

предметно – бытового характера: «зачадили сумерки», «чебачишки живили течение реки», «стручки сжали зеленые губы», «рыбка загуляет подле берега» и т.д.)

Председатель Правления Союза писателей России В.Н. Ганичев писал: «С настоящей поэтической прозой встретится всякий, кому попадет в руки книга Василия Юровских «Журавлиные корни». Они изда- на тиражом 75000 экземпляров. Это семьдесят пять тысяч радостей во всех уголках нашей Родины. Не боюсь громких слов, ибо сам эту ра- дость испытал я, читая это удивительное произведение, написанное по-юровски».

Литература:

Юровских В.И. Три жизни. Челябинск,1990.

Юровских В.И. Веснозапев. Челябинск,1995.

Юровских В.И. Журавлиные корни // Современная уральская по- весть. Свердловск, 1981.

Дергачев И.А. Книги и судьбы. Страницы литературной жизни Урала. Свердловск,1973.

Ефимов А.И. Роль глагола в словесно-художественном творчестве писателей. М.,1980.

Кузин Н.Г. Диалог с временем. Свердловск, 1983.

Кузин Н.Г. На языке любви и света. // Урал. 1981. №3. С.175 – 179.

Саложков С. Творение, а не сочинение // Детская литература. 1989. №7. С. 28 -30.

Эткинд Е.Г. Метафора и художественный мир поэта. М.,1980.

Сергеева (Носкова) В.Б. (Ижевск)

Образовательный потенциал жанра как «сокращённой Вселенной»

В традиционном школьном преподавании литературы жанру отво- дится довольно скромное место: *его изучают* наряду с другими эле- ментами поэтики. *Его объясняют*, например: «Это баллада, этому жанру свойственны следующие особенности...», а потом проверяют знания: «Какие черты баллады вы находите в этом произведении? До- кажите, что это баллада». Но это только сведения – накопление теоре- тического знания о тексте. С ним *знакомятся*, потому что он «явлен»: в самом деле, зная то, в каком жанре создано произведение любого вида искусства – в кино, например, боевик или комедия – мы уже настраива- емся на определенное «ожидание» Когда мы обращаемся к фильму, спектаклю – к любому произведению искусства, то первое, что мы «опознаём» – это жанр. Таков механизм вхождения в текст, в начале которого читатели и зрители находят ориентиры, создающие «настрой на определённое отношение к произведению и в известной мере опре- деляет способ восприятия произведения и воссоздания его образов»

[Никифорова, 1972: 21]. «Художник использует арсенал жанровых средств, чтобы руководить читательским восприятием» [Лейдерман, 1998: 25]. И учитель справедливо полагает, что ученику надо *знать* определенные характеристики того или иного жанра уже потому, что он служит посредником между писателем и читателем, потому что с ним связано явление читательского «ожидания».

Но жанр имеет гораздо *большой образовательный потенциал*: образует ученика, содержит важный смысловой материал и «подсказывает» учителю новые формы и приёмы организации обучения и развития ученика. На начальном этапе литературного образования, когда ученик должен пересечь границу внетекстового и внутритекстового миров, жанр важен *как «дверца в текстовый мир»*, открыв которую, ученик входит в «инобытийную» реальность литературы.

Жанр есть «пограничная» категория уже в том смысле, что исторически озаменовывает собой начало «литературной» эры. Жанр становится фактом становления и оформления литературы как вида искусства и одновременно основой её «конституции». Согласно философии Аристотеля, в процессе мимезиса материя и субстрат превращаются в смысл и форму, некую «фактическую данность», гармонизированную вещьность, «ентелехию». Подражание мыслится Аристотелем сродни творению, это скорее способ пересозидания действительности по законам гармонии. Исследуя семантику античных обрядов и ритуалов, О.М.Фрейденберг приходит к выводу, что это имитации мировоззренческие, в них смыслы бытия находили своеобразное отождествление. «Жанровые формы представляют собой различно и по различным поводам трансформированный старый мировоззренческий материал» [Фрейденберг, 1997: 13]. Обряды были тождественны миропониманию древних. А затем – жанры мыслились тождественными обряду, становились метафорой реальности. Так трагедия из ритуального действия «козлопения» (“траг-одия”) оформляется в драматическое действие в определённых жанровых (шифровых) законах. «Эти эмоционально-смысловые шифры отношения к природе и к жизни возникли, как своего рода дубликаты, отражения совершенного и переосмысленного действия» [Субботин, 1977: 7]. Так происходит «самоопределение литературы - осознание себя как реальности особого рода, отличной от реальности быта и культа» [Аверинцев, 1981: 7]. Из реальности обряда, несущей в себе определенный смысл, создается семантически аналогичная реальной действительности новая «действительность» – *знаковая*, означенная, и потому приобретающая некую смысловую форму. Жанр становится способом перевода сознания, явленного в древнем обряде, на язык искусства, кодом и одновременно формой, запечатлевающей это перекодированное сознание.

