

вадим пугач

Предупреждение
ВЗРЫВА

метафора как категория дидактики / об артистизме
учителя / игры текста. готовы ли мы играть по
правилам? / интерес, мотив, потребность: на путях
к современному образованию / риски чтения, или
синдром дон кихота / от гипертекста к контексту
культуры / жанровая парадигма сочинения в средней
школе / понятие «учитель» в новом завете / идея
сверхчеловека ф. ницше и педагогические ориентиры
в хх веке / бихевиоризм: философские основы
и педагогические последствия

издательство // геликон плюс

Вадим Евгеньевич Пугач

Предупреждение взрыва

Текст предоставлен издательством

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=51188791

Предупреждение взрыва: Геликон Плюс; Санкт-Петербург; 2019

ISBN 978-5-00098-229-7

Аннотация

Вадим Пугач – писатель, критик, университетский преподаватель – пытается ставить и отчасти решать вопросы, которые ему кажутся важнейшими в современном образовании. Почему эффективность современной массовой школы близка к нулю? Что и как нужно читать? Как развивать речь? Нужны ли образованию стандарты? Что из того, чему учили раньше, можно использовать и от чего нужно отказаться? Что важнее: готовить ребенка к будущему или предоставлять ему пространство для жизни? Какие философские и религиозные основы у образовательных практик?

В книге возникает образ другой школы. Рассказывается о нестандартном педагогическом опыте в «Горчаковской» школе. Об уроках-путешествиях, о том, как дети пишут эссе, и почему эссе лучше традиционного сочинения и т. д. Автор показывает, как анализировать детские тексты, что из них можно вытащить о личности ребенка.

Книга может быть интересна всем, кому эти вопросы небезразличны.

Содержание

От автора	6
Часть I. Педагогические эссе	8
Культура и предупреждение взрыва[1]	8
О семиотическом преподавании[2]	13
Метафора и образовательный процесс	24
Метафора как категория дидактики[3]	30
Современный школьник в поле информации и коммуникации	36
Тексты «новой природы» и культура[4]	40
Литературное творчество как способ профессиональной ориентации будущего учителя-словесника[5]	52
Об артистизме учителя	58
Язык современной литературы и школьная практика[6]	64
Игры текста. Готовы ли мы играть по правилам?[7]	70
Конец ознакомительного фрагмента.	76

Вадим Пугач

Предупреждение взрыва

© Пугач В. текст, 2019

© «Геликон Плюс», макет, 2019

От автора

В книгу «Предупреждение взрыва» я включил значительную часть того, что было наработано в результате длительных занятий практической педагогикой. Большинство этих материалов опубликовано в различных изданиях, но в книге я позволил себе привести их в авторской редакции.

В первую часть вошли небольшие эссе на педагогические темы и фрагменты пособия, посвященного самому жанру эссе. Вторая часть состоит из научных статей, в которых рассматриваются дидактические и методические проблемы. В третьей части предлагается курс «Философские и религиозные основания образовательных практик», который я более десяти лет читаю в Петербургском университете будущим магистрам.

Я бесконечно благодарен моим коллегам, соавторам и вдохновителям – профессорам Елене Ивановне Казаковой и Татьяне Гелиевне Галактионовой. Не могу не упомянуть среди тех, кому я должен сказать огромное спасибо, членов моей семьи – дочь Римму Раппопорт, также ставшую моим соавтором и коллегой, и постоянного вдохновителя и консультанта – жену Юлию Александровну Пугач, без обсуждения с которой я не представляю себе работы ни над одной из статей. И отдельная благодарность – моим ученикам, чьи тексты вошли в книгу в качестве материала для размышлений.

Вадим Пугач

Часть I. Педагогические эссе

Культура и предупреждение взрыва¹

В самом начале книги «Культура и взрыв» Ю. М. Лотман формулирует главную проблему познания: «Язык создает свой мир. Возникает вопрос о степени адекватности мира, создаваемого языком, миру, существующему вне связи с языком, лежащему за его пределами» [3, с. 12]. Применение этого посткантианского соображения не к процессу познания, а к процессу образования неминуемо приводит нас к вопросу: насколько язык образования (а таким языком, надо полагать, является культура) способен создать адекватную картину мира и вписанного в мир человека? Дело осложняется тем, что никакой человек не в состоянии воспринять мир и самого себя вне созданной в культуре «картины». Вот цитата из еще одного кантианца – Э. Кассирера: «Лишь в той мере, в какой существует специфическая направленность эстетической фантазии и эстетического воззрения, существует и область эстетических предметов, – и то же самое относится ко всем остальным энергиям духа, создающим контуры и формы различных предметных областей» [2, с. 17]. То есть

¹ Опубликовано в электронном формате (kafmanedu.ru/author/pugach).

у человека просто нет иной возможности познать что-либо или чему-либо научиться, кроме как через призму искусства или – шире – культуры. Мы воспринимаем многие явления природы с эстетической точки зрения (скажем, любимы звездами), и это эстетическое отношение, которое в мир привносим именно мы, служить объективному восприятию никак не может. Казалось бы, о какой объективности и адекватности можно говорить, если вместо мира как такового мы познаем (во время образовательного процесса – изучаем или имитируем познание) его символическое отражение в нашем сознании? Если это сознание отягощено неизбежными мифологическими представлениями, личными и социальными комплексами и т. д.? Однако и при этом сам вопрос о соответствии представлений о мире миру как таковому вовсе не отменяется, ведь действовать нам приходится не в виртуальном, а в реальном пространстве. Согласно оптимистически настроенному Дж. Дьюи, «с развитием и усложнением навыков и ремесел нарастает сумма позитивных и *достоверных* (курсив наш. – В. П.) знаний, и спектр наблюдаемых явлений становится сложнее и шире» [1, с. 29]. Он же цитирует одного из своих корреспондентов, отмечающего, что «недостаток культурного образования не позволяет... адекватно оценивать окружающую обстановку и ход событий» [1, с. 195]. Видимо, из всего этого следует, что правильно выстроенным будет такой образовательный процесс, при котором у обучающихся складывается наиболее адекватная из возможных

символических картин мира. С точки зрения логики, здесь, пожалуй, возникает противоречие, обозначенное в свое время К. Поппером: «...человек читает и понимает книгу не иначе, как уже имея в голове определенные ожидания. Это... может рассматриваться как одно из следствий моего положения, согласно которому мы подходим ко всему в свете заранее принятой теории, в том числе и к книге» [4, с. 528]. Так помогает ли толща воспринятого нами слоя культуры составить адекватную реальности картину или мешает? Действительно ли избыток образования (хотя где он – этот избыток?) отдаляет нас от настоящего мира?

Нам представляется, что противопоставление культуры природе (благо вторую мы все равно воспринимаем через первую) в значительной степени иллюзорно; во всяком случае, в образовательном процессе оно не имеет практического значения. Прививка критического мышления, интерактивные методы обучения и постоянно предлагаемый выбор, провоцирующий развитие самостоятельности, сделали бы свое дело. Как незнание закона не освобождает от ответственности, так и незнание культуры не освобождает от следования ложной теории. Наоборот: чем меньше мы знаем, тем легковерней становимся. Очередной расцвет псевдонауки на рубеже XX – XXI веков спровоцирован отнюдь не избытком образования. Напряженные поиски следов инопланетян, новая хронология в истории и открытие третьего глаза в анатомии – свидетельства плохо организованного обра-

зовательного процесса, прежде всего на уровне средней школы.

Пользуясь словом «взрыв» как метафорой, отметим, что мы живем в максимально динамичную эпоху, когда взрыва, то есть непредвиденного изменения ситуации, можно ожидать в любой момент на любом участке. Мир во всех своих ипостасях меняется, и меняется зачастую в режиме катастрофы. Вероятно, образование также должно соответствовать этому режиму, то есть работать на создание у учащихся предельно динамичной картины мира. При этом желательно, чтобы искомая картина не несла в себе информацию о мире как бесформенном хаосе, потому что это будет нечто, противостоящее самой идее образования. Педагогическая задача именно в том и состоит, чтобы усвоенный выпускником гипотетического образовательного учреждения набор компетенций позволял адекватно реагировать на неожиданные ситуации и решать нестандартные задачи.

Ю. М. Лотман рассматривает понятие взрыва в эстетической плоскости. «Взрыв может реализоваться и как цепь последовательных, сменяющих друг друга взрывов, придающих динамической кривой многоступенчатую непредсказуемость» [3, с. 106], – пишет он о диалектике предсказуемости – непредсказуемости в искусстве. Но разве жизнь не подобна искусству именно по этому признаку? И разве не искусство (литература, культура) – посредник между человеком и миром? Может быть, восприятие мира как художе-

ственного феномена и способность к адекватной реакции на непредсказуемое – самые важные черты образованного человека сегодняшнего дня, а выстраивание воспитывающего эти черты образовательного процесса – самая волнующая задача современной педагогики.

