникам выявления самого феномена интертекстуальных связей оно вполне приемлемо. В то же время следует учитывать, что некоторые учёные, в частности Кирилл Тарановский, считают категории *интертекста* и *подтекста* антонимичными: интертекст разрывает единство текста на потенциально бесконечное количество цитат и скрытых аллюзий, а подтекст собирает их воедино. В этом смысле для школьной методики преподавания литературы не безразлично: читательские ассоциации уводят читателя от текста к другим текстам или обнаруживают его внутреннюю связность.

Как правило, традиционная беседа по выявлению литературных ассоциаций строится как интертекст в понимании К. Тарановского. Мы переходим от одной аллюзии к другой, разрывая смысловое единство текста на отдельные сегменты. Гипертекст, выведенный на экран, позволяет это единство сохранить.

Рассмотрим в качестве примера анализ стихотворения И. Бродского «Ниоткуда с любовью, надцатого мартабря» с использованием информационных технологий (см. презентацию 17 «Гипертекст как форма интертекстуального прочтения поэтического текста. Иосиф Бродский. Из цикла „Часть речи“» в электронном приложении).

Стихотворение «Ниоткуда с любовью, надцатого мартабря» входит в состав эмигрантского цикла стихотворений поэта «Часть речи», написанного в 1976 году. В сущности, название цикла можно напрямую отнести и к самому стихотворению: оно читается как часть речи, фрагмент письма — как знака длящегося во времени и пространстве общения между лирическим героем и его адресатом. Об этом свидетельствуют имитационные признаки жанра письма-послания: указание места отправления («*ниоткуда*») письма, характера послания («*с любовью*»), времени отправления («*надцатого мартабря*»), этикетное обращение к адресату («*дорогой, уважаемый, милая*»). Во то же время отметим, что в самой последовательности построения выявляется нарушение жанрового канона: сначала обращение (например, «*милая*»), а затем указание на характер (пишу тебе «*с любовью*»), место (издалека — «*ниоткуда*») и время (такого-то числа — «*надцатого мартабря*»). Это первый элемент деструкции, на который следует обратить внимание. Второй проявляется в мотиве забвения («*но неважно / даже кто, ибо черт лица, говоря / откровенно, не вспомнить...*»), так как письмо предполагает очевидную для адресанта заданность адресата. Третий — в синтаксической структуре фразы, а точнее, в рассогласовании поэтического и синтаксического ритмов, что проявляется в нарочитом использовании епѣтбетан`ов («переносов» — по терминологии В. Е. Холшевникова) как средства подчеркнуть контраст между интонационными паузами в конце каждого стиха и внутрстиховыми паузами синтаксического членения фразы:

Ниоткуда с любовью, / надцатого мартабря, /  
дорогой, уважаемый, милая, / но неважно  
даже кто, / ибо черт лица, / говоря  
откровенно, / не вспомнить, / уже не ваш, / но  
и ничей верный друг / вас приветствует с одного  
из пяти континентов, / держащегося на ковбоях...

Далее семантическая деструкция нарастает, так как если мы читаем: «я любил **тебя** больше, чем ангелов и Самого...», то почему до этого было «*ваш*», если любил, то почему «*не вспомнить*»?

Эти противоречия выливаются в трагическое осознание невозможности воссоединения с адресатом, даже виртуального, в пространстве языка, потому что географическое пространство разрыва воспринимается как непреодолимая пропасть, ибо теперь лирический герой дальше от своего адресата, чем от небесных сил («ангелов и Самого»). Письмо оказывается посланием из другого мира, с того света. Отсюда неизбежность болезненного состояния горячечного бреда:

извиваясь ночью на простыне —  
как не сказано ниже по крайней мере —  
я взбиваю подушку мычащим «ты»  
за морями, которым конца и края,  
в темноте всем телом твои черты,  
как безумное зеркало повторяя.

Лирический герой стихотворения в самом буквальном смысле оказывается на грани жизни и смерти: его одолевают забвение и беспмятство, чередующиеся с короткими вспышками прояснения сознания, и горячечные конвульсии. Таково в самом общем виде развитие лирического сюжета стихотворения.

Теперь рассмотрим интертекстуальные связи и постараемся выявить, как они согласуются с таким прочтением<sup>1</sup>. И хотя потенциально интертекстуальных связей в тексте, написанном с установкой на контакт с читателем в пространстве культуры, а именно таким текстом является стихотворение Иосифа Бродского (это письмо, потенциальным адресатом которого является любой человек, способный идентифицировать закодированные в тексте цитаты), может оказаться бесчисленное множество, остановимся на тех из них, которые в той или иной степени известны или доступны школьникам.

Совершим предварительно небольшой экскурс в теорию литературы. Традиционно, говоря о феномене интертекстуальности, вспоминают различные формы проникновения прежних текстов в текст рассматриваемый — это, прежде всего, цитата, реминисценция и аллюзия. И хотя в различных справочных пособиях находим несколько отличные друг от друга толкования этих категорий, можно разграничить их следующим образом:

- *цитата* — дословное или минимально искажённое повторение (инверсия, пропуск слов и т. д.) претекста (текста-предшественника), которое может быть маркировано или нет, например, кавычками, курсивом или иным способом;

- *реминисценция* — перифразированная цитата, которая тем не менее отсылает нас к конкретному претексту, как правило, не маркированная;

- *аллюзия* — ссылка на претекст, возникающая в сознании читателя как интерпретатора прочитанного;

- *цитата и реминисценция* в большей или меньшей степени запрограммированы автором, аллюзии непреднамеренны и субъективно ассоциативны.

---

<sup>1</sup> Достоверной или, как говорят в науке, верифицируемой, то есть проверяемой, интерпретацией может считаться только та, которая обнаруживает себя на всех уровнях текста, в том числе и на интертекстуальном. (Отметим попутно, что всякая ссылка, например данная, работающая по принципу «текст в тексте», превращает текст в гипертекст.)

Рассматривая стихотворение И. Бродского, остановимся прежде всего на интертекстуальных связях, заданных авторской волей, то есть на цитатах и реминисценциях.

Одно из писем в «Записках сумасшедшего» Н. В. Гоголя датировано «Надцатого мартабря. Между днём и ночью» — так Бродский намеренно уже в первом стихе актуализирует мотив безумия как одну из доминант стихотворения. При этом можно предположить, что Бродскому важно не только странное гоголевское сочетание весны и осени (*март* и *октябрь* или *ноябрь* в сумме дают *мартобрь*), расцвета и угасания, неразличения течения времени, но и то, что не процитировано и осталось за скобками: «*между днём и ночью*». Очевидно, что смена дня и ночи — зримый признак нашего мира, состояние *между* — состояние не просто промежуточное и неустойчивое, но и состояние невозможное. Иными словами, герой либо находится уже в ином мире, где суточный цикл не играет никакой роли, царстве теней, либо в состоянии безумия, когда различить день и ночь не представляется возможным.

Этикетное обращение «*дорогой, уважаемый, милая*», по сути дела, лишь имитация адресата, потому что не представляется возможным установить, мужчина он или женщина и какие отношения (уважительные или любовные, а может быть, нейтральные, если рассматривать обращение «уважаемый» всего лишь как ритуальную формулу вежливости) связывают его с автором письма. Таким образом, письмо оказывается безадресным (оно отправлено неизвестно когда, неизвестно откуда, неизвестно кому), оно обращено всем, кто слышит автора. В сущности, если верить О. Э. Мандельштаму, всякое стихотворение — это письмо без адреса, об этом он писал в статье «О собеседнике»:

«У каждого человека есть друзья. Почему бы поэту не обращаться к друзьям, к естественно близким ему людям? Мореплатель в критическую минуту бросает в воды океана запечатанную бутылку с именем своим и описанием своей судьбы. Спустя долгие годы, скитаясь по дюнам, я нахожу её в песке, прочитываю письмо, узнаю дату события, последнюю волю погибшего. Я вправе был сделать это. Я не распечатал чужого письма. Письмо, запечатанное в бутылке, адресовано тому, кто найдет её. Нашёл я. Значит, я и есть таинственный адресат.

Мой дар убог, и голос мой не громок,  
Но я живу, и на земли моё  
Кому-нибудь любезно бытиё:  
Его найдёт далёкий мой потомок  
В моих стихах; как знать? душа моя  
Окажется с душой его в сношеньи,  
И как нашёл я друга в поколеньи,  
Читателя найду в потомстве я.

Читая стихотворение Баратынского, я испытываю то же самое чувство, как если бы в мои руки попала такая бутылка. Океан всей

своей огромной стихией пришёл ей на помощь, — и помог исполнить её предназначение, и чувство провиденциального охватывает нашедшего. В бросании мореходом бутылки в волны и в посылке стихотворения Баратынским есть два одинаковых отчётливо выраженных момента. Письмо, равно и стихотворение, ни к кому в частности определённо не адресованы. Тем не менее оба имеют адресата: письмо — того, кто случайно заметил бутылку в песке, стихотворение — „читателя в потомстве“. Хотел бы я знать, кто из тех, кому попадутся на глаза названные строки Баратынского, не вздрогнет радостной и жуткой дрожью, какая бывает, когда неожиданно окликнут по имени»<sup>1</sup>.

Стихотворное послание И. Бродского тоже обращено к «читателю в потомстве», потому, может быть, и исчезает локализация его во времени.

В то же время стилистически обращения «дорогой, милая» в стихотворном тексте отсылают к поэзии С. Есенина, в частности к стихотворению «Кто я? Что я? Только лишь мечтатель» (см. гиперссылку в презентации 17 «Гипертекст как форма интертекстуального прочтения поэтического текста» на стихотворение С. Есенина в электронном приложении). Косвенно это подтверждается тем, что состояние эмиграции соотносимо с состоянием плена, есенинская формула «заодно с другими на земле» вполне могла трансформироваться в слова Бродского «неважно даже кто». Кроме того, Бродского с Есениным в данном стихотворении сближает тоска по утраченной родине и предчувствие скорой кончины. Возможность отсылки к Есенину подтверждается наличием ещё одной реминисценции из есенинского творчества (см. гиперссылку в той же презентации 17 на есенинское стихотворение «Чёрный человек» в электронном приложении).

Ещё одно имя, выплывающее из глубин культурной памяти при чтении стихотворения И. Бродского, — это имя А. С. Пушкина; при этом можно предположить, что Бродский намекает на два очень известных стихотворения, составляющих своего рода этический канон любовного переживания, прошедшего через сито русской культурной традиции. Это «К\*\*\*» («Я помню чудное мгновенье...») и «Я вас любил: любовь ещё, быть может...». «Чудное мгновенье» появляется в стихотворении через мотив «памяти / беспамятства» дважды, причём второй раз как попытка, пусть и болезненная, преодолеть неумолимость времени («*всем телом твои / черты... повторяя*»).

