

Департамент образования и молодежной политики
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры

Автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Институт развития образования»

А.Н. Семёнов

**МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ И
ВОСПИТАНИЯ**

*Учебно-методическое пособие
для учителей русского языка и литературы*

Ханты-Мансийск
2013

ББК 74.268.0
УДК 82.09
С 78

*Издается в рамках государственного задания
Департамента образования и молодежной политики
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.
Приказ от 14.12.2012 г. № 1479
Рекомендовано решением Ученого совета
АУ ДПО ХМАО – Югры «Институт развития образования»
Протокол № 2 от 07 июня 2013 г.*

Рецензенты:

Котельникова Галина Новомировна, заместитель директора по УМР АУ ДПО ХМАО-Югры ИРО, профессор кафедры НиДО, к.п.н.

Белова Наталия Александровна, доцент кафедры филологии Югорского государственного университета, к.ф.н.

А.Н. Семёнов

С 78 Метапредметный подход на уроках литературы как средство познания и воспитания: учебно-методическое пособие для учителей русского языка и литературы/А.Н. Семенов Ханты-Мансийск: редакционно-издательский отдел АУ ДПО ХМАО-Югры «Институт развития образования», 2013.- 89с.
ISBN 978-5-94611-171-3

В учебно-методическом пособии рассматриваются методологические основы, а также формы и приёмы работы, направленные на формирование метапредметных умений учащихся на уроках литературы, раскрыта сущность категорий («знак», «знание», «проблема»), обращение к которым на уроке способствует формированию метапредметных умений, универсальных учебных действий, раскрываются возможности создания оптимальных условий с целью достижения метапредметных результатов.

ISBN 978-5-94611-171-3 ББК 74.268.0
© Департамент образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, 2013
© АУ «Институт развития образования», 2013
© Семенов А.Н., 2013

Семёнов Александр Николаевич

**МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРЫ
КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

*Учебно-методическое пособие
для учителей русского языка и литератур*

*Оригинал-макет изготовлен
редакционно-издательским отделом
АУ «Институт развития образования»*

*Дизайн обложки:
Белов М.В.*

Формат 60*84/16. Гарнитура Times New Roman.
Усл.п.л. 5,6. Заказ № 283. Тираж 100 экз.

Институт развития образования

Ханты-Мансийский автономный округ – Югра
628012, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова, 12

5. «Мультик про улитку» <http://www.youtube.com/watch?v=w5olLAdqskE> пользователь Lexx caesar
6. «Притча о ценности жизни» <http://www.youtube.com/watch?v=upmegxerCtU> пользователь Б.К. Шанс
7. «Ряба»: «Студия «А-фильм», 2006.
8. «Свинья и печенье» <http://www.youtube.com/watch?v=7NIMHN4eKo0> пользователь Алексей Л.

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБЪЕКТИВНЫЕ ПРИЧИНЫ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА...	4
2. МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД ИЛИ МЕТАПРЕДМЕТ?.....	9
3. МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА.....	12
4. КАТЕГОРИИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА.....	14
Знак.....	15
Знание.....	39
Проблема.....	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	82
ЛИТЕРАТУРА.....	84

1. ОБЪЕКТИВНЫЕ ПРИЧИНЫ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Современное образование не может не учитывать тех изменений, которые произошли в России и в мире во второй половине XX века. И, прежде всего, масштабных изменений в культурном сознании, начало которым положили 80-е годы прошлого века. В чем же заключаются особенности этого нового культурного сознания?

Самое активное, если не определяющее, влияние на формирование современного сознания оказала и оказывает культура постмодернизма. Начало этой культуры, ее формирование относится к 60-70-м годам прошлого века, а настоящий расцвет приходится на эпоху распространения видео, персональных компьютеров, электронных денег, Интернета, мобильных телефонов, системы глобального позиционирования «ГЛОНАСС» и т. п., когда виртуальные реальности не просто прочно входят в сознание человека, захватывая все новые и новые области его жизни и деятельности, но и определяют характер этого сознания. Постмодернизм – это культура, для которой характерно «состояние знания в современных наиболее развитых обществах, <...> состояние культуры после трансформаций, которым подвергались правила игры в науке, литературе и искусстве в конце XX века».¹

Картина мира постмодернизма как типа культурного сознания есть результат трансформации, вызванной всеобщим, глобальным разочарованием в тех идеалах и ценностях, к которым пришло общество в XX столетии. С другой стороны, – это и своеобразная форма протеста против сложившейся системности и упорядоченности: «Постмодернизм – это протест против дурной бесконечности в представлении об истории культуры, располагающей один этап после другого, выстраивающей единую линию развития».²

¹ Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/liot/index.php

² Федорова Л.Ф. Некоторые проблемы теории и критики постмодернизма // Русский постмодернизм: предварительные итоги. – Ставрополь. 1998. С. 34.

17. Гиппиус З. Н. Последний круг. Там же.
18. Жуковский В.А. Мечты // Жуковский В.А. Стихотворения – М.: Худож. лит., 1980.
19. Кантемир А.Д. Сатиры // Кантемир А.Д. Сатиры. Собр. соч. – Л.: Советский писатель, 1956.
20. Капнист В.В. Случайные мысли // Капнист В.В. Избр. Произведения. – Л.: Сов. писатель, 1973.
21. Лермонтов М. Ю. Эпиграмма // Соч.: В 2-х томах. – М., 1988. Т. 1. 21. Маяковский В.В. Четырехэтажная халтура // Маяковский В.В. Полн. собр. соч.: В 13 тт. – М.: Гос. Изд-во худ. Литературы. 1955-1961. Т. 7.
22. Мережковский Д.С. Смерть богов (Юлиан Отступник) // Мережковский Д.С. Собр. соч. в 4-х тт. – М.: Правда, 1990. Т. 1. С. 64.
23. Мережковский Д.С. Воскресшие боги (Леонардо да Винчи). Там же.
24. Набоков В.В. Слава // Набоков В.В. Стихотворения и поэмы. – М.: Современник, 1991.
25. Тургенев И. С. Накануне // Тургенев И.С. Собр. соч.: В 12-ти тт. – М.: Худож. лит., 1976-1979. Т. 3.
26. Тургенев И.С. Дневник лишнего человека. Там же. Т. 5.
27. Тургенев И.С. Отцы и дети. Там же. Т. 3.
28. Тэффи. Собр. соч.: В 3 т. Т. 1: Проза. Стихи. Пьесы. Воспоминания. Статьи. – СПб.: РХГИ, 1999.
29. Черный С. Критику // Саша Черный. Улыбки и гримасы. Избранное. В 2-х тт. Т. 1. – М., 2000.

Видеоматериалы:

1. «Bolero» http://www.youtube.com/watch?v=sBxbU-b_DNM пользователь notamusicsshop
2. «Kiwi!» <http://www.youtube.com/watch?v=sdUUx5FdySs> пользователь Madyeti47
3. «Душераздирающий мультик про любовь...» http://www.youtube.com/watch?v=Zyh7E_uQ8ao пользователь mariamochka20
4. «Икар и мудрецы» http://www.youtube.com/watch?v=phl_hFPBY0U пользователь ClassicCartoonsMedia

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзерман Л. «Никакой моей вины...»? Педагогическая драма в восьми актах./ Лев Айзерман.// Литература в школе. – 2010. – № 12.
2. Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/liot/index.php.
3. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. – М.: Аграф, 1997.
4. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе: Пособие для учителя. – М, 1977.
5. Справочник партийного работника. – М., 1934. – Вып. 8.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011.
7. Федорова Л.Ф. Некоторые проблемы теории и критики постмодернизма // Русский постмодернизм: предварительные итоги. – Ставрополь. 1998.

Художественные тексты:

8. Бальмонт К.Д. «Но дикий ужас преступления...» // Бальмонт К.Д. Избранное: Стихотворения. Переводы. Статьи – М., 1991.
9. Блок А. «Стою на царственном пути...» // Блок А. Собр. соч.: В 8-ти т. – М.-Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1960-1963. Т. 1.
10. Блок А. Аллегория Там же.
11. Блок А. «Я сойду и намечу...». Там же.
12. Бунин И.А. Антоновские яблоки // Бунин И.А. Собр. соч.: В 4-х тт. – М., 1988. Т. 2.
13. Бунин И.А.: Каин Там же. Т. 1.
14. Веневитинов Д.В. Евпраксия // Полн. собр. соч. – Л.: Сов. писатель, 1960.
15. Волошин М.А. Огонь // Волошин М.А. Средоточье всех путей... Избр. стихотворения и поэмы. Проза. Критика. Дневники – М., 1989.
16. Гиппиус З.Н. Швея // Гиппиус З. Н. Собр. соч.: В 2-х т. Т. 2. Сумерки духа: Роман. Повести. Рассказы. Стихотворения – М., 2001.

Виртуальные реальности оказались в данном случае как нельзя кстати. Художественное сознание, отмеченное разочарованием в идеях прогресса и торжества разума, в возможностях осуществления высоких идеалов и даже сомнения в самом их существовании, уходит в эти реальности, подменяя ими окружающую действительность.

В сознании человека, живущего в условиях, в «окружении» виртуальных реальностей, происходит процесс радикального разрушения и изменения привычных координат и ценностей, иерархии последних, подвергаются деконструкции представление об окружающем мире, об адекватности самого человека этому миру. В связи с этим культура постмодернизма нередко определяется как культура разрушения, что справедливо, но только до определенной степени. Отказ от изображения реальности в традиционном ее понимании и даже от самой реальности в постмодернизме оборачивается отказом от истины, от принятия некоего иерархического порядка. Отсюда, к примеру, – отказ от серьезности как таковой, взамен которой, в качестве альтернативы ее предлагается пародия.

Все это приводит к тому, что логоцентрическая культурная парадигма, логоцентрическая идеология, господствовавшая в нашей стране до середины 80-х годов прошлого века, подверглась глобальному разрушению. Ее монотеизм и презумпция должно, диктат идеологически узаконенных истин оказались нежизнеспособны в новых условиях. Центростремительные установки господствующей идеологии сменились плюрализмом мнений, теократия была заменена либеральной демократией...

Свой особый вклад в формирование постмодернистского понимания мира внесло искусство. Утвердившийся в нем «постмодернизм был первым (и последним) направлением XX в., которое открыто призналось в том, что текст не отображает **реальность**, а творит новую реальность, вернее даже, много реальностей, часто вовсе независимых друг от друга. Ведь любая история, в соответствии с пониманием постмодернизма, – это история создания и интерпретации текста. Откуда же тогда взяться реальности? Реальности просто нет. Если угодно, есть различные виртуальные реальности – недаром постмодернизм расцвел в эпоху персональ-

ных компьютеров, массового видео, Интернета, с помощью которого ныне не только переписываются и проводят научные конференции, но и занимаются виртуальной любовью».¹

Постмодернистское художественное сознание – это сознание, разочаровавшееся в установившемся общественном порядке, в сложившихся культурных канонах и традициях, в научно незыблемой истории искусства. Такое разочарование является причиной и основой не только пародийного отношения к значительным событиям истории или произведениям мировой культуры, но и постоянного совмещения в одном художественном пространстве разновременных протекавших исторических событий, живших в разных эпохах исторических деятелей и героев литературных произведений, самих произведений искусства. Это сознание, которое уже не поспевает за все возрастающим потоком информации политического, экономического, эстетического и т. д. характера, поэтому его представления об этой информации в принципе не могут быть полными, исчерпывающими, а носят отрывочный, эклектичный характер. В силу отрывочности и неполноты информации, которую способно освоить современное человеческое сознание, эту частично, неполно освоенную информацию оно наполняет своим содержанием, наделяет своим смыслом.

Современное образование не может не учитывать того, что в постмодернистском мире сформировался такой тип познающего субъекта, который не имеет твердых координат в осознании реальности и себя в этой реальности, не имеет четко определенных принципов познания. Это интеллект, готовый понизить и развенчать любые истины, смыслы, значения, ассоциации. Это интеллект, который, благодаря, в том числе и обилию виртуальных реальностей, его окружающих, часто не выбирает в реальном мире объектов для любви и служения, не чувствует привязанности к другим. Эти особенности становятся особо значимыми, если речь идет еще только о формирующемся сознании. Появление такого интеллекта является результатом того изменения, слома культурной парадигмы, о котором сказано выше. Учителя были первыми, кто заметил этот слом и его результаты: «Последние два десяти-

учителем и одноклассниками, работать не только **индивидуально, но и в группе. Такая работа формирует умение находить среди возможного множества решений одно, общее**, умение разрешать возможные конфликты, согласовывать позиции и точки зрения.

Без умения определять понятия (категории), осознавать своеобразие их проявления, бытования учащиеся оказываются неспособны создавать объемные, осмысленные обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы.

Предложенные формы и направления работы достижения метапредметных результатов развивают умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач, разумеется, не только в пределах такого предмета, как литература.

¹ Руднев В.П. Словарь культуры XX века. – М.: Аграф, 1997. С. 223.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предлагаемые формы работы, направленной на достижение метапредметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, - это только часть возможных. Главное заключается в том, что представленные в данном пособии формы и приемы работы прошли проверку практикой. Последняя свидетельствует о том, что их использование в предлагаемом методическом ключе формирует умение обучающихся самостоятельно решать вопрос о цели своего обучения, определять его задачи и пути решения этих задач. Такая работа повышает мотивационные начала и развивает интерес к познавательной деятельности.

Практический опыт свидетельствует о том, что целенаправленная работа, основанная на усвоении сущности и характера проявления категорий (важно, чтобы эта работы проводилась не только на уроках литературы) развивает умения самостоятельно планировать пути достижения целей, осознанно выбирать оптимальные способы решения учебных и познавательных задач. Не менее важно и умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, чтобы не получалось, как в той сакраментальной теперь уже фразе: «Хотели, как лучше...» Постоянно оказываясь перед необходимостью решения задач, связанных с проявлением той или иной категории в художественном тексте или произведении другого вида искусства, в исследовательской литературе и даже в обыденной жизни, обучающиеся получают навыки осуществления контроля своей деятельности в процессе достижения результатов, развивают умения определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией.

Индивидуально-коллективный характер работы способствует развитию умения правильно оценивать результаты выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения, сопоставлять свои решения с теми, которые сделаны другими. Такой характер работы, кроме всего прочего, развивает умение работать в условиях учебного сотрудничества, в совместной деятельности с

летия моей работы в школе, вообще в жизни школы, а главное, в жизни страны были годами такого слома эпох, времен, основ, какого в моей жизни до того не было»¹.

Л.С. Айзерман соглашается с Эллой Памфиловой в том, что «за последние пятнадцать лет углубились признаки духовного распада» и задается вопросом: Каковы особенности той атмосферы, в которой ведем мы, учителя-словесники, сегодня свои уроки? Не стремясь пересказывать положения статьи известного учителя, методиста, литературоведа (статья достойна того, чтобы каждый учитель прочитал ее самостоятельно), остановимся только на некоторых особенностях, отмеченных ученым.

Во-первых, «резко снизился социальный статус литературы в жизни общества. Самая читающая страна в мире подседа к телевизору. 37% населения книг вообще не читают. В 1970-е годы 80% родителей читали детям книжки. В 1990-е – 15%, а в 2005-м – только 7%»².

Во-вторых, «ценностные ориентиры русской классической литературы всё больше расходятся с ценностями современной жизни. Многие поколения русских людей, людей русской культуры, кто бы они ни были по национальности, как нечто непреложное воспринимали «Капитанскую дочку» Пушкина с её «Береги честь смолоду». И как должное воспринимали эпизод, когда Гринёв откасался целовать руку Пугачёва. А сегодня ребята кричат в классе: «Ну и дурак. Что он, не мог поцеловать ему руку? Подумаешь... Зато остался бы жив. Рисковать жизнью из-за такой ерунды»³.

Л.С. Айзерман приводит и другие примеры непонимания и нежелания понять, воспринять ценностные ориентиры русской литературы, и такие примеры может привести каждый современный учитель.

В-третьих. Окружающее современное ученика информационное поле разрушает мотивационные начала чтения и изучения литературы. В этом пространстве сегодня можно без труда, т.к.

¹ Айзерман Л. «Никакой моей вины...»? Педагогическая драма в восьми актах./ Лев Айзерман.// Литература в школе. – 2010. - № 12. – с. 15.

² Там же

³ Там же

«сотни изданий готовых сочинений, кратких пересказов произведений классики, Интернет готовы ответить на любой вопрос и выдать любой текст без необходимости думать...»¹.

В-четвертых. На уровень преподавания литературы негативно влияют «характер КИМов ЕГЭ по литературе, качество части учебников и значительной части методической литературы, отсутствие серьезного анализа преподавания литературы в стране...»².

Ситуация с преподаванием литературы, разумеется, не только литературы, одной из задач которого и в современности все равно остается введение новых поколений в жизнь, усложнившиеся условия этого введения и существования человека в мире, а тем более в процессе самопознания и самоопределения растущей личности объективно привели к необходимости переориентировать изучение литературы *со знаниевой парадигмы на исследовательскую*. Может быть, именно сегодня, как никогда ранее, важно не просто заинтересовать литературой, ее богатством, но заинтересовать самим процессом познания, процессом нахождения путей и решений, а также возможностями выхода в наше время, в сегодняшние проблемы и коллизии.

Новые образовательные стандарты ставят главную задачу сегодняшней школы – обеспечение условий для общекультурного, личностного и познавательного развития школьника. Для нашей школы нет ничего нового в требовании «научить учиться», однако именно стандарты нового поколения впервые за всю историю советского и российского образования самым радикальным, принципиальным образом нацеливают школу на эту задачу.

Реализовать ее, как фундаментальную основу Федерального государственного образовательного стандарта, невозможно без метапредметного подхода.

- Почему автор в качестве главного героя выбрал именно Поросенка?

- Нарисуйте графически рисунок, как можно было бы быстрее решить проблему, достичь цели.

- Всегда ли осуществление мечты, желаний – гарантия радости, счастья, успеха?

- Как бы вы объяснили роль банки в мультфильме?

Для формирования метапредметных навыков и умений в различении категории «проблема», как и других категорий, таких, как «знак» или «знание», можно использовать возможности живописи, о чем уже говорилось, кинематографа, других видов искусства.

Таким представляются пути и формы реализации метапредметных требований в свете обращения к категории «проблема».

¹ Там же.

² Там же. С.16.

«Война и мир». Нельзя не заметить того, что для ученика категория «проблема» в связи с произведениями литературы открывается трагедией Гамлета, его «проблемным» вопросом, известным любому грамотному человеку в мире.