Литература

1. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека. М., 2003.
2. Кассирер Э. Философия символических форм. Т. I: Язык. М., 2011.
3. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб., 2001.
4. Поппер К. Нормальная наука и опасности, связанные с ней // В кн.: Кун Т. Структура научных революций. М., 2001.

О семиотическом преподавании²

Формулировка «семиотическое преподавание» может показаться избыточной, потому что трудно представить какое-то иное, несемиотическое преподавание. Так или иначе, изучая любой предмет (в том числе и школьный), невозможно обойтись без определения и истолкования основных понятий, без объяснения взаимодействия элементов внутри предмета и подчеркивания важности предмета для а) тех, кто его изучает; б) социума, в котором оказались те, кто его изучает; в) человечества в целом в диахроническом аспекте. То есть налицо все разделы семиотики, а именно семантика, синтактика и прагматика. И защищая обозначенную в названии идею, мы очередной раз утверждаем, что Волга впадает в Каспийское море, в то время как ни в какое другое море Волга впадать не может и без наших утверждений.

Однако общемировая практика показывает, что система предметного преподавания, прообразом которой служат средневековые тривиум и квадривиум, закреплённая Я. А. Коменским в классно-урочной системе в XVII веке (эта реформа решила проблему создания массовой школы), пере-

² В качестве составной части вошло в следующую статью: Галактионова Т. Г., Казакова Е. И., Пугач В. Е. Культура чтения, качество образования и педагогический потенциал семиотики. / Человек Читающий: Homo legens-4. Сборник статей. М., ЛЕНАНД, 2011.

стала соответствовать своему назначению. Школа, организованная в этой логике, все меньше способна учить, она уже не отвечает на вызовы времени, но вяло отбивается от них. И простая констатация факта неизбежной семиотичности преподавания оказывается недостаточной; недостаточным для исправления ситуации будет и сознательно семиотический подход к преподаванию. Господин Журден говорил прозой и тогда, когда не знал об этом; но, узнав, он не перестал говорить прозой, и проза эта не стала изысканнее.

Общий порок заключается в том, что значимость самой предметной информации для обучающихся резко падает. Очень точно о существовании процесса сказал К. Ясперс (а ведь речь шла о европейской ситуации середины XX века): «Массовое распространение знания и его выражения ведет к изнашиванию слов и фраз. В хаосе образованности можно сказать все, но так, что, собственно говоря, ничего не имеется в виду. Неопределенность смысла слов, более того, даже отказ от отвлеченности, которая только и соединяет дух с духом, делает существенное понимание невозможным. Когда внимание к подлинному содержанию утрачено, в конце концов сознательно обращаются к языку как к языку и он становится предметом намерения» [8; с. 360].

Не имеет смысла сейчас уточнять, что имел в виду сам философ под соединением духа с духом, но в образовании, в том числе в средней школе, мы вышли на то, что замкнутое само на себе предметное знание, не находящее соответствия

во внешнем мире, перестало что-либо значить для школьников. А когда семантика и прагматика не работают, остается только синтактика, то есть внутренняя грамматика мертвого для детей языка. Конечно, некоторое количество левополушарных (мы осознаём предельную условность этого термина) детей можно заставить вызубрить, как соотносятся, допустим, метонимия и синекдоха, но в образовании большинства эти важные сведения не оставят никакого впечатления. Не в том ли разгадка сравнительной успешности младшей школы, что мир знаний для младших школьников в гораздо меньшей степени дифференцирован да вдобавок воплощен в личности одного учителя? И неужели для того, чтобы избежать распада мира в глазах ученика, необходимо доверить все одному человеку или вернуться к элитарной практике гувернерства?

Но можно поискать и иные выходы, например, говоря с ребенком не с помощью десятка искусственных предметных кодов, а на едином языке культуры, который едва ли можно считать искусственным, так как человечество (по крайней мере, до сих пор) неизбежно производило и воспроизводило культуру везде и всегда. Можно сказать, что культура – природный, естественный признак человечества. Приведем один пространственный пассаж из Ю. М. Лотмана, чтобы было понятно, почему это важно: «Абстрактная модель коммуникации подразумевает не только пользование одним и тем же кодом, но и одинаковый объем памяти у передающего и при-

нимающего. Фактически подмена термина “язык” термином “код” совсем не так безопасна, как кажется. Термин “код” несет представление о структуре только что созданной, искусственной и введенной мгновенной договоренностью. Код не подразумевает истории, то есть психологически он ориентирует нас на искусственный язык, который и предполагается идеальной моделью языка вообще. “Язык” же бессознательно вызывает у нас представление об исторической протяженности существования. Язык – это код плюс его история» [3; с. 15].

Во-первых, в образовательной цепочке «культура – программа – учитель – ученик» в каждом из звеньев изначально заложен разный объем памяти, что при «кодовом» подходе обрекает образование на сизифов труд; во-вторых, «код» подразумевает расшифровку, а не творчество в культуре, на что, собственно, должно быть сориентировано современное образование. Человек осмысливает мир через культуру, потому что иначе не может. Культуру и можно было бы определить как одновременно процесс и продукт осмысления мира человеком (что довольно близко к одному из определений, данных М. С. Каганом). Применяя же к культуре семиотический подход, мы приблизимся к пониманию того, что такое язык культуры и как им пользоваться в образовании.

Но нельзя забывать и то, что культура порождается человечеством по мере осмысления мира. И мир тоже говорит с нами на своем языке, который, правда, лучше чувствуют

поэты, чем учителя. Вспомним хотя бы Ф. И. Тютчева («Не то, что мните вы, природа...» [5; с. 87]), пишущего о языке грозы. Это, конечно, метафора, но вполне искреннее представление о том, что мир – книга, созданная на некоем божественном языке, возникло еще в средневековье. «Если Бог создал мир, произнося слова языка или буквы алфавита, эти семиотические элементы являются не представлениями чего-то, существовавшего до них, но формами, в которые отливаются элементы, образующие мир. Важность подобного утверждения для нашей темы очевидна: здесь описывается язык, признанный совершенным потому, что не только в точности отражает структуру вселенной, но и производит ее, а следовательно, совпадает с ней, как печать с оттиском» [6; с. 40]. Мы, разумеется, не предлагаем вернуться к взглядам каббалистов, но сам принцип отношения к миру и культуре как своего рода естественным языкам, если положить его в основание преподавания, строить на нем образовательную систему, кажется вполне плодотворным. Такого рода семиотический подход, если проводить его последовательно, на наш взгляд, способен восстановить целостную картину мира в сознании школьников. Тогда и семантика не будет пустой, и прагматика восстановится во всей полноте, и синтактика оживет. Особенно если читатель книги мира и культуры будет осознавать себя частью этой книги.

Безусловно, поиски приемлемого для современных школьников единого языка культуры немислимы вне по-

следних технологических достижений в области педагогики. Но как раз технологии активно разрабатываются и совершенствуются, и здесь особенно надо отметить усилия В. В. Гузеева, справедливо, на наш взгляд, отмечающего в своей книге «Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии», что «видны контуры последнего поколения образовательных технологий» [1; с. 6]. Дело в том, что технологии, в том числе ТОГИС (технологии образования в глобальном информационном сообществе), разработка В. В. Гузеева, требуют содержательного наполнения. Что же может быть этим содержательным наполнением? На каком языке говорит с нами наша же культура?

Мы полагаем, что это не вербальный язык. Это не значит, что у этого языка нет вербальной грани, но передавать его из поколения в поколение, воспринимать его, мыслить им и творить на нем только в словесной плоскости невозможно, потому что это язык образов. Более того, оперировать этим языком можно только при активном взаимодействии образного и вербального мышления. Хочется привести цитату из книги, весьма далекой от педагогики. Автор, ссылаясь на Т. М. Марютину и О. Ю. Ермолаева (Введение в психофизиологию. М., 2001), пишет следующее: «Сейчас большинство психофизиологов склоняется к тому, что при восприятии зрительных стимулов преобладание левого и правого полушария мозга определяется соотношением двух этапов переработки: зрительно-пространственного (правое по-

лушарие) и процессов вербализации (левое полушарие)» [2; с. 78]. С этой точки зрения, преподавание, преимущественно ориентированное на вербальное восприятие, сродни воздействию электрошока на одно из полушарий головного мозга. И наоборот, преподавание через образ неминуемо активизирует и левое полушарие. Мы ни в коем случае не хотим «проголосовать» за так называемую визуализацию, хотя ничего против нее не имеем. Речь идет о ментальных образах, символических образах культуры, если хотите – архетипах. Собственно, эти образы и являются образами мира, прошедшими культурную обработку человеческим сознанием.