Пушкинская цитата задаёт высокий полюс любовного переживания, закодированного в стихотворении Бродского, — тем фатальной и страшной болью утраты. Признание «*Я любил тебя*» отсылает не только к пушкинскому стихотворению «Я вас любил: любовь ещё, быть может...», в котором чувство-воспоминание вспыхивает вновь (зачем трижды утверждать «я вас любил», если любовь угас-

---

<sup>1</sup> <http://www.visiology.fatal.ru/texts/mandelstam.htm>

ла?), обозначившись сначала как робкое и целомудренное чувство («безмолвно, безнадежно»), культ возлюбленной, затем — как мучение и страдание («то ревностью томим») и, наконец, как счастье и наслаждение («так искренно, так нежно»), но так же и к «Гамлету» Шекспира и цветаевской интерпретации внутреннего монолога Гамлета над могилой Офелии (см. гиперссылки в презентации 17 электронного приложения). В таком пересечении разных претекстов в интертексте Бродского нет ничего удивительного, наоборот, именно это пересечение позволяет, с одной стороны, возвысить любовь-воспоминание до пушкинской гармонии, а с другой — усилить ощущение муки и страдания, достигающего накала гамлетовских страстей. Кроме того, именно ссылки на Шекспира усиливают мотив безумия, резонируя с гоголевским «мартобрём».

Интертекстуальная отсылка к Маяковскому, ощущающему враждебность окружающего мира и пошлой толпы поэту, оправдана не только очевидной близостью «мычащего „ты“» и «простого как мычание», но и одиночеством поэта-эмигранта на континенте, «держатся на ковбоях».

Наконец, отсылка к есенинскому «Чёрному человеку» создаёт эффект то ли отчаяния на грани безумия, то ли отчаянного безумия, когда двойится реальность окружающего мира и реальность внутреннего «я», усиливая ощущение полного одиночества, экзистенциальной катастрофы. Отметим, что и Есенин, и процитированный выше Маяковский были в Америке, где впоследствии пришлось устраиваться и Бродскому.

Таким образом, даже при беглом рассмотрении интертекстуальные связи, обнаруженные в стихотворении И. Бродского, вписаны в общую концепцию мира и внутреннего «я» поэта, представленную в стихотворении. Мотив памяти разворачивается в мотивы беспомощности и безумия, а безумие, в свою очередь, как состояние болезненное, вводит мотив смерти и пребывания в потустороннем мире как последней эмиграции.

Более того, эмоциональная гамма и концепция любви-страдания в стихотворении Бродского именно за счёт богатства ассоциаций приобретает черты общечеловеческие; перед нами не драма вынужденного эмигранта, а драма поэта-безумца, обречённого в этом мире на трагическое непонимание, усиленное внутренним разладом и оценённое то как поприщинский фарс, то как гамлетовское вторжение роковых и неподвластных человеку сил в его судьбу.

Особенность компьютерного гипертекста заключается в свободе, с которой можно переходить от текста к претексту и обратно; более того, можно использовать анимационные эффекты, демонстрирующие, как сквозь текст «просвечивают» цитаты предшественников (см. презентацию 17 в электронном приложении). В сущности, как мы уже говорили, компьютерный гипертекст позволяет сделать зримой внутреннюю структуру интертекста, при этом показывая, что все цитаты, реминисценции и аллюзии присутствуют в тексте одновременно и их пересечение создаёт особое напряжение существования че-

ловека в культуре, как это произошло с Бродским (см. итоговый кадр презентации 17 «Гипертекст как форма интертекстуального прочтения поэтического текста» в электронном приложении). Поэтическая традиция — Шекспир, Пушкин, Маяковский, Цветаева, Есенин (можно было бы упомянуть ещё и стихотворение Б. Л. Пастернака «Метель», если бы оно было известно ученикам) — прошла сквозь сознание и душу поэта рубежа тысячелетий. Он сам осознавал себя лишь «Частью речи», частью великой поэтической традиции, что и нашло своё отражение в компьютерном гипертексте стихотворения. Сам Бродский недвусмысленно об этом написал в другом стихотворении цикла:

...и при слове «грядущее» из русского языка  
выбегают мыши и всей оравой  
отгрызают от лакомого куска  
памяти, что твой сыр дырявой.  
После стольких зим уже безразлично,  
что или кто стоит в углу у окна за шторой,  
и в мозгу раздаётся не земное «до»,  
но его шуршание. Жизнь, которой,  
как дарёной вещи, не смотрят в пасть,  
обнажает зубы при каждой встрече.  
От всего человека вам остаётся часть  
речи. Часть речи вообще. Часть речи.

На этом фоне особый драматизм в стихотворении «Ниоткуда с любовью...» приобретает тема косноязычия: прорваться сквозь немоту «мычащего „ты“» значит преодолеть хаос безумия и приобщиться к таинству языка, организующего космос человеческого бытия.

Эта же мысль прозвучала и в Нобелевской лекции во время вручения премии И. Бродскому в Стокгольме:

«...поэт всегда знает, что то, что в просторечии именуется голосом Музы, есть на самом деле диктат языка; что не язык является его инструментом, а он — средством языка к продолжению своего существования. Язык же — даже если представить его как некое одушевлённое существо (что было бы только справедливым) — к этическому выбору не способен.

Человек принимается за сочинение стихотворения по разным соображениям: чтоб завоевать сердце возлюбленной, чтоб выразить своё отношение к окружающей его реальности, будь то пейзаж или государство, чтоб запечатлеть душевное состояние, в котором он в данный момент находится, чтоб оставить — как он думает в эту минуту — след на земле. <...> Но независимо от соображений, по которым он берётся за перо, и независимо от эффекта, производимого тем, что выходит из-под его пера, на его аудиторию, сколь бы велика или мала она ни была, — немедленное последствие этого предприятия — ощущение вступления в прямой контакт с языком, точнее — ощущение немедленного впадения в зависимость от оно́го, от всего, что на нём уже высказано, написано, осуществлено.

Зависимость эта — абсолютная, деспотическая, но она же и раскрепощает. Ибо будучи всегда старше, чем писатель, язык обладает ещё колоссальной центробежной энергией, сообщаемой ему его временным потенциалом — то есть всем лежащим впереди временем.

<...> Пишущий стихотворение пишет его потому, что язык ему подсказывает или просто диктует следующую строчку. Начиная стихотворение, поэт, как правило, не знает, чем оно кончится, и порой оказывается очень удивлён тем, что получилось, ибо часто получается лучше, чем он предполагал, часто мысль его заходит дальше, чем он рассчитывал. Это и есть тот момент, когда будущее языка вмешивается в его настоящее. Существует, как мы знаем, три метода познания: аналитический, интуитивный и метод, которым пользовались библейские пророки, — посредством откровения. Отличие поэзии от прочих форм литературы в том, что она пользуется сразу всеми тремя (тяготая преимущественно ко второму и третьему), ибо все три даны в языке; и порой с помощью одного слова, одной рифмы пишущему стихотворение удаётся оказаться там, где до него никто не бывал, — и дальше, может быть, чем он сам бы желал»<sup>1</sup>.

«Ниоткуда с любовью...» — одно из тех многих стихотворений И. Бродского, где диктат языка, являющегося средоточием всего, что в нём и на нём нашло своё воплощение, ощущается со всей наглядностью; это послание — часть речи, но не только его автора, но и культурной традиции, от лица которой автор обращается к своему читателю, ко всем нам.

Интертекст создаёт эффект включённости автора в традицию, читатель, способный раскодировать (дешифровать цитаты, реминисценции и аллюзии) интертекст, оказывается, как и автор, субъективно причастен к этой традиции. Компьютерный гипертекст в данном случае позволяет объективировать эту традицию, представив её наглядно.

Итак, компьютерный гипертекст презентации — это способ объективировать интертекстуальные связи художественного текста.

## **Методический сценарий изучения творчества И. Бродского с включением компьютерного гипертекста и мультимедиакомпонентов**

Возможности информационных технологий на уроке литературы при изучении лирики не ограничиваются использованием компьютерного гипертекста. Мультимедийные возможности, которые открываются перед учителем, значительно шире. Приведём фрагменты методического сценария урока по изучению творчества И. Бродского с использованием компьютерного гипертекста стихотворения «Ниотку-

---

<sup>1</sup> *Бродский И.* Нобелевская лекция ([http://thelib.ru/books/brodskiy\\_iosif/nobelvskaya\\_lekciya-read.html](http://thelib.ru/books/brodskiy_iosif/nobelvskaya_lekciya-read.html)).

да с любовью...» и возможностей мультимедиа. При этом отметим, что все мультимедийные материалы, использованные в этом сценарии, размещены в Интернете в открытом доступе.

На этапе формирования установки на чтение стихотворений И. Бродского возникает необходимость «создать» (увы, не воссоздать) образ поэта, так как многим его имя ничего не говорит. Чаще всего эту функцию на уроке выполняет так называемое «слово учителя» о биографии поэта, однако при использовании информационных технологий его можно заменить видеорядом (см. материалы к уроку по творчеству И. Бродского в электронном приложении), например фрагментом из фильма «Продолжение воды» (видеоматериал 18), где представлена иллюстрированная фотографиями разного времени краткая биографическая справка.

Далее можно обсудить напечатанные выше тезисы «Нобелевской лекции», в которых поставлена проблема поэтической биографии как «Части речи» в языке и культуре. Дискуссия в классе может быть организована следующими вопросами:

- Как Бродский рассматривает проблему взаимоотношений поэта и языка?

- Почему Бродский назвал поэта «средством языка»?

- Почему в подлинной поэзии мысль поэта «заходит дальше, чем он рассчитывал», а стихосложение является «колоссальным ускорителем сознания, мышления, мироощущения»?

- Почему Бродский, говоря о поэтическом творчестве, утверждает, что «будущее языка вмешивается в его настоящее», а не в прошлое, что, казалось бы, было естественнее?

Свободную дискуссию о взаимоотношениях поэта и языка можно закончить обсуждением вопросов:

- Почему один из важнейших поэтических циклов поэта называется «Часть речи»?

- Как перекликается название цикла с основными тезисами «Нобелевской лекции»?

Именно обсуждение этих вопросов подготавливает анализ стихотворения «Никтокуда с любовью, надцатого мартабря...» как стихотворения не только характерного для поэтики и стиля Бродского, но и по-своему рубежного в его творческой биографии, обозначающего пограничность его позиции русского поэта-эмигранта. При этом мы имеем в виду не только вынужденный переезд в США, но и добровольную эмиграцию поэта-«тунеядца» из советской системы.

После выразительного чтения стихотворения учителем анализ стихотворения может быть организован следующими вопросами:

- Как бы вы охарактеризовали душевное, психическое и физическое состояние лирического героя стихотворения?

- К какому речевому жанру относится стихотворение? Как бы вы его определили, если бы не учитывали, что перед вами поэтический текст? Как называется использованный Бродским поэтический жанр, аналогичный речевому, в ситуации повседневной жизни? Найдите приметы этого жанра в тексте.

