

УДК 372.882
ББК 442.6.83-24

В. Б. Сергеева (Носкова)
Ижевск, Россия

НО ЧТО МНЕ ВАШИ ОДЫ И ЭЛЕГИИ? (ТЕОРИЯ ЖАНРА И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ)

Аннотация. В статье рассматривается деятельностный подход овладения жанром как модели «я в мире» и роль литературоведческих знаний в обучении литературе в 5–6 классах. Читательская компетенция предполагает понимание законов художественного творчества, в частности эстетической функциональности жанра. Теория жанра как образной «модели мира» Н. Л. Лейдермана — литературоведческое основание рассматриваемой методики. Деятельностный подход позволяет предъявлять теоретические сведения функционально, делая их инструментом как понимания произведения, так и сотворчества — создания школьником собственного художественного текста по жанровой модели. Методика такой работы и ее эффективность для личностного развития ученика показана на примере оды, идиллии и элегии.

Ключевые слова: модель жанра, моделирование, ода, идиллия, элегия, творческая мастерская.

V. B. Sergeeva (Noskova)
Izhevsk, Russia

WHAT ARE YOUR ODES AND ELEGIES HAVE TO DO WITH ME (GENRE THEORY AND LITERATURE EDUCATION OF SCHOLARS)

Abstract. The article is investigating the active approach of mastering the genre with «I am surrounded by world» method. The article is also exploring the significance of literature knowledge in literature teaching process of 5–6 grade students. A competent reader is supposed to understand the laws of artistic creativity and the laws of aesthetic functionality of genres in particular. N. L. Leiderman's genre theory as a figurative «model of the world» is a philological foundation of the method concerned. The active approach allows to present theoretical knowledge in a functional way, thus making this knowledge an instrument for understanding a piece of art and for co-authorship as well (when a student creates his own piece of art using a genre model). The methods of such work and its effectiveness for student's personal development are demonstrated with examples of odes, idylls and elegies.

Keywords: genre structure, creating a model, ode, idyll, elegy, creative workshop.

What's Hecuba to him, or he to Hecuba?
William Shakespeare

«Что ему Гекуба? Что он Гекубе?» — так (вслед за Гамлетом) учитель литературы порой задается вопросом о роли теории литературы на уроке, где литературоведческие формулировки, казалось бы, так далеки от ученика, где нужно прежде всего сопереживание, работа воображения и души, а не «изучение изученного литературоведами». Об этом говорил Наум Лазаревич Лейдерман: «Главный порок литературного образования в школе состоит в разрыве между попытками адекватно постигнуть смысл художественного произведения и освоением теоретико-литературных азов (содержание — отдельно, приемы — отдельно). Некоторые школьные педагоги даже считают, что изучение теории и так называемых приемов только мешает постижению художественного смысла. Нет заблуждения более серьезного и более опасного для учителя литературы».

Это высказывание цитирую по сохранившимся у меня черновикам нескольких набросков методических статей Наума Лазаревича Лейдермана, оставшихся с тех пор, когда мы в «Словеснике» работали над Единой системой литературного образования, искали методические пути-дороги, споря, соглашаясь и снова дискутируя. И перечитывая эти дорогие сердцу заметки, понимаю, что сам Наум Лазаревич — пример разрешения этой дилеммы, удивительно сочетавший в себе глубочайшего академического теоретика-литературоведа и страстного методиста-подвижника! Его идеи из области истории литературы и теории жанра, уже в первой монографии соединившиеся в

самом заглавии «Движение времени и законы жанра», «прорастают» в методику преподавания литературы «сквозь жар души, сквозь хлад ума».

Его отношение к литературе «как главному инструменту формирования духовного мира растущей личности» [Лейдерман 2006: 15] отразилось в книге методических статей-раздумий «Уроки для души», где он утверждает и то, что на уроках литературы нужно учить детей «пониманию законов художественного творчества». Как же это осуществить непосредственно на практике?

Один из таких «законов художественного творчества» — жанровый — представлен в разработке Н. Л. Лейдермана трехплановой модели жанра. «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 приходится на жанр. Секрет перекодировки (можно, наверное, сказать — механизм перекодировки) в жанровой структуре произведения. Именно она организует произведение в художественный образ жизни (миро-образ), воплощающий эстетическую концепцию действительности. Здесь-то и заключен смысл «существенного тематического завершения», осуществляемого жанром» [Лейдерман 1982: 18].