В принципе, педагогика уже сделала следующий за этим шаг. Мы имеем в виду лингвокультурологический подход к развитию речи, разрабатываемый, например, Н. Л. Мишатиной [4]. Но работа с концептами, то есть не образами, а понятиями, да еще в пределах только словесности, с одной стороны, требует предшествующего этапа – работы с образами, а с другой – сужает перспективу до одного-двух школьных предметов.

Размышления на эти темы привели нас к идее метапредметной программы, основанной на постепенном (в течение семи лет, в существующей системе – с 5-го по 11-й классы) освоении ключевых образов-символов культуры. При таком подходе не только культура образ за образом **прочитывается** растущим ребенком, но при сохранении текстоцентричности образования в сочетании с широким пониманием сло-

ва «текст» школьники постепенно подводятся к восприятию мира как текста, становясь его грамотными, компетентными читателями и более того – со-творцами. Семиотичность такого преподавания выглядит несколько более перспективно, чем та вынужденная семиотичность, о которой было сказано в начале статьи. Семантика работает на раскрытие смыслового богатства образов; синтактика занимается своего рода интертекстуальными их связями, способами взаимодействия, устройством внутренней структуры культурного пространства, или поля; в компетенцию прагматики входит восприятие образов учащимися и продолжение их активного функционирования в культуре.

Вот примерная матрица предлагаемой нами программы. (См. стр. 20–21.)

Разумеется, сама по себе матрица мало что может сказать о тех ключевых образах, о которых было сказано ранее, хотя кое-что прочитывается и из таблицы. Например, в 5-м классе идет работа с образами волшебника-творца и семьи (отец – мать – дитя). Понимание образа творца последовательно углубляется и тогда, когда в 8-м классе речь идет о титаническом человеке Возрождения, сопернике Бога, и в 11-м, когда, разбирая библейские и евангельские тексты, мы говорим о Творце в высшем, философском и религиозном смысле. В конечном итоге эта линия вбирает и другую, тоже идущую от 5-го класса (отец – патриарх – Отец). Начиная с примитивной детской картины мира (хочется сказать – кар-

тинки мира), на которой значатся Дом, Мать, Отец, Дитя, Дерево, Солнце, мы постепенно углубляем понимание этих символов, усложняем картину, пока в 11-м классе не приближаемся к представлению о реальной сложности мира, к мировоззренческой картине, в которой есть место и расширяющейся вселенной, и суперструнам, и глобальным проблемам человечества, и частным проблемам человека. И при этом каждый из предметов (а их вовсе не обязательно отмечать) работает на смысловое обогащение каждого из символов и в тесной связке с остальными.

В задачи данной статьи не входит и не может входить тщательный анализ опыта работы как в целом с подобной программой, так и с ее отдельными элементами, хотя такой опыт имел место и продолжается и полученные промежуточные результаты выглядят весьма многообещающе. Дело в том, что сама эта программа существует скорее как идея, набросок или, может быть, сумма подходов.

В одной из своих книг, говоря об «идеальном» читателе (и вводя соответствующий термин – М-Читатель), У. Эко определяет такого читателя так: «М-Читатель – это тот комплекс *благоприятных условий* (определяемых в каждом конкретном случае самим текстом), которые должны быть выполнены, чтобы данный текст полностью актуализовал свое потенциальное содержание» [7; с. 25]. Мы же, если хотим, чтобы текст культуры «актуализовал свое потенциальное содержание» и не стал мертвым грузом уже для ближайшего поколе-

ния, должны изменить условия, в которых происходит знакомство школьников с этим текстом, потому что условия эти крайне **неблагоприятны**.

Примерная матрица предлагаемой нами программы:

Годовые темы/образовательные области	Человек	Природа	Цивилизация	Культура	Искусство	Религия
Сказка и сказочник (От сказки к действительности)	Добро и зло, творчество и разрушение, свет и тьма, которые несет человек.	Природа в сказке и в жизни. Зоопарк, парк, усадьба. Природа вокруг нас. Родная природа.	Городская и сельская жизнь. Наука волшебства и волшебство науки. Род и семья.	Культура через призму сказки. Сказочные образы как знаки культуры.	Искусство как инструмент преобразования жизни.	Языческие образы баллы и сказок. Сказочник, волшебник, творец.
Природа	Человек – часть природы, борется с природой, побеждает, преобразователь природы и жертва своей борьбы с ней.	Стихия (море, горы, пустыня). Природа в мифах. Наука о природе.	Начало цивилизации, выделение человека из природы, первые города и государства.	Миф как синтез культуры Древнего мира. Оппозиция природного и культурного.	Искусство египтян и греков. Эпохи. Жанры. Пейзаж в живописи и литературе.	Язычество египтян и греков. Мифы о природных силах и мифы исторические.
Свет средневековья	Человек и его долг (рыцарский, монашеский, купеческий). Честь, слава, добродетель, подвиг.	Человеческие и античеловеческие черты природы. Природа «свои» и «чужаки».	Европейская цивилизация средних веков.	Культура Средневековья. Образы и культурные мифы.	Искусство Средневековья. Стиль. Жанры. Повествование в литературе и изобразительном искусстве.	От язычества к единобожию. Сочетание и противопоставление того и другого в верованиях разных народов.
Человек	Человек эпохи Возрождения – средоточие мира. Осознание высшей роли человека, своего творческих возможностей.	Природа человека. Природное в человеке. Познание и преобразование человеком природы.	Цивилизация Нового времени.	Культура эпохи Возрождения. Развитие науки. Просвещение.	Искусство Возрождения. Стиль. Жанры. Портрет в искусстве и литературе.	Происхождение человека, его место в мире, смысл и цель его жизни. Соотнесенность с Творцом.
Национальная идентификация	Человек как представитель своего народа. Патриотизм.	Климат, ландшафт и национальный характер. Образ страны – образ народа.	Физиономия отдельных стран в цивилизационном процессе	Культура России как пример национальной культуры.	Большие стили. Барокко. Классицизм. Сентиментализм. Романтизм. Реализм.	Религиозный быт и бытие народа. Дух народа и дух его религии.
Восток – Запад	Человек разных культур. Приближение к личному выбору.	Различное отношение к природе на Востоке и на Западе.	Различные типы цивилизаций. Запад и Восток. Структура общества.	Различные типы культур. Общество и личность на Западе и Востоке.	Особенности западного и восточного искусства. Русское искусство XIX века. Индивидуальный стиль.	Католицизм и протестантизм как религии Запады. Ислам, буддизм и другие религии Востока. Место православия. Религия и культура.
Мир как текст и мир текста	Гуманитарные проблемы XX века. Человек как тайна. Человек и Вселенная.	Экология. Глобальные проблемы выживания. Устройство Вселенной.	Кризис цивилизации в XX веке. Человечество в эпоху кризисов.	Культура как текст. Чтение и письмо в поле культуры.	Искусство XX века. Стиль и направление. Язык, объединяющий человечество.	Библия — источник мировых религий. От христианства к общечеловеческим ценностям.

Литература

1. Гузеев В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М., 2004.
2. Куценков П. А. Психология первобытного и традиционного искусства. М., 2007.

3. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб., 2001.
4. Мишатина Н. Л. «Как сердцу высказать себя?..» Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода. СПб., 2002.
5. Тютчев Ф. И. Сочинения в 2 т. Т. 1. М., 1980.
6. Эко У. Поиски совершенного языка в европейской культуре. СПб., 2007.
7. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. М., 2007.
8. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991.

Метафора и образовательный процесс

*(поддержка естественно-научного
знания на уроках литературы)*

На особенностях языка, в том числе и языка науки, серьезнейшим образом сказалось то, что человеческое мышление имеет не только понятийный, но и образный характер. И надо сказать – в первую очередь образный, а уже затем понятийный. Более того, большинство понятий сохраняет образный пласт, и при самом поверхностном этимологическом анализе этот пласт обнаруживается. Примером этого может стать и главный герой этой статьи – понятие «метафора», воспринимающееся в русском языке исключительно как литературоведческий термин. Между тем в греческом языке оно до сих пор означает «перенос», «перевозка»; во всяком случае, именно это слово значит на греческих грузовиках. То есть, используя слово «метафора» в качестве термина, мы извлекаем из него его метафорический потенциал, в то время как буквальное использование немедленно рождает предметный образ (это может быть не только образ грузовика с надписью «метафора» на борту, но и образ носильщика и т. д.).

