



ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ И ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

М. И. ШУТАН,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры словесности и культурологии НИРО,
заслуженный учитель РФ
mshutan@mail.ru

В статье на примере различных этапов изучения литературного произведения (этапа текстуального анализа, этапа обобщения, синтеза) показывается взаимосвязь аналитической и интерпретирующей деятельности школьников. В статье дается характеристика уроков по рассказу А. П. Чехова «Анна на шее» в 8-м классе.

In the article on the example of various stages of studying the novel (a stage of the textual analysis, a stage of generalization, synthesis) the interrelation of the analytical and interpreting activity of school students is shown. In the article the characteristic of lessons of A. P. Chekhov's story «Anna on a neck» in the 8th class is given.

Ключевые слова: *интерпретация, анализ, синтез, обобщение, контекст, символическая деталь*

Key words: *interpretation, analysis, synthesis, generalization, context, symbolical detail*

Методика целостного изучения литературного произведения, то есть «вслед за автором» [1], наиболее органично вписывается в логику поэтапного читательского восприятия: от текстуального анализа, в основных своих чертах отражающего последовательность элементов художественной структуры, которые прежде всего связаны с сюжетом, текстуального анализа с постепенно усиливающейся интерпретационной составляющей, — к синтезу, обобщению, интерпретации в ее наиболее полном проявлении, когда произведение предстает перед юными читателями как целостность.

Неизбежно возникают следующие вопросы, на которые мы постараемся дать ответы в статье:

✓ Какими способами усилить интерпретирующую деятельность школьников на этапе текстуального анализа произведения?

✓ Как на этапе обобщения, интерпретации в ее высшем выражении, использовать приемы анализа художественного текста, не размывая специфические черты этого этапа деятельности школьников?

За основу мы возьмем уроки в 8-м классе по рассказу А. П. Чехова «Анна на шее», которые проводились сразу же после изучения рассказа Л. Н. Толстого «После бала».

Прежде всего предложим систему вопросов и заданий ко второй главе, дидактически обеспечивающих этап текстуального анализа произведения, и посмотрим, как в ней представлена интерпретационная составляющая:

1. Почему автор в начале второй главы (а не в первой) характеризует покойную мать Ани?

2. Как повлияло на душевное состояние Ани громадное зеркало?

3. Как танцевала Аня и какие чувства она испытывала?

4. Посмотрите фрагмент «Тарантелла» из фильма-балета «Анюта». Удалось

ли композитору В. Гаврилину и балерине Е. Максимовой передать душевное состояние главной героини чеховского рассказа?

5. Соотнесите фрагмент о страшном громадном белом медведе из первой главы со следующими строками: «...и давнишний страх ее перед силой, которая надвигается и грозит задавить, казался ей смешным; никого она уже не боялась и только жалела, что нет матери, которая порадовалась бы теперь вместе с ней ее успехам».

6. Понаблюдайте за тем, как во время зимнего бала Аня относилась к своему отцу. Как это ее характеризует?

7. Что означает счастье для Модеста Алексеича и Ани?

8. Как изменилась Аня? Почему рассказ кончается словами Пети и Андрюши, обращенными к отцу: «Не надо, папочка... Будет, папочка...»?

9. Почему автор разделил текст рассказа на главы?

К интерпретирующей деятельности приближают школьников задания следующих видов, используемые на этапе текстуального анализа.

Это может быть задание, основанное на логике *мысленного эксперимента*: найти место в первой главе, куда можно было бы поставить характеристику матери Ани (задание 1). Школьники предлагают различные варианты, но интереснее другое: защищая свой выбор, они утверждают, что эта характеристика в условиях эксперимента начинает играть совсем другую роль, так как подчеркивает несоответствие между воспитанием, как бы определявшим содержание дальнейшей жизни Ани, и ее нынешним положением. Сама же Аня это несоответствие (вспомним, почему она вышла замуж за Модеста Алексеича) переживает очень тяжело, болезненно, ведь она не получила от мужа того, чего ждала, — жизни-праздника, основанной на отсутствии какой-либо ответственности

Методика целостного изучения литературного произведения, то есть «вслед за автором» [1], наиболее органично вписывается в логику поэтапного читательского восприятия.

перед мужем, на расточительстве, на бесконечных удовольствиях.