И тогда возникает извечный дидактический вопрос КАК? Как не просто сообщить эту литературную истину, которая может «осесть» информацией из лите-

ратуроведческого словаря, а сделать личностно значимым открытием, инструментом и понимания произведения (кодированной жанром эстетической реальности), и собственного духовного роста? Да, именно так — ни много, ни мало!

Во-первых, важна переакцентировка в логике развертывания учебного материала. Дело в том, что уже сложилась практика, когда после прочтения и обсуждения произведения дается дополнительная информация о том, что данный текст написан в жанре, например, баллады, которому присущи такие-то черты. Зачем это ученику? Для осведомленности? Опыт иной работы по формированию жанрового мышления школьников позволяет предложить учителю действовать по-другому. «Теоретические представления в школьном курсе литературы никогда не должны приобретать самодовлеющего значения, а всегда должны выступать *функционально* — как то средство, при помощи которого можно наиболее адекватно постигнуть эстетический смысл именно этого произведения», — читаем в черновиках Н. Л. Лейдермана. И далее: «А вот если мы дадим эти определения в функциональном аспекте? ... Жанр обеспечивает конструктивное единство произведения, он «отвечает» за организацию всех его «строительных» элементов в модель мира... Так теоретическая модель жанра будет выглядеть следующим образом. Его основные носители — это конструкты художественного мира... Каждый жанр — это тип модели мира. Вот мы и должны научить детей уже в среднем звене (в 5–7 классах) разбираться, как конструируется образ мира в основных жанрах русской литературы» [из набросков к статье «От теории к методике»]. Дидактический поворот в том, чтобы предьявлять на уроке жанр именно в его эстетической функциональности перекодировки окружающей реальности в реальность художественную, а происходит это потому, что «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 завершенную картину бытия совершающегося в соответствии с неким общим законом жизни. Эта модель и есть ядро жанра» [Лейдерман 1982: 21]. Внимание — именно функции жанра по моделированию мира и тому, что сам жанр несет в себе самую определенную модель мира.

Вот и вторая подсказка: раз речь идет о жанре как модели, то и следует организовать деятельность моделирования (!!!) в творческой мастерской, где ученики «мастерят» текст, создают свой текст по жанровой модели. Это органично для школьников 5–6 классов, ведущий тип деятельности которых, согласно периодизации Д. Б. Эльконина, — *операционно-технический*, когда залогом развития становится манипулирование предметами, интерес к их устройству, к умелому «деланию», в том числе «деланию текста» по жанровому образцу, когда детям так «весело стихи свои вести». Да, на урок выносятся подражательная деятельность воспроизведения жанровой модели. «Целое поэзии качественно конкретизируется через *жанр*, который объединяет оп-

ределенный смысл и определенный способ его выражения, общность определяет содержание и форму поэтического целого в их закономерном соответствии друг другу, но *удерживает в мире и согласии*, казалось бы, противоположно направленные силы поэзии: *подражание и творение, вымышление*» [Гиршман 1991: 14].

То, как «переводить теорию в методику», как снимается недоумение школьника «что мне ваша ода?», покажем на примере работы с одой, идиллией и элегией в 5–6 классах, когда соотносится творческое «вымышление» и следование канону жанра. Оды — для пятиклассника? Они и в 9 то классе с трудом «идут»! Заметим, что мы не стремимся на этом возрастном этапе решать проблему «путём разработки аналитических алгоритмов», о которых не раз писал Н. Л. Лейдерман, — скорее наоборот, *синтезируем* последовательно открываемые элементы в некую жанровую модель, «собираем модель», чтоб попробовать «смастерить» свое наподобие модели-образа. Смастерить что? Поскольку «жанр — тип устойчивой структуры произведения, организующий все его элементы в целостную образную реальность, являющуюся носителем определенной эстетической концепции действительности» [Лейдерман 1988: 41], то смастерить–воспроизвести ту или иную модель «миро-образа», согласитесь, серьезная задача!