Реальность (быт и культ) // жанр как код // квазиреальность (литература)
Смысл бытия // знак // ценностная условно-знаковая реальность

Предъявление жанра нашему ученику-наивному реалисту – это начало осознания им литературы как особой реальности. Чтобы показать то, как методически работает жанр в конкретике урока, приведём пример первой учебной темы в 5 классе – элегического дистиха. Так на уроке после исторической информации о битве 300 спартанцев организуется беседа по восприятию дистиха древнегреческого поэта Симонида:

*Путник, пойди возвести нашим гражданам в Лакедемоне,
Что их заветы блюдя, здесь мы костями полегли.*

Выясняется, что здесь явлена какая-то условная реальность, где с нами говорят погибшие! И это принимается, потому что перед нами стихотворение – произведение искусства, а в качестве стихотворения оно воспринимается потому, что как-то по-особому звучит, необыденно (ритм стиха), в две строчки записано. Эти вроде бы нехитрые наблюдения становятся тем не менее важными открытиями условной, знаковой природы искусства. Далее все вместе, экспериментируя, пытаемся выяснить условия, заставляющие именно таким образом звучать эти две классические строки, и в результате приходим в определению закона формы дистиха – ритмической матрицы. Затем начинаем сами «мастерить» стих, и надо присутствовать на уроке, чтобы видеть радость детей, когда самая, казалось бы, непоэтическая фраза начинает, будучи влитой в ритмическую матрицу, звучать «как древнегреческая»!

*Чистый листок предо мной, // я не знаю, что делать без ручки.
Нечем писать на листе // строки поэмы моей. (Володя К.)*

*Мне довелось увидеть // баркентину в Крыму на причале,
Были на ней паруса // – символ мечты и бродяг. (Ваня Ш.)*

Почему ученик **может** создать свой текст по модели жанра? **Что открывається** ему в произведении в процессе этой «ремесленнической» деятельности, которую мы организуем, отодвинув привычное школьное «изучение»? Ответ – в самой сути категории жанра, а потому обращение к жанровой категории имеет большой образовательный потенциал как нетрадиционной организации деятельности ученика на уроке.

Какие бы из многочисленных определений жанра мы ни взяли, везде доминирует утверждение о единстве формы и содержания. *Жанр – содержательная форма* уже в силу его «дубликатно-метафорического» происхождения и превращения смыслов. «Жанр, как и всякая художественная форма, есть отвердевшее, превратившееся в определенную литературную конструкцию содержание» [Гачев, 1964: 21], «смысловой каркас» [Лит. словарь, 1987: 107] произведения, «система смыслов в виде структуры литературных жанров» [Фрейденберг, 1997: 14]. Таким образом, в жанре присутствует некое объективное, формальное, «вещное» качество (в принципе измеримое, воспроизво-

димое) и одновременно это – «вещное ложе» смысла, сознания, образа мира.

Итак, каков образовательный потенциал жанра как «смыслового КАРКАСА»?

Уже в первом теоретическом осмыслении литературы Аристотелем, разные жанры предстают как разные подражания, разные сущности. «Существование жанров мыслится по аналогии с существованием тел, в частности живых тел, которые могут быть в “родственных отношениях”, но не могут быть взаимно проницаемы друг для друга» [Аверинцев, 1989: 4]. Жанр – это «литературный вид», аналогия с биологическим видом неизбежна. Если живое существо принадлежит к одному виду, оно тем самым не может принадлежать к другому виду» [Аверинцев, 1989: 8]. Аристотель в «Поэтике» пишет: «Наконец, испытав много перемен, трагедия остановилась, обретя наконец присущую ей природу» [Аристотель, 1983: 651]. Важно указание на «природность», хоть и «присущую», то есть сущность, но всё же некую «телесность».