Работа с символическим образом-лейт-мотивом, организованная на этапе текстуального анализа (задание 5), также может быть отнесена к интерпретирующей деятельности школьников. Имеется в виду громадный белый медведь, который воспринимался Аней как воплощение страшной, агрессивной силы, напоминавшей тучу или локомотив и угрожавшей ей и ее несчастному отцу. В ее сознании это и «учителя гимназии с бритыми усами», и сам Модест Алексеич, «человек с правилами, который даже лицом походил на директора». Налицо мифологизация образа, у истоков которой — чувство страха, ощущение собственной незащищенности в этом несправедливом мире. Но во время бала Аня, осознав, что «она создана исключительно для этой шумной, блестящей, смеющейся жизни с музыкой, танцами, поклонниками», освобождается от страха, вызванного силой (а ее символическим воплощением и является белый медведь), которая надвигалась на нее и грозила ее задушить, и даже смеется над ним. Иначе говоря, само изменившееся отношение героини рассказа к образу, лишение его мифологической коннотации — знак существенного перелома в ее внутреннем мире.

Выявление структурной особенности произведения может иметь место на завершающем этапе текстуального анализа и подводить учеников непосредственно к обобщающему занятию. Задание 9 нацеливает восьмиклассников на разговор о выделении в тексте чеховского рассказа двух глав. Вторая глава начинается фразой: «Наступила между тем зима» и фиксирует некий временной промежуток. И опять ученикам может быть предложен мысленный эксперимент. Пусть они представят себе следующее: в рассказе не выделяются главы — и перед читателями нечленимый текст. Повлияет ли эта трансформация произведения на его вос-

приятие? Многие школьники положительно отвечают на сформулированный выше вопрос. По их мнению, в этом случае возникает ощущение единого потока жизни, неостановимого, непрерываемого. Графическое же выделение глав пространственно фиксирует границу между двумя контрастными временными отрезками. Для читателя сама ситуация перелома в жизни главной героини становится более очевидной, и она острее им переживается. Возвращаясь к тексту произведения, ученики могут показать, как работает антитеза, через сопоставление двух глав рассказа по разным направлениям (жизненное пространство Ани; ее душевное состояние и поведение).

На этапе текстуального анализа в центре внимания может оказаться художественная интерпретация изучаемого литературного произведения (задание 4). Восьмиклассникам предлагается для просмотра фрагмент из фильма-балета «Анюта» на музыку В. Гаврилина. Анюта во время бала танцует тарантеллу (у Чехова — вальс, польку, кадрили). Как известно, тарантелла — это итальянский танец, в основе которого лежит один мотив или одна ритмическая фигура, многократное повторение которых делает музыку экзотичной, завораживающей. Тарантеллу можно назвать самозабвенным танцем [2]. В фильме-балете танец Анюты (в исполнении великолепной выдающейся балерины Е. Максимовой) сумасшедший, безудержный. Конечно, он гиперболизирует чеховскую ситуацию, повышая необыкновенно ее эмоциональный градус, включая ее в атмосферу театральности, вне которой балетное искусство просто немислимо. В связи с этим отдельные ученики обращают внимание на следующую деталь: Анюта исполняет тарантеллу на сцене, но на ней находятся и кавалеры,

Выявление структурной особенности произведения может иметь место на завершающем этапе текстуального анализа и подводить учеников непосредственно к обобщающему занятию.

которые буквально падают перед ней ниц, и отец (В. Васильев), которому она мило улыбается. Этот режиссерский ход вполне оправдан, поскольку и в чеховском рассказе Анна — в центре внимания.

Отдельно следует сказать о тех ситуациях, когда *задание аналитической направленности в ходе урока становится своеобразной стартовой площадкой для интерпретации произведения*, но для этого необходимо некое интеллектуальное усилие и педагога, и ученика. Возьмем для примера задание 3, нацеливающее восьмиклассников на раскрытие душевного состояния Ани во время танцев. Это вопрос, казалось бы, репродуктивного характера. Причем он не требует рассмотрения ситуаций, подаваемых Чеховым в обобщенной форме, в контексте всего произведения: «...точно из-под земли вырос и пригласил на вальс, и она отлетела от мужа, и ей уж казалось, будто она плыла на парусной лодке, в сильную бурю, а муж остался далеко на берегу... Она танцевала страстно, с увлечением и вальс, и польку, и кадрили, переходя с рук на руки, угорая от музыки и шума, мешая русский язык с французским, картавя, смеясь и не думая ни о муже, ни о ком и ни о чем».

Во-первых, к выполнению задания можно подойти творчески и выйти за границы воспроизведения текста с краткими комментариями. Если восьмиклассник, отвечая на вопрос, обратит внимание на ассоциацию, возникшую в сознании главной героини и свидетельствующую об образном мышлении, и придаст ей символический смысл (муж остался на берегу, то есть он в другой пространственной сфере, в другом мире), то это явно не репродуктивный уровень деятельности. Но далее учитель, точно и творчески реагирующий на ответ ученика, при этом мыслящий в рамках той логики, которая им задана, формулирует следу-