«Собирая модель» жанра оды, в плане содержания замечаем, что лирический герой оды восхищает читателей величиим и незыблемостью деяний, ему свойственно «мироощущение, связанное с полным и абсолютным приятием мира, признанием его разумности и совершенства» [Ермоленко 1996: 33]. Читая, следя за высокопарным полетом мысли автора, воображая мир оды (Г. Р. Державина, А. С. Пушкина), совместно выводим (или осмысливаем) «формулу» жанра как миро-образа (ценностный центр создания модели мира + доминирующая авторская эмоция).

Ода: великие дела и высокие помыслы + авторское отношение восторга.

Формулы жанра и для школьников начинают быть формулами миропорядка. «Один жанр рассматривает мир в свете одной формулы мира» [Лейдерман 1998: 265].

Далее подготовка к конструированию модели: упражнения по овладению высоким слогом, преобразование слов в высокий стиль (смотреть–воззреть, подняться–вознестись и т. д.); выбор среди «россыпи» слов тех, которые можно положить в «ларец» оды. Подмастерья-ученики пробуют упругость языковых средств превознесения лирического героя, пытаются «отлить в бронзу» слова то, что вызвало их восхищение. Оказавшись в *роли* сочинителя оды, наш ученик как бы приподнимается на цыпочки, отыскивая в окружающей жизни проявление высокого и достойного восхищения, ребенок проживает эту эмоцию и примеривает на себя такое ценностное амплуа. Может быть, при этом ему не хватает «роста», и в его одическом подражании голос иногда срывается на фальцет, но посредством искусства он может выразить восторг героем, поразившим вооб-

ражение, не стесняясь, потому что сейчас даже десятилетние дети отчасти поражены иронией и в их среде не всегда принимается восторженность великим делом на благо всех. А им есть что сказать:

Ода о Жанне д'Арк

*Ты ради Франции на всё пошла,
И ради Франции погибла ты.
И принца Карла на престол ты вознесла
И смерти не страшилась ты.*

*Гласа святых тебя водушевляли
Пройти сквозь страх и выйти в бой.
На англичан обрушилась горой —
Твои враги все смертным сном почли.*

*Народ безмолвный на восстанье подняла,
За славу Франции на бой пошла.
Дала ты грусть (?) обретшим воли силу,
Страну родную от врагов освободила.
(Антон В. и Костя О., 5 класс)*

В этом детском стихотворении есть и восхваление героини, есть и чувство одического слога, хотя не все гладко, в предпоследней строке чувствуется, что мальчики охвачены инерцией выпренности одической формы. В самом процессе работы дети чувствуют, как ода воодушевляет их. Теперь они смогут «подражая оде», проживать подобное состояние в творческом процессе.

Лирический герой **идиллии** обретает покой среди вечного круга простой жизни человеческих радостей. «Хронотоп родного дома и родного дола», по М. М. Бахтину, наиболее органично связан с детским восприятием мира, и поэтому в заданиях по сочинительству можно апеллировать к субъективному опыту учеников. Таким образом, ода и идиллия находятся в отношениях жанровой оппозиции:

| | <i>Ода</i> | <i>Идиллия</i> |
|------------------------------------|--|--------------------------|
| Место героя в мире: | высь | дол |
| Взгляд на мир: | снизу вверх | сверху вниз |
| Обретение героем внутреннего лада: | через запечатление себя в великом деле | через растворение в мире |

«*Формула*» **идиллии**, которую мы выводим при чтении Г. Р. Державина («Кузнечик»), А. И. Дельвига, П. А. Вяземского, А. С. Пушкина, С. А. Есенина, — *умиление простым, родным, вечным миром, а лирическому герою дорог мир простой, естественный, вне ролей, чинов и жизненного преуспевания*. От ученика-автора при таком подражании потребуется прочувствовать идиллический миропорядок, поиграть в этот «способ быть в мире» при сочинительстве по образцу.

Творческая учебная задача для учеников — имитация идиллического настроения, состояния «Я-в-мире». И дети с радостью чувствуют, что в их жизни тоже есть такие моменты вне забот: каникулы, наслаждение отдыхом, простыми радостями жизни, купанием в речке, игрой с собакой и т. д. Это мир детства. Разумеется, нельзя сказать, что детство наших детей беспроблемно и безмятежно, но идиллия акцентирует в сознании состояние счастья, тихой радости, а потому располагает к *подражанию*

как эстетическому удвоению эмоционально приятных моментов. Все, что входит в поле зрения лирического героя идиллии, вызывает умиление, а потому автор-пятиклассник идиллического произведения чувствует свое участливое покровительство маленьким, слабым, незащитным, а себя при этом — сильным и добрым.