В третьей работе можно прочесть: «Басни И.А. Крылова «Ворона и лисица», «Квартет»... Проблема выбора пути решения какой-то задачи; все способы хороши для достижения цели (метод проб и ошибок, лесть...»).

Для четвертого ученика такими произведениями стали: Литература: «Двенадцать стульев». Фильмы: «За двумя зайцами», «Операция «Ы» и другие приключения Шурика». Картина Решетникова «Опять двойка».

Встречаются более пространственные рассуждения: «Решить проблему помогает случай, но конец м/ф говорит о том, что на смену приходит другая проблема. Вся наша жизнь состоит из проблем и их решений. В каждом литературном произведении решаются какие-нибудь проблемы. «Господа Головлевы» Салтыкова-Щедрина, басни Крылова «Кот и повар», «Ворона и Лисица» и др. Гайдай «Гараж» и другие фильмы; «Тройка» Перова».

Среди произведений, которые, по мнению учащихся, обращены к решению каких-либо важных проблем, можно встретить комедию Н. Гоголя «Ревизор» и рассказ «Крыжовник» А. Чехова, мультфильм «Золотая антилопа» и сказку С. Маршака «Двенадцать месяцев»...

Выступая в роли человека, которому необходимо объяснить другим, что такое «проблема» в связи с конкретным фильмом, учащиеся предлагают такие вопросы и задания для уяснения данной категории (кстати, в письменных ответах этот раздел чаще всего остается невыполненным, вероятно, из-за нехватки времени):

- *Что помогло герою добиться своей цели? О каком способе достижения цели идет речь?*
- *Каким должен быть путь к достижению высоких целей?*
- *Почему Поросенок не смог дотянуться до банки с булочками? Как он при этом себя чувствует? Что он делал не так?*
- *Как вы бы поступили на месте главного героя?*

2. МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД ИЛИ МЕТАПРЕДМЕТ?

Разработка и внедрение новых стандартов привели некоторых ученых к мысли о необходимости введения метапредметов, если не замены последними предметов как таковых. В соответствии с этой идеей, учащиеся будут заниматься не физикой, химией и литературой, на материале физики, химии и литературы изучать, анализировать такой метапредмет, как «знак» или «смысл».

Так Ю.В. Громыко, исходя из абсолютно справедливой мировоззренческой идеи психолога В.В. Давыдова, согласно которой школа должна научить всех детей мыслить, предлагает некий синтез предметности и развития способности учащихся к рефлексивности. На практике такой синтез приводит к тому, что предмет как такой размывается, его самоценное содержание уходит на второй план, а на первом оказываются возможности истории или математики, литературы или физики в выявлении и анализе таких метапредметов, как «знак», «смысл», «знание» и т.п. Предлагаемое, по сути дела, является повторением того, что у же было в нашем образовании в первые десятилетия советской власти.

Принятое в 1918 году Положение «О единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики», декретированное ВЦИК 1 октября 1918 (декрет опубликован 16 октября), наглядно демонстрировало стремление новой школы отречься «от старого мира». Предметное обучение заменялось метапредметным, которое еще именовалось методом проектов. Это был принципиальный уход от классической системы образования, которая складывалась в России со времен если не Ярослава Мудрого и Мономаха, то уж точно М.В. Ломоносова.

В положении устанавливался новый порядок, новая последовательность получения образования: были определены две ступени обучения. На первой (младшие школьники) ставилась задача формирования цельного представления учащихся об окружающем мире. Основными формами работы с учащимися стали чтение учителем разнообразных информационных источников, рассказы о человеке и природе, ознакомительные экскурсии и прогулки.

На старшей ступени акцент на такие формы обучения, как экскурсии, диспуты, споры и даже суды над литературными героями и жанрами литературы («Эй, сказка, – на пионерский суд!») только усиливался. Один из таких судов наглядно показан в романе Вениамина Каверина «Два капитана». Целая глава этого романа называется «Суд над Евгением Онегиным», который решено было поставить «как пьесу, в костюмах», а затем посвятить ему весь ближайший номер стенной газеты.

Положение о единой трудовой школе отменяло «задавание обязательных уроков и работ на дом», а также отменяло «все экзамены – вступительные, переходные и выпускные».

В разделе «Порядок и условия школьной работы» было установлено: «Школьные занятия в течение года распадаются на 3 категории: 1) обычные школьные занятия... 2) школьные занятия под открытым небом... площадки, летние колонии, экскурсии для знакомства детей с природой и жизнью; 3) полные вакации...».

Кроме того, устанавливалось, что «два дня в неделю, но не подряд, выделяются из общего числа учебных дней, при этом один день является совершенно свободным от обычных занятий и должен быть использован для чтения, экскурсий, спектаклей и других самостоятельных детских занятий, для чего привлекаются новые педагогические силы. Другой день является полурабочим днем с обычным педагогическим персоналом и используется для клубных и лабораторных занятий, рефератов, экскурсий, ученических собраний».

На деле же школа этого времени фактически отказалась и от предметности, и от традиционных учебников, которые были заменены рассыпными (в современной трактовке их можно было бы назвать модульными).

В 1930 г. с введением всеобщего было решено отказаться от метода проектов, сам метод был осужден педагогической общественностью (1932 г.), школа возвращалась к предметному обучению. Кроме того, Постановлением Совета Народных Комиссаров и ЦК ВКП(б) Наркомпросу и ОГИЗу было дано поручение «обеспечить на деле издание стабильных учебников, рассчитанных на применение их в течение большого ряда лет (родной язык, мате-

стичь цели, с каждым разом становились все изощреннее, но только свалившаяся на голову стеклянная банка перечеркнула все попытки»;

- «Как добиться своей цели? Один из путей достижения цели»;

- «Значимость цели и потребностей. Ироничное настроение»;

- «Решение проблемы – главное содержание мультфильма. Каждый решает проблему по-разному. Улитка – силой ума, Поросенок – необдуманно. Необдуманное решение проблемы, нерациональный подход порождает новые проблемы. Настроение ироничное, сам образ неудачника через сатирический образ поросенка»;

- «Умение добиваться своей цели. Проблема целеустремленности в жизни. Настроение веселое, т.к. герой попадает в комические ситуации»;

- «Настроение развеселое: за что боролся, на то и напоролся. Хрюша не решила проблемы: видит око, да зуб не ймет»;

- «Хрюшка достойна уважения за целеустремленность, но цель ее была жалкой, поэтому и смешно. Решить проблему она не смогла, т.к. не подключила голову, то есть не подумала, как добиться своей цели».

В приведенных пониманиях содержания и его трактовках есть самое главное – умение находить, определять и оценивать наличие проблемы в произведении искусства, определять эмоциональную составляющую того, как проблема представлена, каковы возможные пути ее решения.

Относительно того, в каких произведениях живописи, кинематографа, литературы главным содержательным ядром является необходимость решения какой-то проблемы, ответы могут отличаться очень сильно и по объему, и по направленности.

В одном случае можно прочитать: «Салтыков-Щедрин «Сказки» и более ничего. Сразу понятен и уровень (как читательский, так и зрительский), понятно и то, в каком направлении должна быть продолжена работа с конкретным учеником.

Зато в следующей работе: «Шекспир, «Гамлет»: «Быть или не быть...» Островский, «Гроза»: «Почему люди не летают так, как птицы?». Достоевский, «Преступление и наказание». Толстой

- Какой образ жизни позиционирует улитка, гусеница, шмели? Вам ближе чей образ жизни?

- Какую цель поставила перед собой улитка? Как она ее добилась?

- Какова, по-вашему, позиция автора?

- Ассоциации с какими литературными произведениями, персонажами, авторами возникают у вас в связи с этим произведением?

- Какими качествами обладает улитка?

- Почему выбран именно образ улитки как главный образ мультфильма?

- Докажите, что улитка не сразу осознала, что она не такая, как все.

- Какие изменения произошли с улиткой? Кто ей в этом помог?

- Как бы вы исполнили роль улитки?

- О чем мечтает улитка? Какая музыка должна сопровождать эти кадры – быстрая, энергичная, медленная, лиричная? Почему?

- Почему в конце фильма режиссер показал улитку на капоте едущего авто, не то, например, как она туда забралась? Почему этот авто едет по шоссе, а не по проселочной дороге?

Работа после просмотра мультфильма «Свинья и печенье» построена на аналогичных вопросах и заданиях:

1. Как вы поняли содержание мультфильма? Каково его настроение?

2. Как представлена в мультфильме категория «проблема»? Расскажите о произведениях живописи, кинематографа, литературы, в которых главным содержательным ядром является необходимость решения какой-то проблемы.

3. Предложите свои вопросы и задания к данному мультфильму, которые помогут осознать сущность категории «проблема».

Содержание этого мультфильма, что естественно, представляется учащимся несколько иным, так же, как и настроение:

- «От судьбы не уйдешь. Сколько ни прилагал герой усилий, сколько ни предлагал себе разных решений, печенье ему так и не удалось заполнить, хотя методы, которыми он пытался до-

матика, география, физика, химия, естествознание и т.д.)»¹. Как видим, и в издательской политике был взят курс на предметное обучение.

В этом же постановлении выдвигалось требование «немедля прекратить издание так называемых «рабочих книг» и «рассыпных учебников», подменяющих действительные учебники и не дающих систематических знаний по проходимым в школе предметам»². А постановлением ЦК ВКП(б) от 12 февраля 1933 г. было признано, что «обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами науки (физика, химия, математика, родной язык, география и др.)»³. Непременным условием достижения высоких результатов в образовании признавалась необходимость перехода на новые устойчивые программы и методы преподавания, создание по всем предметам стабильных учебников, призванных ликвидировать существующий «метод» нескончаемого «проектирования» учебников. Было отменено циркулярное письмо отдела единой школы Наркомпроса РСФСР от августа 1918 г., по которому требовалось, чтобы «учебники вообще должны быть изгнаны из школы».

Так отечественная школа вернулась к предметному обучению.

¹ Справочник партийного работника. – М., 1934. – Вып. 8. – С. 359.

² Там же.

³ Там же.

3. МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

ФГОС не вводит метапредметы в таком виде, как предлагают сегодня некоторые ученые-педагоги (Ю.В. Громыко), определив четыре основных: знание, знак, проблема и задача. Наряду с личностными и предметными федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает *метапредметные* требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования. Эти требования определены стандартом как освоение обучающимися межпредметных понятий, с одной стороны, и универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных), с другой. Показателем, результатом освоения метапредметных требований является готовность учащихся использовать их в учебной, познавательной и социальной практике, способность самостоятельности планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, умение выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

Конкретизируя понятие метапредметности, Федеральный государственный образовательный стандарт определяет, что «метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

2) умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

3) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

4) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;

2. Как представлена в мультфильме категория «проблема»? Расскажите о произведениях живописи, кинематографа, литературы, в которых главным содержательным ядром является необходимость решения какой-то проблемы.

3. Предложите свои вопросы и задания к данному мультфильму, которые помогут осознать сущность категории «проблема» и возможности ее воплощения в произведении искусства.

Содержание и настроение «Мультика про улитку» не вызывает особых затруднений у учащихся, которые неизменно отмечают, что сущность его: «мечты можно воплотить в жизнь, главное, сильно захотеть», «нет неразрешимых проблем», «выход всегда есть», «из любой ситуации всегда есть выход, даже если ты по природе своей наделен определенными способностями, возможностями» и т.п. Отмечается, естественно, и оптимистическое настроение фильма.

Верно определена и сущность проблемы: «Категория «проблема» через образ улитки, которую все обгоняют. Она нашла способ изменить ситуацию».

Интересны произведения, в которых, по мнению учащихся, есть «изображение» необходимости решения какой-то проблемы:

«И. Ильф и Е. Петров «Двенадцать стульев», М. Твен «Приключения Т. Сойера» - побеждает сообразительность»:

«Айвазовский «Девятый вал», Толстой «Война м мир» (Карагаев), Пушкин «Руслан Людмила», сказки»:

«Пушкин «Капитанская дочка», Шолохов «Тихий Дон»;

«Преступление и наказание» (образ Раскольника), Н.В. Гоголь «Тарас Бульба», произведений лирики – очень много! «Место встречи изменить нельзя» (конечно, это фильм далеко не юмористического содержания);

«Песня о Соколе» Горького. Рожденный ползать – летать не может».

Особый интерес вызывают вопросы и задания, которые учащиеся готовы предложить для выяснения сущности категории «проблема»:

- Какое отношение вызывает у вас герой?

- Какие способы решения проблемы существуют? Какой вам ближе?

к условиям своей жизни. Эти условия могли значительно отличаться от тех, в которых жил тот, от кого он эти произведения услышал. Поэтому при очередной передаче, исполнении произведения устного народного творчества изменялись, появлялись их варианты, отличающиеся от того, который можно обозначить как первоначальный. Поэтому в разных селах, деревнях и городах, в разных регионах страны одни и те же народные сказки, песни, пословицы, прибаутки, потешки и считалки звучат по-своему.

В связи с вопросом о вариативности произведений устного народного творчества необходимо поставить перед учащимся вопрос: Что сообщает, что дает для понимания устного народного творчества и характера народа, которому они принадлежат, то, что одно и то же произведение может существовать в нескольких вариантах? Для примера можно обратиться к вариантам сказки «Курочка-Ряба», записанным в разных регионах России (по возможности, можно обратиться также к вариантам, которые бытуют на Украине и в Белоруссии).

А названный мультфильм дает еще один вариант хорошо известного сюжета, когда Ряба несет даже не золотые яички, а воистину, «яйца Фаберже», которые, как и в стародавние времена, не нужны людям, живущим своими ежедневными, житейскими заботами. Проблема вариативности, таким образом, предстает и наглядно, и в развитии.

Работу с двумя мультфильмами: «Мультик про улитку»¹ и «Свинья и печенье»² можно построить по принципу противопоставления, потому что в первом случае улитке удастся решить проблему, а во втором проблема остается нерешенной, хотя вопросы и задания при этом могут быть аналогичными.

К просмотру первого фильма учащимся предлагается следующий план работы:

1. Как вы поняли содержание мультфильма? Каково его настроение?

¹ Видео «Мультик про улитку» <http://www.youtube.com/watch?v=w5oLAdqskE> пользователь Lexx caesar

² Видео «Свинья и печенье» <http://www.youtube.com/watch?v=7NIMHN4eKo0> пользователь Алексей Л.

5) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

6) умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

7) умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

8) смысловое чтение;

9) **умение** организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; **работать индивидуально и в группе:** находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение;

10) умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;

11) формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий <...>;

12) формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации»¹.

Другое дело, что определяемые Стандартом метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования, о чем наглядно свидетельствует наш практический опыт, могут быть достигнуты при условии, если в процессе обучения учащиеся, независимо от предмета, постоянно оперируют такими категориями, как *знак, знание, проблема*².

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. С. 9.

² Категория «задача» не рассматривается в данном пособии, т.к. автор считает ее синонимичной, с методологической точки зрения, категории «проблема».

4. КАТЕГОРИИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА

Для достижения метапредметных (и, разумеется, не только метапредметных) результатов необходимо создание условий, способствующих формированию умения самостоятельно определять цели обучения, ставить и формулировать новые задачи в учебе и познавательной деятельности, воспитывающих умение самостоятельно планировать пути достижения целей, соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата и т.д. Эти условия можно определить как *поле реализации метапредметного подхода*, а категории *знак, знание, проблема, задача* являются главным составляющим звеном этого поля. Не просто главным, а лежащим в основе стратегии реализации метапредметного подхода, в основе формирования универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра образования.

Ведущая роль в создании такого поля, естественно, принадлежит учителю. От его знания предмета и осознания связей этого предмета с жизнью и другими областями знания, от его умения видеть индивидуальные возможности и склонности каждого ученика, от сформированности профессиональных навыков в отборе и использовании на уроке необходимого материала зависит то, будут ли созданы оптимальные условия (поле реализации) для достижения метапредметных результатов.

Оперирование названными категориями формирует *мыслительный тип интеграции учебного материала*, в основе которого лежит принцип рефлексивного отношения к базисным категориям мышления: *знак, знание, проблема, задача*. Потенциалом для формирования представлений о сущности и значимости каждой категории в процессе обучения обладает любой предмет, в рамках которого имеется свой специфический материал. Предлагаемая ниже работа основана на возможностях литературы как школьного предмета.

4. *Согласны ли вы с тем, что и в романе Мережковского присутствует «неразрешимая проблема», о которой говорит искусствовед? Обоснуйте свой ответ.*

Прозу Федора Сологуба, имеющую свои отличительные, как мировоззренческие, так и стилистические признаки, свою философию, также целесообразно анализировать, используя «проблемный» подход. Одним из заданий может быть такое:

Литературовед М. Павлова пишет о прозе Федора Сологуба: «Замечательная особенность таланта писателя заключается в умении любую философскую тему увидеть, прежде всего, с эстетической стороны и, наоборот, почти всегда нравственно-психологический анализ поступков героев подчинен в его творчестве философскому осмыслению».

1. *Как вы думаете, какая философская тема является главной в рассказе «Маленький человек»?*

2. *Согласны ли вы с тем, что философская сторона этого рассказа связывается писателем с эстетическими проблемами? Аргументируйте свой ответ.*

«Проблемный» характер и литературы, и науки о литературе может быть рассмотрен также через обращение к возможностям кинематографа и анимации.

Например, можно обратиться к мультфильму «Ряба»¹¹ в связи с проблемой вариативности произведений фольклора. Рассматривая эту проблему, учитель обращает внимание учащихся на то, что устное народное творчество представляет собой дописьменный вид литературы, то есть возникший до изобретения письменности. Его произведения не фиксировались на письме и передавались из уст в уста. Сохраняясь в памяти отдельных носителей, эти произведения могли изменяться в силу несовершенства человеческой памяти, с одной стороны. Ведь запоминали их на слух. С другой стороны, они могли видоизменяться и по той причине, что человек, хранивший в своей памяти сказки, былины, пословицы, поговорки, пытался их изменить или переделать в соответствии со своими представлениями о жизни, человеке, красоте, а то и приноровить, приспособить содержание этих произведения

¹¹ Мы уже обращались к этой мультфильму в связи с уяснением категории «знание».

3. *Согласны ли вы с тем, что названная исследователем проблема является самой главной, «мучительной» для героя «Мои университеты»? Аргументируйте свое мнение.*

Продолжение этой работы может быть связано с таким заданием:

«<...> «Мои университеты» меньше всего являлись рассказом о прошлом. Проблема героя, становления человеческого характера, раскрывшаяся в повести, была, по существу, центральной...» (Е. Б. Тагер).