Жанр есть форма и способ существования «вещи». Превращение «сырого» словесного материала в художественную «вещь» осуществляется благодаря тому, что этот материал приобретает заданную каноническую жанровую форму. «Считалось само собой разумеющимся, что произведение рождается уже в одежде жанра, встает в ряд с другими произведениями этого ряда» [Субботин, 1977:75]. Складывается канон, правило, дающее «право» быть, например, трагедией или комедией, а не просто текстом. Не может быть «внежанрового» текста вообще. При такой постановке методических акцентов дети понимают, что произведение обязательно рождается как воплощённый жанр, так же точно, как рождается на свет лисёнок лисёнком, а медвежонок медвежонок, а не просто живым существом с “рифмой”: ручка-ножка-ручка-ножка. Иначе это Нечто – просто Ничто.

Поскольку жанровая природа конкретна, то при обращении к ней на уроке вполне «осязается» младшими подростками, которым свойственно конкретно-образное мышление, а ведущим типом деятельности является операционно-техническая (т.е. манипуляция предметами). Её, жанровую «телесность» можно *измерить*, *«слепить»*, *сравнить* получившееся с другими «поделками». Создание текста на этом этапе подражания мыслится по аналогии с созданием некоего продукта творчества по вполне понятным «параметрам». Вообще психологически освоение жанра как следование образцу-канону предполагает *деятельность подражания и сопоставления*, творческие задания воспроизведения образцов. На первых порах для упрощения задачи акцент ставится на «попадание» в матрицу ритма, рифмы, строфики. Мы видели, если есть «выкройка» дистиха – можно выкроить свой дистих. В начале курса 5 класса ставим акцент на работу с жанровыми формами, на «вещность», и в учебной программе даны произведения разных культур, но именно такие, в которых отчетливо представлены формальные признаки жанра: ритм (древнегреческий дистих), способы рифмования

(восточная газель, европейские терцет, катрен, октава), строфика (терцины, стансы, сонет).

Степень полноты реализации канона становится критерием успешности выполнения работы, и можно сопоставить свой получившийся «продукт» с образцом жанровой формы, даже порой «соревнуясь» с мастером-поэтом. Именно эту особенность работы по формированию жанрового мышления отражают названия наших учебников «Мастерская стиха», «Мастерская прозы», «Мастерская драмы».

«Эстетическое воспитание – приобщение ребёнка к эстетическому опыту человечества, включение психики ребёнка в ту общую мировую работу, которую проделало человечество в течение тысячелетий. (...) Понимание художественного произведения требует особой специальной выучки, выработки особых умений воссоздания художественных произведений» [Выготский, 1991: 293].

Одна из образовательных задач – дать детям почувствовать сладкую муку творческого труда, упругое сопротивление материала (родного языка) целеустремлённой воле сочинителя – и радость свершения и удачи, счастливого согласия с языком. Но одновременно этот труд есть вольная игра со словом. Школьник видит, как из «сырого» словесного материала появляется нечто культурно оформленное. Это, конечно, не произведение искусства, но текст определенной жанровой природы.

Слова «работа», «выучка» по отношению к литературному произведению звучат несколько кощунственно для учителя, воспитывающего пиетет перед олимпийской недосыгаемостью поэта. Но такова была мировая работа искусства: изначально как мастерства обработки исходного материала и достижения соответствия канону. Логично и детей ввести сначала в мастерскую стиха для обучения жанровой грамоте воссоздания текста, поучиться у мастеров разным жанрам-способам создания текста, чтоб дать инструмент – возможность самим «сделать» текст по образцу.