Метафора постоянно выступает в роли не столько художественного приема, сколько носителя информации. Вводя термины «большой взрыв», «черная дыра», «суперструны», ученые пользуются этими метафорами для обозначения огромных объемов научного знания, не слишком доступного для широкой публики. Однако «широкая» публика воспринимает научные теории именно через их метафоризированные названия. Стоит задаться вопросом: что в большей степени сказывается на картине мира (это, кстати, тоже метафора), возникающей у нас в ходе образовательного процесса, и что именно влияет на наше мировоззрение: теории, стоящие за метафорами, или сами метафоры? Однако в любом случае следует признать, что то, что для ученых служит знаком информации, для остальных продолжает оставаться метафорой, которая тем не менее играет колоссальную роль в их представлениях о мире.

Другое назначение метафоры – обеспечивать понимание явлений, которые трудно или невозможно представить. Вернемся к теории суперструн. Едва ли люди когда-нибудь смогут непосредственно наблюдать суперструны, находящиеся далеко за гранью возможностей нашего чувственного восприятия. Однако само упоминание «струн» влечет представление о космическом «ладе» (собственно, греческий «космос» и соответствует славянскому «ладу», как и «хаос» – разладу), гармонии сфер, мировой музыке. И Пифагор в античности, и средневековые суфии понимали, как им каза-

лось (и это понимание, видимо, недалеко от истины), мироустройство через музыкальный код. Что добавляет к этому теория суперструн? Является ли она действительным открытием музыкальной основы мироздания или только метафорическим способом объяснения его законов? И снова можно констатировать, что без метафоры ни проникновение в тайны вселенной, ни иллюзия такого проникновения непредставимы. Метафору можно назвать своего рода подушкой безопасности между объективной реальностью и человеческим мозгом (речь прежде всего о сознании, потому что метафорическая природа бессознательного – отдельная тема).

Нельзя не сказать и о том, что метафора становится естественным средством связи между естественно-научным и гуманитарным циклами в образовательной практике. Науки (не только естественные, но и точные), как мы выяснили, не обходятся без метафор. Литература построена на самой возможности использовать переносные значения слов; не живет без этого и язык. Общественные науки держатся на концептах, зачастую имеющих метафорическое происхождение (например, «дурная бесконечность», «слой общества», «сверхчеловек» и др.). Но все это говорит только о том, что любая коммуникация требует метафор, а не о связи гуманитарных и естественных наук. Другой вопрос в том, что метафора дарит нам целостное восприятие любого объекта, по которому так тоскует современная школа. Метафора реально делает процесс образования единым. Но какая

польза от всего этого естественным наукам? В чем может состоять поддержка естественно-научного знания на занятиях по гуманитарным предметам?

Приведем в качестве примера несколько фрагментов урока по философской лирике Ф. И. Тютчева. Разбирая стихотворение «Сны», мы должны (можем) обратиться к математическим методам, поверяя алгеброй гармонию. Впрочем, для средневекового человека тут не могло быть никакого противопоставления: теоретическая музыка относилась к точным наукам и изучалась в квадривиуме наряду с математикой и астрономией. Только подсчет сонорных звуков в первой строфе дает представление об истинной природе тютчевской гармонии. И действительно, в первых трех строках следующей строфы:

Как океан объемлет шар земной,
Земная жизнь кругом объята снами...
Настанет ночь – и звучными волнами
Стихия бьет о берег свой, –

мы видим значительное превышение языковой нормы сонорных, увеличивающих певучесть речи, в то время как в четвертой звуков *н*, *м*, *л* нет ни одного. К тому же четвертая строка на стопу короче остальных. Налицо звуковое противопоставление бесконечной музыки стихии и короткого удара волны о скалу. Едва ли, не прибегая к подсчетам, мы могли бы убедиться в этом с такой очевидностью.

Но точные методы в литературоведении – это скорее поддержка литературы математикой, а не наоборот. Однако, исследуя сложное сравнение сна и бодрствования с океаном и сушей, мы неминуемо должны обратиться к психофизиологическому материалу, порассуждать о природе сна и корректности тютчевского сравнения. Похожие вещи ждут нас и во второй строфе:

То глас ее: он нудит нас и просит...
Уж в пристани волшебный ожил челн;
Прилив растет и быстро нас уносит
В неизмеримость темных волн.

Тут уже не разобраться без физики, без законов волнового движения. Физические законы сталкиваются с законами художественного мира образов, и особенности тех и других ярче высвечиваются при сопоставлении.

Пожалуй, следует сделать следующий вывод. Воспринимаемые через литературу образы, конечно, нельзя делить на гуманитарную и какие-то другие составляющие. Мир целостен и недискретен. И если мы хотим, чтобы школьники возвращали в себе целостное представление о нем, мы и в анализе должны восстанавливать, а не разлагать предмет, говоря точнее – восстанавливать разлагая. И надо помнить, что предметом нашего рассмотрения всегда является не математика, физика, биология или литература, а мир. Как раз метафора и помогает нам выйти от условностей школьного

преподавания к безусловному миру в его почти недоступной сложности.

Литература

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М., 1994.
2. Барт Р. Мифологии. М., 2008.
3. Вайнберг С. Мечты об окончательной теории: Физика в поисках самых фундаментальных законов природы. М., 2008.
4. Грин Б. Элегантная Вселенная. Суперструны, скрытые размерности и поиски окончательной теории. М., 2004.
5. Пугач В. Е. Русская поэзия на уроках литературы. СПб., 2003.
6. Фрейденберг О. М. Миф и литература древности. Екатеринбург, 2008.
7. Хокинг С. Черные дыры и молодые вселенные. СПб., 2004.

Метафора как категория дидактики³

В литературе о метафоре за последний век сложилось устойчивое убеждение, что метафора – нечто большее, чем художественное средство. Приведу несколько цитат.

«Когда стремящийся к прямому способу выражения мыслитель делает попытку избавиться от символического и метафорического образа мысли, единственное, на что он может на самом деле надеяться, – это ограничиться теми символами и окаменевшими метафорами, которые уже стали привычными стереотипами повседневной жизни», – пишет американский филолог Ф. Уилрайт [5; с. 108]. Оказывается, при всем желании невозможно вырваться за пределы метафорического языка и метафорического мышления, разве что выйдя заодно и за пределы человеческого. Впрочем, по мнению Э. МакКормака, метафора является сущностью также и познавательного процесса: «Я описываю метафору как эволюционный познавательный процесс, который объединяет мозг, разум и культуру в их творческом создании языка» [5; с. 380]. Но и области языка и мысли ученым оказывается недостаточно, чтобы определить нашу зависимость от такого явления, как метафоризация. И они идут дальше:

³ Культурный код/т эпохи: Сборник материалов 3-й научно-практической конференции «Открытое образование. Педагогика текста». СПб., АНО «Образовательный центр «Участие»», 2012.

«Мы утверждаем, что метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» [5; с. 387].

От этих соображений меньше шага до того, чтобы предположить, что и в педагогике метафора может и должна быть мощным инструментом, настоящим двигателем образовательного процесса. И наоборот, пренебрежение метафорой приводит к недопустимому абстрагированию обучения от всякого образного мышления. Между тем мы продолжаем штамповать учебники и учебные пособия, заполненные понятиями и их абстрактными определениями. По каждому из предметов школьник должен освоить сотни и тысячи понятий, образно не связанных с его опытом и мышлением. Основатель классической дидактики Я. А. Коменский, критикуя средневековые методы преподавания, справедливо полагал, что изучать надо «вещи, а не тени вещей» [3; с. 384]. Но предлагаемая современным школьникам педагогика понятий (позволим себе называть ее так) и не думает изучать вещи. Блестящий анализ некоторых заданий по математике из школьных учебников в новой книге С. Адоньевой [1] наглядно демонстрирует, насколько российская педагогика отделилась от реальной картины мира ребенка. Исходя же из логики (или, если хотите, из алогичности) новой, неклассической дидактики, можно утверждать следующее: хватит

изучать в школе «мертвые слова», пора заменить их живыми образами. На смену педагогике понятий должна прийти педагогика метафор. Если уж человек не в состоянии воспринять вещь как вещь непосредственно (а это именно так), то пусть воспринимает ее с помощью понятной ему метафоры, и не стоит насиловать его мозг абстракциями.