1. *Согласны ли вы с тем, что «Мои университеты» не являются «рассказом о прошлом»? Найдите аргументы, подтверждающие или опровергающие эту мысль ученого.*

2. *Какие, на ваш взгляд, самые большие трудности видел Горький в «проблеме героя», в проблеме «становления человеческого характера», если судить по повести «Мои университеты»?*

В предыдущей главе обстоятельно было рассказано о возможностях анализа романа Д.С. Мережковского «Воскресшие боги (Леонардо да Винчи)» в аспекте использования категории «знание». Не менее плодотворной может быть и анализ с обращением к категории «проблема», начало которой дает выполнение следующего задания:

Искусствовед М. В. Алпатов пишет о Леонардо да Винчи: «Его всесторонность поднимала его над уровнем большинства художников того времени и вместе с тем ставила перед ним трудную задачу – сочетать научный аналитический подход со способностью художника видеть мир и непосредственно отдаваться чувству... У Леонардо она приобрела характер неразрешимой проблемы».

1. *Показывает ли Мережковский то, что его герой выше «большинства художников того времени»? Если да, то каким образом это показано в романе?*

2. *Заметили ли вы, что и в романе для Леонардо да Винчи характерен «аналитический подход» к искусству? Обоснуйте свое мнение.*

3. *Способен ли Леонардо, если судить по роману, «непосредственно отдаваться чувству»? Если да, покажите это на примерах из текста.*

Знак

Возможно, что в этом есть своя доля субъективизма, но первой среди обозначенных категорий стоит категория **знак**. Понимающий сущность этой категории субъект (и особенно, обучающийся субъект) способен к схематизации материала любого характера, в первую очередь, учебного.

Представления обучающихся о категории **знак** должны быть основаны на том, что:

- весь окружающий человека мир есть знаковая система;
- знак есть совокупность **означающего** и **означаемого (значения)**, своеобразный заменитель означаемого (предмета, явления, свойства, процесса и др.), его чувственно-предметный представитель, носитель некоей информации о нем.

Для иллюстрации:

- Мы слышим слова «стул», «стол» и понимаем, о чем идет речь, хотя не видим в данный момент эти предметы. Здесь роль знака выполняют **слова**.

- Видя на улице дорожные знаки, меняющиеся цвета светофора, мы понимаем, что они означают роль знаков, выполняют **рисунки и цвета**.

- Пословица «Встречают по одежке, а провожают по уму» свидетельствует о знаковой роли **одежды** в первом случае и **интеллекта** во втором.

- Функции знаков исполняют разные **ритуалы, обряды**, в том числе религиозные, а также отдельные элементы этих ритуалов и обрядов, к примеру, смена облачений священниками с темных на светлые в полночь на Пасху.

Учащимся необходимо четкое осознание **повсеместности** знаков, всеобъемлющем характере их присутствия в жизни людей. Более того, знаки не просто «присутствуют» в повседневной жизни человека, они не просто атрибут этой жизни людей, в них и через них реализуется одна из человеческих способностей целенаправленного проникновения в окружающую действительность, приспособления к ней, ее познания, ее изменения. Самый простой пример: термометр на улице показывает +25. Знаком чего, или руководством к какому действию (действиям) для че-

ловека, собирающегося выходить на улицу на длительное время, такое число служит? Можно поменять положительный знак на отрицательный, и действия человека будут уже иными.

Или: Знаком чего является для любого школьника дата 1-е июня? А 1-е сентября? В данном случае, как, кстати, и в случае с температурой, возникает проблема прочтения знаков: для кого-то праздником является только 1-е июня, а для кого-то и 1-е сентября тоже праздник. Но подробно об этом чуть позже.

Необходимо также осознание того, что мир знаков непрерывно формируется, совершенствуется, расширяется в практике человека, упорядочивая ее. К примеру, еще совсем недавно человек не имел представления о том, что такое «мобильник» или «enter», а обозначение «мышка» воспринимал только как животное отряда мелких грызунов. Таких знаков просто не было в той знаковой системе, в которой он жил.

Не только человек, но и животный, а также растительный мир существуют в соответствии с соответствующей знаковой системой: реагируют на знаки, пользуются знаками, в качестве которых предстают положение солнца, колебания воздуха, звуковые сигналы, запахи, следы и пр.

Главная функция знаков в человеческом сообществе – это функция общения. Общение людей вне знаков, вне языка невозможно. При этом под языком понимается не только язык в его вербальном значении. В качестве языка может выступать язык жестов. К примеру, рефери на боксерском ринге совсем не обязательно владеть языками, на которых говорят боксеры, которым тоже нет необходимости владеть ни языком рефери, ни языком своего соперника. Они понимают друг друга благодаря языку жестов.

Великолепный пример еще одного языка есть в романе Дж. Свифта «Путешествие Гулливера». Главный герой романа оказывается свидетелем деградации музыковедов-лапутян – членов академии, обходившихся без слов (по их представлениям, произнесение слов изнашивает легкие и укорачивает жизнь) и выражавших свои мысли с помощью соответствующих вещей, находившихся тут же в больших мешках.

Необычайно продуктивен «проблемный» подход и к эпическим произведениям большого объема, таким, например, как эпопея Л.Н. Толстого «**Война и мир**» (1863-1869). Как в начале изучения книги Толстого, так и на итоговом занятии, учитель может использовать следующее задание:

«Исторический» роман Толстого «Война и мир» входил в злободневную проблематику 60-х годов, когда обсуждались и решались судьбы народа» (С. Бычков).

1. *Что вы знаете об общественно-политической ситуации 60-х годов в России? Какие вопросы для передовой общественности были самыми важными, злободневными?*

2. *Как представлены вопросы и проблемы 60-х годов в романе «Война и мир»? Дает ли Лев Толстой возможные варианты решения этих вопросов?*

Одним из важнейших аспектов работы с таким «проблемным» заданием является обращение учащихся к социально-историческому контексту эпохи написания романа, к тому, насколько созвучными социальным запросам этой эпохи были проблемы, поднятые в нем.

«Проблема» – это категория, которая своим присутствием в художественном произведении служит и для характеристики содержания как такового, и для создания, выявления своеобразия характеров. Исходя из этого, обращение к категории «проблема» оказывается и целесообразным, и плодотворным при анализе характеров героев произведения. К примеру, главного героя повести М. Горького «**Мои университеты**» (1923):

«Проблема, мучительно вставшая перед героем «Моих университетов», не ограничивается протестом против узости и недостатков народнической доктрины: она имеет более широкий и общий смысл: это пропасть, разверзавшаяся между возвышенным, но отвлеченным, «книжным» представлением о мире и реальным содержанием этого мира» (Е.Б. Тагер).

1. *Согласны ли вы с тем, что в «Моих университетах» есть протест «против узости и недостатков народнической доктрины»? Обоснуйте свой ответ.*

2. *Как представлена в третьей части трилогии «пропасть», о которой пишет ученый?*

проблемы, которыми сегодня озабочено и общество, и каждый конкретный человек, были также важными для героев изучаемого произведения, для эпохи, в которой жили и эти герои, и автор. Такой путь оправдан и с точки зрения историко-литературной, и с точки зрения методической. Он дает возможность реализации метапредметных требований в процессе анализа произведений любого рода. Например, изучение драмы в свете категории «проблема», с одной стороны, способствует лучшему восприятию этого трудного, в силу его специфичности, литературного рода. Трудность восприятия драмы проистекает из того, что она рассчитана не столько на чтение, сколько на зрительное восприятие в сценическом воспроизведении. А с другой, подход к драматическому произведению в аспекте его проблематики позволяет обратиться как к читательскому, так и жизненному опыту учащихся.

Один из этапов анализа драмы А.Н. Островского «**Бесприданница**» (1878) может быть связан с выполнением такого задания:

Л.М. Лотман считает, что в «Бесприданнице» для Островского главными были «проблемы современной любви в ее сложных взаимодействиях с материальными интересами, поработившими людей».

1. Как вы понимаете, что такое «проблема любви»? Есть вообще такая проблема? Может быть, она существовала только во времена А.Н. Островского, а потому и была поднята им в пьесе «Бесприданница»? Если да, то можете ли вы согласиться с тем, что эта проблема в драме ведущая, основная?

3. Можете вы согласиться с тем, что в этой пьесе любовь зависит от материальных интересов, поработивших людей? Как вы думаете, изменилось что-либо в этом отношении в наше время?

2. Какие еще, на ваш взгляд, заслуживающие внимания проблемы поднимает Островский в «Бесприданнице»?

Главные вопросы, которые интересуют нас в предлагаемом задании, помещены в первой, наиболее объемной части. Они предполагают не только знание текста пьесы, но и необходимость обратиться к своему видению проблемы, которая является одной из самых волнующих, главных для возраста тех, кто читает сегодня «Бесприданницу».

Учащимся принципиально важно осознание того, что главное в знаке – то, без чего нет знака, не вещественность, а значение. Показать это можно на простейшем примере. Дорожный знак, обозначающий право на переход улицы – это черный человек на белом фоне в голубом обрамлении. С точки зрения вещественности он никак не соответствует тому, что мы понимаем под человеком, от которого остался только контур, однако данное обстоятельство не мешает видеть в нем разрешение на переход улицы именно в этом месте. Значит (повторимся!) в знаке главное не его вещественность, не его фактура, а его значение.

Поэтому знак можно определить как неразрывное единство значения и его проявления. Значение – важнейшая категория *семиотики*, науки о знаках и знаковых системах.

Определить *значение* непросто, учитывая его масштабность, *многоаспектность* и *полифункциональность*. Чтение литературных произведений, их анализ являются лучшим тому свидетельством.

В чем причина сложности?

Во-первых, в том, что есть значение знака «вообще» и значение знака «в контексте», к примеру, разговорного диалога, литературного произведения, журналистского репортажа. Значение «вообще» – понятие бедное по содержанию, так как всегда имеется в виду значение как нечто единое, вне конкретности нахождения или проявления. В качестве значения «вообще» Ю.М. Лотман приводил знак «голый человек». В значении «вообще» он, этот знак, нейтрален. Но если имеется в виду голый человек в общественном собрании, в аудитории, например, то это одно значение, а в бане – другое, в мастерской живописца – третье и т.д.

Значение знака зависит также от национального менталитета. У одних народов покачивание головой означает согласие, а у других наоборот. Или в Китае белый цвет означает траур, а в христианской культуре непорочность, чистоту.

Главный вывод, к которому приходим в связи с первоначальным рассмотрением категории «знак», основан на мысли лингвиста Фердинанда де Соссюра: «**Язык есть система знаков, выражающих понятия, следовательно, его можно сравнивать с письменностью, с азбукой для глухонемых, с символическими обрядами, с формами, с военными сигналами...**»

Все знаки окружающего человека мира складываются в структуру. Одной из таких структур является текст художественного произведения. Текст – это замкнутая знаковая структура. Поэтому механизм чтения (и анализа!) художественного текста сводится, по сути дела, к тому, чтобы:

- найти знаки,
- определить характер их группировки: со- и противопоставление,
- выявить значение как отдельных знаков, так и их группировки.

Литература дает множество примеров того, как неверное прочтение знака или знаков приводит к ошибочно принятым решениям, или даже трагическим последствиям.

У Надежды Тэффи есть рассказ «**Знак**», в котором четверым подружкам было очень интересно, кто такие масоны. Они знали, что у масонов «есть особый знак, по которому они друг друга узнают», однако известен этот знак «только посвященным». Определив, что один из гостей хозяйки дома, некий Рыбаков, масон, девочки решили, что одна из них во время обеда сядет с ним рядом, разговорит его и разгадает его масонские знаки, надо только внимательно за ними следить. За обедом «масон был расшифрован и пойман». Когда кончился обед, девочки уединились от взрослых, чтобы подруга рассказала им о том, каков же этот масонский знак:

«Ира сидела на постели, растерянная, и пухлые ее щеки дрожали от волнения.

- Я... Я заметила много знаков. Но я не знаю, какой настоящей. Но что он принял меня за масонку, в этом я уверена, потому что он обещал со мной обо всем говорить.

- Расскажи скорей! – визжали подруги и давили пухлую Иру, стараясь прижаться к ней поближе.

- Говори все по порядку.

- Ну, вот. Мы сели за стол. А он тихонько сказал «душечка».

А потом еще сказал, - но это глупо...

- Нет, ты должна все, все говорить. Говори все.

- Сказал «пышечка». Глупо, точно я толстая.

1. Объясняет ли, на ваш взгляд, поэт свое пристрастие «к чужим напевам»? Чем вы, зная биографию и некоторые мотивы творчества Гумилева, могли бы объяснить такое пристрастие?

2. К чему еще «чужому» питает пристрастие поэт Николай Гумилев? Стоит ли для него, как поэта-акмеиста, вообще такая проблема, как «свое» и «чужое» в культуре, истории, природе? Обоснуйте свой ответ.

Проблема оказывается тем более важной в эпоху постмодернистской интертекстуальности, свидетелями и участниками которой являются сегодняшние обучающиеся, когда современные литература, кинематограф, живопись не просто цитируют созданное в другие культурные эпохи, а по-своему пересказывают, интерпретируют, переиначивают, развенчивают чужие произведения, образы, идеи,

Продолжение работы в связи с изучением лирики Н. Гумилева и подведение итогов по анализу своеобразия книги поэта «**Огненный столп**» (1921) может быть основано на задании такого типа:

Л.А. Смирнова пишет о книге «Огненный столп»: «Стихотворения рождены вечными проблемами – смысл жизни и счастья, противоречия души и тела, идеала и действительности и т. д. Обращение к ним сообщает поэзии величавую строгость, афористическую точность, чеканность звучания, мудрость притчи».

1. В каких стихотворениях «Огненного столпа» вы увидели «вечные проблемы», о которых пишет исследовательница?

2. Согласны ли вы с тем, что среди особенностей стихотворений книги «Огненный столп» есть «величавая строгость», «афористическая точность», «чеканность звучания», «мудрость притчи»? Как эти черты гумилевской лирики последнего периода проявляются в «Слове», «Шестом чувстве», «Памяти», «Заблудившемся трамвае», других известных вам стихотворениях «Огненного столпа»?

Напомним, один из наиболее традиционных путей изучения литературного произведения в школе является проблемный, предполагающий анализ проблематики, того, как те или иные проблемы, традиционно и оригинально, решаются в конкретном произведении. Такой путь дает возможность учащимся увидеть то, как

Литературовед М.Ф. Пьяных пишет: «Безотрадной, лишенной каких-либо примет духовной и физической красоты предстала Россия и в книге стихов Белого «Пепел» (1909)».

1. *Согласны ли вы с тем, что в облике России, нарисованном в «Пепле», нет никаких «примет духовной и физической красоты»? Подтвердите или опровергните это утверждение ученого.*

2. *Можно ли, на ваш взгляд, по стихам Андрея Белого составить представление и о том, как выглядела Россия этого времени, и о том, какой духовной жизнью, какими проблемами она жила в этот период?*

В главе, посвященной обращению к категории «знак» в процессе реализации метапредметных требований, мы уже обращались к приведенному ниже заданию. Однако оно содержит материал, который может быть использован при реализации этих требований в свете категории «проблема», разумеется, с соответствующим акцентом:

Ф.П. Федоров замечает: «В центре – образ старой шарманки, у Анненского – это искусство, поэзия и художник. Искусство понимается им как мука, внутренняя драма... Но это и образ, знак человеческой жизни. Это – образ, знак истории».

1. *Верно ли, на ваш взгляд, что образ старой шарманки трактуется исследователем как искусство, как проблема взаимоотношений поэзии и художника? Обоснуйте свое мнение.*

2. *Согласны ли вы с тем, что в этом стихотворении искусство понимается поэтом «как мука, внутренняя драма»? Если да, то какие доказательства справедливости этой мысли вы обнаружили в тексте стихотворения?*

3. *Насколько справедливо, на ваш взгляд, понимать образ старой шарманки как «образ, знак истории»? Обоснуйте ответ.*

Обращение к своеобразию постановки и решения проблем в лирике Николая Гумилева дает возможность выхода на принципиально важную не только для культуры модернизма проблему, проблему интертекста, что достигается обращением к такому заданию:

«В стихотворении «Я и вы» поэт подтверждал свое приращение к чужим напевам: «И мне нравится не гитара, а дикарский напев зурны» (А.Л. Григорьев).

- Ну, а потом?

- Потом тихонько под столом погладил мне руку.

- Вот-вот! - обрадовалась Варя.

- Вот это, верно, и есть.

- Я тогда тоже погладила ему руку, чтобы показать, что я поняла. Тогда он немножко подождал и погладил мне коленку. Я нечаянно пискнула, а он испугался. Может быть, я должна была его тоже погладить, но мне стало страшно. Тогда я его тихонько спросила: «Теперь у вас от меня уже не может быть тайны?». Он сразу понял, кто я, и сказал: «Завтра в восемь у метро Клебер».

- Ура! Ура! Ура!

Визг, поцелуи, негритянские танцы...»¹

Однако появившаяся после этого в спальне мать одной из подружек на сообщение о том, что ее гость Рыбаков – масон, заявила, что это был и не Рыбаков вовсе, а Трабуков, а насчет масона – это «какая-то ерунда».

Рассказ Надежды Тэффи юмористически повествует о том, как важно уметь правильно читать, распознавать, расшифровывать знаки окружающего нас мира.

А художественное произведение – это тоже мир, но художественный, это тоже реальность, которую мы обозначаем как *вторая реальность*. Авторы литературных произведений хорошо осознают знаковый характер и окружающего, и создаваемого им мира.

Принципиально важным методологически является обращение к категории «знак» при изучении **теоретико-литературных понятий**. Обратимся к некоторым примерам такого обращения.

Формирование представлений учащихся о **художественном тексте как знаковой системе** (это тема, которой обычно открывается изучение вопросов теории литературы, и в разных программах она может быть сформулирована по-своему) целесообразно начинать с заданий, требующих самостоятельных ре-

¹ Тэффи. Собр. соч.: В 3 т. Т. 1: Проза. Стихи. Пьесы. Воспоминания. Статьи. - СПб.: РХГИ, 1999. С. 258.

шений с опорой на собственный читательский, аналитический, социальный опыт. Начальным моментом такого формирования может стать обращение к мнению исследователей:

Академик Д.С. Лихачев пишет: «<...> Литература – это не только искусство слова, это искусство преодоления слова, приобретения словом особой «легкости» от того, в какие сочетания входят слова. Над всеми смыслами отдельных слов в тексте, над текстом витает еще некий сверхсмысл, который и превращает текст из простой знаковой системы в систему художественную».