- Кто является адресатом стихотворения? Какая жизненная ситуация стала импульсом для создания стихотворения?
- Как меняется настроение стихотворения от начала к концу?
- Каковы основные мотивы стихотворения? Как они перекликаются между собой?
- Какие литературные ассоциации и аллюзии возникают у вас в процессе чтения стихотворения? Как они резонируют с основными мотивами стихотворения?
- Каков смысл синтаксического построения стихотворения?
- Какое значение имеет в этом стихотворении мотив косноязычия и как он взаимодействует с названием цикла, жанром стихотворения и литературными ассоциациями и аллюзиями?

Создание компьютерного гипертекста предполагает способность учителя прогнозировать читательские реакции, что возможно, во-первых, на основании знания уровня начитанности и литературного развития учащихся, а во-вторых, на основании предшествующего опыта изучения литературы в классе. В то же время в процессе работы с гипертекстом учитель может двигаться не вслед за автором, а вслед за читательскими ассоциациями учащихся. Например, очевидно, что при изучении стихотворения И. Бродского «Ниоткуда с любовью, надцатого мартабря...» учащиеся, как правило, без труда обнаруживают интертекстуальную ссылку на стихотворение А. С. Пушкина «Я вас любил...», с некоторым затруднением — на стихотворение «К\*\*\*», с трудом — на «Гамлета» Шекспира, без труда на Маяковского, если до того уже узнали, что один из первых сборников поэта назывался «Простое как мычание» или читали в классе стихотворение «Надоело» (аналогично с «Чёрным человеком» С. Есенина), однако вряд ли без помощи учителя они обнаружат в тексте ссылки на Н. Гоголя и М. Цветаеву (см. презентацию 17 «Гипертекст как форма интертекстуального прочтения поэтического текста» в электронном приложении). В то же время необходимо помнить, что не столько важно, все ли интертекстуальные связи будут обнаружены на уроке, сколько то, как они обогащают наше понимание текста, поэтому каждый раз акцент ставится на тех новых гранях смысла, которые мы обнаруживаем благодаря обращению к претекстам.

После аналитической беседы с использованием компьютерного гипертекста необходимо вновь вернуться к эстетическому переживанию прочитанного. Как правило, мы просим на уроке нескольких учащихся прочитать вслух стихотворение, отразив интонационно своё понимание текста, обогащённое новыми наблюдениями и открытиями на этапе анализа текста. Это важно и, главное, согласуется с представлением самого Бродского, считавшего что «поэзия есть высшее достижение языка, и анализировать её — лишь размывать фокус». Чтобы этот фокус сохранить, после чтения учащихся можно обратиться к чтению стихотворения самим автором. Такую возможность нам опять же предоставляют информационные технологии (см. авторское чтение стихотворения «Ниоткуда с любовью...», видеоматериал 19(I) и 21(II, продолжение) в электронном приложении).

Чтение Бродского нарочито нарушает семантическую и интонационную структуру фраз: поэт строго следует за ритмической структурой стиха, всегда обозначая концевую паузу, и постепенно повышает интонационное напряжение от стиха к стиху. В таком чтении есть что-то магическое и завораживающее. Во всяком случае, чаще всего, отвечая на вопрос «Как бы вы охарактеризовали авторское чтение стихотворения?», учащиеся говорят о намеренном воздействии, почти шаманском, по выражению одного ученика, на читателя. Такое понимание специфики авторского чтения адекватно не только метафизике языка Бродского, но и научному истолкованию особенностей магической речи.

Н. Б. Мечковская в книге «Социальная лингвистика» пишет:

«Обращение к высшим силам требовало речи, отличной от обиходной, внятной этим силам. Заговор, заклинание, молитва, табу — в своих истоках всё это словесная магия, т. е. стремление воздействовать на мир при помощи трансцендентных возможностей слова. Приписывая такие возможности определённым языковым средствам и вырабатывая формы речи, отличные от повседневного речевого обихода, религиозное сознание увеличивает семиотическую ёмкость языка и текста»<sup>1</sup>.

Для поэта Бродского поэзия и является силой высшего порядка, а стихосложение — высшая форма погружения в стихию языка, поэтому чтение стихотворения не может воспроизводить интонации обыденной человеческой речи и должно строиться по законам экстралингвистическим. Это блестяще продемонстрировали авторы литературно-музыкальной композиции «Пространство языка», в которой авторское чтение Бродского сопровождается психоделической электронной музыкой современных музыкантов<sup>2</sup>. Прослушивание фрагмента этой композиции со стихотворением «Ниоткуда с любовью, двадцатого марта...» (см. в электронном приложении аудиофайл 20 «Пространство языка») логически вытекает из дискуссии о метафизике языка Бродского. Найти эту композицию также можно в Интернете<sup>3</sup>, создана она любителями поэзии как выражение своего понимания, а точнее, как бы сказал Бродский, фокуса своего понимания поэзии великого поэта XX века<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика. — М., 1994. — С. 77—78.

<sup>2</sup> Предъявление классики, в том числе и современной, в эстетических формах, приближённых к эстетическим предпочтениям и эстетическому опыту учащихся, повышает уровень и качество эстетического воздействия поэзии и любых других форм искусства слова, так как таким образом сокращается дистанция (часто это пропасть) между читателем и текстом.

<sup>3</sup> [http://brodsky.ru/Joseph\\_Brodsky\\_The\\_Space\\_of\\_Language.zip](http://brodsky.ru/Joseph_Brodsky_The_Space_of_Language.zip)

<sup>4</sup> В старших классах сегодня есть много учащихся, способных монтировать аудио- и видеоматериалы, готовить презентации. Авторы композиции «Пространство языка» подсказали нам прекрасный способ использования этих навыков. Одним из заданий при работе с информационными технологиями может быть монтаж своей литературно-музыкальной или видеокомпозиции по творчеству того или иного поэта или писателя.

Стихотворение И. Бродского «Ниоткуда с любовью, надцатого мартабря» открывает цикл стихотворений «Часть речи» и являет собой попытку преодоления географических и метафизических границ разных миров, состояние эмиграции представлено в нём через пространственный модус бытия. Предпоследнее стихотворение цикла «...при слове „грядущее“ из русского языка...» представляет собой попытку преодоления границы во времени (см. презентацию «Гипертекст как форма интертекстуального прочтения поэтического текста» в электронном приложении). Вместе же эти два стихотворения составляют обозначения границ или, точнее сказать, безграничности пространства языка.

В финале урока целесообразно дать учащимся посмотреть видеофрагмент из документального фильма 19 и 21 «Ниоткуда с любовью...» (см. этот фильм в электронном приложении, где Бродский говорит, что «мы должны на каждого человека обращать внимание, потому что мы все в совершенно чудовищной ситуации, где бы мы ни находились, уже хотя бы потому, что мы знаем, чем это всё кончается: мы умираем»). После этого можно дать посмотреть видеозапись чтения Бродским стихотворения «...при слове „грядущее“ из русского языка...» (в электронном приложении видеоматериал 22) и попросить учащихся ответить на вопрос: «Как бы вы обозначили границы пространства языка и человеческого бытия с точки зрения И. Бродского?» При этом целесообразно акцентировать внимание учеников на том, как по-разному Бродский представляет ритмические паузы и логические ударения в трижды повторённой в конце стихотворения синтагме «часть речи».

Ученики должны осознать, что для Бродского слово поэта долговечнее самого поэта, а язык долговечнее любого слова, но именно благодаря поэту язык обретает жизнь вечную, потому что поэт вскрывает потаённую энергию языка. В подлинно художественном стихотворении эта энергия достигает такой концентрации, что даже время и расстояния оказываются не властны над поэтическим словом. Поэзия есть торжество жизни над смертью.

Одной из наиболее значимых в культуре форм преодоления конечности человеческого бытия являются памятники, которые представляют собой символы признания исторического значения той или иной личности для культуры народа. Каждый памятник есть выражение идеи личности в истории и культуре, собственно именно по этому признаку, а не по формальному правдоподобию, мы отличаем произведения искусства от поделок. На сайте «Альфабанк», являвшегося спонсором конкурса на лучший памятник И. Бродскому, размещены проекты участников конкурса<sup>1</sup>. Мы предлагаем использовать этот материал на уроке литературы с целью обобщения представления учащихся о Бродском как о поэте (см. презентацию 23 «Проекты памятника. Иосиф Бродский» в электронном приложении).

---

<sup>1</sup> <http://www.brodsky.alfabank.ru/>

Обсуждение проектов памятника можно организовать с помощью следующих вопросов:

- Как вы представляете себе памятник поэту Иосифу Бродскому?

(Этот вопрос ставится до рассмотрения презентации и создаёт установку на критическое осмысление проектов, предложенных профессиональными скульпторами.)

- Какие свойства и качества Бродского как человека и поэта пытались отразить скульпторы в своих проектах памятников?

- Какой из проектов представляется вам наиболее точно отражающим образ Бродского в жизни, истории и культуре?

- Какой из проектов ближе вашему пониманию поэзии Бродского?

Итогом изучения И. Бродского в классе может быть защита проектов презентаций, посвящённых творчеству поэта. В состав презентаций могут войти фрагменты материалов, которые были использованы на уроке, и других, которые можно найти в Интернете, например в электронной библиотеке ImWerden (<http://imwerden.de>):

- документальные фильмы «Продолжение воды» (видеоматериал 18) и «Ниоткуда с любовью...» (видеоматериалы 19 и 21);

- записи авторского чтения стихотворений;

- литературно-музыкальная композиция «Пространство языка» (аудиозапись 20) (<http://brodsky.ru>);

- автопортреты и рисунки поэта;

- фотографии поэта и его друзей;

- проекты памятника поэту;

- электронные тексты и гипертексты стихотворений поэта.

Кроме того, в презентацию могут войти мини-тексты самих учащихся, их рисунки, фрагменты музыкальных произведений.

В сущности такого рода работа может быть предложена старшеклассникам как групповой проект о творчестве любого поэта или писателя.

Защищая свой проект, учащиеся должны пояснить его название точно так же, как на уроке обсуждается название поэтического цикла «Часть речи» или как комментировалось название литературно-музыкальной композиции «Пространство языка», оправдать выбор текстового, видео- и аудиоматериала, композицию, логику навигации (последовательности) и дизайн-решение презентации её замыслом и художественной задачей.

Аналогичные задачи решают сегодня пользователи Интернета, размещающие в Сети свои сайты, а среди них есть и наши ученики. Например, достаточно посмотреть, как позиционируют в Интернете композицию «Пространство языка» (<http://brodsky.ru>) её авторы, и станет понятно, что перед нами высококачественный эстети-

ческий продукт. И наоборот, иногда достаточно беглого взгляда на внешний вид сайта, как становится понятно, что перед нами подделка или даже подделка дилетанта.