Доступные нам смыслы не выживают на уровне понятий; любой концепт дорог нам настолько, насколько оказывается связан в нашей картине мира с метафорой или символом. Прежде чем развить эту мысль, приведем еще одну цитату: «Логические категории упорядочивают бесконечное число связей, существующих между объектами действительности, выбирая из них немногие, наиболее очевидные, непротиворечивые, при этом непрерывное движение реального мира искусственно останавливается и мир предстает статичным. Метафора же... базируется на другой логике – логике воображения... которая дает возможность соединять в один пучок множество связей, нередко противоречивых и динамичных» [4; с. 30]. Мы находимся под властью мысли, что обобщение, выход на понятийный уровень помогают упростить и классифицировать нашу картину мира; на самом же деле нет ничего проще и понятнее метафоры, только логика восприятия метафоры другая, в первую очередь – более адекватная по отношению к реальному миру. Мы можем сколько угодно играть концептами «странствие», «тоска по дому», «противостояние судьбе», «семейные ценности» (причем эти поня-

тия также в свою очередь являются метафорами), но один только всплывающий в мозгу образ Одиссея дает представление и об этих, и о тысяче других понятий разом.

Задача педагога – балансирование с метафорой в руках. Следует не соскальзывать в понятийное объяснение, а «заражать» метафорой как носителем смысла. Полное объяснение и рефлексия ведут к отстранению от смысла и его потере. Смыслы там, где иррациональная страсть. Смысл может передаваться и «на» более сложных, чем метафора, «носителях» – символах, ритуалах. Можем ли мы говорить о подмене смыслов или ложных смыслах в толпе фанатов? Существует ли иерархия смыслов и, соответственно, их носителей?

Развитие культуры, становление цивилизации идут так, что вопрос всегда плодотворнее ответа; вопрос направлен в будущее, ответ – в прошлое. С одной стороны, ответ – желаемый плод, с другой – тупик. Отсюда – роль в новой дидактике проблемного, открытого вопроса, отсюда – стремление отказаться от бесполезных вопросов, ответы на которые уже известны. Метафора же включает в себя и вопрос, и ответ: возможности интерпретации как вопрос и ощущение наличия смыслов как ответ.

Изучая культуру прошедших эпох, мы можем себе позволить переводить ее ключевые образы-метафоры-символы в понятия; этим мы определим ее и отделим от себя, сделаем чужой. Парадоксальным образом то, что нам кажется

ся пониманием, чреватое полным непониманием. Но мы можем попытаться феноменологически «вглядеться» в культуру прошедшей эпохи, сделать ее ценности своими, найдя некоторые общие образы-метафоры-символы (например, образ сфинкса). В конце концов, великое противостояние коммунизма и фашизма в XX веке было, в сущности, противостоянием красной звезды и свастики – по-разному воспринимаемого образа светила, извращенное с обеих сторон противостояние ночи и дня, света и тьмы. Смысл в обоих случаях воспринимался на иррациональном уровне и не требовал других доказательств, кроме наличествующей страсти.

Вообще явление понимания как-то оказалось не в центре интереса дидактики. Вот, например, что пишет московский исследователь М. Бершадский о вузовских учебниках педагогики: «Понятие понимания как педагогической категории в этих изданиях отсутствует» [2; с. 10]. Соответственно, и весь образовательный процесс, в котором понимание не требуется (справедливости ради надо отметить, что в образовательных стандартах последних лет слово «понимание» все же появилось), сводится к бессмысленному натаскиванию, заучиванию понятий без понимания.

Образование как процесс постижения культурных ценностей прошлого одновременно со смыслопорождением настоящего будет эффективным тогда, когда само превратится в полный смысла ритуал или хотя бы в кластер событий, организуемых вокруг ключевых образов. И такие образы все-

гда под рукой (метафорические, метонимические, синонимические цепочки типа пир – битва – жатва и др.). Различные смыслы воплощаются в близких или одинаковых формах-образах, и только через образы нам дано ощутить чужие смыслы.

Конечно, такая организация учебного процесса требует многочисленных изменений в привычных реалиях, кардинального пересмотра всех звеньев образовательной цепи. Однако многомерная картина мира, отвечающая запросам времени, подталкивает нас и к новым решениям в области практической педагогики, и к появлению новых представлений о дидактике как науке.

Литература

1. Адоньева С. Б. Символический порядок. СПб., 2011.
2. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория. М., 2004.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М., 1982.
4. Скляревская Г. Н. Метафора в системе языка. СПб., 2004.
5. Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой. М., 1990.

Современный школьник в поле информации и коммуникации

Мандельштам когда-то назвал возможного читателя «привиденциальным собеседником». Надо признать, что поколение современных школьников (говорят, уже два поколения) не является таким собеседником для литературы. Создается ощущение, что литература представляет собой гигантскую коммуникативную неудачу. Язык, служащий нашим детям коммуникативным средством, и язык, на котором существует последние два с половиной века русская литература (впрочем, и всякая другая в переводах того же периода), очень отдаленно напоминают друг друга. Говорящий на одном не обязательно понимает другой. Виновата ли в этом литература? Античные писатели дошли до наших времен благодаря античной же школьной программе. Нынешняя российская школьная программа (о других странах не будем говорить, так как не везде литература существует в качестве предмета) – список приговоренных к нечтению. Не из-за того, что список плох. Наоборот, с советских времен он значительно улучшился. Однако необходимость в этом послании из прошлого пропала.

Попробуем обозначить наиболее очевидные причины культурного распада.

Во-первых, духовные потребности нынче удовлетворяют-

ся иначе. Удельный вес школы в их удовлетворении упал. Телевизор, плеер, компьютер, кино, дискотека, сверстники – вот основные каналы получения эстетически значимой информации. Из книг остальным предпочтены комиксы (как вариант: рекламные тексты). Все это не значит, что школьники – не творческие люди. Потребление и производство искусства – смежные области. Наши дети легко творят в танце, рэпе, граффити, в сферах, пограничных между искусством и жизнью. Ключевое слово здесь – легко. Рано или поздно цивилизация подвела бы нас к этому. Какой смысл в преодолении трудностей чтения, если соответствующие потребности можно удовлетворить иначе?

Во-вторых, государство (пора говорить об этом как можно громче) делает все возможное, чтобы дезорганизовать деятельность школы, которая и так в настоящем виде дышит на ладан. Разорвана связь между стандартами, в которых говорят красивые слова, учебным планом, не дающим возможности привычными способами реализовать поставленные задачи, и результатом, который должен соответствовать требованиям ЕГЭ. Судя по контрольно-измерительным материалам, представления об анализе текста у выпускников должны быть самые примитивные, над такими смеялись еще методисты 60-х годов. Сама схема оценивания части С подталкивает педагогов к тому, что литературное образование сменяется тоскливым натаскиванием, штамповкой. Правда, не берусь утверждать, что раньше дела обстояли лучше, да и не

дай бог возвращать прошлое и выть по потерянному. Дело ведь даже не в ЕГЭ по литературе (я бы заменил экзамен по литературе публичным экзаменом, а не унижительной проверкой, чего человек не знает), а в самой системе ЕГЭ, делающей ненужным образование как таковое, в том числе и литературное образование.

В-третьих, сама классно-урочно-предметная система изжила себя. Созданная три с половиной столетия назад гениальным Я. А. Коменским, она честно отработала свое, даже с верхом. Представления о мире младшего современника Коменского И. Ньютона уже основательно дополнены А. Эйнштейном и С. Хокингом. Дисбаланс между педагогической системой и новым содержанием человеческого знания уже очевиден. Не только художественный текст, но и всякий другой в этой системе остается непрочитанным.

Именно этот последний конфликт наталкивает на мысль, что положение небезнадежно, а кризис рано или поздно будет преодолен. Рискнем озвучить некоторые пути выхода.

1) Создание текстоцентричного коммуникативного поля в учебных заведениях. Учебное и, главное, внеучебное общение между учителями и учителями, учениками и учениками, а также учителями и учениками должно быть организовано вокруг текстов. Они могут быть необязательно вербальными, а из вербальных – художественными. Это непросто, но существуют и разрабатываются технологии создания таких полей.

2) Отказ государства от образовательной политики, ориентированной на прагматизм (кстати, этого же пытаются добиться со своей стороны и ученые), но не приносящей ничего, кроме вреда. Не из всего, без чего завтра погибнешь, сегодня можно извлечь пользу. На совести государства и решение кадровой проблемы, проблемы управления школой и введения инновационных технологий (речь отнюдь не только о компьютерах).

3) Разработка иных способов контроля уровня образования, чем ЕГЭ, возможно, проверка иных параметров (отказ от знаниевой парадигмы, переход к компетентностной, что только декларируется), нахождение среднего пути между культуроцентричной и человекоцентричной педагогическими системами (идеальный результат – человек как творец культуры).

Конечно, любые движения, даже не очень резкие, в такой консервативной области, как образование, даются тяжело. Но легкие пути ведут нас уже только в пещеры. Кстати, пещерные люди отлично рисовали...