Слова известного ученого приводятся не только для того, чтобы их запомнили и могли в будущем использовать в качестве цитаты. Учащиеся ставятся перед необходимостью прокомментировать, дать свое толкование высказыванию (как в общем, так и в деталях) и высказать собственное мнение относительно его справедливости.

Во-первых, как учащиеся понимают то, что означает словосочетаний «преодоление слова» и «некий сверхсмысл». А во-вторых, необходимо выяснить, имеют ли учащиеся представления о том, что такое «знаковая художественная система». Сделать это можно, построив работу в классе на основе следующих вопросов и заданий:

1. Как вы понимаете мысль ученого о литературе как искусстве «преодоления слова»? Разве слово вообще можно «преодолеть», оно ведь не физическое или какое-то иное препятствие? Поразмышляйте на эту тему

2. Что такое «некий сверхсмысл»? Расшифруйте это определение. Приведите примеры, обратившись к известным вам произведениям

3. Как вы поняли мысль Д.С. Лихачева о двух системах: «простой знаковой» и «художественной»? Чем они, по вашему мнению, различаются, и что между ними сходного?

Знаковая природа художественного текста проявляется и в значении такого фундаментального для теории литературы и эстетики вообще понятия, как **образ**. Метапредметный подход к изучению данного явления в условиях школьного предмета открывает большие возможности для формирования представлений

шей близость «древнего хаоса», «бездны». Особый смысл в этом контексте приобретает проблема родства человека и природы и их нарушенной связи» (Н.А. Нерезенко).

1. О каких взаимоотношениях человека с миром рассказал Ф.И. Тютчев? Можете вы согласиться с тем, что для лирики поэта характерно изображение раздвоенности человеческой души? Обоснуйте свой ответ обращением к конкретным произведениям.

2. Присутствует ли в лирике Ф.И. Тютчева «проблема родства человека и природы и их нарушенной связи»? если да, то в каких произведениях она представлена наиболее выразительно, образно? Если да, то, как эта проблема решается поэтом, и есть ли у него вообще какие-то варианты ее решения.

Другой аспект изучения лирики в свете категория «проблема» может быть использован при обращении к творчеству З.Н. Гиппиус. Этот аспект находим и реализуем с помощью мнения ученого-литературоведа, ставшего основой соответствующего задания:

Е.Я. Курганов пишет: «Молитва - плод долгих дневных и ночных бдений, она аккумулирует в себе духовный опыт личности. Оттого-то в лирике Зинаиды Гиппиус молитва и приобретает столь большое значение. Она может быть длинной или короткой, всего в несколько строк, но она всегда — диалог и зачастую даже спор с вечностью».

1. Найдите в поэзии З. Гиппиус стихи, которые по своему образу строю, интонациям, ритмике напоминают молитвы, а также те, которые уже в названиях несут молитвенное начало. Каким проблемам, вопросам посвящены эти стихи-молитвы? Кто является их главными героями?

2. Согласны ли вы с тем, что отмеченные вами стихи-молитвы носят диалогический и даже дискуссионный характер? Аргументируйте свой ответ.

Лирика Андрея Белого, представленная в книге «Пепел», дает возможность рассмотреть традиционную для русской поэзии проблему изображения России, выявить место поэта-символиста в продолжении, развитии этой традиции, обратившись к такому заданию:

2. Как, по вашему мнению, справляется с этой проблемой каждый из трех героев повести? Всем ли из них по силам решить эту проблему?

Не менее интересной может быть работа, направленная на выявление того, что такое проблема в пространстве единичного лирического текста, или всего творчества. Например, при рассмотрении вопроса о своеобразии лирики Ф.И. Тютчева:

«Одной из самых важных и самых мучительных была для Тютчева проблема личности. Тютчев психологически погружен в стихию индивидуализма, и одновременно он силится ее подавить...» (Л.Я. Гинзбург)

1. Вам встречались в творчестве Тютчева стихи, которые, на ваш взгляд, свидетельствуют о погруженности поэта «в стихию индивидуализма»? Если да, расскажите о своем восприятии этих стихов.

2. Можете вы согласиться с тем, что «одной из самых важных и самых мучительных» проблем для Тютчева была «проблема личности»? Если да, в каких стихах наиболее ярко отразилась эта проблема? Какие еще проблемы, вопросы волнуют Тютчева, если судить по его лирике?

Совершенно очевидно, что для плодотворной работы с предлагаемыми вопросами, необходимо прочитать и самостоятельно осознать проблемную направленность определенного количества стихов поэта, обнаружить в них погруженность поэта «в стихию индивидуализма», или не найти таковой. Кроме того, необходимо составить собственное представление о том, что такое «проблема личности» и присутствует ли она известных ученику произведениях поэта. А также решить самостоятельно вопрос о том, какие еще проблемы волнуют поэта Ф.И. Тютчева.

Продолжение работы в этом «проблемном» направлении может быть связано с выполнением такого задания, в основе которого развитие мысли, ставшей пусть и расхожей, но принципиально важной в понимании проблематики лирики Ф.И. Тютчева:

«Философская лирика Тютчева отразила новые грани взаимоотношений человека с миром, трагическую раздвоенность человеческой души, причастной к высокому, «космосу», и обнаружив-

учащихся, умений самостоятельно оперировать этим понятием, включать его в аналитические операции. Одним из заданий в этом аспекте может быть такое:

И.Б. Роднянская, В.В. Кожинов пишут, что художественный образ – это «всеобщая категория художественного творчества, специфические для него способ и форма освоения жизни, «язык» искусства и вместе с тем – его «высказывание»... Образ может быть охарактеризован как такой знак, чье означаемое при посредстве внутренней формы «спрятано» в нем самом и потому связано с означаемым не условной, а органической и мотивированной связью...»

1. Как вы понимаете мысль исследователей о том, что образ это – «способ и форма освоения жизни», это «язык» искусства? Можете вы согласиться с тем, что образ это не только «способ и форма освоения жизни» искусством, его «язык», но и «высказывание» этого искусства? Если да, расскажите о своем понимании этого утверждения.

2. Как вы поняли утверждение, согласно которому образ – это «знак, чье означаемое при посредстве внутренней формы «спрятано» в нем самом»? Проиллюстрируйте своё понимание примерами.

Обращение к знаковой природе художественного текста в свете метапредметных требований оказывается весьма продуктивным при анализе отдельных элементов, структурных частей текста. Например, **эпиграфа**:

«Мы рассматриваем эпиграф как коммуникативный знак, сущность которого создается и обнаруживается только в процессе функционирования. Функционированием для эпиграфа можно считать его включение в структуру генетически чужого для него текста» (Н.А. Кузьмина).

1. Каким содержанием наполнено для вас понятие «коммуникативный знак»?

2. Как вы поняли мысль о том, что сущность эпиграфа «создается и обнаруживается только в процессе функционирования»?

3. Как вы думаете, в чем смысл «включения» эпиграфа «в структуру генетически чужого для него текста»?

Для ответа на поставленные вопросы необходимо обращение учащихся к своему читательскому опыту, а также актуализация их представлений о том, что такое «знак». Работа требует высокого уровня самостоятельности, развитой способности к принятию самостоятельных решений.

Или другое задание на эту же тему:

«Эпиграф – это всегда текст в тексте, обладающий собственной семантикой и образной структурой. В некоторых случаях он вполне самодостаточен (эпиграф-пословица, поговорка или афоризм), чаще же выступает в роли знака - заместителя цитируемого текста» (А.В. Ламзина).

1. Можете вы согласиться с тем, что все эпиграфы к известным вам произведениям обладают «собственной семантикой и образной структурой»?

2. Как вы понимаете утверждение, согласно которому эпиграф выступает «в роли знака – заместителя цитируемого текста»? Проиллюстрируйте свое понимание примерами.

В последнем случае, кроме всего прочего, важна и установка на необходимость проиллюстрировать «свое понимание примерами».

Изучение любого теоретико-литературного явления, любого теоретического понятия связано с категорией «знак». Это происходит и по той причине, что принципиально важно не только знание определений и формулировок, но и умение найти анализируемый элемент в конкретном тексте. Например, природу и сущность **символа** как одного из важнейших теоретико-литературных понятий невозможно выяснить без обращения к его знаковой природе. Только осознание того, что символ есть знак художественного текста, однако своеобразный, обладающий своими исключительными качествами, дает учащимся возможность усвоить сущность данного теоретико-литературного явления. Основой для выяснения этого вопроса могут стать исследования известных ученых:

«<...> Символ есть образ, взятый в аспекте своей знаковости, ... он есть знак, наделенный всей органичностью мифа и неисчерпаемой многозначностью образа. Всякий символ есть образ (и всякий образ есть, хотя бы в некоторой мере, символ)...» (С.С. Аверинцев).

«Внешне оставаясь в пределах бытовой комедии, предлагая зрителю ряд бытовых сцен, Фонвизин в «Недоросле» затрагивал новую и глубокую проблематику» (В.П. Степанов).

1. Что, на ваш взгляд, свидетельствует о том, что «Недоросль» – бытовая комедия? Что представляет собой «ряд бытовых сцен», предлагаемых Фонвизинным зрителю?

2. В чем, на ваш взгляд, новизна и глубина затрагиваемой драматургом проблематики? Можете вы согласиться с тем, что эта проблематика выходит за рамки бытовой комедии? Обоснуйте свой ответ.

Развитие представлений учащихся о проблематике литературного произведения происходит через обращение к такому заданию:

Литературовед И.З. Серман отмечает, что в «Недоросле» «проблема человека и среды у Фонвизина без остатка поглощена проблемой воспитания индивидуума. Личность, характер – это плод воспитания, результат разумных и неразумных родительских внушений».

1. Как представлена в комедии Фонвизина проблема воспитания индивидуума? Можете вы согласиться с тем, что эта проблема поглощает, затмевает собой все остальные, в том числе и проблему человека и среды? Обоснуйте свой ответ.

2. Можете вы согласиться с тем, что в «Недоросле» любая личность, любой характер являются только плодом воспитания, результатом «разумных и неразумных родительских решений»? Если да, покажите проявление этой особенности на наиболее выразительных примерах.

Аналогично может быть построена работы по анализу прозаических произведений А.С. Пушкина, например, повести «**Станционный смотритель**» (1830). Среди множества возможных заданий выбираем такое:

В критике сложилось мнение, что в «Станционном смотрителе» «перед каждым из трех главных персонажей встает проблема другого человека, которая становится мерилom внутреннего этического достоинства и Вырина, и Дуни, и Минского».

1. Как вы понимаете выражение «проблема другого человека»? Попытайтесь объяснить свое понимание этих слов применительно к повести Пушкина.

Понимание, как отдельных произведений, так и всего творчества, а тем более литературного процесса в целом, культурной эпохи вряд ли будет усвоено в достаточной степени, если учитель не обращается к такому понятию теории литературы, как «тип культурного (художественного) сознания». Изучение этого понятия, обращение к нему опять-таки должно проходить в аспекте понимания категории «проблема». Приведем всего лишь один пример. Своеобразие реализма как типа культурного сознания усваивается учащимся благодаря обращению к такому заданию:

Литературовед Л.А. Иезуитова замечает, что «образ человека реалистической литературы существовал в конкретно-типизированном мире. Сюжетно-тематический план литературы был тесно связан с актуальными проблемами социально-исторической действительности».

1. Как вы понимаете значение определения «конкретно-типизированный мир»? Приведите примеры из произведений писателей-реалистов.

2. Как сюжеты и тематика произведений реалистической литературы, на ваш взгляд, связаны «с актуальными проблемами социально-исторической действительности»? Покажите свое понимание данной проблемы, обратившись к наиболее знаменательным, показательным произведениям русской литературы XIX в.

Выполнение такого задания (степень выполнения, уровень могут быть самым разным, они зависят от подготовленности ученика) актуализирует представления учащихся о том, что такое «конкретно-типизированный мир», а также их представления о том, какие проблемы ставила литература реализма как типа культурного сознания (задание используется в 11 классе).

Предлагаемые формы работы по развитию метапредметных умений с обращением к категории «проблема» уже свидетельствуют о том, что не только вопросы теории литературы, но и анализ отдельных произведений будет более плодотворным, результативным, если у учащихся сформированы навыки обращения к категории «проблема».

Например, при анализе комедии Дениса Ивановича Фонвизина (1745-1791) «Недоросль» (1782) можно использовать следующее задание:

1. Как вы поняли, что такое «знаковость» символа? Проиллюстрируйте свое понимание обращением к конкретным примерам.

2. Расскажите о своем понимании мысли, согласно которой «всякий символ есть образ (и всякий образ есть, хотя бы в некоторой мере, символ)»? Можете вы согласиться с ее справедливостью? Почему?

И снова – важно не только понимание «знаковости» символа, но и готовность, развитая способность самостоятельно обосновать свою позицию, опять же, самостоятельно найти иллюстрации в известных учащимся литературных произведениях, т.е., обратившись к собственному читательскому опыту.

Для создания более наглядного представления учащихся о том, что такое знак в художественном тексте, можно обратиться к литературным произведениям, в которых эта категория непосредственно упоминается. Для начала возьмем несколько примеров из лирики Александра Блока:

Стою на царственном пути.
Глухая ночь, кругом огни, –
Неясно теплятся они,
А к утру надо все найти.

Ступлю вперед – навстречу мрак,
Ступлю назад – слепая мгла.
А там – одна черта светла,
И на черте – условный знак <...>¹

«Стою на царственном пути...», 1901

Ужасен холод вечеров,
Их ветер, бьющийся в тревоге,
Несуществующих шагов
Тревожный шорох на дороге.

¹ Блок А. «Стою на царственном пути...» // Блок А. Собр. соч.: В 8-ти т. – М.-Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1960-1963. Т. 1. С. 118.

Холодная черта зари -
Как память близкого недуга
И верный знак, что мы внутри
Неразмыкаемого круга.¹

«Ужасен холод вечеров...», 1902

Далее выяснение вопроса о понимании, трактовке знака в литературном произведении строится на таких вопросах:

1. В каком значении употребляется слово «знак» в первом примере? Какова роль такого употребления? Как вы думаете, дает ли текст стихотворения в последующем (приведен только отрывок) информацию о том, что представляет собой «условный знак»? Каким вы видите этот «условный»?

2. Что представляет собой «верный знак» во втором стихотворении, которое приведено полностью?

3. В чем принципиально отличие двух стихотворений в употреблении слова «знак»?

Такая работа позволяет учащимся аналитическим путем прийти к выводу о том, что в первом случае текст не дает оснований для расшифровки, того, что представляет собой «условный знак». Кстати, в оставшихся двух строфах таких оснований тоже нет. А во втором (стихотворение приведено полностью) такие основания есть: в качестве знака в нем выступает «холодная черта зари».

Возьмем еще два примера из лирики А. Блока: отрывок из стихотворения «Аллегория» (1901) и «Я сойду и намечу...» (1905):

<...> Кумир вставал в лучах зари,
К нему стекались поколенья;
Уже воздвиглись алтари,
Звучали рабские моления,
Колена всех преклонены...
Один - мудрец - подымлет очи,
И в них рабы, поражены,
Узрели знак прошедшей ночи...²

¹ Блок А. «Ужасен холод вечеров...». Там же. С.208.

² Блок А. Аллегория. Там же. С.480.

1. Как вы думаете, какое своеобразие приобретает проблема историзма в связи с историческим жанром, когда писатель ставит себе «цель воссоздать человеческую жизнь прошедших времен»?

2. Как вы понимаете мысль ученого о том, что историзм – это «неотъемлемое свойство любого подлинно художественного произведения», не обязательно только исторического жанра?

Один из главных, определяющих путей решения проблем в литературном произведении заключается в создании характеров, которые выступают и как носители, источники этих проблем, и как возможное поле их реализации, решения. Именно характеры персонажей эпического или драматического произведения, лирического героя в лирике является главным средством и постановки проблем, и изображения, моделирования путей их решения. Поэтому обращение к категории «проблема» в связи с теоретико-литературным понятием «характер литературного героя» является и логичным, и плодотворным.

Например, через такую работу. Учащиеся знакомятся с мнением ученого А.И. Квятковского, который утверждал: «Литературные характеры, созданные с большой силой обобщения, могут восприниматься как символические образы. Так, Дон-Кихот стал символом наивной и беззаветной преданности своей мечте. Гамлет символизирует стремление человека разобраться в мучительно сложных проблемах жизни. Символическое начало присутствует и в мифотворчестве. Например, мифологический образ Икара служит символом порыва человека ввысь, в космос; образ титана Прометея символизирует решимость вырвать у богов (у природы) огонь познания для пользы людей» (А.И. Квятковский).

Работа может быть построена в таком направлении. Понимают ли сегодняшние ученики средней школы, какие «сложные проблемы жизни», стремление в них разобраться символизирует образ Гамлета? Что вообще сегодняшние школьники понимают под «сложными проблемами жизни»? Эти проблемы стали другими со времен Гамлета и Дон-Кихота, или они принципиально не изменились? Знают ли они еще героев литературных произведений, которые «символизирует стремление человека разобраться в мучительно сложных проблемах жизни»? Хорошо, если будут приведены конкретные примеры.

«Проблемы литературного произведения, в принципе никогда не разрешаемые авторами до конца, рассчитаны на соучастие читателей, возбуждают интерес к путям и средствам их решения, способствуют самостоятельному поиску ответов на поставленные вопросы, уже за пределами художественного текста».

1. Можете вы согласиться с тем, что «проблемы литературного произведения» никогда не разрешаются авторами до конца? Аргументируйте свое мнение конкретными примерами.

2. Как вы понимаете утверждение, согласно которому решение проблем литературного произведения рассчитано «на соучастие читателей»? Вам доводилось ощущать себя соучастником решения проблем, поставленных в литературном произведении? Если да, расскажите об этих проблемах и о своем соучастии.

Нет необходимости лишней раз пространно говорить о том, насколько важно понимание учащимися того, что определено в цитате и вопросах к ней, как «соучастие», насколько соответствует метапредметным требованиям необходимость обратиться к своим впечатлениям, своему читательскому опыту.

В теории литературы есть понятия, которые сами по себе уже не мыслятся без категории «проблема», которые в науке и рассматриваются, прежде всего, в качестве проблемы. Одним из таких понятий является «историзм». Обратимся к материалу, который способствует усвоению сущности этого понятия в свете категории «проблема».