«сырой» материал // канон жанра // канонический текст

Жанр может становиться подсказкой для ученика, клавишей “help” (помощь) в творческой игре. Аналогичную функцию помощи жанр выполнял и в развитии искусства. «На первых порах существования искусства строгие жанровые нормы, несомненно, выполняли роль учебных линейек, по которым человечество училось писать, снова и снова выводя очертания одного знака. Полученные навыки освободили последующие поколения от необходимости начинать с «азов»: в их руках уже были первичные схемы и технические приспособления для творчества» [Субботин, 1977: 83]. Может быть, потому мы не решаемся действовать так, как учителя изобразительного искусства, чьи дети постоянно рисуют, что боимся провала, не верим, что задание сочинить стихотворение да ещё какой-то формы – посильно для ребенка. Но если у него есть в руках «жанровая линейка», то по крайней мере организо-

вать словесный материал в заданную форму не труднее, чем решить задачу по математике. А матрица жанра как «линейка» – это своеобразный код перевода реальной жизни в искусственную, условную. Зная код-ключ, можно этим ключом открыть дверцу в мир литературы, войти в этот “задверный” мир.

*впечатления // помощь образца // оформленный по культурному эталону
текст*

Это не просто формальное делание текста. При копировании и подражании происходит на первых порах погружение в стихию стихотворчества. Окрыленные первым успехом (а задачи ставятся вполне посильные) дети, отрабатывая точность ритма и рифмы, при этом почти незаметно для них самих «вживаются», например, в «терцинное» мироощущение с его бесконечной спиралью рифмического рисунка – бесконечной спиралью разворачивающегося удивления миром. Присваивая канон жанра, ученик как бы входит во внутрь текста, приобщается к мастерской искусства без интерпретаторской (учительской) деформации его границ.

Такая позиция «читателя-эксперта, овладевшего набором правил и эталонов художественной деятельности, весьма органична для подрастающего, сохраняющего бескорыстную детскую заинтересованность в том, «как сделана» та или иная вещь, в чем секрет ее изготовления и функционирования. В накоплении именно подобного рода «технологических» знаний ребенок черпает успокоительную уверенность в своей причастности к миру культуры как миру взрослых. Так ребенок входит в мир искусства: он проделывает ту же «работу» подражания, что и совершали древние творцы: он пересоздает действительность. При этом литература для начинающего читателя перестаёт быть чужим делом, которое зачем-то положено изучать – оно становится *своим доступным способом духовного бытия в культуре*» [Тюпа, 2010: 298]. Жанровый канон именно помогает ученику оформить впечатление, а осознание, что при этом работа ученика соответствует канону, даёт ощущение уверенности и приобщения к «мастерам одного цеха». Возникает «цеховая» коммуникация. При жанровом подходе на этом этапе обучения создаются условия для такого как бы физически реального приобщения к мастерской мирового искусства: ученик, имитируя каноническую форму, может *создать своё наподобие чужого*.

*Литература как «технэ» // мастерская // участник мастерской –
– «чужое» сознание // жанровых форм // – интериоризация*

В каноне актуализируется нормативная функция как некие правила деятельности. Поскольку при мимезисе протекает некая творческая игра и создаётся в результате «переигранная действительность». Сами понятия «жанр» и «игра» оказываются вполне соотносимыми: «Литература «переигрывает действительность», создавая собственную систему, внутренне замкнутую и обладающую собственными законо-

мерностями» [Лихачёв, 1968: 79]. «Переигранная действительность» имеет, конечно, свои правила игры. «Эти устойчивые, живущие порой много веков модели, известные если не всем, то многим начальные правила игры – в басне звери разговаривают, в трагедии герой страдает, – называются жанрами» [Субботин, 1977: 74]. Это позволяет широко использовать игровые формы урока, причём адекватно самому содержанию учебного материала. Так дети перед игрой уславливаются о правилах: что можно – что нельзя, кто кем будет. Если кто-то не желает подчиняться правилам – выходит из игры или разрушает саму игру. Деятельностное «обращение с жанром» предполагает обучение как такую длящуюся игру по правилам жанра, создают атмосферу условной «всамделешности», игровой радости творчества. Участники учебной игры соревнуются в точности попадания в жанр, в мастерстве овладения техникой, соревнуются между собой, азартно показывая свои опусы стихотворчества, потому что эти творения, в силу возрастных особенностей десятилетних стихотворцев ещё не являются выражением интимно-сокровенного, а скорее экзерсисами в мастерской.