Тексты «новой природы» и культура⁴

Термин «тексты новой природы» надо признать весьма условным. Дело в том, что сам характер этих текстов ни в коем случае не позволяет считать их чем-то новым в культуре. Мультиmodalность присуща сообщениям любой эпохи – об этом можно узнать даже из Википедии. Мы будем говорить только о письменных сообщениях, так как интересующий нас вопрос звучит так: почему для передачи информации мы всё чаще употребляем не только вербальные средства? Вопрос этот требует уточнения: во-первых, о какой информации идет речь (СМС, реклама, проповедь и так далее); во-вторых, с какими временами мы сравниваем использование невербальных средств в письменных сообщениях?

Если до эпохи всеобщей грамотности мультиmodalность была неизбежна, потому что строго вербальную письменную информацию могли не воспринять (видимо, отчасти и этим вызван к жизни живописно-скульптурный информационный поток в храмах некоторых конфессий), то теперешнее тяготение к замене слов какими-то значками должно быть вызвано другими причинами.

Для начала обратимся к эпохе позднего Возрождения –

⁴ Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции «Педагогика текста». СПб., 2016.

раннего барокко. Здесь нам пригодится старая статья А. А. Морозова «Из истории осмысления некоторых эмблем в эпоху Ренессанса и барокко (Пеликан)». Эмблема – изначально синтетический жанр, подразумевающий единство вербального и невербального текста. Прочитируем: «Свойственное позднему Ренессансу стремление прорваться за рамки эмпирического познания к символическому постижению мира усилило спиритуализацию эмблематики, что поддерживалось теологическими соображениями, согласно которым наше познание не может быть ни полным, ни совершенным» [4, с. 39]. И так как нельзя высказать истину, поскольку и постичь ее полностью нельзя, остается намекать на нее. Но слово – это всегда определенность, связанная с сознанием. Пытаясь выйти за пределы сознания в сверхсознание (знание на уровне Бога), мы превышаем человеческие возможности, что является грехом. Произнести слово на уровне сверхсознания – не что иное, как сотворить мир. Значит, человеческий удел в лучшем случае – дать образ, знак, намек, символ, но не произнести слова. Впрочем, вот еще одна цитата: «Художественную культуру барокко пронизывает риторика» [4, с. 41]. А риторика намертво связана со словом: поэтому символ дополняется девизом. Формула будет выглядеть так: визуальный символ + вербальный девиз = барочная эмблема. Смысл возникает из суммы сообщаемого; отдельно символ и девиз дают другую информацию. Возможность теологического обоснования говорит о внеэстетической потребности,

порождающей такого рода эмблемы, – скорее о когнитивной.

Еще пример, имеющий отношение к гораздо более поздней эпохе. Когда английский сентименталист Лоренс Стерн в романе «Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена» начинает давать истолкования прямой линии, он явно пародирует множественное истолкование символов:

«– Эта прямая линия – стезя, по которой должны ходить христиане, – говорят богословы. –

– Эмблема нравственной прямоты, – говорит Цицерон.

– Наилучшая линия, – говорят сажатели капусты. –

– Кратчайшая линия, – говорит Архимед, – которую можно провести между двумя данными точками. – » [7, с. 475].

В статье Морозова указывается на религиозно-символическое, дидактическое и светское осмысление символа [4, с. 46], у Стерна – религиозно-символическое, дидактическое, прагматическое и геометрическое. Истолковать, пользуясь разными подходами, можно и обычный текст (традиция толкований складывалась с глубокой древности), но это означает рациональную попытку объяснить рациональное. Барочные же сочетания текста с эмблемой – это раздвоение цели: с одной стороны, подчеркнуть иррациональность (или, может быть, надрациональность) устроенного Богом мира, с другой – все-таки предложить пути рационализации иррационального, пусть и сознавая ограниченность этих путей.

Движемся по ленте времени дальше. Невозможность вы-

разить мысль или чувство словами – любимая мысль романтиков. И действительно, нетрудно найти примеры использования ими невербальных средств выражения. Берем с полки роман А. Ф. Вельтмана «Странник», где графические средства выразительности представлены довольно широко. Ничего подобного стерновским графикам мы здесь не найдем, но избыток многоточий и восклицательных знаков, курсив, разрядка, латинский и греческий алфавит при передаче иноязычных цитат (особый случай – молдавские, армянские, турецкие, греческие, еврейские и другие иноязычные реплики, выполненные кириллицей) используются постоянно. Может быть, самый интересный прием – попытка передать призыв к коню в финале романа через математическую запись таким образом: «П РРРР/УУУУ!!!» (РРРР расположено в числителе дроби, УУУУ – в знаменателе) [1, с. 170]. Поскольку у Вельтмана использование графических средств выразительности – система, имеет смысл говорить о попытке выйти за пределы вербальности как таковой – и именно в применении к искусству слова. Надо отметить, что расчет тут строится именно на том, что мы имеем дело с письменностью, потому что все эти графические ухищрения передать адекватно в устном чтении невозможно.

Еще один пример. В. Ф. Одоевский, также известный русский писатель-романтик, несколько более скромнее в выборе графических средств, чем Вельтман, но это не мешает ему в новелле «Себастьян Бах» [5, с. 130] из знаменитого цикла

«Русские ночи» ввести в текст нотную запись музыкальной темы. Одоевский, несомненно, рассчитывал на такого читателя, которому не составит трудности прочесть эту фразу и тут же «услышать» ее: музыкальное образование было обязательным элементом воспитания дворянина его круга.

Перемещаемся в начало XX века. Попытки футуристов объединить слово и визуальный ряд (см. примеры из текстов Велимира Хлебникова в оформлении Павла Филонова в книге «Поэзия русского футуризма», с. 88 – 99 или на сайте artru.info) не исчерпываются эстетическими потребностями. Анализ стихотворений Хлебникова «Бобэоби пелись губы...» и знаменитого «Дыр бул щил...» А. Е. Крученых, проведенный профессором Л. Ф. Кацисом (см. видеоматериалы на www.youtube.com), показывает существенные когнитивные устремления футуристов, связанные с традицией гностиков, а также единство звукового и визуального ряда (текст Крученых дается в единстве с иллюстрациями Михаила Ларионова). Нет необходимости и возможности повторять всю аргументацию Кациса, которая выглядит достаточно убедительно. Кстати, то же «Бобэоби», несомненно, рассчитано на мультимодальное восприятие, так как Хлебников связывал звуки с определенным цветом.

Нельзя не привести и примеры из поэмы Венедикта Ерофеева «Москва – Петушки». В одном случае это графики [2, с. 38 и с. 92], другой вариант использования невербальных средств выглядит так:

«Да мало ли что утром!.. Теперь, слава богу, осень, дни короткие: не успеешь очухаться – бах! Опять темно... А ведь до Петушков ехать о-о-о-о как долго! От Москвы до Петушков о-о-о-о как долго ехать!...»

«Да чего „о-о-о-о“! Чего ты все „о-о-о-о“ да „о-о-о-о“! От Москвы до Петушков ехать ровно два часа пятнадцать минут. В прошлую пятницу, например...» [2, с. 142]

Перед нами два типа невербальных «включений». Во втором случае это попытка передать в художественном письме невербальные средства устной речи. Это делается с помощью элементарной графики («о-о-о-о»), сочетания дефиса и незначимого звука. Незначимость здесь за счет фонетического в разговоре и графического на письме выделения превращается в сверхзначимость, маркирует смыслы, о которых можно догадываться. Это «о-о-о-о» можно интерпретировать, оно вовсе не проясняет смысл высказывания, а дополняет его. В сталкивающихся репликах противостоит абсолютное время рейса и относительное время путешествия, в которое может уместиться история жизни и смерти.

В первом случае Ерофеев явно соотносит этот прием с приемами Стерна и тоже сам предлагает интерпретации графиков. Однако вместо пародии на логическое истолкование (так у Стерна) он дает пародию на истолкование ассоциативное, иррациональное. Появляется ряд образов, выраженных вербально («У одного – Гималаи, Тироль, бакинские промыслы или даже верх кремлевской стены, которую я, впро-

чем, никогда не видел. У другого – предрасветный бриз на реке Кама, тихий всплеск и бисер фонарной ряби. У третьего – биение гордого сердца, песня о буревестнике и девятый вал» [2, с. 39]), но рождающих визуальные представления. При этом возникает дополнительная игра с визуальностью, так как рассказчик якобы не видел кремлевской стены... Таким образом, графический образ становится отправной точкой для целого фонтана метафор, а метафора сама по себе требует интерпретации. Но Ерофеев идет дальше в своей пародии и дает интерпретацию психоаналитическую: «А тому, кто пытлив (ну вот мне, например), эти линии выбалтывали всё, что только можно выболтать о человеке и о человеческом сердце: все его качества, от сексуальных до деловых, все его ущербы, деловые и сексуальные. И степень его уравновешенности, и способность к предательству, и все тайны подсознательного, если только были эти тайны» [2, с. 39]. Именно последнее толкование претендует на истинность, тоже, разумеется, пародийную. В результате графики попадают на стол начальства, которое их интерпретирует по-своему, делая оргвыводы.