Всего лишь один пример задания, на котором может быть построена работа:

«Проблема историзма приобретает особый характер, когда речь идет об историческом жанре, т. е. о романе, поэме, драме и т. д., в которых ставится цель воссоздать человеческую жизнь прошедших времен. В этом случае писатель неизбежно сталкивается с требованиями историзма и сознательно стремится их осуществить. Но в более скрытом и часто неосознанном виде историзм выступает как неотъемлемое свойство любого подлинно художественного произведения, ибо историзм есть, прежде всего, способность схватить ведущие тенденции общественного развития, проявляющиеся в общенародных событиях и индивидуальных судьбах» (В.В. Кожин).

* * *

Я сойду и намечу
Мой вечерний путь.
Выходи навстречу -
В высоте отдохнуть.
Полноби мои зори -
Знак моей любви.
И в свободное море
Навсегда плыви <...>¹

1. Поддается ли расшифровке слово «знак» в первом примере? Каким может быть в глазах человека «знак прошедшей ночи»?

2. Что во втором стихотворении выступает в качестве знака любви лирического героя?

3. В чем сходятся и чем различаются употребления слова «знак» в приведенных примерах?

Примеров непосредственного обращения авторов литературных произведений к категории «знак» множество. И работа по выяснению смысла такого обращения может быть самой разнообразной. В одном случае это может быть поэма Дмитрия Владимировича Веневитинова (1805-1827) «Евпраксия» (1824):

Священный крест – знак христиан –
Был водружен перед полками. ²

А в другом – интересно будет проанализировать то, какую роль выполняет категория «знак» в цикле философских поэм «Путями Каина» Максимилиана Александровича Волошина (1877-1932), к примеру, в поэме «Огонь» (1923):

Кровь – первый знак земного мятежа,
А знак второй –
Раздутый ветром факел. ³

¹ Блок А. «Я сойду и намечу...». Там же. С.318.

² Веневитинов Д.В. Евпраксия//Полн. СОБР. Соч. – Л.: Сов. Писатель, 1960. С.61

³ Волошин М.А. Огонь//Волошин М.А. Средоточье всех путей... Избр. Стих. и поэмы. – М., 1989. С. 149.

Анализ стихотворения Зинаиды Николаевны Гиппиус (1869-1945) «Швея» (1901) в аспекте того, как в нем отражено символистское мирозерцание, более результативен и плодотворен, если обратить внимание в первую очередь на то, какие знаки в нем представляют реальный мир, а какие сверхреальный:

И этот шелк мне кажется – Огнем.

И вот уж не огнем – а Кровью.

А кровь – лишь знак того, что мы зовем

На бедном языке – Любовью.¹

Стихотворение Константина Дмитриевича Бальмонта (1867-1942) «Но дикий ужас преступления...» (1900) может стать началом и основой разговора о многозначности знака:

Ты – блеск, ты – гений бесконечности,

В тебе вся пышность бытия.

Но знак твой, страшный символ Вечности –

Кольцеобразная змея!²

1. Знаком чего выступает змея у Бальмонта. Какую характеристику дает этому явлению поэт? Чем такая характеристика, на ваш взгляд, вызвана?

2. Знаком чего еще может выступать змея? По возможности приведите примеры из произведений искусства.

Знаковая природа текста неизменно подчеркивается исследователями литературы как при обращении к общим историко- и теоретико-литературным вопросам, так и при анализе творчества писателя в целом, или отдельного его произведения. Так, ученые в самых разных аспектах анализируют своеобразие знаковой природы лирики А.А. Фета. Дадим учащимся возможность познакомиться с мнением ученого-лингвиста А.А. Потебни по этому вопросу:

«<...> Нас настраивает не содержание, а форма таким образом, что мы видим не изображение частных случаев, а знак неопределенного ряда других подобных восприятий и чувств. До-

¹ Гиппиус З.Н. Швея//Гиппиус З.Н. Собр.соч.: В 2-х т..Т.2. Сумерки духа: Роман. Повести. Рассказы. Стихотворения – М., 2001. С.493.

² Бальмонт К.Д. «Но дикий ужас преступления...»//Бальмонт К.Д. Избранное: Стихотворения. Переводы. Статьи – М., 1991. С.63.

свои примеры заглавий, в которых «образно» или «символически» представлена, «обозначена проблемная ситуация эпохи, обрисованная в произведении».

Упомянутые в предлагаемых вопросах произведения могут быть иными, их выбор зависит от возраста, класса, и от предпочтений учителя.

Анализ художественного текста в школе не должен обходить еще один аспект бытования категории «проблема» в литературном творчестве и в конкретных произведениях. Этот анализ не может быть плодотворным, если у учащихся не сформировано представление о том, что такое решение проблемы в пределах литературного произведения. Об этой особенности проблематики художественного текста в свое время очень точно высказался А.П. Чехов, заметив в связи с произведениями А.С. Пушкина и Л.Н. Толстого, что «в «Анне Карениной» и в «Онегине» не решен ни один вопрос, но они вас вполне удовлетворяют, потому только, что все вопросы поставлены в них правильно».

Необходимо выяснить то, как понимают смысл высказывания А.П. Чехова учащиеся. Не следует ли из него, что литературное произведение вовсе и не должно давать готовые решения по поднимаемым проблемам (вопросам)? Не менее важным оказывается и вопрос о том, какие проблемы поднимают авторы названных Чеховым произведений (в зависимости от класса акцент может быть сделан на каком-то одном произведении А. Пушкина или Л. Толстого). Могут ли ученики согласиться с тем, что ни одна из проблем (у Пушкина или Толстого) не решена? Естественно, что при этом необходимо обосновать свое понимание этого вопроса. И в завершении такого разговора о сущности, характере бытования категории «проблема» в литературном произведении можно задать вопрос:

Удовлетворяет ли вас одна только постановка проблем (вопросов), пусть и правильная, в известных вам литературных произведениях? Объясните суть своей позиции.

А.П. Чехову вторит и Словарь, к положениям которого мы уже обращались:

3. *Покажите на примерах конкретных литературных произведений, что представляют собой их тема, проблема и идея, а также то, как они взаимосвязаны.*

В том же Словаре учащиеся могут познакомиться с таким утверждением, что проблема может быть заявлена уже в самом заглавии произведения:

«Нередко наиболее острые, животрепещущие проблемы современности выносятся авторами в заглавие произведений. В одних случаях это прямой категорически сформулированный вопрос, настраивающий читателя на поиск ответа на него в содержании произведения...»

Учащимся предлагается выполнить такое задание и ответить на вопрос:

Приведите примеры произведений, заглавия которых представляют собой «прямой категорически сформулированный вопрос». Являются ли такие заглавия в известных вам произведениях указанием на основную проблему (проблемы) литературного произведения? Аргументируйте свой ответ.

Чуть ниже в Словаре говорится о еще одном типе заглавия:

«В других проблема поставлена в виде заглавной социально-философской антиномии...» Данное положение позволяет продолжить работу по выяснению того, как проблема может быть заявлена в заглавии:

Что вы понимаете под «социально-философской антиномией»? Приведите примеры произведений, заглавия которых представляют такую «социально-философскую антиномию».

И последнее утверждение Словаря по данной теме:

«<...> Образно, подчас символически обозначена проблемная ситуация эпохи, обрисованная в произведении, как стечение обстоятельств, чреватое жгучей социальной проблемой... причем формулировка самой проблемы еще должна быть домыслена читателем в процессе восприятия художественного произведения».

Такое утверждение позволяет продолжить работу по формированию представлений учащихся о том, что такое проблема литературного произведения в связи с его заглавием:

Как вы считаете, можно ли считать «символически обозначенной проблемной ситуацией эпохи» такие заглавия произведений, как «Пир во время чумы» или «На дне»? Почему? Приведите

статочно разрушить форму любого из небольших лирических стихотворений, оставив в тех же чертах содержание, чтобы убедиться в том, только форма, ритм настраивают нас так».

«Знакомство» обязательно должно быть продолжено в работе по плану, который формируется в виде следующих вопросов и заданий:

1. *Можете вы согласиться с тем, что в стихах Фета содержание оказывается словно бы на втором плане («не изображение частных случаев», «а знак... ряда... восприятий и чувств»)? Обоснуйте свое понимание обращением к стихам поэта.*

2. *Правомерно ли, на ваш взгляд, утверждение ученого том, что «только форма, ритм» создают настроение стихов Фета? Аргументируйте свой ответ.*

Обращение к знаковой природе художественного текста в связи с изучением лирики Иннокентия Федоровича Анненского дает возможность сформировать представления учащихся о том, как проявляется в конкретных лирических произведениях то, что творчество этого поэта имеет своеобразный переходный характер. В лирике Анненского обнаруживаются черты как культуры символизма, так и акмеизма, и обнаруживаются они, если акцент в анализе делается на знаковую природу лирического текста. Достичь этого можно путем последовательного вхождения в текст через выполнение заданий, основанных на мнении исследователей. Начать можно с мнения, к примеру, Ф.П. Федорова, который утверждает, что в стихотворении «Старая шарманка» последняя со временем «отходит на второй план, а на первый выходит вал – центральная часть шарманки: круг, знак круга. Этот вал становится знаком, образом концепции времени...»

Высказанная точка зрения дает возможность для организации работы по следующим вопросам и заданиям:

1. *Вы согласны с мыслью исследователя о том, что постепенно сама шарманка «отходит на второй план, а на первый выходит вал – центральная часть шарманки»? Если да, покажите по тексту, как это происходит.*

2. *Верно ли, что в стихотворении Анненского вал – это знак, образ времени? Почему? Как вы думаете, если концепцию времени символизирует собой вал, круг, то какова суть времени в понимании Анненского?*

В продолжение формирования представлений учащихся о своеобразии знаковой природы лирики И.Ф. Анненского учащимся предлагается выполнить и такое задание:

Ф.П. Федоров замечает: «В центре – образ старой шарманки, у Анненского это искусство, поэзия и художник. Искусство понимается им как мука, внутренняя драма... Но это и образ, знак человеческой жизни. Это – образ, знак истории».

1. Верно ли, на ваш взгляд, что образ старой шарманки трактуется исследователем как искусство, как проблема взаимоотношений поэзии и художника? Обоснуйте свое мнение.

2. Согласны ли вы с тем, что в этом стихотворении искусство понимается поэтом «как мука, внутренняя драма»? Если да, то какие доказательства справедливости этой мысли вы обнаружили в тексте стихотворения?

3. Насколько справедливо, на ваш взгляд, понимать образ старой шарманки даже как «образ, знак истории»? Обоснуйте ответ.

Для лирики Осипа Мандельштама, что неоднократно отмечалось в исследовательской литературе, характерно особое внимание и даже любовь к материальности окружающего мира, даже некий «вещизм». Для того чтобы это представление о своеобразии знаковой природы лирики поэта не осталось теоретически умозрительным, а стало реально представимым, если хотите, практически ощутимым для учащихся, необходимо проанализировать его лирику именно с точки зрения ее знаковой природы. К примеру, через обращение к такому заданию:

Исследователь С. Бавин пишет о поэзии Мандельштама: «Вещи» (от собора до мороженого)... становятся не более и не менее чем опознавательными знаками «времени», по мыслиеязвлению поэта включаясь в некую гармоническую систему. И «все краски жизни небогатой» равнозначны: Notre Dame.

Где римский судья судил чужой народ...
и новинка эпохи –

Кинематограф. Три скамейки.

Сентиментальная горячка.

Аристократка и богачка

В сетях соперницы-злодейки...»

На основе этого определения целесообразно провести работу по таким вопросам и заданиям:

1. В чем заключается разница между тематикой и проблематикой художественного произведения? Проиллюстрируйте свое понимание конкретными примерами.

2. Какие противоречия действительности вы можете определить как основные? Вам известны произведения русской и зарубежной литературы, в которых пережиты, осмыслены и поставлены перед читателями данные противоречия, которые представлены в качестве проблем? Если да, расскажите об этих произведениях.

Еще один аспект обращения к категории «проблема» может быть связан с определением места этой категории в структуре содержания художественного текста, в том числе и на уровне отличия проблемы от темы. «Энциклопедический словарь юного литературоведа» предлагает такое разграничение:

«Тема, проблема, идея, являются элементарными составляющими трех различных, хотя и взаимосвязанных уровней художественного содержания литературного произведения. Первый – предметно-тематическое наполнение произведения – составляет его строительный материал; второй – проблематика – упорядочивает этот во многом еще «сырой» материал в единую художественно-эстетическую конструкцию целого; третий – идейно-эстетическая концепция – завершает это художественно организованное единство системой авторских выводов и оценок мировоззренческого характера».

Наша работа по созданию представлений учащихся о том, что такое проблема литературного произведения и в чем ее отличие от темы и идеи, может быть выстроена по линии таких вопросов и заданий:

1. Расскажите о том, как вы поняли мысль о трех уровнях «художественного содержания литературного произведения».

2. Как вы поняли то, чем принципиально отличается проблема (проблемы) литературного произведения от его тематики и идейной направленности? И можно ли вообще в данном случае говорить о принципиальном отличии? Аргументируйте свое мнение.

роведческим термином? Для выяснения этого вопроса, с одной стороны, а с другой, для формирования их представлений о том, что такое характер в литературоведческом аспекте, организуем работу с таким заданием:

«Понятие «характер» пришло в литературоведение из других областей; о характерах людей мы говорим в быту, характер – специальная проблема в психологии, понятиями социально-исторического, национального характера оперирует социология... Литературный характер, отражая человеческие типы эпохи, возвращает их назад с «прибавлением», участвует в дальнейшем развитии человеческой личности. Вымышленные личности становятся прообразами новой породы людей в самой жизни» (С.Г. Бочаров).

1. Как вы поняли мысль исследователя о том, что характер – это «специальная проблема в психологии»? В чем, на ваш взгляд, заключается принципиальное отличие понятия «характер» в психологии, в других областях жизни от того, что такое «характер» в литературе?

2. Как вы поняли мысль ученого о «прибавлении», с которым литературный характер возвращается в реальную жизнь? Вам встречались литературные произведения, в которых есть характеры, ставшие «прообразами новой породы людей в самой жизни»? Если да, приведите примеры.

Как видим, помимо конкретных целей, связанных с усвоением понятия «литературный характер», выполнение задания дает возможность выхода и к проблеме психологии, и обращения к социальному опыту учащихся.

Изучение понятия «тема», о чем свидетельствует практический опыт, требует четко сформированного представления о том, что такое тематика литературного произведения и в чем ее отличие от проблем, которые в нем поднимаются.

«Энциклопедический словарь юного литературоведа» (1987) нацеливает учащихся на такое понимание:

«По сравнению с тематикой, лишь называющей основные предметы художественного изображения, литературная проблематика указывает на основные противоречия действительности, пережитые, осмысленные и поставленные художником в его произведении перед читателями».

1. *Согласны ли вы с тем, что собор Нотр-Дам в одноименном стихотворении Мандельштама – это только лишь «знак» времени? Если да, что вы могли бы рассказать об этом времени, если судить о нем по стихотворению Мандельштама?*

2. *Согласны ли вы с тем, что в известных вам стихах поэта «все краски жизни небогатой» равнозначны? Покажите свое понимание этого вопроса на конкретных примерах.*

Обращение к знаковой природе художественного может способствовать и тому, чтобы творчество того или иного автора стало понятнее и ближе, это особенно важно, если мы имеем дело с таким творчеством, которое вызывает затруднения как понимания, так и, естественно, в анализе. Одним из них является, к примеру, творчество Велимира Хлебникова. Учащиеся приближаются к пониманию его своеобразия посредством работы с таким заданием:

Литературовед М.Я. Поляков пишет о «сверхповести» «Дети Выдры»: «В этом произведении история и современность вплетены в космогонический миф. Здесь не существует однонаправленного, необратимого развития общества. Исторические ценности не связаны с началом линейного социального времени. Поэтому гибель «Титаника», мировая война, походы Ганнибала и Сципиона существуют как бы в одном измерении. Исторические имена для Хлебникова – знаки общечеловеческой морали, истины».

1. *Прокомментируйте мысль ученого.*

2. *Найдите в «сверхповести» «Дети Выдры» доказательства отсутствия «однонаправленного, необратимого развития общества».*

3. *Как вы думаете, с какой целью разные исторические события даются Хлебниковым «как бы в одном измерении»?*

Не менее интересным может быть обращение к тому, какую роль слово «знак» может выполнять в эпической литературе. К примеру, в романе И.С. Тургенева «Накануне» (1859): «В это мгновение она увидела высоко над водой белую чайку; ее, вероятно, испугнул рыбак, и она летала молча, неровным полетом, как бы высматривая место, где бы опуститься. «Вот если она полетит сюда, – подумала Елена, – это будет хороший знак...» Чайка закружилась на месте, сложила крылья – и, как подстреленная, с жалобным криком пала куда-то далеко за темный корабль...»¹.

¹Тургенев И.С.Накануне//Тургенев И.С. Собр.соч.: В 12-ти тт.: - М.: Худ. лит., 1979. Т.3. С.115.

На этом примере, с одной стороны, можно продолжить разговор о том, что в тексте может выполнять роль знака. При этом акцентируем внимание учащихся на том, что знаком в тексте является не только то, что обязательно обозначено, номинировано как знак.

А с другой, приходим к выводу о том, что значение, смысл знака для персонажей литературного произведения может носить индивидуальный характер.

Окажись на месте Елены другой герой, он мог также решить, что, если чайка «полетит сюда», это будет плохой знак.

Так же, индивидуально, понимает значение знака герой «Дневника лишнего человека» (1849): «Перед вечностью, говорят, все пустяки – да; но в таком случае и сама вечность – пустяки. Я, кажется, вдаюсь в умозрение: это плохой знак – уж не трушу ли я?...»¹.

Для героя другого характера, другого мирозерцания умозрительные рассуждения или заключения могут выступать в качестве хорошего, а не плохого знака.

Последнее никак не отрицает наличия в художественном тексте знаков, значение которых носит общепринятый, можно сказать, коллективный характер. У того же Тургенева в романе «Отцы и дети» (1861): «Он состарился, поседел; сидеть по вечерам в клубе, желчно скучать, равнодушно поспорить в холостом обществе стало для него потребностью, – знак, как известно, плохой. О женитьбе он, разумеется, и не думал...»²

Или в другом эпизоде: «Аркадий опустил глаза.

- Ты матери своей не знаешь, Евгений. Она не только отличная женщина, она очень умна, право. Сегодня утром она со мной с полчаса беседовала, и так дельно, интересно.

- Верно, обо мне все распространялась?

- Не о тебе одном была речь.

- Может быть; тебе со стороны видней. Коли может женщина получасовую беседу поддержать, это уж знак хороший. А я все-таки уеду...»³

¹Тургенев И.С. Дневник лишнего человека. Там же. Т.5. С.139

²Тургенев И.С. Отцы и дети. Там же. Т.3. С. 145.