Таким образом, формирование информационной культуры учащихся предполагает не только освоение необходимых навыков владения информационными технологиями и программными продуктами, но и, главное, умение проявить в инструментальных возможностях, которые нам предоставляет компьютер, общую культуру.

## **Выводы**

1. Компьютерный гипертекст – одна из форм предъявления интертекстуальной структуры художественного произведения, позволяющая сделать эту структуру зримой и конкретно содержательной.

2. Методически структура компьютерного гипертекста должна, с одной стороны, быть ориентирована на интертекстуальные связи самого произведения, а с другой – учитывать актуальность этих связей в культурной памяти и читательском опыте учащихся.

3. Использование мультимедийных ресурсов (гипертекст, презентации, аудио- и видеоматериалы) не самоцель, а инструмент достижения эстетического эффекта на уроке литературы: появление любого мультимедиамаериала должно быть оправдано методической логикой урока.

4. При изучении произведения на уроке литературы целесообразно обращение к мультимедиамаериалам на этапе создания установок на чтение и на этапе итогового эстетического обобщения. На этапе анализа и осмысления текста должны доминировать текстовые материалы вне зависимости от формы их предъявления: печатный текст или компьютерный гипертекст.

5. Использование информационных технологий на уроке литературы предполагает формирование навыков содержательной и эстетической рефлексии виртуальной информационной среды и таким образом формирует эстетический компонент информационной культуры учащихся.

### ***Post scriptum***

Технологически и эстетически виртуальная мультимедийная среда естественна для современного человека, в том числе старшеклассника. Формируя эстетический компонент информационной культуры учащихся, мы создаём предпосылки для освобождения их от слепого копирования стереотипов массового сознания, доминирующих в этой среде. Иными словами, погружая ученика в эту среду, мы одновременно и освобождаем его от её влияния, так как существование его в этой среде становится осознанным и отрефлексированным.

## Изучение драмы

Когда драма становится драмой, или  
Нет драмы без драмы.

Информационные технологии при изучении  
драматического произведения

— Чем классика отличается от беллетристики, ведь в переводе с французского «беллетристика» — это «красивое письмо»?

— Беллетристика — это то, что можно читать, а классика — то, что можно перечитывать.

(Из разговоров с профессором  
СПбГУ В. М. Марковичем)

Очевидно, нет и не может быть единой стратегии или методического предписания, как изучать драматическое произведение, как не может быть и одного единственного прочтения этого произведения. «Драматического писателя должно судить по законам, им самим над собой призванным», — писал А. С. Пушкин в известном письме А. А. Бестужеву из Михайловского в Санкт-Петербург в конце января 1825 года<sup>1</sup>. Поэт, сам того не подозревая, призывал нас при построении системы уроков учитывать родовую и жанровую специфику произведения.

С точки зрения методики преподавания литературы мы прежде всего должны учитывать специфику читательского восприятия каждого из трёх литературных родов: эпоса, лирики и драмы. Тогда ключевыми для нас окажутся следующие свойства, определяющие характер диалога читателя с текстом: *эпос* — это повествование, *лирика* — это переживание, *драма* — это действие. В первом случае читатель находится в положении «внезаходимости» (М. М. Бахтин) по отношению к описываемым событиям и сам определяет своё отношение к ним, как и к способу рассказывания; во втором — он вынужден сопереживать, что побуждает воспринимать чужие чувства и мысли как свои (читая стихотворение «Я помню чудное мгновенье...», каждый вспоминает подробности своей жизни, а не фрагменты биографии

---

<sup>1</sup> <http://feb-web.ru/feb/pushkin/texts/push10/v10/d10-0962.htm?cmd=0> Мы сознательно делаем ссылку не на печатное академическое собрание сочинений, а на его интернет-аналог, потому что благодаря «Фундаментальной электронной библиотеке» любой пользователь имеет доступ к высшим достижениям отечественной филологии и, следовательно, может не просто цитировать профессионально выверенный текст, но и располагает всем корпусом комментариев и примечаний, которые на сегодня представлены в научной традиции. Это особенно важно для работы с учащимися филологического профиля, вовлечёнными в исследовательскую деятельность по предмету.

А. С. Пушкина); наконец, в третьем — он поставлен в позицию свидетеля происходящего перед ним. В эпосе нам важно не только, что нам рассказывают, но и как это делается. Более того, «событие рассказывания» (*как*) может оказаться значительнее «события, о котором рассказывается» (*что*). При чтении эпоса мы вступаем в диалог с автором как носителем своей точки зрения на происходящее, а точнее, уже на прошедшее (эпическое время — это время уже бывшего и теперь требующего своего осмысления). В лирике мы отождествляем себя с автором, мы сливаемся с ним до полного неразличения границы между нами. Важным оказывается не то, что было и с кем, а что мы чувствуем при этом. В драме читатель оказывается свидетелем происходящего; мы знаем (ведаем), что происходит, потому что видим это здесь и сейчас и можем об этом засвидетельствовать. Самым естественным способом вхождения в мир драмы оказывается просмотр спектакля, потому что драматический текст в классическом его выражении всегда имеет установку на сценическое воплощение.

Эффективным приёмом изучения драмы всегда считалось осмысление сценических трактовок или самостоятельное инсценирование текста. Однако до эпохи Интернета и активного проникновения в нашу повседневную профессиональную жизнь аудиовизуальных средств обучения анализ этих трактовок оказывался «затеей сельской простоты», как любил говаривать профессор-методист В. Г. Маранцман, который, кстати говоря, сам и предлагал сопоставлять на уроке разные интерпретации художественного произведения (вспомним, например, его описания образа Гамлета на русской сцене в учебнике русской литературы начала XIX века), чтобы, во-первых, активизировать читательское восприятие драмы, а во-вторых, побудить ученика искать свой собственный путь анализа и постижения художественного текста. Увы, самые блестящие методические рекомендации часто так и оставались не воплощёнными. Учителя понимали, что обращение к сценическим трактовкам и экранизациям — это хорошо и интересно, но не имели возможности их использовать на практике. Это стало реальностью сегодня, когда в любой школе нашей необъятной страны можно устроить просмотр любого спектакля или кинофильма, представленного в Интернете, а главное, учитель может самостоятельно смонтировать учебный видеоматериал, исходя из собственных целей и задач и ориентируясь на своего ученика с его конкретными, а не абстрактными, как было раньше, социокультурными и возрастными характеристиками.

Интернет превращает методические мифы в повседневную реальность, а как это сделать — мы и постараемся продемонстрировать на конкретных примерах.

Начнём по порядку. Особую роль в постижении любого произведения играет осмысление его названия, так как название формирует наши установки на чтение или «предпонимание», как пишет немецкий философ Густав Гадамер<sup>1</sup>, чьи идеи предопределили не

---

<sup>1</sup> См.: *Гадамер Г.-Х.* Актуальность прекрасного. — М.: Искусство, 1991.

только современное состояние философской герменевтики, но и создали предпосылки для возникновения новой филологической школы: герменевтики литературной. В драме роль названия важна вдвойне на том простом основании, что театр начинается с вешалки, по словам К. С. Станиславского, а просмотр спектакля — с покупки и чтения программки, в которой мы находим афишу, содержащую название и список действующих лиц с краткими комментариями драматурга. Именно на фоне читательского осмысления афиши и названия и разворачивается наша зрительская интерпретация происходящего на сцене.

Название (на рекламных постерах или, говоря по-старинному, афишах название спектакля присутствует как самостоятельный текст) и афиша (в узком значении этого слова) оказываются для читателя драмы самостоятельно значимым текстом, их семиотический статус значительно выше всех остальных текстовых элементов, кроме ремарок. Парадокс заключается в том, что если название и афиша существуют как паратекст, то есть *до* текста как текст самостоятельный, то ремарки оказываются *внутри* текста, доступного читателю и недоступного зрителю. Именно последнее делает их более значимыми по отношению к другим элементам текста: они текст до текста, воплощённого на сцене, как и название, и афиша. Кроме того, именно в этих трёх элементах (названии, афише и ремарках) наиболее ярко выражается авторская точка зрения и авторская оценка происходящего на сцене. Поэтому их осмысление становится чрезвычайно важным элементом методической системы по изучению любого драматического произведения.

Итак, мы выделили несколько значимых элементов и наметили некоторые приёмы изучения драмы. Каким же образом нам помогают в реализации этих приёмов новые информационные технологии? Рассмотрим это на примере изучения драмы А. Н. Островского «Гроза» в 10 классе<sup>1</sup>.

Название — это своеобразный художественный концепт, который, как и концепт лингвокультурологический, может разворачиваться в тексте, так как содержит в себе потенциальные возможности развития конфликта и сюжета пьесы (см. здесь и далее «Презентация драматического текста. „А. Н. Островский. „Гроза“» в электронном приложении, презентация 24). В случае с драмой А. Н. Островского это очевидно, потому что нет ни одной драмы, посвящённой природным явлениям, в отличие, например, от пейзажной лирики, то есть всеми читателями без исключения, образованными и не очень, как наши ученики, название «Гроза» воспринимается как метафора или символ. В то же время всегда важно осознавать связь буквального и переносного значения слова в художественном тексте, потому что буквальное значение часто направляет эвристическую инициативу читателя.

---

<sup>1</sup> Мы не предлагаем законченной и последовательной методической системы, а лишь пытаемся продемонстрировать возможности использования информационно-коммуникативных технологий при изучении драмы.

В нашем случае обращение к словарю Ушакова даёт нам следующее описание природного явления грозы: «Гром и молния, туча с грозой, с громом, молнией и дождём или градом. Разрушительная сила чего-нибудь»<sup>1</sup>. Наиболее распространённое переносное значение мгновенно указывает на катастрофичность описанных в пьесе событий, и каждый читатель, осознающий буквальное значение слова, когда речь идёт о природном явлении, попадает в силовое поле ожидания этой катастрофы. Показательно, что драматический ритм выстроен и изображён А. Н. Островским как процесс приближения грозы (I действие), пугающей Катерину в начале пьесы, наступления грозы (кульминация) в сцене признания и описания состояния мира после грозы. Наиболее распространённое переносное значение («Опасность или беда, бедствие»<sup>2</sup>) только усиливает эти ожидания. Обращение к значениям слова «гроза» с ярко выраженными социальными коннотациями: «строгий, сердитый человек, каратель»<sup>3</sup>, «строгость, строгий надзор, страх, в значении кары, наказания»<sup>4</sup>, — намекает на потенциальное разворачивание в пьесе конфликтов «тирания / свобода» и «палач / жертва»<sup>5</sup>. Если первое значение очевидно большинству современных учеников, то второе оказывается доступно только тем, кто оказывается восприимчив к культурной традиции. Ещё в большей степени это относится к символическому толкованию слова «гроза», которое для современников А. Н. Островского было едва ли не самым важным: «Сакральный символ Божественного гнева, неотвратимой кары»<sup>6</sup>. О реализации этого значения в пьесе недвусмысленно говорит появление полусумасшедшей барыни-пророчицы, чей образ типологически напоминает русских юродивых. К счастью, мы не помним класса, в котором не нашлось бы ученика, вспомнившего устойчивое этнокультурное представление о грозе как о каре Божьей, в то же время мы не помним и ученика, который бы смог конкретизировать народные представления о грозе, доступные сегодня любому пользователю Интернета. «Во многих языческих религиях бог грозы почитался как верховный. Атрибут Ильи-пророка, мечущего молнии в чертей. На Руси образ библейского Ильи слился с Перуном. Прозвище Ивана IV — Грозный подчёркивает священный трепет перед властью: царь, как

---

<sup>1</sup> Толковый словарь русского языка Ушакова, см. «Яндекс. Словари».