С психологической точки зрения, можно выдвинуть следующую гипотезу: включение писателем в текст невербальной составляющей происходит либо из-за осознания неполноценности человеческого слова как такового, либо при пародировании невербальных высказываний. В этом смысле Лоренс Стерн и следующий за ним Венедикт Ерофеев – но-

сители рационалистического подхода, глумящиеся над попытками невербальной коммуникации, а представители барокко, романтизма и футуризма – носители иррационалистического подхода (отметим, что интерпретация Кацисом стихотворения Крученых при всей убедительности кажется нам избыточно рационалистичной). Осложняется дело еще и тем, что у сентименталиста Стерна и постмодерниста Ерофеева радио вовсе не занимает в иерархии ценностей высокого положения и в первую очередь оказывается объектом иронии, а романтик Вельтман пользуется невербальными средствами тоже явно в пародийных целях.

Существует богатая традиция изучения невербальных средств коммуникации в лингвистике. Однако лингвистический подход едва ли может нам помочь; с этой точки зрения невербальные средства рассматриваются, во-первых, как неязыковые (а мы их рассматриваем иначе), во-вторых, служат уточнению информации, ее однозначности. Нам же интересен тот вариант, когда, наоборот, невербальные средства увеличивают многозначность, многоплановость коммуникации. В-третьих, невербальные средства считаются признаком устного общения: «...утверждается, что потребность невербального общения предопределена природой человека, особенностями его мышления. Современный человек в процессах общения обязательно использует невербальные способы кодирования информации: жесты, позы, телодвижения, мимику и др.» [3, [dissercat.com>content/sposoby...](http://dissercat.com/content/sposoby...)]

kommunikatsii...tekste]. Мы же рассматриваем письменные тексты, причем главным образом – художественные. Литература по определению должна быть искусством слова, между тем и в нее проникают элементы мультимодальности. О. В. Климашева, впрочем, пишет и об этом: «Особую роль играют НВК (невербальная коммуникация. – В. П.) в художественном тексте. Проблема понимания художественного текста долгое время была и остается острейшей проблемой филологии, и вопрос о роли невербальных компонентов в тексте занимает в этой проблеме не последнее место. Художественный текст – это речевое произведение, форма опосредованной коммуникации, и невербальной в частности» [3, dissercat.com/content/sposoby...kommunikatsii...tekste]. Приведенный нами пример из Стерна противоречит этой точке зрения: происходит не уточнение текста; напротив, дается образ, который надо истолковывать. Собственно, Климашева, как и любой лингвист, в принципе рассматривает другой материал: описанные вербально невербальные средства коммуникации в художественной литературе. То есть речь все-таки идет об устной коммуникации. У нас просто оказываются разные объекты исследования (хотя она говорит в том числе о графике и фонетике в письменном тексте – то есть частично все же объекты пересекаются). Выводы Климашевой о том, что с помощью невербальных средств снимается полисемия, к художественной литературе вообще неприменимы, поскольку снятие полисемии ведет к

моментальному исчерпанию смыслов произведения. Это наше утверждение не противоречит соображению, что художественное слово должно быть точным, но специфика искусства в том и состоит, что точность художника не отменяет многозначности полотна.

Мы можем предположить в качестве гипотезы, что, во-первых, включение невербальных компонентов в текст – черта, присущая любой эпохе, то есть нет особого смысла называть это явление текстами новой природы или надо осознать условность такого названия, как об этом сказано в начале статьи; во-вторых, использование этих текстов может быть вызвано разными потребностями – когнитивными, эстетическими, коммуникативными или их комплексом, то есть функции невербальных включений в художественный текст меняются в зависимости от времени и мировоззрения конкретного автора.

Вернемся к вопросу, который задавали в начале статьи. Видимо, придется отказаться от слова «чаще», потому что дело не в том, что невербальные элементы используются больше, чем когда бы то ни было (и уж точно – не в художественных текстах), а в том, что сейчас к ним приковано внимание. И если говорить о нехудожественных текстах, то поделимся нашей версией, что вызвало распространение невербальных элементов в электронной коммуникации. Речь идет о стандартизации и ускорении общения, сказывается переход на интернет-общение. Эмоциональная сфера

человека, как всегда, не поспекает за этим ускорением. Гаджеты предоставили удобную систему готовых невербальных формул – смайлики. Можно сказать, это современная графическая идиоматика эмоций. Возникла возможность на письме выразить или продемонстрировать нужную эмоцию, но сделать это стандартно, чтобы ее так же стандартно и быстро восприняли. Отражаются ли эти действительно новые для нас коммуникативные навыки на художественных текстах? А это уже вопрос к знатокам «сетературы» и графических романов.

Литература

1. Вельтман А. Ф. Странник. М., 1978.
2. Ерофеев В. В. Москва – Петушки. СПб., 2012.
3. Климашева О. В. Способы языкового представления невербальных компонентов коммуникации в тексте: Автореферат кандидатской диссертации. [dissercat.com>content/sposoby...kommunikatsii...tekste](http://dissercat.com/content/sposoby...kommunikatsii...tekste)
4. Морозов А. А. Из истории осмысления некоторых эмблем в эпоху Ренессанса и барокко (Пеликан) // В кн.: Миф – фольклор – литература. Л., 1978.
5. Одоевский В. Ф. Русские ночи. Л., 1975.
6. Поэзия русского футуризма. СПб., 2001.
7. Стерн Л. Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена. Сентиментальное путешествие по Франции и Италии:

Романы. М., 2008.

Визуальные и видеоматериалы:

Иллюстрации П. Н. Филонова к «Изборнику» В. Хлебникова. artru.info

Кацис Л. Ф. Лекции. www.youtube.com

Литературное творчество как способ профессиональной ориентации будущего учителя-словесника⁵

Статистика (причем, если верить интернет-источникам, данные международного исследования TALIS совпадают с данными специалистов Национального фонда подготовки кадров) [3; 4 – интервью с Е. Соболевой, 2006; 5 – статья Е. Вирячева, 2012] утверждает, что средний возраст учительского корпуса России – 52 года. Между тем надежда на обновление состава учителей, в том числе и словесников, связанная с выпускниками педагогических вузов, невелика. По самым оптимистическим подсчетам в школы попадает примерно четверть вчерашних студентов [6 – данные Исследовательского центра портала Superjob.ru]; при этом надо учитывать, что многие из них не задерживаются в профессии, столкнувшись с разного рода трудностями.

На наш взгляд, ресурсом для педагогических кадров в области русского языка и литературы являются не столько сегодняшние студенты, сколько школьники. Но речь может идти о тех школьниках, для которых занятия словесностью

⁵ Написано для Сборника материалов 3-й Научно-практической педагогической конференции РАО «Подготовка учителя русского языка и литературы в высшем образовании». М., 2017.

представляют собой определенную ценность и связаны с положительным эмоциональным фоном, даже более того – с внутренней потребностью в занятиях словесностью. Работая с учениками по традиционной программе, учитель может быть предан знаниевой парадигме образования или даже имитировать парадигму деятельностьную (хороший пример – статья И. Р. Корчагиной, где в качестве проблемного вопроса предлагается вопрос на знание [1, с. 435–437]), но едва ли он создаст хорошую почву для становления личностей, кровно заинтересованных в занятиях словесностью. Другое дело, когда учитель строит свою работу (не в литературном кружке – для избранных, а именно в классе – для всех) на постоянной практике литературного творчества. Ключевым моментом становится систематическое овладение различными речевыми жанрами, в том числе – жанрами художественной литературы. Прочитируем очень общую, но от этого не менее справедливую мысль: «Творчество, как и культура, должно пронизывать всю человеческую жизнь и, безусловно, всю систему образования» [2; с. 18].