³Тургенев И.С. Отцы и дети. Там же. С. 222–223.

дователи, и сами авторы. Поэт Саша Черный написал даже предисловие к сборнику стихов, чтобы читатели и критики не путали поэта с персонажами его сатир.

Когда поэт, описывая даму,
Начнет: «Я шла по улице. В бока впился корсет»,
Здесь «я» не понимай, конечно, прямо -
Что, мол, под дамою скрывается поэт.
Я истину тебе по-дружески открою:
Поэт - мужчина. Даже с бородою.¹¹

«Критику», 1909

В литературоведческих работах можно встретить такие, например, предупреждения: «Не следует отождествлять авторскую позицию с логическими, ясно и однозначно сформулированными суждениями. Даже если в произведении есть рассуждения писателя о каких-либо проблемах или прямые идейно-эмоциональные оценки персонажей и событий, позиция автора всегда шире подобных суждений и оценок» (В.Е. Красовский).

Для прояснения мысли исследователя необходимо выяснить то, как представляют себе учащиеся «рассуждения писателя о каких-либо проблемах»? Как эти рассуждения могут быть представлены в тексте? Хорошо, если совместными усилиями такие произведения в творчестве А.С. Пушкина или Л.Н. Толстого, Н.В. Гоголя или М.Е. Салтыкова-Щедрина будут приведены в качестве примеров.

Последующий разговор может быть построен на выяснении того, как можно отличить авторскую позицию от «рассуждений писателя о каких-либо проблемах» и «ясно и однозначно сформулированных суждений». Особый смысл, в свете метапредметных требований, такая работа приобретает, когда учащиеся могут самостоятельно, на основе своего читательского опыта, анализа программных произведений найти примеры «прямых идейно-эмоциональных оценки персонажей и событий» в известных им литературных произведениях.

С категорией «авторская позиция» самым тесным образом в теории литературы связано понятие «характер». Осознают ли учащиеся сущность проблемы, которая связана с этим литерату-

¹¹Черный С. Критику // Саша Черный. Улыбки и гримасы. Избранное. В 2-х тт. Т. 1. - М., 2000. С. 33.

<...> Формальный признак послания – наличие обращения к конкретному адресату и соответственно такие мотивы, как просьбы, пожелания, увещевания и прочие» (М.Л. Гаспаров).

В самом определении проблема как таковая, на первый взгляд, не упоминается и не ставится, однако, вопросы, которые формулирует учитель для организации работы, нацеливают на видение ее присутствия:

1. *Какие черты в известных вам стихотворениях жанра послание свидетельствуют о том, что это, в первую очередь, «стихотворное письмо»? Аргументируйте свой ответ обращением к конкретным примерам.*

2. *Приведите примеры того, как в послании присутствуют «такие мотивы, как просьбы, пожелания, увещевания». С чем чаще всего связаны, к каким **проблемам** обращены такие «просьбы, пожелания, увещевания»?*

Последний из предлагаемых вопросов представляет собой часть работы, направленной на формирование представлений учащихся о том, что такое послание как жанр, в чем его своеобразии с точки зрения проблематики, специфики постановки проблем.

Или при обращении к такой теоретико-литературной проблеме, как «авторская позиция». Одна из самых распространенных ошибок в анализе художественного текста не только учащимися, но, зачастую, и учителями, связана отождествлением позиции автора и его героев. Поднимаемые героями проблемы и предлагаемые ими же решения этих проблем напрямую приписываются автору. И сегодня еще можно услышать, что Пушкин в свое время написал: «Нет правды на земле, но правды нет и – выше...» Все вроде бы верно, слова написал А.С. Пушкин, но в маленькой трагедии «Моцарт и Сальери» их произносит Сальери, более того, перед этим словами есть замечание самого героя «все говорят». То есть это даже как бы не он сам, а все так считают. Иногда такое отождествление имело даже трагические для автора и судьбы его произведения последствия.

Поэтому работа с таким теоретико-литературным понятием, как авторская позиция, имеет принципиальный характер. О своеобразии ее проявления в художественном тексте писали и исследовали

В первом случае отрицательный характер скуки и споров в холостом обществе – это факт известный для всех. Во втором эпизоде подразумевается то же самое.

В рассказе Ивана Алексеевича Бунина (1870-1953) «**Антоновские яблоки**» (1900) писатель видит в природе неизменно только хорошие, «добрые» знаки: «... Вспоминается мне ранняя погожая осень. Август был с теплыми дождиками, как будто нарочно выпадавшими для сева, – с дождиками в самую пору, в середине месяца, около праздника св. Лаврентия. А «осень и зима хороши живут, коли на Лаврентия вода тиха и дождик». Потом бабьим летом паутины много село на поля. Это тоже добрый знак: «Много тенетника на бабье лето – осень ядреная»...»

«Добрые» знаки в пространстве рассказа И.А. Бунина встречаются постоянно, они неизменно окружают автора, формируют его настроение. Поэтому авторское восклицание «как хорошо жить на свете!» воспринимается не как декларация, а в качестве результата того, что наблюдает человек в окружающем его пространстве, как они понимает увиденное.

При проведении такой работы учащимися необходимо уяснение принципиально важного положения: понимание художественного текста как знаковой структуры приемлемо не только тогда, когда в нем упоминается слово «знак». В таком качестве текст выступает всегда. Другое дело, что для первоначального уяснения этого положения, о чем свидетельствует практический опыт, целесообразно обращение, прежде всего, к произведениям, в которых используется слово «знак».

Знаковая природа окружающего человека мира, который постоянно нуждается в расшифровке, требует самостоятельных решений и ответов с обращением к своему собственному опыту и опыту социальному (а это одно из ведущих метапредметных требований), становится более понятной, если предлагаемые для выполнения задания акцентируют внимание на знаковой природе и художественного текста, и реальной жизни, и умственных моделированиях этой жизни.

К примеру, на уроке, подведения итогов изучения творчества А.С. Пушкина учащиеся получают такое задание:

«Гибель Пушкина обратилась как бы в знак бесконечности его» (Б.И. Бурсов).

1. Как вы понимаете смысл этого высказывания? Можете вы с ним согласиться?

2. Как вы думаете, что означает бесконечность для поэта? Вы ощутили для себя «бесконечность Пушкина»? Расскажите о своем понимании этой проблемы.

Другими словами, учащимся предлагается сделать самостоятельно вывод о том, насколько справедливо и есть ли в этом вообще смысл видеть даже в гибели поэта некий знак судьбы, предначертания и т.п.

Развитию представлений о знаковой природе искусства способствует работа по сравнению, сопоставлению произведений разных видов искусства. Весьма продуктивным в этом плане является использование индивидуально-коллективных заданий¹, дающих возможность реализации метапредметного подхода на уровне знаковой природы искусства как такового.

В ходе анализа конкретного текста учащиеся получают задание сравнить изучаемый литературный текст с произведением (или произведениями) другого вида искусства. К примеру, изучение «**Оды на день восшествия на престол императрицы Елизаветы Петровны, 1747 года**» М.В. Ломоносова может сопровождаться таким заданием, в котором развитию метапредметных действий и умений учащимся помогает мнение авторитетного ученого. На этом мнении основывается необходимость прямого сопоставления литературного текста с произведением другого вида искусства, не имеющего отношения к конкретному произведению. Например:

Исследователь Г.А. Гуковский в свое время так определял образный строй поэзии М.В. Ломоносова: «Ломоносов строит целые колоссальные словесные здания, напоминающие собой огромные дворцы Растрелли; его периоды самым объемом своим, самым ритмом производят впечатление гигантского подъема мысли и пафоса».

¹ Подробнее об этом см.: Семенов А.Н. Дидактический материал по литературе: Метод. Пособие для учителя. - Ханты-Мансийск: РИО АУ ДПО «Институт развития образования», 2012. – 192 с.

Вполне естественно, что и у писателей есть свое представление о том, что такое «проблема». Обратимся к таким примерам:

У лирического героя Владимира Владимировича Набокова (1899-1977) в стихотворении «**Слава**» (1942) из книги с выразительным названием «**Poems and Problems**»¹ есть такие слова:

<...> В длинном стихотворении «Слава» писателя, так сказать, занимает проблема, гнетет мысль о контакте с сознанием читателя. К сожалению, и это навек пропадет...²

Лирического героя стихотворения «занимает» и даже «гнетет» проблема контакта творчества «с сознанием читателя».

Как считают учащиеся, такая проблема, в самом деле, существует? Можете быть, писатель из стихотворения Набокова зря волнуется? Однако если такая проблема существует, то в чем сущность и в чем причины этой проблемы? Одним из самых интересных вопросов в обозначенном аспекте становится вопрос о том, знакома ли учащимся проблема, о которой пишет В. Набоков по произведениям других авторов. К примеру, в лирике А. Пушкина или М. Лермонтова, Ф. Тютчева или Н. Некрасова, в прозе Н. Гоголя или Ф. Достоевского (в зависимости от возраста, класса, в котором проходит работа).

Одна из задач, проистекающих из метапредметных требований, связана с необходимостью формирования умения учащимся видеть проблему, понимать ее сущность. Такое умение может быть сформировано через выполнение заданий, построенных на материале, в котором, на первый взгляд, нет ничего проблематичного.

Например, среди жанров лирики учащимся предстоит изучение такого жанра, как «послание», и без энциклопедических, словарных определений здесь не обойтись. Ознакомим учащихся с одним из них:

«Послание, эпистола (греч. ehistolé), литературный жанр: стихотворное письмо.

¹ Поэмы и проблемы (англ.)

² Набоков В.В. Слава // Набоков В.В. Стихотворения и поэмы. – М.: Современник, 1991. С. 272.

видно разрешимого для учеников», а с другой стороны, такой вопрос «должен быть задачей, увлекательной для ученика, отвечать его потребностям, входить в круг его интересов и вместе с тем соответствовать природе художественного произведения, логике науки о литературе». И наконец, «одним из существенных качеств проблемного вопроса оказывается его емкость, способность охватить не только единичный факт, а широкий круг материала».¹

Работа, построенная с учетом определенных В.Г. Маранцманом качеств категории «проблема» применительно к школьной практике, неизменно ставит учащегося в позицию исследователя, перед которым стоит задача разрешения проблемного вопроса, проблемной ситуации. Сама наука о литературе дает безграничные возможности в реализации метапредметного подхода в свете категории «проблема». Все лишь один пример:

«Философская лирика Тютчева отразила новые грани взаимоотношений человека с миром, трагическую раздвоенность человеческой души, причастной к высокому, «космосу», и обнаружившей близость «древнего хаоса», «бездны». Особый смысл в этом контексте приобретает проблема родства человека и природы и их нарушенной связи» (М.Л. Гаспаров).

Проблема, отмеченная исследователем, может стать основой при изучении лирики Ф.И. Тютчева, когда через нее, с неизменной оглядкой на нее, рассматривается, анализируется все лирическое наследие поэта. А начать можно с того, что, в свете приведенного высказывания, дать учащимся задание составить сборник стихов Ф.И. Тютчева, состоящий из двух разделов: в первом собрать произведения, в которых поднимается проблема родства человека и природы, а во втором те, в которых присутствует проблема «нарушенной связи» человека и природы.

Выполняющие задание оказываются перед необходимостью прочитать в достаточном объеме стихи поэта, чтение это, как и определено требованиями ФГОС, должно быть *смысловым*, т.е. чтением, одним из результатов которого становится видение того, наличествует ли данная проблема в предлагаемом литературном материале.

¹ Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе: Пособие для учителя. - М, 1977. - С. 48-50.

1. Прокомментируйте эту мысль ученого. Можете вы согласиться с тем, что он уподобляет поэзию архитектурным сооружениям? Если да, покажите это на примере.

2. Могли бы вы назвать «Оду на день восшествия на престол императрицы Елизаветы Петровны, 1747 года» примером «гигантского подъема мысли и пафоса»? Аргументируйте свой ответ.

3. Найдите то, что, по вашему мнению, сближает оду Ломоносова и Зимний дворец Растрелли.

В этом же аспекте, но значительно проще построены задания, основанные на необходимости сравнения литературного произведения с иллюстрациями к нему, когда учащимся необходимо сделать выводы о том, насколько художнику удалось или не удалось перевести язык литературы на язык живописи. Выполнение таких заданий требует сформированной способности находить общие знаки, схожие знаковые структуры в разных видах искусства.

Более сложными в этом аспекте оказываются задания, основанные не на анализе конкретного произведения, как в случае с одой М.В. Ломоносова и архитектурой, а требующие самостоятельного нахождения, определения объекта для сравнения. К примеру, в начале изучения курса литературы и по итогам такого изучения в конце года учащимся предлагается выполнить такое задание. В классе демонстрируются репродукции картин художника Николая Петровича Богданова-Бельского (1868-1945): «Новая сказка» (1891), «Виртуоз» (1891), «За чтением письма» (1892), «Воскресенье в сельской школе» (1895), «Устный счет» (1896), «Дети тащат поленья по снегу», «На пороге школы» (1897), «У больного учителя» (1897), «Ученицы» (1901), «Маленькая девочка в саду», «Вести с войны. За чтением газеты» (1905), «После дневной работы», «Горе» (1909), «Крестьянин», «Дети» (1910), «День рождения в саду» (1910), «Новые хозяева» (1913), «Визитеры» (1913), «Дама на балконе. Кориз» (1914), «Переправа» (1915), «В ожидании паром» (1915), «Дети в окне» (1915), «Крестьянские дети» (1915), «На пароме», «Дети за пианино» (1918), «Талант» (конец 1910-х гг.), «На работу» (1921), «Бывший защитник Родины» (1924), «Вечер. Удильщик» (1925), «Юный музыкант» (1920-е гг.), «В лодке» (1930-е гг.), «В церкви» (1939).

Подбор репродукций осуществляется с учетом того, программа какого класса уже изучена, и какая программа будет изучаться. В список репродукций включены произведения, дающие возможность выхода как на программу 5-го, так и 11 класса.

В ходе просмотра репродукций учащимся необходимо выполнить следующие задания и ответить на вопрос:

1. Определить произведения русской литературы, иллюстрациями для которых могут быть картины Н.П. Богданова-Бельского.

2. Выделить литературные произведения, которые ассоциативно не напрямую, ассоциативно могут быть связаны с картинами художника.

3. Каким образом выделенные вами картины могут быть связаны с анализом текста в первом и во втором случае? Какие знаки вы можете определить общими для известных вам произведений литературы и живописи Богданова-Бельского?

Письменные ответы учащихся свидетельствуют о том (без деления на классы), что многие из них, как правило большинство, способны обнаружить общие образные знаки в картинах Н.П. Бельского:

- «Устный счет» и в рассказе Л.Н. Толстого «Филипок», в стихотворении Н.А. Некрасова «Школьник»;

- «Новая сказка» и в стихотворении Н.А. Некрасова «Крестьянские дети», в «Записках охотника» И.С. Тургенева;

- «Переправа» и в стихотворениях «Крестьянские дети», «Дед Мазай и зайцы» Н.А. Некрасова;

- «После дневной работы» и в поэмах «Мороз-Красный нос», «Кому на Руси жить хорошо» Н.А. Некрасова;

- «В церкви» и пьесе А.Н. Островского «Гроза», стихотворении А.А. Блока «Девушка пела в церковном хоре...»;

- «Новые хозяева» и пьесе «Вишневый сад» А.П. Чехова.

Нет смысла перечислять все возникающие сопоставления и ассоциации, скажем только, что среди ответов встречаются неожиданные: картина «Визитеры» кому-то напоминает книгу о приключениях Тома Сойера, картина «На работу» «Барышню-крестьянку» А.С. Пушкина и «страну березового ситца» С.А. Есенина, «Вести с войны. За чтением газеты», написанная в 1905 году, «Поднятую целину» М.А. Шолохова...

Какие еще «крылатые выражения» помогут остановить Икара»? Что помогло Икару взлететь?

Какими истинами можно подтвердить поведение Икара? Каких людей больше, похожих на Икара или на «мудрецов»?

Что убило Икара?

Что лучше: использовать готовые знания («мудрецы») или добывать (Икар) самому?

Приведите примеры народной мудрости о роль знания в жизни человека.

Найдите знаки, представленные в мультфильме, раскройте их смысл.

Приведите примеры «чудаков» (Икаров) из художественной литературы.

Примеры ученических вопросов, обращенных к уяснению категории «знание», можно множить и множить. Пусть не все из них отвечают тем требованиям, которые мы разработали, однако в массе своей это вопросы и задания, которые свидетельствуют о понимании сущности этой категории, способности различать ее проявление.

Таковы самые общие направления реализации метапредметных требований через обращение к категории «знание».

Проблема

Обращение к категории «проблема» способствует формированию философско-методологического мышления, развивает способность видеть противоречия, находить пути их решения, самостоятельно определять сущность проблемы, ставить цель, вырабатывать и обосновывать свою позицию.

Необходимо построить работу так, чтобы любые аналитические операции, связанные как анализом текста, так и с выяснением сущности того или иного теоретико-литературного понятия, были связаны с необходимостью обращения к проблеме, ее решению. Характерологические качества *проблемного вопроса и проблемной ситуации* необходимо, по нашему мнению, понимать так, как они представлены в исследованиях В.Г. Маранцмана, согласно которому «проблемный вопрос содержит, как правило, сложность, иногда выступающую в форме противоречия, не оче-

Задание, в котором требуется рассказать о произведениях живописи, кинематографа, литературы, в которых главным содержанием является процесс получения знания, его ценность обращает внимание учащихся к таким произведениям и героям: сказка «Репка», роман Д. Дефо «Робинзон Крузо»;

«Раскольников (осознанию целей жизни), «Песня о Соколе» М. Горького»;

«Левин («Анна Каренина»), «Песня о Соколе»;

«трилогия Л.Н. Толстого «Детство», «Отрочество», «Юность»;

М. Горького «Детство», «В людях», «Мои университеты»;

«Война и мир» Толстого», «Песня о Соколе», «Песня о Буревестнике» Горького».

Не вдаваясь в то, насколько логичен и оправдан тот или иной конкретный выбор, необходимо отметить важность самого поиска, саму попытку найти аналогичное бытование категории «знание» в другом искусстве, в другой изобразительной и выразительной структуре.

Аналогичные вопросы и задания даются учащимся в связи с мультфильмом «Икар и мудрецы»¹:

1. Как вы поняли содержание мультфильма? Каково его настроение?

2. Как представлена в мультфильме категория «знание»? Расскажите о произведениях живописи, кинематографа, литературы, в которых главным содержанием является процесс получения знания, его ценность, возможность использования в жизни.