<sup>2</sup> Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля, см. «Яндекс. Словари».

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Если у вас возникают сомнения в справедливости наших предположений, обратитесь к вашим ученикам с вопросом, каким они видят конфликт пьесы под названием «Гроза». Увы, раньше (лет 10 назад) этот вопрос был бессмысленным, потому что подавляющее большинство учеников читало пьесу, а сегодня он звучит вполне завлекательно для неискущённого читателя или для опытного нечитателя, каким является часто наш ученик.

<sup>6</sup> Энциклопедия «Символы, знаки, эмблемы», см. «Яндекс. Словари».

и гроза, вызывал одновременно и страх, и почитание. Убитого грозой на Руси зачисляли в святые. С другой стороны, гроза поражает грешников. Прежде всего, остриё молний направлено против неверующих скептиков. Русские крестьяне полагали, что каждой молнией Илья-пророк поражает Сатану» — читаем мы сегодня в энциклопедии «Символы, знаки, эмблемы» («Яндекс. Словари»).

Архетипическое значение грозы как кары читатель-школьник чаще всего восстанавливает, а грозы как помазания Божия нет. В то же время мы с высокой долей уверенности можем предполагать, что для А. Н. Островского были актуальны оба эти значения, потому что Катерина, с одной стороны, наказана за грехи, а с другой стороны, она — «луч света в тёмном царстве» (Н. А. Добролюбов).

Если раньше восстановление ассоциативного поля слова, вынесенного в название художественного произведения и определяющего «горизонты читательского ожидания» (В. Изер), было предопределено объёмом культурной памяти читателя (Ю. М. Лотман) и количеством и качеством информационных источников, ему доступных, то сегодня оно определяется, прежде всего, уровнем информационной компетентности читателя, то есть способностью, во-первых, воспринимать слово в тексте как намёк на поиск смысла, буквального, метафорического, символического и т. д., а во-вторых, находить в пространстве Интернета необходимые и адекватные источники информации. Иными словами, если раньше на первый план выходили читательские компетенции и, прежде всего, эрудиция, то сегодня с ними на равных конкурируют компетенции информационные, в частности, умение находить нужную информацию и, главное, её оценивать и применять. Словарная работа по истолкованию названия пьесы позволяет расставить акценты, очерчивающие потенциальное поле читательских интерпретаций.

Комментирование афиши может превратиться в увлекательное исследовательское действие, если использовать методический приём, аналогичный предложенному М. А. Рыбниковой при изучении рассказа А. П. Чехова «Смерть чиновника». Только М. А. Рыбникова предлагала, перемешав фрагменты прозаического повествования, восстановить сюжет рассказа, а мы предлагаем расставить, как в авторской афише, персонажей пьесы, ориентируясь на пояснения, данные А. Н. Островским (см. в электронном приложении «Презентация 24 драматического текста. „А. Н. Островский. „Гроза“», слайды № 3—4).

Реконструкция афиши потребует от учащихся читательского внимания к мельчайшим подробностям и проникновения в авторскую логику. Если вы располагаете интерактивной доской, такая работа будет и динамичной и увлекательной, потому что результат ученического мини-исследования можно будет сопоставить с авторским вариантом, проверив таким образом прозорливость читательских гипотез.

А. Н. Островский в распределении персонажей следует не формальной логике (сначала главные, а потом второстепенные персонажи), а логике художественной: афиша создаёт первичное пред-

ставление о мире города Калинова и его обитателях, их нравах и домогостроевском порядке жизни.

Внимательный читатель заметит, что Савёл Прокофьевич Дикой — «значительное лицо в городе» и, следовательно, Калинов — город купеческий и небольшой, потому что в нём отсутствует дворянство, кроме полусумасшедшей барыни. Пометы «племянник его», «жена его», «девка в доме» указывают на принцип семейственности как основной принцип организации жизни. В то же время, если попросить найти отличия в представлении семейных связей, которое мы находим у А. Н. Островского, с сегодняшними, то современные школьники с удивлением обнаружат, что Варвара в списке действующих лиц названа сестрой Тихона, а не дочерью Кабановой. Сегодня сын и дочь уравниваются в правах, а там, где правят «жестокое нравы» домогостроя, всё определяется системой наследственных связей: ремарка «*вдова*» обозначает, что Марфа Игнатьевна — глава крупнейшего в городе купеческого дома, недаром «расходившемуся» Дикому она говорит: «Ну, ты не очень горло-то распускай! Ты найди подешевле меня! А я тебе дорога! Ступай своей дорогой, куда шёл» (д. III, я. 2); ремарка «*её сын*» обозначает статус Тихона как наследника первой очереди, говоря современным юридическим языком, а ремарки «*жена*» и «*сестра*» указывают на зависимое положение и Катерины и Варвары. По причине жёсткости родственно-наследственных отношений в купеческой среде города Калинова и Борис Григорьевич, волею судеб оказавшийся племянником Дикого, вынужден дожидаться решения Савёла Прокофьевича, являющегося распорядителем его наследственного имущества.

Реконструкция порядка афиши позволяет восстановить систему имущественных и родственных связей и ролей, определяющих положение человека в обществе купеческого города Калинова. Если ученики увидят, как выстраивается иерархия главных персонажей, то им станет понятно, почему конторщик в купеческом доме Ваня Кудряш стоит в афише выше мешанина Шапкина, а тот, в свою очередь, выше девки Глаши. Однако это не поможет им определить, почему седьмым в списке окажется часовщик-самоучка, какова роль странницы Феклуши, и почему полусумасшедшая барыня оказалась последней. Позволим им определить их расстановку после того, как прояснится порядок главных героев. Тогда они, может быть, заметят, что Кулигин в пьесе стоит особняком как резонёр, оценивающий происходящее, с одной стороны, а с другой — он всегда в центре событий пьесы, вплоть до финала. Странница Феклуша оказывается не хранительницей религиозных традиций, а невежественной и расчётливой приживалкой, всегда стремящейся убажить свою госпожу. Наконец, барыня последняя, потому что, как это бывает с юродивыми, она находится на самой нижней ступени социальной иерархии, в то же время она барыня и, следовательно, наделена властью, но эта власть не от мира сего.

Не менее увлекательным занятием может оказаться и комментирование имён и фамилий героев пьесы. Можно предположить, что А. Н. Островский смешивает народную этимологию имён и фамилий, воспринимаемых как прозвища, и этимологию языковую. Например, фамилия обозначенного первым в афише героя явно указывает на его дикий, необузданный нрав. В сочетании с народной этимологией фамилия ещё одного значительного лица в городе, купчихи Кабановой, а кабан — дикая свинья, две фамилии недвусмысленно говорят нам о нравах города Калинова. В этом же ряду оказывается и имя дочери Марфы Игнатъевны, потому что Варвара по-гречески «чужестранка», то есть существующая вне этой цивилизации, иными словами, дикая.

Эти смыслы легко считываются большинством современных читателей, но есть и второй семантический план имён, который восстанавливается только после обращения к другим источникам, в частности, к Словарю личных имён на портале «Академик»<sup>1</sup>, одном из самых значительных и разнообразных справочников русского Интернета. Оттуда мы узнаем, что Савёл — это простонародный вариант имени *Савелий* или еврейского *Саул* и обозначает он «испрошенный у Бога», а отчество *Прокофьевич* можно интерпретировать как *преуспевающий*. Имя *Марфа* можно интерпретировать как *Госпожа* («Марфа» по-арамейски), что соответствует её статусу, а в сочетании с отчеством *Игнатъевна* — «неродившаяся, несостоявшаяся» (предположительно от лат. *Ignatus*), что соответствует логике развития образа в пьесе. Явно ироническими по отношению к персонажам оказываются имена и отчества двух соперников. Имя *Тихон* в переводе с греческого обозначает «счастливым, удачливый», а славянское по происхождению имя *Борис* обозначает «борющийся», а в сочетании с отчеством, восходящим к Георгию, и «побеждающий». Но итог пьесы подчёркивает народную этимологию имени одного: «Тихон — тихоня», и традиционную древнерусскую другого: «Борис — смирившийся с судьбой».

Отдельно стоит рассмотреть имя главной героини: *Катерина* по-гречески обозначает «чистая, непорочная», что, с точки зрения фабулы, тоже звучит иронически, если не цинично, так как вся интрига пьесы строится на истории измены Катерины мужу. Однако в данном случае эта логика себя не оправдывает. Надо полагать, драматург таким образом хотел подчеркнуть исключительность героини и её невписываемость в мир города Калинова, главной чертой которого, судя по афише, оказывается дикость нравов. Любопытно, что самый типичный представитель калиновского общества — конторщик Кудряш, человек ограниченный, незамысловатый и грубый, как и подобает работнику у Дикого, только по рассказу Бориса Григорьевича о том, какое впечатление производит на него Катерина во время богослужения, сразу узнаёт, о ком идёт речь:

---

<sup>1</sup> [http://dic.academic.ru/contents.nsf/personal\\_names/](http://dic.academic.ru/contents.nsf/personal_names/)

«Борис: Я один раз только и был у них с дядей. А то в церкви вижу, на бульваре встречаемся. Ах, Кудряш, как она молится, кабы ты посмотрел! Какая у ней на лице улыбка ангельская, а от лица-то будто светится.

Кудряш: Так это молодая Кабанова, что ль?»

Иными словами, даже такие примитивные натуры, как Кудряш, осознают особость Катерины, её связь с высшими силами и Богом.

Но вернёмся к афише. Именно греческая этимология имени главной героини может подсказать нам дальнейшее развитие сюжета и грядущий конфликт: свекрови и невестки, дикости и варварства, с одной стороны, и нравственной чистоты — с другой. Кроме того, ремарка-примечание, размещённая после афиши и, следовательно, сознательно выделенная автором: «*Все лица, кроме Бориса, одеты по-русски*», — недвусмысленно намекает на то, что Борис, так же как и Катерина, чужд этому миру, во-первых, а во-вторых, он, как чужак, притягивает к себе внимание. На этом основании легко можно предположить, что пьеса будет развиваться в двух направлениях: первое — любовная драма (в пьесе, действительно, мы имеем классический любовный треугольник), а второе — столкновение нравов. Так и происходит.