ющий вопрос: «А разве Аня и Модест Алексеич были когда-то на одном берегу?» Ответить на этот вопрос можно, учитывая содержание не только второй, но и первой главы. И самое главное — само содержание размышлений о взаимоотношениях чеховских персонажей: конечно, между ними никогда не было душевной связи, и, образно говоря, у каждого из них было свое жизненное пространство, но сейчас эта фраза может быть употреблена в прямом значении. И ученик, знающий содержание всего произведения, может применить этот образный ход и к будущему, зачитав следующие строки: «После этого у Ани не было уже ни одного свободного дня, так как она принимала участие то в пикнике, то в прогулке, то в спектакле. Возвращалась она домой каждый день под утро и ложилась в гостиной на полу, и потом рассказывала всем трогательно, как она спит под цветами». Дом Ане просто-напросто не нужен: у нее жизнь в иных пространствах, а Модест Алексеич «остается один на берегу».

Ученик как бы накладывает на различные ситуации образный, ассоциативный ход, возникший в сознании героини, но которого нет в реальном тексте. Это пример моделирующей деятельности, имеющей все необходимые признаки деятельности интерпретирующей.

Характеризуя этап текстуального анализа произведения, нельзя не отметить следующую закономерность: *расширение прочувствованного и осмысленного художественного материала способствует усилению интерпретационной составляющей в деятельности школьников*, так как у них появляется большая возможность видеть частное в связи с общим, которое постепенно приобретает более отчетливые, зримые черты (вспомним о переводных картинках), а этому способствует внутриобъективное (то есть в рамках изучаемого произведения) сопоставление, становящееся системным. Причем оно имеет место в ответах школьников даже

Расширение прочувствованного и осмысленного художественного материала способствует усилению интерпретационной составляющей в деятельности школьников.

тогда, когда учитель их на такого рода деятельность и не нацеливает.

На *этапе обобщения, синтеза* ресурсы интерпретирующей деятельности школьников проявляются в полной мере. Во многом этому способствует то, что художественный материал на уроке структурируется на основе дедуктивной логики. Как уже было сказано, аналитические задания в этом случае подчиняются задачам интерпретирующей деятельности, ибо оказываются в ее силовом поле. Посмотрим, как на этом этапе изучения произведения происходит взаимодействие интерпретирующей и аналитической деятельности.

В начале учебного занятия восьмиклассники подтверждают суждение о негативном влиянии социума на внутренний мир Ани, на мотивационно-установочном этапе ставшее гипотетическим. Далее *внимание школьников акцентируется* на ситуации перелома во внутреннем мире и судьбе Ани. Причем чеховское произведение рассматривается в связи с только что изученным рассказом Л. Н. Толстого «После бала», в котором эта ситуация приобретает особую значимость. Обобщенное сопоставление произведений, в котором характеристика тех или иных ситуаций представлена в редуцированном, сжатом виде, имеет прямое отношение к интерпретирующей деятельности школьников.

Восьмиклассники видят принципиальное отличие рассказа «Анна на шее» от рассказа «После бала»: если в первом перелом — знак деградации героини, то во втором ситуация перелома приобретает противоположный смысл, так как страшное открытие Ивана Васильевича имеет социально-нравственную окраску и решительным образом изменяет его жизнь (отказ от Вареньки, отказ от службы), а у истоков этого — сильнейшие переживания, вызванные жесточайшей экзекуцией солдата, переживания, свидетельствующие о развитом нравственном чувстве у главного героя. У этих героев нет ни-

чего общего, кажется, что они существуют в разных системах жизненных координат.

Принципиально важным представляется ученикам следующее различие: если сцена экзекуции самым решительным образом влияет на мировоззрение Ивана Васильевича и предопределяет его дальнейшую судьбу, меняя ее вектор, то сцена зимнего бала оставляет незыблемым жизненный идеал Ани, но создает необходимые условия для того, чтобы он стал реальностью. В этом и таится опасность: реализация мечты, жизненной цели, не несущей в себе нравственного содержания, духовного смысла, делает практически неизбежной деградацию человека.

Как мы видим, сопоставительная деятельность способствует тому, что представление учеников об изучаемом произведении углубляется, так как они подходят к новым идеям, уточняющим и развивающим идеи, высказанные ранее. Это процесс «приращения смыслов».

На этапе обобщения восьмиклассники раскрывают *смысл названия* чеховского рассказа. После того как они выскажутся, учитель нацеливает их на рассмотрение ситуаций, в которых упоминается об Анне на шее. Слова его сиятельства: «Значит, у вас теперь три Анны [...] одна в петлице, две на шее» — встречаются в тексте произведения дважды: сначала их воспроизводит Модест Алексеич, вспоминая о том, как пять лет назад Косоротов пришел благодарить своего начальника за орден святой Анны второй степени; второй раз эта ситуация воспроизводится после того, как тот же самый орден получает Модест Алексеич.