Действительность // правило игры // «переигранная действительность»

Обратимся ко второй ипостаси жанра как «СМЫСЛОВОГО каркаса» произведения – его содержательно-духовной составляющей, а точнее продолжим движение по сфере жанра в направлении от его формально-объектного полюса к содержательно-субъектному полюсу сознания. «В жанрах (литературных и речевых) на протяжении веков их жизни накапливаются формы видения и осмысления определенных сторон мира. Для писателя-ремесленника жанр служит лишь внешним шаблоном, большой же художник пробуждает заложенные в нем смысловые возможности» [Бахтин, 1979: 332], а именно функции жанра по моделированию мира, а если говорить точнее, то сам жанр несет в себе самую определенную модель мира

Какова же структура жанровой модели мира? Мы вновь обратимся к истокам жанровой теории, к принципам характеристики жанра в «Поэтике» Аристотеля, где он дает определение трагедии с таких позиций: «Трагедия есть подражание действию важному и законченному, имеющему (определенный) объем, (производимое) речью, услащенной поразному в различных частях, (производимое) в действии, а не в повествовании и совершающее посредством сострадания и страха очищение (катарсис) подобных страстей» [Аристотель, 1983: 652]. Н.Л.Лейдерман с этих позиций комментирует определение трагедии, данное Аристотелем: «Через упоминание определенного родового смысла и эстетического пафоса («подражание действию важному») в модели жанра намечается план содержания. Говоря о действии и пафосе, Аристотель тут же вводит понятие законченности. Так план содержания органически связывается с планом структуры. Далее начинаются элементы жанровой структуры: объем, речь, «способ подражания». Наконец указан

третий план, который можно обозначить как *план восприятия*. Аристотель (...) указывает, что каждый жанр имеет свои способы возбуждения катарсиса. (...) Между тремя планами жанра существует определенная субординация: план содержания выступает фактором по отношению к структуре, а план восприятия выступает по отношению к структуре в качестве ожидаемого результата, жанровая структура – это своего рода код к эстетическому эффекту (катарсису), система мотивировок и сигналов, управляющих эстетическим восприятием читателя» [Лейдерман, 1998: 17]. «Жанр – тип устойчивой структуры произведения, организующий все его элементы в целостную образную реальность, являющуюся носителем определенной эстетической концепции действительности» [Лейдерман, 1988: 41].

Модель жанра, предложенная Н.Л. Лейдерманом, – основание для создания дидактического материала. Такие жанры, как, например, идиллия и элегия, вряд ли могут быть «зримо» различимы школьниками по внешним, формальным элементам (строфика, ритмика и другие), но их признаки тем не менее не сводимы к только тематическим аспектам. Здесь важна и специфика мироощущения, отношения лирического героя с миром (например, в идиллии – любовное слияние с миром, простым, естественным, родным), и специфические элементы структурного уровня, и установка на восприятие (умиление – в идиллии). Причем умиление как бы задается читателю не только концептуальным уровнем, но и подготавливается «горизонтальностью» идиллического пространства, предполагающего направление взгляда читателя или «сверху вниз», или «изнутри», а также особенностями тропики.

На этом образовательном этапе мы не обращаемся к анализу текста, скорее наоборот, *синтезируем* последовательно открываемые элементы в некую жанровую модель, «собираем модель», чтоб попробовать «смастерить» свое наподобие модели-образца, например, идиллическое стихотворение, где имитации подвергается «модель мира», а не просто подражание форме. От ученика-автора при таком подражании потребуются прочувствовать идиллический миропорядок, поиграть в этот «способ быть в мире» при сочинительстве по образцу.

По мере взросления «наивных реалистов», в сфере их личностных интересов начинают всё более входить проблемы мироустройства и стремление осознания, пока ещё не конкретно своего места в мире, но потенциально возможных жизненных позиций. Формулы жанра и для школьников начинают быть формулами миропорядка. «Один жанр рассматривает мир в свете одной формулы мира» [Лейдерман, 1998: 265]. Мы прибегаем к фиксации моделей жанров, чтобы сформировать у ученика представление о том, что хотя, «конечно, никакое произведение не в силах объять целый мир.(..) но что-то «перекодирует» всю эту данность, измеримую и исчислимую, ограниченную и относительную, в целостный, переполненный жизнью, устремленный во всеохватывающую бесконечность, заряженный высокой истиной о смысле человеческой жизни образ мира, в «сокращенную Вселенную». Эта работа при-

ходится на жанр. Секрет перекодировки (можно, наверное, сказать – механизм перекодировки) в жанровой структуре произведения. Именно она организует произведение в художественный образ жизни (мирообраз), воплощающий эстетическую концепцию действительности. Здесь-то и заключен смысл «существенного тематического завершения» осуществляемого жанром» [Лейдерман, 1982: 18].