Котёнок

*Я заброшу портфель в уголок
И достану любимую книгу,
Зачитаюсь, чуть-чуть, на часок,
И доверюсь счастливому мигу.*

*Будто в сладкий сон, в сказку войду
И увижу котёнка-малютку,
Что дрожит на осеннем ветру,
А ему бы в тепло, на минутку.*

*Накормлю, обогрею кота,
Заверну его в тёплую шапку,
Чтоб забыл он про все холода,
Ничего для зверька мне не жалко.
(Саша К., 5 класс)*

В творческой мастерской по обсуждению идиллий ученики весьма требовательно судят работы товарищей. Главный критерий — идиллия ли это? — по мироощущению, по настроению, которое может легко разбить неудачное слово, а значит, через работу над сочиненным текстом формируется представление о художественной целостности. Так, например, дети чутко уловили, что слово «книгу» несколько чужое для идиллии и уверяли автора заменить на «книжку». Можно заметить, что в сознании отложился еще один «способ быть в мире» — способ быть в ладу с ним, в доброте и счастье, хотя лениво-безмятежном.

И в оде, и в идиллии лирические герои принимают мир, в их мироощущении есть общее: состояние покоя — как неподвижности или как незыблемости. В плане содержания **элегия** противопоставлена оде и идиллии: элегическое мироощущение проникнуто «чувством печали и некоторого скепсиса по поводу того, что мир, оказывается, не так уж совершенен, как хотелось бы личности» [Ермоленко 1996: 33]. Элегия расшатывает одическую уверенность и идиллическую безмятежность, вносит смятение: лирический герой мечется, он — странник в неотвратимо движущемся времени-пространстве.

В этом сопоставлении рождается *формула жанра элегии* как модели мироощущения, в котором существенным оказывается не незыблемость великого дела (как в оде) и не покой и постоянство родного дома (как в идиллии), а *смятение человека в этом мире*. Печаль доминирует в элегии, но она лишь следствие элегического мироощущения, которому открывается краткость и хрупкость человеческой жизни перед лицом вечности, и оттого одновременно осознается *ценность неповторимой личности, которая стремится исповедаться миру*, чтобы остаться в этом мире не в прочном творении, как это утверждается в оде, и не раствориться в идиллическом бездействии, а запечатлеться в сознании, в памяти читателя-собеседника. Эти на-

блюдения ученики делают, читая элегии Н. М. Карамзина («Осень»), А. С. Пушкина, М. И. Цветаевой, Б. Ш. Окуджавы, а учебный диалог превращается в попытку вполне деятельностного диалогического встраивания со своей вариацией элегической темы. Младшие подростки смутно ощущают начинающуюся тревогу взросления и грусть прощания с детством.

| | |
|---|--|
| <i>Первый снег в мои окна Залетел ветром белым. Он пока ещё мокрый, Он пока ещё первый.</i> | <i>Просто плакать устала Вместе с осенью серой. А зима обещала: Будет всё белым-белым,</i> |
| <i>Я одна и мне грустно. Ничего не случилось, Просто стало так пусто, Просто лето приснилось.</i> | <i>Что грустить позабуду, Что пройдёт та печаль, И сквозь зимнюю вьюгу Слёз дождя мне не жаль.</i> |

(Света В., 6 класс)

Представленная работа подражательная — продолжение стихотворения Ю. Левитанского «Осень», в мелодику которого встроилась девочка («Кто-то вкрадчиво очень / В мои окна стучится / Ничего, это осень / Ничего не случится...»), как бы опираясь на жанровую конструкцию.

Но — «что Гекуба мне? Что я Гекубе?» — зачем ученику это подражание жанровой модели на уроке литературы, если цель — «уроки для души» и становление читателя?

Немодное слово «подражание» на деле оказывается усвоением и присвоением накопленных веками культурных ценностей. Л. С. Выготский писал: «Происходит нечто напоминающее то, что при росте тела называется питанием, то есть усвоение известных внешних вещей, внешнего материала, который, однако, перерабатывается и ассимилируется в собственном организме» [Выготский 1983: 150]. Происходящее питательное «*овнутрение*» действительно вводит ребенка в мир культуры и культуру вовнутрь ребенка. Он чувствует себя внутри культуры, в работе с культурными образцами осознает себя участником созидательного процесса, а не потребителем продукции. Происходит развитие личности ученика как *субъекта творящего и тем самым сопричастного литературе*.