Афиша оказывается своеобразным шифром и подсказкой, разгадывая которые мы приближаемся к авторской идее. Приём реконструкции афиши, приобретающий высокую степень наглядности, благодаря информационно-коммуникативным технологиям, позволяет сконцентрировать и направить читательскую активность школьников.

Другой значимый элемент любой пьесы — это ремарки. Конечно, следует помнить, что для описания хода действия драматург часто использует ремарки ситуативные, например «*вошёл—вышел*». Но часто и они имеют ярко выраженную оценочную окраску, потому что одно дело — «*вошёл*», а другое — «*вбежал*», одно дело — «*вышел*», а другое — «*выскочил как ошпаренный*». Одним из замечательных приёмов анализа драмы является мизансценирование, то есть сочинение ремарок, характеризующих и действия, и эмоциональное состояние героев. Но прежде чем приступать к такой работе, надо научиться ремарки интерпретировать.

Рассмотрим это на примере ремарок к диалогу Катерины и Варвары в первом действии (я. 7), когда Катерина признаётся золовке в обуревающих её греховных мечтаниях (см. электронное приложение «Презентация 24 драматического текста. „А. Н. Островский. „Гроза“», слайд № 7):

<b>Катерина</b>	<b>Варвара</b>
<i>вздыхая</i>	<i>про себя</i>
<i>помолчав</i>	<i>глядя в сторону</i>
<i>берёт её за руку</i>	<i>оглядываясь</i>

<b>Катерина</b>	<b>Варвара</b>
<i>зажмурившись</i>	<i>смеётся</i>
<i>с испугом</i>	
<i>с ужасом</i>	
<i>после непродолжительного молчания, потупившись</i>	
<i>потупившись ещё более</i>	

Даже количественные показатели (девять ремарок сопровождают речь Катерины и четыре — речь Варвары) говорят о сложности духовного мира и эмоционального состояния первой в сравнении со второй. Варвара живёт по простому и ясному правилу человека, не обременённого нравственными переживаниями и проблемой выбора: «делай что хочешь, только бы шито да крыто было» (см. д. II, я. 2). Синонимичные ремарки «*глядя в сторону*» и «*оглядываясь*» указывают на её скрытность и ориентацию на чужое мнение, которого она опасается. Только убедившись, что никого рядом нет, она может свободно рассмеяться. Иное дело — Катерина, она не скрывает, да и не может скрыть своих чувств, но главное — они значительно сложнее, чем социальные рефлексии Варвары. Катерина и задумчива, и испугана, и смущена желаниями и страстями, которые борются в её душе.

Простое сопоставление ремарок даёт богатый материал для сопоставления образов, но чем отличается таблица, составленная в тетради и записанная мелом на доске, от выведенной на экран? Ничем. Разве что интерактивная доска может сделать процесс поиска ремарок и их фиксации более наглядным. Гораздо более интересен с точки зрения информационно-коммуникационных технологий другой приём анализа ремарок, предваряющий самостоятельную работу учащихся по мизансценированию. Это отгадывание ремарок на основании анализа речевой характеристики персонажа. Как это ни странно, такая работа одинаково интересна и тем, кто читал пьесу, и тем, кто её не читал, потому что первые с удивлением обнаруживают, что на такой элемент текста они часто не обращают внимания (мы не раз с этим сталкивались на курсах повышения квалификации учителей), а вторым просто интересно предлагать свои версии и гипотезы, но, главное, и те и другие учатся внимательно читать текст драмы и приучаются к тому, что в художественном тексте нет и не может быть ни одного не значимого элемента, элемент же маркированный, а ремарки выделены в тексте курсивом и скобками, значим вдвойне.

Рассмотрим такую работу на примере важнейшего монолога Катерины, получившего в методике, на наш взгляд, точное, хотя и условное, название «*монолог с ключом*» (см. электронное приложение

«Презентация 24 драматического текста. „А. Н. Островский. „Гроза“», слайд № 8), потому что ключ — это устойчивый знак проникновения в другой мир. В нашем случае это выход на свободу из мира, где царит деспотия, — раз. Это освобождение от нравственных ограничений и преодоление нравственных запретов — два. Это проникновение в глубь своей души — три.

«Катерина (*одна, держа ключ в руках*): Что она это делает-то? Что она только придумывает? Ах, сумасшедшая, право сумасшедшая! Вот гибель-то! Вот она! Бросить его, бросить далеко, в реку кинуть, чтоб не нашли никогда. Он руки-то жжёт, точно уголь. (*Подумав.*) Вот так-то и гибнет наша сестра-то. В неволе-то кому весело! Мало ли что в голову-то придёт. Вышел случай, другая и рада: так очертя голову и кинется. А как же это можно, не подумавши, не рассудивши-то! Долго ли в беду попасть! А там и плачься всю жизнь, мучайся; неволя-то ещё горчее покажется. (*Молчание.*) А горька неволя, ох, как горька! Кто от неё не плачет! А пуще всех мы, бабы. Вот хоть я теперь! Живу, маюсь, просвету себе не вижу. Да и не увижу, знать! Что дальше, то хуже. А теперь ещё этот грех-то на меня. (*Задумывается.*) Кабы не свекровь!.. Сокрушила она меня... от неё мне и дом-то опостылел; стены-то даже противны. (*Задумчиво смотрит на ключ.*) Бросить его? Разумеется, надо бросить. И как он ко мне в руки попал? На соблазн, на пагубу мою. (*Прислушивается.*) Ах, кто-то идёт. Так сердце и упало. (*Прячет ключ в карман.*) Нет!.. Никого! Что я так испугалась! И ключ спрятала... Ну, уж, знать, там ему и быть! Видно, сама судьба того хочет! Да какой же в этом грех, если я взгляну на него раз, хоть издали-то! Да хоть и поговорю-то, так всё не беда! А как же я мужу-то!.. Да ведь он сам не захотел. Да, может, такого и случая-то ещё во всю жизнь не выдет. Тогда и плачься на себя: был случай, да не умела пользоваться. Да что я говорю-то, что я себя обманываю? Мне хоть умереть, да увидеть его. Перед кем я притворяюсь-то!.. Бросить ключ! Нет, ни за что на свете! Он мой теперь... Будь что будет, а я Бориса увижу! Ах, кабы ночь поскорее!..» (д. II, я. 10.)

Первая ремарка не скрыта в презентации от читателя сознательно, потому что она фиксирует состояние внутреннего («одна») выбора («*держа ключ в руках*»), который предстоит сделать Катерине. Другие же ремарки скрыты, чтобы читатель самостоятельно постарался построить путь развития мысли и чувств героини и увидеть связь речевой характеристики образа, ему имманентной, и авторской оценки, заключённой в ремарках, внешней по отношению к образу. Задание же можно так и сформулировать: постарайтесь по речевой характеристике персонажа реконструировать авторские ремарки, сопровождающие его речь.

Первая ремарка сопровождает достаточно резкий перелом во внутренней речи героини: если первые предложения обрывочны и

изобилуют лексическими, причём глагольными, повторами, восклицаниями и вопросительными конструкциями, то после ремарки ритм несколько успокаивается, а в речи появляются обобщённо-личные конструкции, свидетельствующие об отстранённости восприятия ситуации, которая теперь предстаёт не как уникальная и личная, а как общая для всех женщин («Вот так-то и гибнет наша сестра-то»). Поэтому ремарка «*подумав*» часто оказывается угаданной с разными синонимическими вариантами: «*задумавшись*», «*помолчав*», «*размышляя*» и т. д. При этом всегда полезно порассуждать, почему драматург из всех возможных синонимических вариантов выбрал именно представленный в тексте.

Вторая ремарка («*молчание*»), резонирующая с первой, фиксирует момент самоуглубления, который в речи героини проявляется в переходе от третьего лица («*другая*») и множественного числа («*мы, бабы*») к размышлениям о собственной судьбе как уникальной и единственной и в то же время общей с другими («*Вот хоть я теперь!*»).

Следующая ремарка («*задумывается*») указывает на изменение качества рефлексии, если до этого Катерина думает про себя, то теперь — о себе, а точнее, о том, что происходит в её душе.

После этого происходит первый выплеск чувства, ритм речи вновь учащается и напряжение возрастает. Восстановить же ремарку («*задумчиво смотрит на ключ*») может тот читатель, который обращает внимание на предшествующие ей ключевые слова: «*дом-то опостылел; стены-то даже противны*», — а чтобы эти стены покинуть, и нужен ключ. Становится ясно, что в душе Катерины чувства борются с разумом.

Следующая ремарка («*прислушивается*») легко восстанавливается из ситуации: Катерине показалось, что кто-то идёт. Однако надо обязательно обратить внимание и на следующую реплику героини: «*Так сердце и упало*». Очевидно, что Катерина не только прислушивается к происходящему вокруг, но и вслушивается в то, что происходит в её душе. После чего голос чувства («...я взгляну на него раз, хоть издали-то! Да хоть и поговорю-то, так всё не беда!») сливается с голосом разума («Да что я говорю-то, что я себя обманываю?») и усиливается голосом свободной воли («Он мой теперь... Будь что будет, а я Бориса увижу!»), подпитываемой неудержимым желанием («Ах, кабы ночь поскорее!..»).

Простой анимационный эффект «шторки», которая спадает с закрытых ею ремарок, трудно достижимый без применения информационных технологий, повышает динамику эвристической деятельности, а следовательно, влияет и на познавательную активность учащихся.

И всё же мы не должны забывать, что драматический текст нацелен на сценическое воплощение и вне театра он многое теряет, может быть, поэтому древнегреческий театр известен нам по весьма ограниченному количеству памятников — как литературный текст драма греков не волновала, их волновало происходящее на

сцене. То же в известной степени происходит и с читателем драмы сегодня. Он ждёт встречи с театральным действием, более того, именно оно часто и открывает смысл написанного драматургом. То же должно происходить на уроке, и лучшего помощника, чем информационно-коммуникационные технологии, нам трудно найти.

Но вернёмся к пьесе А. Н. Островского.

Катерина вышла на волю и дала волю своим чувствам. Но как гласит народная мудрость, вольному — воля, а спасённому — Рай. Мечтам Катерины о райской жизни, где «храмы золотые, или сады какие-то необыкновенные, и всё поют невидимые голоса, и кипарисом пахнет, и горы и деревья будто не такие, как обыкновенно, а как на образах пишутся. А то, будто я летаю, так и летаю по воздуху» (д. I, я. 7), не суждено сбыться. Вход в Рай грешнице закрыт, но только не покающейся. Этого не знает фарисействующая законница Кабанова, которая в религиозном чувстве выделяет только Страх Божий, ей неведомо другое начало этого чувства — это начало любви, милосердия и прощения, о котором после самоубийства Катерины вспоминает Кулигин: «Тело её здесь, возьмите его; а душа теперь не ваша: она теперь перед Судией, который милосерднее вас!»