3. Предложите свои вопросы и задания к этому мультфильму, которые раскрывают сущность категории «знание».

Очевидно, что только последнее задание оказывается в связи с этим мультфильмом принципиально иным. Учащимся необходимо выступить в роли не только обучающегося, но и обучающего, с чем они, в большинстве своем, с успехом справляются. Об этом свидетельствуют их собственные вопросы и задания, «которые раскрывают сущность категории «знание». К примеру, такие:

¹ Видео «Икар и мудрецы» http://www.youtube.com/watch?v=phl_hFPBY0U пользователь ClassicCartoonsMedia

В другом случае это могут быть произведения Крыжицкого Константина Яковлевича (1858-1911): «Перед дождем» (1880), «Водяная мельница» (1883), «Звенигород», «Хутор в Малороссии» (1884), «Дубы» (1884), «Болото» (1885), «Перед полуднем» (1886), «Озеро» (1896), «Дорога» (1899), «Вечер на Украине» (1901), «Ранний снег», «Ранняя весна» (1904), «Лес зимой» (1906), «Золотая осень» (1907), «Лесная река» (1909), «В непогоду», «Река в лесу», «Пейзаж».

Учащиеся получают задания, которые необходимо выполнить в ходе просмотра репродукций:

1. Определитесь с тем, кому из русских писателей ближе всего по настроению и тематике творчество К.Я. Крыжицкого.

2. Как вы думаете, произведениям художественной литературы какого рода, жанра более всего созвучны картины художника? Обоснуйте свое мнение.

3. Назовите конкретные произведения русской литературы, при анализе которых можно использовать картины (какие именно!) К.Я. Крыжицкого? Аргументируйте свой выбор.

С разной степенью результативности учащиеся находят, что «по настроению» картинам К.Я. Крыжицкого близки произведения, при анализе которых «можно использовать»:

«Звенигород» («Гроза» А.Н. Островского), «Озеро» (Тихий Дон) М.А. Шолохова), «Вечере на Украине» (повесть «Тамань» из романа «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова), «Ранний снег» («Война и мир» Д.Н. Толстого, «Зимний дуб» Ю.М. Нагибина), «Перед дождем» («Тихий Дон» М.А. Шолохова, «Весенняя гроза» Ф.И. Тютчева), «Лес зимой» («Зимнее утро» А.С. Пушкина) и т.д. и т.п.

Интересно и то, что учащиеся (в разных возрастных группах) практически единодушно приходят к выводу о том, что «более всего созвучны картины художника» лирическим произведениям. И связано это с тем, что он почти исключительно выступает в пейзажном жанре.

Помимо возможностей анализа конкретного произведения, благодаря такой работе учитель получает возможность обратиться к ассоциативному, образному мышлению учащихся, активизировать их представления о тех произведениях литературы, ко-

торые они читали в предыдущие годы. С другой стороны, такая работа в значительной степени приобщает учащихся к русской художественной культуре, к тому богатству, которое есть у их Родины в живописном искусстве.

Одним из эффективных путей формирования представлений о том, что такое «знак» как определяющая категория искусства, а также формирования универсальных учебных действий, связанных с необходимостью нахождения знака, определения его места и значения в структуре художественного произведения является обращение к возможностям кинематографа и анимации.

Закрепление представлений о том, что такое знак, развитию умений его распознавания, что неоднократно проверено на практике, способствует обращение к мультипликационному фильму «**Душераздирающий мультик про любовь...**»¹.

В ходе просмотра учащимся необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Как вы поняли содержание мультфильма? Каково его настроение?

2. Что в этом фильме вы назвали бы знаками? Какова роль этих знаков в создании содержания и настроения мультфильма?

3. Каков, на ваш взгляд, основной, «главный» знак мультфильма, на котором строится все повествование? Расскажите о произведениях живописи, кинематографа, литературы, в которых встречается этот знак.

Ответы учащихся (работа может проводиться как в устной, так и в письменной форме), свидетельствуют о том, что они способны рассказать о содержании фильма, в котором «есть двое влюбленных, которые расстались, но не смогли жить друг без друга, а потому сошлись вновь», «смогли связать порванную нить близких душ» и т.д., а потому настроение фильма «хорошее», «оптимистическое», «убеждающее в том, что надо верить близкому человеку». Не вызывает затруднений и определение того, какой знак этого фильма является главным, доминирующим – это нить, которая может складываться в сердца, которая может быть порвана, но при желании ее всегда можно связать.

¹ Видео «Душераздирающий мультик про любовь...» http://www.youtube.com/watch?v=Zyh7E_uQ8ao пользователь mariamochka20

Другие аспекты бытования, присутствия категории «знание» раскрываются благодаря мультфильму «**Kiwil**»¹ (для учащихся мы назвали его «Полет»). В ходе просмотра учащимся необходимо подготовиться к работе по вопросам и заданиям:

1. Расскажите о своем понимании смысла мультфильма? Каково его настроение?

2. Присутствует ли в мультфильме категория «знание»? Если да, то в чем вы увидели ее присутствие?

3. Расскажите о произведениях живописи, кинематографа, литературы, в которых главным содержательным ядром является процесс получения знания, его ценность, возможность использования в жизни.

Первые два вопроса приводят учащихся к выводам о том, что содержание мультфильма таково:

«Когда «вырастают крылья». Оптимистическое, обнадеживающее»;

«Никогда не поздно начать менять свою жизнь. Оптимистическое настроение»;

«Путем невероятных усилий по преобразованию окружающего мира можно достичь гармонии с ним, хотя ты несовершенно, не сдавайся. Ассоциация – вся жизнь – борьба»;

«Если много трудиться, мечта осуществится. Начинать жизнь никогда не поздно».

Второй раздел предлагаемых вопросов свидетельствует о том, что учащиеся в большинстве своем способны увидеть и осознать:

«Полет мысли сродни настоящему полету»;

«Знание – это средство достижения гармонии с миром»;

«Герой, зная, что не может летать (не умел этого), но знал, что летают на высоте. И он достиг высоты. И полетел, отрезав пути к отступлению (отрезав веревку)»;

«Чтобы достичь своей цели, иногда надо отрезать пути к отступлению. Знал герой, что он не рожден для полета, но знал, что делать надо, чтобы полететь»;

«Знание есть: узел, точка опоры, закрепление. «Дайте мне точку опоры, и я переверну весь мир...».

¹ Видео «Kiwil!» <http://www.youtube.com/watch?v=sdUUX5FdySs> пользователь Madyeti47

Учащиеся оказываются перед необходимостью не только самостоятельного решения вопроса о том, можно ли многое из созданного Маяковским определить как «нелепости», но и перед необходимостью решения более сложного вопроса о традициях русской поэзии в творчестве Маяковского. Здесь же и необходимость высказать свое мнение относительно теории и практики туризма как культурного явления в русской литературе XX века.

Большие возможности для формирования представлений о том, что такое «знание» как категория, а также формирования соответствующих универсальных учебных действий в рамках метапредметных требований открывает обращение к возможностям кинематографа и анимации.

Можно посмотреть с учащимися мультфильм «Ряба»¹, после чего поработать по такому плану:

1. Какова роль знаний в этом фильме? Как по-разному складывается судьба персонажей фильма, которые обладают запасом знаний и тех, которые об этом даже не задумываются?

2. Как вы думаете, мультфильм «Ряба» отстаивает ценность знания или говорит об их ненужности, бесполезности в окружающем мире? Аргументируйте свое мнение.

3. В каких произведения литературы вы встречали подобную постановку вопроса относительно категории «знание»?

Учащиеся сходятся во мнении, что фильм «за знания и умения», даже если в самом фильме «знания курочки-Рябы оказались никому не нужны», «старика со старухой нужны яички для того, чтобы приготовить яичницу, а красота, которую создает Ряба, им не нужна». Персонажи, которые мало знают, «не знают ничего (мышь, пес) «живут беззаботной жизнью, на них никто не кричит, их не ругают, а Рябе постоянно достается за то, что она делает не то». Среди произведений, в которых поднимается проблема ценности знания, учащиеся называют, в первую очередь, «Горе от ума» А. Грибоедова, «Недоросль» Д. Фонвизина, могут вспомнить роман И. Тургенева «Отцы и дети», «Левшу» Н. Лескова и другие произведения, что свидетельствует об их способности обнаруживать аналогичное присутствие категории «знание» в других видах искусства.

¹ «Ряба»: «Студия «А-фильм», 2006.

Самые большие затруднения (особенно если работа проводится в 7-8 классах) вызывает задание: рассказать о произведениях живописи, кинематографа, литературы, в которых встречается знак (нить) и производные от него (сердце, разрыв, узелок). Однако и для среднего звена это затруднения, которые носят временный характер, когда задания такого типа входят в практику, затруднений почти не возникает: помогает, в том числе, и принцип действий по аналогии. Учащимся вполне по силам найти аналогичную «связующую нить» в стихах А. Пушкина («Я помню чудное мгновенье...») и в лирике С. Есенина, в романах И. Тургенева («Отцы и дети») и Л. Толстого («Война и мир») и т.д. и т.п.

Аналогичные вопросы и задания могут быть даны к мультфильму «Болеро»¹¹ (Иван Максимов и анимационная студия «Классика», 1992):

1. Как вы поняли содержание мультфильма? Каково его настроение?

2. Что в этом фильме вы назвали бы знаками? Какова роль этих знаков в создании содержания и настроения мультфильма? Каков, на ваш взгляд, основной, «главный» знак мультфильма, на котором строится все повествование?

3. Назовите произведения живописи, кинематографа, литературы, в которых встречается этот знак.

Работа с мультфильмом «Болеро», в аспекте его знаковости, представляет для учащихся бóльшую сложность уже потому, что знаковые структуры фильма более сложны, хотя замкнутое движение по кругу – это знак, который учащиеся определяют сразу, как свидетельство некоей безысходности, неизменности, хождения по замкнутому кругу и человека, и человечества. В фильме есть знаки (насекомые), которые «служат изображению мелочей той самой жизни, которая движется по замкнутому кругу», есть часы, «в плену», «во власти», «в руках» которых «находится каждый человек» и общество. В таком движении по кругу, по наблюдениям учащихся, находятся герои «Ревизора» и «Мертвых душ» Н. Гоголя, «Ионыча» и «Вишневого сада» А. Чехова, «ночь,

¹¹ Видео «Bolero» http://www.youtube.com/watch?v=sBxbU-b_DNM пользователь notamusicshop

улица, фонарь, аптека...» А. Блока. Примеров можно приводить много, в том числе и самых неожиданных («Письмо к женщине» С.А. Есенина). Нахождение знаков и выстраивание ассоциаций опять-таки зависит от того, в каком классе проводится работа.

Особый интерес учащихся вызывает работа с диафильмом «Притча о ценности жизни»¹.

1. Как вы поняли содержание диафильма? Каково его настроение?

2. Что в этом фильме вы назвали бы знаком (знаками)? Какова роль этого знака в создании содержания и настроения диафильма?

3. Назовите произведения живописи, кинематографа, литературы, в которых встречается этот знак.

Опыт показывает, что интерес (не только старшеклассников, но и учащихся 5-6 классов) вызывают, может быть, даже не столько вопросы и задания, которые к нему даются, и не вызывают особых затруднений в разном возрасте, а само содержание, главная мысль которого связана с быстротечностью жизни и необходимостью дорожить не только временем, но и отношениями с близкими, дорогими тебе людьми.

К примеру, в ответах учащихся 11 класса можно прочитать:

«Как важно научиться радоваться каждому мгновению, осознавать, какое счастье – жизнь. Звучит и ахматовское: «я научилась просто мудро жить», и евтушенковское «Людей неинтересных в мире нет», и цветаевское «Уж сколько их упало в эту бездну», «Девочка плачет – шарик улетел» Б. Окуджавы;

«Это фильм о том, что часто мы живем по инерции, не задумываясь о том, что жизнь скоротечна, и самая большая ценность в ней – семья, на которую у нас порой в суете не хватает времени. Но настроение светлое, проникнутое оптимизмом, т.к. все можно поправить»;

«Содержание фильма нацелено на осознание того, что жизнь у человека должна проходить так, как будто он достает каждый день пластиковый шарик, любя, сочувствуя, даря радость и надежду. Шарик – миг (из них состоит наша жизнь), и каждый миг ценен»;

¹ Видео «Притча о ценности жизни» <http://www.youtube.com/watch?v=urmegxerCtU> пользователь Б.К. Шанс

Для выяснения того, понимают ли учащиеся сущность того, что называется поэзией, проводим беседу, по вопросам, обращенным к читательскому и жизненному опыту учащихся:

1. Что такое знание в поэзии? Какие знания можно получить, читая поэтические произведения? В чем ценность такого знания? Какие примеры полученного из поэтического текста знания вы могли бы привести?

2. Как вы думаете, что имел (мог иметь) в виду поэт, говоря об «искре неясной»?

В свете приведенного выше задания особое значение приобретает вопрос о том, что представляет собой знание в лирике самого Владимира Маяковского. Учащиеся, прочитавшие определенное количество лирических произведений поэта, могут найти множество примеров того, что понимает он в качестве знания, какое отношение к знанию высказывает. И в противовес тому, что говорит сам Маяковский, можно предложить учащимся работу с заданиями, которые вступают в противоречие с тем, какое мнение сложилось у учащихся. Забегая немного вперед, скажем, что такие задания отвечает требованиям проблемного обучения, о чем будет сказано в следующей главе. Одним из них может быть следующее:

Поэт Вадим Шершеневич в 1913 г. отмечал, что среди других футуристов «Маяковский выгодно отличается серьезностью своих намерений... Он пишет так, как никто не пишет... В стихах Маяковского есть что-то новое, обещающее. Но это новое тонет в куче нелепостей, порожденных незнанием нашей поэзии...»

1. Как вы думаете, в стихах «В авто» и «Из улицы в улицу», написанных в один год с отзывом Шершеневича, есть то, что, на ваш взгляд, свидетельствует о «серьезности» намерений Маяковского в поэзии? Если да, расскажите о том, в чем вы это увидели.

2. Что в названных стихотворениях вы могли бы назвать «новым, обещающим»?

3. Есть ли, по вашему мнению, в стихотворениях «В авто» и «Из улицы в улицу» то, что Шершеневич называет «нелепостями»? Если да, то, как найденные вами «нелепости» соотносятся с теорией и практикой футуристов?

М. Горький писал: «...когда умрет Чехов - умрет один из лучших друзей России, друг умный, беспристрастный, правдивый, – друг, любящий ее, сострадающий ей во всем, и Россия вся дрогнет от горя и долго не забудет его, долго будет учиться понимать жизнь по его писаниям, освещенным грустной улыбкой любящего сердца, по его рассказам, пропитанным глубоким знанием жизни, мудрым беспристрастием и состраданием к людям, не жалостью, а состраданием умного и чуткого человека, который все понимает».

1. Показывают ли произведения А.П. Чехова «умным, беспристрастным, правдивым» другом России?

2. Чему в понимании жизни можно научиться из известных вам произведений писателя? Свидетельствуют ли эти произведения о глубоком знании жизни автором? Если да, какие вы могли бы выделить особенно?

3. Если творчество Чехова освещено «состраданием к людям», то получается, что писатель страдает и таким героям, как Ионыч, Попрыгунья, Беликов и им подобным? Как вы относитесь к такому утверждению?

Результативность работы по ответам на предлагаемые вопросы дает учителю видение того, насколько произведения А.П. Чехова не просто прочитаны, а и осмыслены в качестве свидетельств знания жизни писателем, в качестве понимания им мира и человека, отношения к миру и человеку.

Среди прочих возможных теоретико-литературных вопросов в аспекте категории «знание» может быть рассмотрен такой вопрос, который в программах обычно сформулирован как «поэзия и проза», «своеобразие поэзии как вида литературного творчества». Всего лишь один пример. В стихотворении «**Размышления о Молчанове Иване и о поэзии**» (1927) Владимир Маяковский пишет:

Поэт
настоящий
вздувает
заранее
из искры
неясной -
ясное знание.¹

¹ Маяковский В.В. Размышления о Молчанове Иване и о поэзии // Маяковский В.В. Полн. собр. соч.: В 13 тт. - М.: Гос. изд-во худ. Литературы. 1955-1961. Т. 8. С. 210.

«Знаком можно назвать, в первую очередь, шарики – символ хрупкости жизни. Разные часы – жизнь, связь поколений»;

«Бархатный голос старика – знак. Верить этому человеку, он приятен. Числа – знак. Наглядность. Песочные часы – потерянное время, текущая река – то же самое. Шарик – напоминание»;

«Главный знак – пластиковый шарик = времени: от мига до бесконечности. Благодаря этому, построение и содержание фильма меняется: от простого осмысления до полного принятия мига!»;

«Произведения, в которых можно встретить этот знак, – «Станционный смотритель» А. Пушкина, «Война и мир» Л. Толстого, русская философская лирика, особенно начала XX века»;

«Живопись: С. Дали (название не помню, но там изображены песочные часы). Литература: «Живи и помни», «Война и мир», «Анна Каренина», «Отцы и дети». Кинематограф: фильмы по данным произведениям»;

«Б. Пастернак, стихотворение «И дольше века длится день...», А. Пушкин «Вновь я посетил...», С. Есенин «Не жалею, не зову, не плачу...», художественный фильм «Титаник».

Нельзя не заметить того, как знаковая структура диафильма «Шарики» выводит метапредметные умения школьников за пределы только потребностей школьного анализа как отдельных произведений, так и литературного процесса в целом, заставляет обратить свои представления об искусстве, в первую очередь, о литературе в окружающую их реальность, к ее знаковой природе.

Таковыми могут быть самые общие направления и формы работы по усвоению метапредметных умений через обращение к категории «знак».

Знание

Имеют ли современные школьники представление о том, что такое знание? Казалось бы, бессмысленный вопрос – они каждый день за знаниями приходят в школу. Однако, все не так просто. Для начала выясним, что такое «знание» как категория в представлениях учащихся. В ходе беседы складывается картина, согласно которой категория «знание» может быть составлена из нескольких принципиальных положений:

Во-первых, знание – это форма хранения и передачи результатов познавательной деятельности человека.

Во-вторых, знание – это то, что помогает человеку в его повседневном труде, помогает решать проблемы жизни.

В-третьих, это знание отдельного предмета, уверенное понимание того, что составляет сущность физики, математики, химии, истории и т.п., умение разбираться в этом предмете, использовать его возможности в своей жизни.

В-четвёртых, знание – это обладание информацией, которую человек может считать проверенной, информацией, отрывающей возможности для решения возникающих задач.