Вектор деятельности «моделирования» направлен не к игнорированию субъективно-креативного начала ребенка, а к личностному последовательному развитию его творческих возможностей, обеспечивая их своеобразным *инструментом*. Так, размышляя о современных образовательных системах, Дж. Брунер пишет: «Хотя стремление человека познать и осмыслить окружающий мир воспринимается им самим как нечто глубоко личное и неповторимое, средства, используемые для этого, являются коллективно выработанными. (...) Отличительная особенность эволюции человека состоит в том, что она идёт в направлении всё большего использования индивидом продуктов культуры (материальных и символических) в качестве инструментов собственного мышления» [Брунер 2006: 16]. Пусть не пугает кажущееся культивирование рифмачества — при этом ученик овладевает поэтической практикой. Литературоведческие познания остаются не теори-

ей, а своеобразным *«инструментарием»*: средством достижения учебного успеха в мастерской, средством самоосознания через игровое проживание различных эстетических состояний и «способов быть в мире», средством завтрашнего творческого самовыражения уже не в школьных стихотворных экзерсисах, а в личном поэтическом творчестве.

Создание «культурного продукта» — это одна сторона двунаправленного процесса, в котором, с другой стороны, происходит *созидание себя*. «Рука действующего ладонью упирается в предмет, а плечом — в само тело. (...) Действие занимает место посредника между «объектом» и «действующим». Претерпевание действующим своего действия является (...) источником чувства собственной активности (ощущения действия)» [Эльконин 2001: 132]. Возникновение «*самоощущаемости*», по Б. Д. Эльконину, практически обеспечивается тем, что сочинение текста (действие) при поддержке «каркаса» жанровой формы доступно ученику, осуществляется, хотя ученику и приходится приложить усилия, чтобы справиться с упругим материалом. Таким образом, развивающий потенциал подражательно-креативной учебной деятельности еще и в том, что создавая «продукт», вторичный быть может художественно, ученик созидает прежде всего себя. По мысли Выготского, смысл детского литературного творчества «в том, что оно углубляет, расширяет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка; впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад, и, наконец, значение его в том, что оно позволяет ребенку, упражняя свои творческие стремления и навыки, овладеть человеческой речью, этим самым тонким и сложным орудием формирования и передачи человеческой мысли, человеческого чувства, человеческого внутреннего мира» [Выготский 1997: 57].

На «уроках для души», по мысли Н. Л. Лейдермана, должна «совершаться некая эстетическая литургия», «урок литературы должен быть процессом, в течение которого совершается рост, просветление, очищение души ребёнка» [цит. по черновикам]. И теоретический материал также «работает» на эту цель. Особенно — жанр. «Жанровая структура — это своего рода *код* к эстетическому эффекту (катарсису), система мотивировок и сигналов, управляющих эстетическим восприятием читателя» [Лейдерман 1998: 17]. Вот зачем ученику деятельностное овладение жанровым канонами.

ЛИТЕРАТУРА

- Брунер Дж. Культура образования. — М.: Просвещение, 2006.
- Выготский Л. С. Проблемы развития психики. Собрание сочинений в 6 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 3.
- Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: СОЮЗ, 1997.
- Гиришман М. М. Литературное произведение: теория и практика анализа. — М.: Высшая школа, 1991.
- Ермоленко С. И. Лирика М. Ю. Лермонтова: жанровые процессы: дис. ... докт. филол. наук. — Екатеринбург, 1996.
- 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.

Лейдерман Н. Л. Уроки для души. О преподавании литературы в школе. Статьи. — Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 2006.

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

Эльконин Б. Д. Психология развития. — М.: Академия, 2001.

Данные об авторе

Сергеева Вера Борисовна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогических инноваций, Институт развития образования Удмуртской республики.

Адрес: 426009, Россия, г. Ижевск, ул. Ухтомского 25.

E-mail: vera-no@mail.ru.

About the author

Sergeeva (Noskova) Vera Borisovna is a PhD, professor, Institute for Educational Development of the Udmurt Republic.