Мы прибегаем к формуле для фиксации в сознании ученика моделей текстопорождения таких жанров, где, повторяем, внешние проявления размыты. Создавая своё на основе культурного образца, ученику надо учитывать концептуально-формообразующую сущность жанра в целом. «Смысл жанровой структуры в целом, как установлено исследованиями по генезису жанров, состоит в создании некоей образной «модели» мира, в которой все сущее обретало бы свою цель и свой порядок, сливалось бы в завершённую картину бытия совершающегося в соответствии с неким общим законом жизни. Эта модель и есть ядро жанра» [Лейдерман, 1982: 21].

Концепция мира // модель жанра // целостность внутреннего мира
Произведения

М.М. Бахтин подробно исследовал содержательность жанровых форм и отметил, что «в жанрах на протяжении веков накапливаются формы видения и осмысления определенных сторон мира» [Бахтин, 1979: 332]. Это вхождение в литературную традицию, в её накопленные веками непреходящие богатства, развитие того, что называют «жанровой памятью», развитие через обращение к жанру, который есть «представитель творческой памяти в процессе литературного развития» [Бахтин, 1979: 122].

Литературная традиция // память жанра // собственный текст
Всеобщее // конвенция, закон // индивидуальное

Мы можем говорить здесь о приобщении к литературной традиции и коммуникации в процессе приобщения через жанровую установку. Вот почему содержание учебной деятельности, ориентированной на актуализации образовательного потенциала жанра, заключается в творческом освоении жанровых моделей и деятельностью «присвоении» их. Используя в своей деятельности текстопорождения жанровую модель как формальную и смысловую матрицу, в которую «вливаются» его, ученика, жизненное впечатление, ученик сам создаёт, продуцирует другую, знаковую текстовую данность. Через жанр читатель-«наивный реалист» может понять специфику внутритекстовой «дубликатной» жизни, запечатленные в ней ценностные значимости авторского сознания и в целом, имплицитно подойти к открытию семиотической (знаковой) природы искусства. Т.о. жанр становится кодом той дверцы, открыв которую, можно перейти в инобытийную реальность литературы.

Литература:

Аверинцев С.С. Древнегреческая поэтика и мировая литература. // Поэтика древнегреческой литературы. М.: Наука, 1981.

Аверинцев С.С. Жанр как абстракция и жанры как реальность: диалектика замкнутости и разомкнутости. // Взаимосвязь и взаимовлияние жанров в развитии античной литературы. М.: Наука, 1989.

Аристотель. Поэтика: Сочинения в 4-х т. Т.4. М.: Мысль, 1983.

Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М: Сов.Россия, 1979.

Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. М: Художественная литература, 1979.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.

Гачев Г.Д. Кожин В.В. Содержательность литературных форм. // Теория литературы: основные проблемы в историческом освещении. Роды и жанры. М., 1964.

Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н., Барковская Н.В., Ложкова Т.А. Практикум по жанровому анализу произведения. Екатеринбург, УрГПУ, 1998.

Лейдерман Н.Л. Движение времени и законы жанра. Свердловск, Ср.-Уральское кн. изд-во, 1982.

Лейдерман Н.Л., Барковская Н.В. Введение в литературоведение. Екатеринбург: УрГПУ, 1988.

Литературный энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1987.

Лихачёв Д.С. Внутренний мир художественного произведения. // Вопросы литературы. 1968. №8.

Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. М., Книга, 1972.

Субботин А.С. О поэзии и поэтике. Свердловск: Ср.-Уральское кн. изд-во, 1977.

Тюпа В.И. Технология литературного образования / Образовательные системы современной России: Справочник. Сост. Ю.Л. Троицкий М.: РГГУ, 2010.

Фрейдберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. М.: Лабиринт, 1997.