Отметим, что на этом этапе работы с произведением актуализируются механизмы аналитической деятельности школьников: на некоторое время они погружаются в социально-психологическую конк-

Сопоставительная деятельность способствует тому, что представление учеников об изучаемом произведении углубляется, так как они подходят к новым идеям, уточняющим и развивающим идеи, высказанные ранее.

ретику эпизода, как бы абстрагируясь от художественного целого. Но это временное явление, ибо погружение в содержание небольшого эпизода необходимо для обобщения, максимально приближающего юных читателей к авторской позиции. Причем дальнейшее включение только что рассмотренного эпизода в контекст всего произведения создаст основу для следующего вывода: за миром каламбуров обнаруживается опредмечивание людей. Если мы посмотрим на отношения между Модестом Алексеичем и Аней, то увидим торжество материального начала: для мужа его жена стала своеобразным товаром, которым можно гордиться и за который можно получать дивиденды (легко предположить, что второй орден Анны не просто так появился у Модеста Алексеича), а жене от мужа нужны только деньги. Ни о каких чувствах, ни о какой душевной привязанности говорить не приходится! И название рассказа точно фиксирует это.

Необходимо обратить внимание школьников на то, что орден — это художественная деталь (некая подробность, на которой в рамках художественного текста лежит особая смысловая нагрузка), превращающаяся в символ опредмечивания людей в той социальной среде, которую показывает Чехов в своем произведении.

Далее учитель просит восьмиклассников найти в рассказе другие символические детали и охарактеризовать их. Выполняя это задание, ученики вновь анализируют реалии художественного текста и размышляют о том, как они помогают автору раскрыть психологический мир Модеста Алексеича. Это прежде всего кольца, браслеты и броши, о которых он говорил, что «эти вещи хорошо иметь про черный день»; причем часто «отпирал ее комод и делал ревизию: все ли вещи целы». Создается ощу-

Погружение в содержание небольшого эпизода необходимо для обобщения, максимально приближающего юных читателей к авторской позиции.

щение, что эти драгоценности он дарил самому себе, а до Ани, ее переживаний, стремлений, ему, эгоисту, и дела-то никакого не было. От этого мира овеществленных человеческих отношений веет крещенским холодом! То есть, отталкиваясь от совсем небольшого эпизода, школьники возвращаются к той идее, которая была ими высказана на основе анализа другого эпизода, что дает им возможность укрепиться в собственной позиции.

На заключительном этапе урока восьмиклассникам предлагается для обсуждения следующее высказывание литературоведа А. П. Чудакова: «Будучи сделанной из того же материала, что и другие художественные предметы произведения, принадлежа к их миру, носящая одежды будничные, чеховская символическая деталь выглядит не как «подобранная», специально отысканная в качестве наиболее подходящей для этой роли, а как обычная, «рядовая деталь» предметного мира» [3]. Оценивая высказывание, восьмиклассники утверждают, что слово «подобранная», употребленное в кавычках (это принципиально важно!), указывает лишь на то, что символическая деталь не искусственная, надуманная, а естественная.

Итак, обобщающее занятие состоит из четырех этапов: если на первом этапе школьники выходят за рамки изучаемого произведения, актуализируя в своей деятельности межтекстовые связи и идя тем самым по пути «приращения смыслов», то второй этап основан на соотношении сегментов текста, в которых встречается символическая деталь, дающая название чеховскому произведению и, соответственно, выражающая особый, акцентированный смысл; на третьем этапе круг символических деталей расширяется; на четвертом же этапе урока обсуждается литературоведческое высказывание, посвященное одной из черт чеховской поэтики (причем этот этап логически вытекает из двух предыдущих, так как речь идет о символической детали).

Решая на этапе синтеза задачи ин-

Образовательная система: теория и практика

терпретационной направленности, ученики дважды включаются в деятельность аналитического характера. Но далее границы этого относительно автономного этапа деятельности рушатся, и результаты наблюдений включаются в общую канву размышлений по той или иной проблеме. Если интерпретация — контекст, силовое поле, то анализ — относительно автономное пространство, под воздействием энергии обобщения лишаящееся своей самостоятельности; если интерпретация — стратегия, то анализ — тактика.

Формула, приведенная выше, может быть отнесена и к этапу текстуального анализа, но она требует следующего уточ-

нения: во временных границах этого этапа силовое поле интерпретации слабее, а степень автономии аналитических ходов сильнее, ощутимее, что словеснику необходимо учитывать в своей деятельности, ибо существует опасность включить механизм интерпретации раньше времени или позднее, чем требуется.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браже, Т. Г. О литературе в школе : книга для учителя / Т. Г. Браже. — СПб., 2008. — С. 91—105.
2. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г. В. Келдыш. — М., 1991.
3. Чудаков, А. П. Поэтика Чехова / А. П. Чудаков. — М., 1971.