Религиозное чувство предполагает гармоническое соединение Страх Божия и религиозного благоговения перед Всевышним. Первое стало определяющим для эсхатологического сознания Кабановой, а второе — для поэтической природы Катерины, однако единство было нарушено. Дом перестал быть храмом и стал тюрьмой, из которого один выход — на волю. Христос сказал: «Дом мой домом молитвы наречется» (*Мф. 21, 13*). Дом же «богобоязненной» Кабановой стал не храмом молитвы, а рассадником буквообрядовери и мракобесия.

Путь греха для совестливой природы Катерины оказывается путём познания добра и зла, а главное — любви, в которой нет места эгоизму желаний. Кульминацией же нового, теперь уже духовного возрождения героини становится сцена признания, именно в ней совесть буквально предстаёт тем, чем она является в языке и культуре, — Благой Вестью, вестью о нашей греховности и любви, и прощении, эту Благою Весть слышит Катерина, но не способны слышать остальные, кроме Тихона, у которого не хватает сил на эту весть откликнуться.

Сцена признания — кульминация и одновременно разрешение конфликта чувства и долга, потому что в этот момент Катерина обретает знание Новой Истины: «кто любит, тот будет молиться», а как это часто бывает, Истина не между двумя, а в третьем. Именно эта сцена для любого спектакля или экранизации оказывается ключевой. И сценическая история «Грозы» — это тоже драма, в которой сцене признания отводится ключевая роль.

В качестве примера мы взяли два фрагмента: один из кинофильма режиссёра В. Петрова 1934 года, где главную роль играет А. К. Тарасова (см. видеоматериал 25 «„Гроза“—1934»), другой из спектакля Московского театра «Современник» 2006 года, постав-

ленного режиссёром Н. Чусовой, где в главных ролях заняты Ч. Хаматова (Катерина) и Е. Яковлева (Кабанова) (см. видеоматериал 26 «„Гроза“—2006»).

Сопоставление двух вариаций на одну тему позволяет показать драму как драматическое (простите намеренную тавтологию) столкновение интерпретаций, разворачивающихся в истории и культуре, и показать нашим ученикам удивительное свойство классики: отвечать нам сегодняшним на вопросы, расширяя наши горизонты миропонимания. Более того, эти примеры могут обнаружить, что диалог с классикой может быть формой и противопоставления себя времени и способом его постижения.

Рассмотрим фрагмент киноэкранизации, потому что она, с одной стороны, ближе к оригиналу, а с другой, ей свойственен плакатный язык кино, ещё не расставшегося со зрительными и актёрскими эффектами кино немого. Отметим, что без специальной подготовки и комментария о различиях киноязыка современного блокбастера и кинофильма 30-х годов XX века, напоминающего современные телеспектакли с обилием зеркально смонтированных крупных планов, просмотр фрагмента фильма 1934 года может вызвать в классе смех. Но глупые ученики смеются, читая М. В. Ломоносова и Г. Р. Державина, а умные — задумываются, так что надо помочь нашим ученикам поумнеть, осваивая язык прошлого, в данном случае язык кино.

Параметры сравнения можно обозначить следующим образом:

- место действия (где и почему происходит?);
- сохранение или искажение авторского текста (зачем и почему это делает режиссёр?);
- пафос актёрской игры (что хочет выразить: какие мысли и чувства?);
- символика деталей (на что и зачем обращают наше внимание?).

Вероятно, можно выстроить обсуждение и по-другому, в зависимости от конкретных задач, но, во-первых, надо помнить, что параметров сравнения не должно быть много и они должны быть предложены ученикам заранее, чтобы направлять их внимание, а не рассеивать, а во-вторых, должны быть предложены именно параметры, а не план, потому что «точкой входа» в художественный мир может быть для зрителя, как и читателя, любой его элемент, а комбинирование этих элементов должно быть отдано на добрую волю читателя-зрителя.

Так и мы начнём рассмотрение этого эпизода собственно не с анализа его вербальной структуры, а с хронотопа. В пьесе А. Н. Островского всё происходит, когда наступающая по ходу действия гроза достигает своего апогея и разверзаются хляби небесные. О грядущем и неотвратимом наказании напоминает и появившаяся в этот момент полусумасшедшая барыня: «Куда прячешься, глупая? От Бога-то не уйдёшь! Все в огне гореть будете в неугасимом!» Об этом же свидетельствует и место действия: «На первом плане узкая галерея со сводами старинной, начи-

нающей разрушаться постройки; кой-где трава и кусты за арками — берег и вид на Волгу». Парадокс, но к шестому явлению, когда появляется на сцене полусумасшедшая барыня, раздражается гроза и Катерина признаётся в содеянном, мы успеваем забыть о ремарке ко всему четвёртому действию. Однако если наша память не ослабла и мы отметили, что гуляющие по саду обыватели города Калинова входят под своды галереи, чтобы укрыться от дождя, о чём неоднократно упоминает на протяжении нескольких явлений драматург, а Катерина, встав на колени, чтобы помолиться, видит перед собой не абстрактный и метафизический, а вполне конкретный ад, потому и восклицает: «Ах! Ад! Ад! Геенна огненная!», — то нам станет понятно, что вместе с героями пьесы мы оказались в развалинах старой церкви и вместе с Катериной увидели фреску Страшного суда с более чем подробным изображением мучений и пыток, которые следуют человеку за его грехи. Храмов в волжских городах с такого рода росписями в западной галерее в Позднее Средневековье было предостаточно (см. интернет-приложение «Презентация драматического текста. А. Н. Островский. „Гроза“, слайды № 9—11).

Кроме того, стоит обратить внимание наших учеников на то, что Катерина в минуту признания восстанавливает иерархию домостроевских связей, ею же самую разорванных, когда обращается сначала к матушке, а потом уже к мужу. И всё же прощения она просит прежде всего у Бога, а потом уже у них. Таким образом не только восстанавливается земной миропорядок, но и утверждается его соподчинённость Небесному. Кабанова жаждет наказания, поэтому её волнует вопрос «с кем?», а Тихон боится маменьки едва ли не больше Кары Небесной и в то же время не готов судить Катерину. Такой, на наш взгляд, предстаёт перед нами в кратком изложении сцена признания в пьесе А. Н. Островского.

Какой же она предстаёт в фильме? В. Петров сохраняет время действия и, казалось бы, место, но фреска Страшного суда, как правило, располагалась на западной стене храма или в галерее у выхода, а Катерина вбегает в храм и молится перед алтарём. Ни о каком аде и геенне огненной в фильме упоминания нет. Более того, когда молящиеся выходят из храма, перед зрителем мелькает надвратная надпись: «Да воскреснет Бог и расточатся врази Его». Эти слова заставляют задуматься, кто же здесь «врази» Всевышнего: кающаяся грешница или жаждущие крови «праведники»? Кабанова в фильме оправдывает своё прозвище Кабаниха, потому что не знает ничего, кроме Ветхозаветной идеи Кары Небесной, и не ведаёт идеи любви прощающей и спасающей, которую обретает в своём сердце молящаяся Катерина. Не случайно слова полусумасшедшей барыни о неотвратимости наказания в несколько изменённом виде произносит Марфа Игнатьевна, да и Тихон в фильме не выглядит пусть робким, но всё же защитником Катерины. Катерина кается перед Богом, а их волнуют мирские проблемы: не как и чем она согрешила перед Богом и людьми, а с кем. Не слу-

чайно Катерина в исполнении Тарасовой как бы не сразу понимает, о чём её спрашивают свекровь и муж.

Трудно сказать, задумывался ли В. Петров о возможном религиозном подтексте фильма и, в частности, сцены признания или хотел показать религиозное мракобесие во всей красе. Но в контексте сегодняшнего религиозного возрождения эта сцена воспринимается, скорее, как попытка восстановления духа христианства в мире, утратившем способность прощать и любить, чем протест против дикости и домостроевской тирании. Во всяком случае, у зрителя есть все основания полагать, что муки совести, которые со всей очевидностью испытывает Катерина Тарасовой, имеют, в том числе и религиозные, основания.

Совсем по-другому строится сцена признания в спектакле театра «Современник». Во-первых, из неё совершенно исчезает мотив грозы как Кары Божьей. Его нет. Но почему? Думается, на этот вопрос можно ответить следующим образом: героиня Ч. Хаматовой не осознаёт никакого греха за собой, потому что ей неведомо чувство греховности. В ней есть одна животная жажда любви и наслаждения. Обратите внимание на эротизм танца Катерины с Борисом, завершающего эту сцену. Местом действия оказывается дом Кабановой, который Катерина, наделённая колоссальной и пробуждающей жизненной энергией, разносит вдребезги. Такое прочтение напрашивается из причудливого взаимоналожения двух пьес. Домочадцы разыгрывают для матери-госпожи и её гостей «Снегурочку» А. Н. Островского, из которой исчезает поэзия, но бьёт через край энергия пола, вспомним дикий для хрупкой и нежной Катерины Хаматовой вопль: «Хочу любви!!!» Эта энергия не знает ограничения и ничем не преображена. Увы, в такой Катерине проступают явно выраженные черты современного человека, который не ведаёт, что творит, ибо знает одну правду — правду собственного ненасытного эгоистического желания.

Можно обвинять Нину Чусову в искажении авторского замысла, но классика жива только тогда, когда она перечитывается, а кроме того, стоит побудить учеников понять, почему и с какой целью режиссёр так переработала (почти до неузнаваемости!) центральную сцену пьесы. И пусть после всех упражнений с информационными технологиями они напишут мини-сочинение, отвечая на этот вопрос, как это было сто и двести лет назад, а потом мы сравним их суждения с тем, что сказала о своём спектакле режиссёр: «Если режиссёр что-то придумывает ради самих придумок, то это неправильно. А если он хочет вложить какой-то новый смысл в соответствии с изменившимся временем, тогда изменения, вносимые им в классику, оправданны. Когда-то Катерина была „лучом света в тёмном царстве“. Сегодня можно увидеть в ней разрушительницу. Она разрушила дом, очаг, всё, что казалось прочным и приносило покой. Меня не интересовали в пьесе социальные темы. Я ставила спектакль о силе желания, которое привело к разрушительным последствиям».

Результатом же изучения драмы в идеале, конечно же, должна стать школьная самодеятельная постановка или хотя бы театрализованный монтаж по пьесе, но если и это затруднительно, можно предложить ученикам сделать мультимедийный проект-презентацию с представлением художественной концепции собственного спектакля по произведениям А. Н. Островского с живописными и фотоизображениями персонажей, подобранных из фотосайтов Интернета или нарисованных самостоятельно, тезисным изложением основных идей, макетами декораций, в виде чертежей, эскизов или фото- и видеоизображений, наконец, со специально подобранной музыкой. Такое задание может быть и групповым проектом, и индивидуальной работой, но оно обязательно должно превратиться в публичную защиту. Этого требуют законы драматического действия. И пусть в столкновении мнений рождается... нет, не истина, а живая и ищущая мысль.