Ознакомим учащихся с тем, что говорили о знании философы и писатели разных времен и народов:

«То, что мы знаем, – ограничено, а что не знаем – бесконечно». (*Апулей, древнеримский писатель II в. н. э.*)

С тех пор как существует мирозданье,

Такого нет, кто б не нуждался в знанье.

Какой мы ни возьмем язык и век,

Всегда стремится к знанью человек. (*Рудаки, таджикский поэт IX-X вв. н. э.*)

В знанье – величие и краса,

Знанье дороже, чем клад жемчужин:

Время любой уничтожит клад,

Мудрый и знающий вечно нужен. (*Ас-Самарканди, персидский поэт XIII в.*)

«Знания, не рожденные опытом, матерью всякой достоверности, бесплодны и полны ошибок». (*Леонардо да Винчи*)

«Недостаточно только получить знания; надо найти им приложение». (*И. Гете*)

«Знание того, какими вещи должны быть, характеризует человека умного; знание того, каковы вещи на самом деле, характеризует человека опытного; знание же того, как их изменить к лучшему, характеризует человека гениального». (*Дени Дидро*)

Иной аспект, иное проявление категории «знание» может дать обращение к анализу пьесы А.Н. Островского «Гроза». Другая эпоха, другая художественная культура, нежели в случае с комедией «Недоросль» и, как следствие, иное представление о том, что такое знание. Представление об этом ином характере бытования категории «знания», ее проявлении в конкретном художественном тексте дает работа с таким, к примеру, заданием:

«Прежде всего, она поражает смелостью создания плана: увлечение нервной, страстной женщины и борьба с долгом, падение, раскаяние и тяжкое искупление вины – все это исполнено живейшего драматического интереса и выведено с необычайным искусством и знанием сердца» (*И.А. Гончаров о «Грозе»*).

1. Можете вы согласиться с тем, что Катерина предстает у Островского нервной и страстной женщиной? Обоснуйте свой ответ.

2. На основании чего можно сделать вывод, что «Гроза» (и особенно образ Катерины в ней) написана со «знанием сердца»? Чем, на ваш взгляд, «знание сердца» отличается от знания в его привычном понимании?

Анализ пьесы «Гроза», в ходе которого учитель обращает внимание учащихся на знание, которое определено современником А.Н. Островского как «знание сердца», помимо традиционных для школьного анализа вопросов, акцентирует внимание учащихся на принципиально важном теоретико-литературном аспекте. Это аспект своеобразия творчества как такового, его психологизм, это вопрос о том, чем отличается видение художника слова от того, которое можно назвать обыденным, бытовым. «Знание сердца» - это и есть способность художника проникать в глубины человеческого сознания, в психологические мотивы его поведения, отношений с окружающим миром.

Близкое «знанию сердца» А.Н. Островского, но индивидуальное, свое знание представляет творчества А.П. Чехова. На эту индивидуальность необходимо обратить внимание и в анализе отдельных произведений, и, делая выводы относительно всего творчества писателя. На уроке подведения итогов изучения творчества А.П. Чехова ведущим моментом можно сделать выполнение следующего задания:

броске для этой иконы обнаружил он такое знание анатомии и выражения человеческих чувств в движениях тела, какого до него не было ни у одного из мастеров.

В глубине картины виднеются как бы образы древней эллинской жизни – веселые игры, единоборства наездников, голые тела прекрасных юношей, пустынные развалины храма с полуразрушенными арками и лестницами. В тени оливы на камне сидит Мать Божия с младенцем Иисусом и улыбается робкою детскою улыбкою, как будто удивляясь тому, что царственные пришельцы неведомых стран приносят сокровища – ладан, мирру и золото, все дары земного величия – в яслях Рожденному. Усталые, согбенные под бременем тысячелетней мудрости, склоняют они свои головы, заслоня ладонями полуослепшие очи, смотрят на чудо, которое больше всех чудес, – на явление Бога в человеке, и падают ниц перед Тем, Кто скажет: «истинно, истинно говорю вам, ежели не обратитесь и не станете, как дети, не можете войти в царствие Божие».¹

Такое пространное цитирование произведения, не изучаемого в школе необходимо для того, чтобы провести предметный и целенаправленный разговор о том, что такое знание для живописца, чем оно отличается от знания писателя. Что дает художнику знание. Однако внимание учащихся необходимо акцентировать и на том, что категория «знание» является одной из основ анализа художественного текста, даже если в самом тексте она не упоминается, не номинирована словом «знание». Например, при изучении комедии Д.И. Фонвизина **«Недоросль»** принципиально важным оказывается обращение к тому, чем является знание для классицизма как типа культурного сознания.

«Недоросль» создавался в эпоху расцвета просветительской ясности мысли, связанной с убеждением в неограниченной правоте оснащенного знанием ума. <...> «Недоросль» выходит далеко за рамки сложившихся у нас представлений о классицизме» (В.Н. Турбин).

1. Как вы считаете, насколько в «Недоросле» отразилось то, что он «создавался в эпоху расцвета просветительской ясности мысли»?

2. Что вы знаете о классицизме? Прав ли исследователь, утверждающий, что пьеса Фонвизина «выходит далеко за рамки» классицизма? Попробуйте подтвердить, или опровергнуть эту мысль.

¹ Мережковский Д.С. Воскресшие боги (Леонардо да Винчи). Там же. С. 70.

«Знание – орудие, а не цель»,
«Знание без нравственной основы – ничего не значит»,
«Не бойся незнания, бойся ложного знания. От него все зло мира». (Л.Н. Толстой)

«Доказывать человеку необходимость знания – это все равно, что убеждать его в полезности зрения». (М. Горький).

Ознакомление с высказываниями должно сопровождаться работой над вопросами:

1. Какой предстаёт категория «знание» в приведенных высказываниях?

2. Какие из приведенных высказываний более всего соответствуют вашим представлениям о том, что такое знание?

3. С какими мыслями относительно знания вы не можете согласиться? Почему?

Следующий этап работы связан с выяснением того, как категория «знание» представлена в литературных произведениях. Возможно, что среди известных учащимся произведений есть такие, которые напрямую говорят о том, что такое знание, какова его роль в жизни человека и т.п. в жизни человека.

Результатом такого выяснения должен стать, во-первых, вывод о том, что *знание в литературном произведении – субъективный образ реальности, продукт индивидуальной познавательной деятельности художника*. А во-вторых, такое знание воплощается, фиксируются в знаковой структуре художественного текста.

К тому, что встречали, отмечали учащиеся относительное категории «знание» в литературных произведениях, а это всегда самые минимальные сведения, если они вообще присутствуют, необходимо подготовить литературный материал. Само наличие такого материала у учителя заставляет учащихся более внимательно и избирательно относиться к поиску, показывает то, как искомая категория (деталь) может быть представлена в художественном произведении.

Обратимся к литературным произведениям, в которых напрямую упоминается слово «знание»:

Ведь не теперь мы твердим, что буки, что веди –
Можно знать различие злата, серебра, меди.
Трав, болезней знание – голы все то враки
Глава ль болит – тому врач ищет в руке знаки...¹

А.Д. Кантемир, «Сатиры»

Все хвалят просвещенье;
Спроси их: «Что оно такое?» – редко кто
Умеет дать ответ на то,
Иль скажет: «Знание, ученье».
Так, это ложно мнение,
К несчастью, всеми принято.
Но, люди добрые! иль вы забыли древо,
Ощипанное Евой?²

Капнист В. В. «Случайные мысли»

<...> Украдкой Счастье сокрылось,
Изменой Знание ушло;
Сомненья тучей обложилось
Священной Истины чело.³

В.А. Жуковский «Мечты»

Дурак и старая кокетка – всё равно:
Румяны, горсть белил – всё знание его!..⁴

М.Ю. Лермонтов, «Эпиграмма», 1829

<...> Но и в тьме он восславит
Только Знание, Разум и Свет –
Башню Солнца поставит,
Вдавит в землю незыблемый след.⁵

Бунин И. А. «Каин», 1906-1907

¹ Кантемир А.Д. Сатиры // Кантемир А.Д. Сатиры. Собр. соч. - Л.: Советский писатель, 1956. С. 58.

² Капнист В.В. Случайные мысли // Капнист В.В. Избр. Произведения. - Л.: Сов. писатель, 1973. С. 292.

³ Жуковский В.А. Мечты // Жуковский В.А. Стихотворения - М.: Худож. лит., 1980. С. 32.

⁴ Лермонтов М. Ю. Эпиграмма // Соч.: В 2-х томах. - М., 1988. Т. 1. С. 9.

⁵ Бунин И. А.: Каин // Бунин И. А. Собрание сочинений в 4-х т. - М., 1988. Т. 1. С. 100.

с другой, к жизненному: необходимо составить представление о «малом» и «великом» знании на основе своих жизненных впечатлений, своего жизненного опыта. Кроме того, учитель получает возможность увидеть то, насколько учащиеся могут самостоятельно обнаружить сюжетную близость между басней Леонардо да Винчи и мифом о Дедале и Икаре, насколько их собственные знания позволяют и вспомнить этот миф, и определить то, в чем миф и басня расходятся не столько в сюжете, сколько в оценке описанных там и там поступков.

В другом эпизоде этого романа Леонардо да Винчи утверждает: «<...> Глаз дает человеку более совершенное знание природы, чем ухо. Виденное достовернее слышанного. Вот почему живопись, немая поэзия, ближе к точной науке, чем поэзия, слепая живопись. В словесном описании – только ряд отдельных образов, следующих один за другим; в картине же все образы, все краски являются вместе, сливаясь в одно, подобно звукам в созвучии, что делает в живописи, так же как в музыке, возможной большую степень гармонии, чем в поэзии. А там, где нет высшей гармонии, нет и высшей прелести. - Спросите любовника, что ему приятнее, портрет возлюбленной или описание, сделанное хотя бы величайшим поэтом. Все невольно улыбнулись этому доводу».¹

Приведенный эпизод принципиально важен для разговора о том, что дает человеку знание.

1. Можете вы согласиться с тем, что «виденное достовернее слышанного»? Почему?

2. Как вы понимаете утверждение Леонардо да Винчи о том, что «живопись, немая поэзия, ближе к точной науке, чем поэзия, слепая живопись»? Насколько оно, по вашему мнению, справедливо?

3. Можете вы согласиться с последним доводом Леонардо да Винчи относительно портрета и стихов или он у вас тоже вызывает улыбку? Обоснуйте свой выбор.

Д.С. Мережковский рассказывает о том, как в 1481 году от монахов Сан-Донато-а-Скопето Леонардо да Винчи получил заказ написать запрестольную икону Поклонения Волхвов: «В на-

¹ Мережковский Д.С. Воскресшие боги (Леонардо да Винчи) // Мережковский Д.С. Собр. соч. в 4-х тт. - М.: Правда, 1990. Т. 2. С. 41.

Слова героя – свидетельство отрицания значения знания в жизни своего учителя, а значит, и человека вообще. Это попытка заменить знание любопытством. *Как понимают учащиеся разницу между знанием и любопытством? Чем положительным отличается последнее и есть ли в нем вообще положительное начало?*

Вполне естественно, что в романе Мережковского Леонардо да Винчи представляет иную точку зрения на то, что такое знание, и как оно характеризует человека: «<...> Малое знание, – рассуждает он, – дает людям гордыню, великое – дает смирение: так пустые колосья поднимают к небу надменные головы, а полные зерном склоняют их долу, к земле, своей матери.

- Как же, учитель, – возразил Чезаре со своей обыкновенной язвительно-испытующей усмешкой, – как же говорят, будто бы великое знание, которым обладал светлейший из херувимов, Люцифер, внушило ему не смирение, а гордыню, за которую он и был низвергнут в преисподнюю? Леонардо ничего не ответил, но, немного помолчав, рассказал нам басню: «Однажды капля водяная задумала подняться к небу. При помощи огня взлетела она тонким паром. Но, достигнув высоты, встретила разреженный, холодный воздух, сжалась, отяжелела – и гордость ее превратилась в ужас. Капля упала дождем. Сухая земля выпила ее. И долго вода, заключенная в подземной темнице, должна была каяться в грехе своем».¹

1. Как вы понимаете мысль Леонардо да Винчи о «малом» и «великом» знании? Как вы представляете себе то и другое? Встречались ли вам в литературных произведениях герои, которые обладали «малым» знанием и те, чье знание было «великим»? Если да, то в чем принципиально отличалось их поведение?

2. Как вы думаете, в чем смысл басни, которую рассказал ученикам Леонардо да Винчи? Какое произведение (произведение) напоминает своим сюжетом эта басня?

Работа с предлагаемыми вопросами дает возможность реализации метапредметного подхода в том, что учащимся необходимо обратиться, с одной стороны, к своему читательскому опыту (вспомнить известных им героев литературных произведений), а

¹ Там же. С. 457.

<...> Я проклинал все Время, целиком.
Ведь знал же я, однако, что оно
Не мною, а Другим сотворено,
И что его создавший не случайно
Нам, людям, Время дал, и по любви,
Я знание о том носил в крови.
Но, не смущаясь этой нежной тайной,
Я жил с негодованьем на устах.
И даже не тревожил сердца страх.¹

З.Н. Гиппиус, «Последний круг»

<...> - Как же это, родимые, вышло?? –
Темь
подвалов
тиражом беля,
залегает знание –
и лишь
бегает
по книжным штабелям
жирная провинциалка – мышь.²

Маяковский «Четырехэтажная халтура», 1926

Работа с приведенными примерами идет по линии рассуждений, результатом которых являются ответы на такие приблизительно вопросы:

1. В каком значении употребляется слово «знание» «Сатирах» А.Д. Кантемира и в «Случайных мыслях» В.В. Капнисте? В чем сходство и отличие в отношении двух поэтов к знанию?

2. Какова функция употребления слова «знание» в стихотворении В.А. Жуковского «Мечта» и «Эпиграмме» М.Ю. Лермонтова?

3. Что представляет собой «знание» у И.А. Бунина и З.Н. Гиппиус?

¹ Гиппиус З. Н. Последний круг // Гиппиус З.Н. Собр. соч.: В 2-х т. Т. 2. Сумерки духа: Роман. Повести. Рассказы. Стихотворения - М., 2001. С. 21.

² Маяковский В.В. Четырехэтажная халтура // Маяковский В.В. Полн. собр. соч.: В 13 тт. – М.: Гос. Изд-во худ. Литературы. 1955-1961. Т. 7. С. 112-113.

4. Как вы думаете, дает ли текст стихотворения В.В. Маяковского в последующем (приведен только отрывок) информацию о том, почему «залегает знание»? Какой вы видите эту причину? А где вообще знание может «залегать»?

5. Чье понимание того, что такое знание, представляется вам наиболее интересным? Какое из стихотворений (в большинстве примеров даны только отрывки) вы хотели бы прочитать полностью? Почему?

В ходе такой работы учащиеся индивидуально-коллективным путем приходят к выводу о принципиальном многообразии (примеров, разумеется, может быть значительно больше) понимания, трактовки того, что такое «знание» как категория, как понятие в литературном произведении. Эта трактовка зависит не только от того, как понимает знание автор, но и от позиции героев относительно знания. Последнее еще более выразительно, чем в лирике, проявляется в эпических и драматических произведениях.

Для наглядного примера возьмем несколько цитат из трилогии Дмитрия Сергеевича Мережковского (1865-1941) «Христос и Антихрист». В романе «Смерть богов (Юлиан Отступник)» (1896) будущий римский император, обучающийся в христианском монастыре, но тайно исповедующий язычество, которое мечтает вернуть в Рим, видит в христианском знании только книжность и отсутствие жизни: «<...> Юлиан прислушивался к тому, что говорил учитель, и не мог найти власти в словах его. Метафизика школы Порфирия показалась Юлиану мертвой, сухой и мучительно сложной. Ямвлик как будто играл, побеждая в спорах диалектические трудности. В его учении о Боге, о мире, об Идеях, о Платиновой Триаде было глубокое книжное знание – но ни искры жизни. Юлиан ждал не того. И все-таки ждал».¹

Отрывок дает возможность выйти с учащимися на проблему принципиально важную не только в аспекте метапредметного подхода, проблему книжности знания. *Как понимают учащиеся «отсутствие жизни» в знании? Как они представляют себе «мертвое» и «сухое» в получаемых знаниях? Почему знание должно быть связано с жизнью? В чем смысл такой связи относительно изучаемых ими в школе предметов?*

¹ Мережковский Д.С. Смерть богов (Юлиан Отступник) // Мережковский Д.С. Собр. соч. в 4-х тт.- М.: Правда, 1990. Т. 1. С. 64.

Даже по небольшой цитате учащиеся имеют возможность убедиться в том, что в романе существует и другая точка зрения на то, что представляет собой знание в метафизическом учении школы Порфирия, главным идеологом которой выступает учитель Ямвлик, известный теург и софист. Если оценка того, что такое знание в школе христианских ученых дана заглавным героем романа, можно предложить учащимся дать характеристику тому, что такое христианское знание с точки зрения самих этих ученых. Учащиеся получают возможность не просто посмотреть на проблему с противоположной точки зрения, но и актуализировать собственные представления о том, в чем принципиально отличается знание в античной (языческой) и средневековой (христианской) культуре.

А в романе «Воскресшие боги (Леонардо Да Винчи)» (1902) один из учеников Леонардо да Винчи уверен в том, что их учитель, «всю жизнь только и стремился к невозможному, только и желал недостижимого». В доказательство верности своей мысли он убеждает другого героя: «Ну, скажи на милость: изобретать такие машины, чтобы люди как птицы летали по воздуху, как рыбы под водой плавали, – разве это не значит стремиться к невозможному? А ужас потопа, а небывалые чудовища в пятнах сырости, в облаках, небывалая прелесть божественных лиц, подобных ангельским видениям, – откуда он все это берет, – ужели из опыта, из математической таблички носов и ложечки для измерения красок?.. Зачем же обманывает себя и других, зачем лжет? Механика нужна ему для чуда, – чтобы на крыльях взлететь к небесам, чтобы, владея силами естественными, устремить их к тому, что сверх и против естества человеческого, сверх и против закона природы – все равно к Богу или к дьяволу, только бы к неиспытанному, к невозможному! Ибо верить-то он, пожалуй, не верит, но любопытствует, – чем меньше верит, тем больше любопытствует: это в нем, как похоть неугасимая, как уголь раскаленный, которого нельзя ничем залить – никаким знанием, никаким опытом!..»¹

¹ Мережковский Д.С. Воскресшие боги (Леонардо да Винчи) // Мережковский Д.С. Собр. соч. в 4-х тт.- М.: Правда, 1990. Т. 1. С. 456-457.