## **Методический комментарий**

1. Использование информационно-коммуникационных технологий при изучении драмы целесообразно только в том случае, если с их помощью можно выделить наиболее значимые проявления авторской позиции в тексте, например ремарки.

2. При изучении драмы Интернет должен рассматриваться не только как источник справочных и комментирующих материалов, а прежде всего как источник иллюстративных материалов, позволяющих представить его сценические воплощения.

3. Сценическая история пьесы может быть представлена прежде всего в сопоставлении рядоположенных сцен, определяющих режиссёрскую концепцию, например кульминация или финал.

4. Киноэкранизация, театральная постановка или их фрагменты должны оцениваться как самостоятельное произведение искусства, проявляющее те или иные потенциальные возможности интерпретации, а не как буквальная иллюстрация текста.

5. Идея сценического воплощения должна быть интенцией изучения драматического произведения.

### ***Post scriptum***

Как известно, движущей силой драмы является конфликт. Если его нет на уроке по её изучению, значит, мы судим о драматическом писателе не по законам, им самим над собой признанным.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---

Мы заканчиваем нашу работу. Оглядываясь назад, в отведённом объёме пособия нам удалось рассмотреть только лишь некоторые аспекты работы с электронным текстом, обозначить проблематику создания учебных презентаций и продемонстрировать ряд методических ходов с их использованием, которые возможно реализовать в практике работы учителя литературы в школе. Мы говорим «только лишь» потому, что современное формирование образовательной среды при помощи новых информационных инструментов невероятно огромно. И мы постепенно и с различным успехом будем осваивать его — просто потому, что время нам другого выбора не оставляет.

Мы живём в удивительное время. Появление и распространение Интернета наглядно продемонстрировало, что информация сама по себе бессмысленна, её вокруг слишком много. Важны знания, полученные в результате переработки информации, прошедшие этап личного присвоения. Для личной и профессиональной социализации человека необходимы новые методы работы с информацией: за единицу времени необходимо получить информационный максимум, иначе можно «утонуть» в этом «море».

Перед нами за партами (а всё чаще — за компьютерами) на уроке сидит новое поколение людей, которые используют Интернет на новом уровне — как пространство обитания. Эти люди родились, когда Интернет уже существовал, они воспринимают его как естественное качество жизни — и они привыкли быть в Сети. Новое поколение обращается с фотографиями, видеоматериалами и звуками так же, как мы с текстом. При этом они способны работать со множеством источников одновременно. Их не может устроить монологическая модель информационной передачи. Полифонизм информационных источников, существующий сегодня (книга, СМИ, массмедиа, Интернет, и школа — всего лишь один из источников), отменяет авторитет единственной точки зрения. Человек находится в поле постоянного информационного выбора, вырабатывает внутренние механизмы принятия-отрицания информационных раздражителей (к которым относимся и мы с вами).

То, что существовало всегда, но чаще воспринималось как декларация — «Важна не сумма знаний, а методы их приобретения», — стало реальностью. Мы действительно будем вынуждены всю свою профессиональную жизнь учиться. В частности, сегодня владение новыми информационными технологиями — такая же часть культуры, как правила поведения, как этикет. И это та культура, от овладения которой в будущем будет зависеть личная и профессиональная социализация наших учеников. Поэтому, если мы остаёмся учителями — мы должны остаться и учениками. И сесть за тетрадь. За книгу. За клавиатуру.

## Об электронном приложении

Это пособие основано на материалах курса «*Информационные технологии в работе учителя-словесника*», который ведут авторы этой книги с 2006 года в Санкт-Петербургском Региональном центре оценки качества образования и информационных технологий (СПб РЦОКОиИТ). Отличительной особенностью курса и отличием от традиционных курсов компьютерной грамотности является то, что слушатели осваивают использование компьютера и Интернета не как технологические умения, а в связке с проблематикой предмета — методикой преподавания литературы.

Авторы рекомендуют читать книгу, обращаясь к электронному приложению, размещённому на сайте издательства «Просвещение»: <http://www.prosv.ru> (**Главная страница** → **Методическая помощь** → **В помощь методисту (презентации)** → **Литература**). В приложении представлены презентации, текстовые и мультимедиа материалы, которые упоминаются в пособии и которые читатель может использовать в своей практике.

## СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПРИЛОЖЕНИЯ

---

1. Презентация «**Графика в презентации**»
  2. Презентация «**Анимация в презентации**».
  3. Презентация «**Комментарий художественного текста**».
- А. С. Пушкин. „Пророк“.**
4. Презентация «**Гипертекстовый комментарий к рассказу**».
- А. П. Чехова „Толстый и тонкий“.**
5. Презентация «**Изучение биографии писателя**».
  6. Презентация «**Идея литературного творчества в образах. Писатели и поэты в живописи**».
  7. Презентация «**Идея литературного творчества в образах. Владимир Высоцкий**».
  8. Презентация «**„Мы — люди, потрясённые Шукшиным“**».
- Методическая разработка Е. Иваненковой к серии уроков.**
9. Презентация «**Маяковский**» Л. Леонтьевой.
  10. Презентация «**От Средневековья к Возрождению. Образ Богоматери и Мадонны**».
  11. Презентация «**От Средневековья к Возрождению. Образ Венеры**». I.
  12. Презентация «**Петрарка—Шекспир**».
  13. Презентация «**Микеланджело—Шекспир**».
  14. Презентация «**Романсеро Лопе де Вега**».
  15. Презентация «**От Средневековья к Возрождению. Женские портреты**».

16. Презентация «От Средневековья к Возрождению. Развитие образа Венеры в искусстве». II.

17. Презентация «Гипертекст как форма интертекстуального прочтения поэтического текста. Иосиф Бродский. Из цикла „Часть речи“».

18. Видеоматериал «Продолжение воды».

19. Видеоматериал «Ниоткуда с любовью...». I.

20. Аудиозапись «Пространство языка».

21. Видеоматериал «Ниоткуда с любовью...» II. (Продолжение).

22. Видеоматериал «...и при слове „грядущее“...».

23. Презентация «Проекты памятника. Иосиф Бродский».

24. Презентация драматического текста «А. Н. Островский. „Гроза“».

25. Видеоматериал «„Гроза“-1934».

26. Видеоматериал «„Гроза“-2006».

# СОДЕРЖАНИЕ

---

## ВСТУПЛЕНИЕ

Технологический минимум .....	3
Школьное литературное образование в начале XXI века. Взгляд неравнодушного скептика .....	4
Информационные технологии в преподавании предметов гуманитарного цикла. Заметки компьютерного дилетанта .....	11

## РАБОТА С ЭЛЕКТРОННЫМ ТЕКСТОМ .....

15

Электронный текст и «бумажный» текст. Устройства для работы с электронными книгами .....	—
Поисковые текстовые технологии .....	24
Электронные библиотеки .....	27
Составление собственной электронной библиотеки .....	43
Работа ученика с электронным текстом .....	45

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....

47

Особенности использования презентаций в учебном процессе .....	—
Текст в презентации .....	53
Графика в презентации .....	66
Анимация в презентации .....	72
Мультимедиаобъекты в презентации .....	74

## ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОММЕНТИРОВАНИЯ И АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА .....

75

Использование интернет-ресурсов при работе с презентацией .....	77
Словарная работа и презентация (на примере стихотворения «Пророк» А. С. Пушкина) .....	—
Историко-культурный комментарий и работа с презентацией (на примере рассказа А. П. Чехова «Толстый и тонкий») .....	81
Презентация как школьный исследовательский проект. Читаем рассказ И. А. Бунина «Чистый понедельник» вместе... ..	91

<b>ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМ ШКОЛЬНОГО КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	106
Геродот и/или Плутарх, или Как изучать биографию писателя в школе .....	—
Обзорный урок «Открытия эпохи Возрождения» в 9 классе ....	126
<b>ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ АНАЛИЗА ТЕКСТА</b> .....	138
Изучение лирики .....	—
Интертекстуальная структура стихотворения Иосифа Бродского «Ниоткуда с любовью...» и её отражение в компьютерном гипертексте .....	—
Изучение драмы .....	154
Когда драма становится драмой, или Нет драмы без драмы. Информационные технологии при изучении драматического произведения .....	—
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	170
Об электронном приложении .....	171
<b>СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПРИЛОЖЕНИЯ</b> ....	—

Учебное издание

Серия «Работаем по новым стандартам»

**Ээльмаа** Юрий Владимирович  
**Федоров** Сергей Владимирович

## **Информационные технологии на уроках литературы**

Пособие для учителей общеобразовательных учреждений

Зав. редакцией *В. П. Журавлёв*

Редактор *Л. Б. Миронова*

Художественный редактор *А. П. Присекина*

Художник *Е. Н. Грудина*

Техническое редактирование и компьютерная вёрстка

*Т. А. Зеленской*

Корректоры *Д. А. Белитов, Н. Д. Цухай*

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции ОК 005-93—953000. Изд. лиц. Серия ИД № 05824 от 12.09.01. Подписано в печать 12.04.12. Формат 60×90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура NewtonCSanPin. Печать офсетная. Уч.-изд. л. 12,03. Тираж 3000 экз. Заказ № .

Открытое акционерное общество «Издательство «Просвещение». 127521, Москва, ул. 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

ОАО ордена «Знак Почёта» «Смоленская областная типография им. В. И. Смирнова». 214000, г. Смоленск, пр. Гагарина, 2.



## Выпускаем

- Учебники
- Методическую литературу
- Научно-популярную литературу
- Справочную литературу
- Наглядные пособия и карты
- Учебные мультимедийные курсы

## Обучаем

Интернет-школа «Просвещение.ru»  
[www.internet-school.ru](http://www.internet-school.ru)

Институт повышения квалификации работников образования  
[www.prosv-ipk.ru](http://www.prosv-ipk.ru)

## Представляем

На сайте издательства для наших покупателей

- Каталог выпускаемой продукции
- Ежемесячные новинки издательства
- Планы печати учебной литературы
- Адреса книготорговых структур

## Предлагаем

Оптовикам и книготорговым структурам

- Гибкую систему скидок
- Крупный и мелкий опт со склада издательства
- Контейнерные отгрузки во все регионы России и стран СНГ
- Внимательное отношение к каждому!

Заказ и отправка книг по почте

Тел.: (495) 981-1039  
<http://www.obrazovanie-online.ru>

Издательство «Просвещение»

127521, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41  
Тел.: (495) 789-3040  
Факс: (495) 789-3041  
E-mail: [prosv@prosv.ru](mailto:prosv@prosv.ru)  
<http://www.prosv.ru>