В нашем понимании практическое овладение языком включает не только разнообразную работу с речевыми жанрами, но и ценностный фактор, потому что никакое поле культурных ориентаций не существует само по себе, а только в связи с полем ориентаций ценностных. Это касается и представлений о литературе и языке в их синхроническом и диахроническом аспектах. В то же время строение полей

культурных и ценностных ориентаций намертво связано с наличием или отсутствием внутренней мотивации к той или иной деятельности. Человек мотивирован к той деятельности, представления о которой лежат в центре поля культурных ориентаций, а в центр или на периферию они могут попасть только в результате формирования системы ценностей, которая представляет собой более или менее жесткую иерархию. Мы ведем к тому, что человек, в большей степени интересующийся (или заинтересованный – тут подключается собственно педагогический аспект) литературным творчеством, успешно осваивающий письменные речевые практики, испытывает потребность в этих занятиях. Реализовать ее можно по-разному, однако ясно, что одна из наиболее массовых профессий, предполагающих практику литературного творчества, – это учитель-словесник. На наш взгляд, школа заинтересована в поступлении кадров именно из этого резерва.

Приведем таблицу, в которой обобщены задания на развитие речи в подготавливаемых нами рабочих тетрадях по русскому языку для 9-го класса.

Научный стиль	Публицистический стиль	Официально-деловой стиль	Художественный стиль
<ul style="list-style-type: none"> • Сочинение на лингвистическую тему — 2. • Статья для энциклопедии. • Анализ текста. 	<ul style="list-style-type: none"> • Открытое письмо. • Ответ редактора. • Очерк. • Рецензия. • Эссе. • Сочинение на моральную тему. 	<ul style="list-style-type: none"> • Приказ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Сказка — 2. • Притча. • Ролевой монолог. • Портрет.
Итого: 4	6	1	5

Задания так или иначе работают на овладение разными функциональными стилями языка, достаточно разнообразны по жанру, а количество их исходит из того, что на каждую четверть приходится 4 творческие работы без учета контрольных. Приведем в качестве примера два задания, которые могут служить подготовкой к ОГЭ (речь о так называемом сочинении на лингвистическую тему):

1. Напишите мини-эссе (100–120 слов) на следующую тему: «Уместно ли в публичном выступлении пользоваться разговорным стилем речи?»

2. Выдающийся американский лингвист Эдвард Сепир сказал, что «язык сам по себе есть коллективное искусство выражения». Как вы понимаете это высказывание? Запишите ваши мысли связным

текстом (100–150 слов).

Обратим внимание на то, что количество требуемых слов несколько превышает минимальный объем (70 слов), который нужен для сдачи экзамена. На решение задачи подготовки к экзамену направлено и задание совсем другого жанра:

*Напишите сказку (до 200 слов) о приключениях окказионализма. Представьте, что писатель придумал невиданное слово и вставил его в текст. Не сразу это слово оказалось принятым другими словами, и только тогда оно заняло свое место во фразе, когда...
Продолжение за вами.*

Такие задания имеют по большей части проблемный (в приведенных упражнениях намечены конфликты между стилем речи и ситуацией общения, общим и индивидуальным, словом и контекстом) характер и рассчитаны не на одаренных детей, а на то, чтобы развить вкус к языку у всех школьников. На наш взгляд, непроблемное и рассчитанное на репродукцию обучение (типичные задания такого обучения – вставить пропущенные буквы, написать изложение) не только не способствует речевому развитию всех школьников, но снижает языковую и – шире – гуманитарную направленность одаренных детей.

Систематическая творческая работа с текстами и по созданию текстов при правильном распределении заданий входит в привычку и становится удовольствием. Если же это произошло, то именно такие школьники становятся главным

человеческим ресурсом для корпуса словесников.

Литература

1. Корчагина И. Р. Деятельностный подход как парадигма модернизации современного школьного образования // Молодой ученый. – 2012. – № 11.

2. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. проф. В. В. Попова, акад. РАО Ю. Г. Круглова. – М., 2015.

Интернет-источники

3. luol-carmelo.livejournal.com

4. polit.ru

5. ug.ru

6. sovethr.ru

Об артистизме учителя

Какую бы роль ни выбирал для себя учитель – исполнитель моноспектакля, участника импровизированного диалога или ведущего ток-шоу, – в любом случае речь идет о роли. Даже если на уроке учителю удастся самоустраниться, все прекрасно понимают, что это игра. В любой момент он может вновь вернуться на сцену и расставить все акценты. Правда, и тогда он должен будет что-то сыграть – роль «вернувшегося» взрослого, например. Значит ли это, что учитель неминуемо должен быть актером, то есть играть, представлять, лицедействовать, иначе говоря – вводить в заблуждение?

Вопрос можно было бы поставить шире: может ли человек не быть актером? Но так поставленный вопрос пусть решает Шекспир, для которого, как известно, весь мир театр. У нас всё скромнее: что делать учителю в этом маскараде, если от исполнения роли уклониться нельзя?

Когда человек идет в актеры, от него требуют определенных данных. Предполагается, что он должен быть талантлив. Имеем ли мы право требовать от педагога таланта? А если студент педагогического вуза не обладает яркой внешностью, теряется в ситуации общения, ему трудно говорить перед публикой и так далее – должны ли его отчислять в связи с заведомой профнепригодностью? Едва ли. Но значит ли

это, что учитель имеет право быть бездарным?

Должен ли, например, учитель литературы, в течение своей учительской жизни интерпретирующий в классе самые разные произведения, делать вид, что меняет свои вкусы? Или он должен делать вид, что вкусов у него нет, а его отношение к произведению определяется только наличием или отсутствием его в программе? Скажем, романтические произведения предполагают одну эстетику, а реалистические – другую. И учитель литературы не может исходить из того, что ему нравится, а что нет – это было бы непрофессионально. Перемещение учителя из художественного мира одного произведения в художественный мир другого сродни работе актера, играющего в разных спектаклях. Думаю, что и другие учителя-предметники находятся в похожем положении, хотя именно в специфике преподавания литературы проблема актерства сказывается особенно очевидно.

Приведу пример. В рассказе Чехова «Невеста» есть такой персонаж – Андрей Андреич. Он сын священника, но у него нет необходимости идти дорогой отца, он человек светский, так сказать, «свободный художник». По-любительски играет на скрипке, рассуждает о невозможности служить где бы то ни было и о своей принципиальной бесполезности, при этом собирается жениться и с увлечением обустроивает дом, который должен стать семейным гнездом. Героиня рассказа сбегает из-под венца, потому что ее начинает мутить от его пошлости. В начале XX века стало слишком легко повто-

рять слова Онегиных и Печориных без риска расплатиться за эти слова жизнью. Год спустя Л. Толстой пишет рассказ «После бала», где с помощью главного героя возводит позицию «лишнего человека» в абсолют. Иван Васильевич – человек не бедный (как и Андрей Андреич), он может позволить себе ни к чему в жизни не присоединиться и быть в связи с этим нравственным ориентиром для молодежи. Чехов показывает ложь «лишнего человека», Толстой отстаивает его правду. Анализируя в классе эти два рассказа, учитель не может быть одним и тем же. Значит ли это, что он должен в одном случае заронить в учениках симпатию к бездействию неприсоединению к государственному злу, а в другом – продемонстрировать ущербность этой позиции? Или (что было бы чудовищной пошлостью) надо объяснить детям, что писатели «ошибались», каждый по-своему, зато мы, современные люди, знаем, как надо жить? Выход, разумеется, есть: мы переходим из одного художественного мира в другой сознательно, понимая, что как бы меняем правила и поэтому играем в разные игры. Никому же не придет в голову играть в шахматы по шашечным правилам... Но в этом случае игра должна быть открытой.

...

Можно ли научить учителя быть артистом? Актерство – творчество, а ведь творчеству учат. Актеров готовят в театральных вузах, танцоров – в балетных училищах, художников – в художественных академиях, композиторов и испол-

нителей – в консерваториях, даже писателей – и тех готовят в Литературном институте. Или, в крайнем случае, на филологических факультетах (потому что нельзя же стать писателем, не зная языка?). Но в каких педагогических вузах и училищах учат творчеству? Выразительному чтению, кажется, учат. Правда, не слишком долго. А лицедейству? А владению телом, мимикой? Забудем на минутку о толерантности и представим учителя с явным физическим недостатком (например, с некрасивой фигурой, жидкими волосами, нелепой походкой, речевым дефектом). Каждый день он выходит к публике (одной и той же), причем публике беспощадной, умеющей влюбляться, но не привыкшей сочувствовать. Или учитель, пусть даже без явного физического ущерба, дурно, бедно одет. Как будет относиться к нему его публика, которую он должен завоевать? Кто он для нее? Бедолага Акакий Акакиевич, на голову которого хочется сыпать бумажки? Краснобай Рудин, которого предательски подводит прореха на пиджаке? Дряхлый Фирс, вышедший только для того, чтобы произнести «кушать подано»?

Мне не очень нравится мыслить учебный процесс в терминах войны. Но эта война объявлена не нами – она объявлена, может быть, теми, кто придумал методику фронтальной работы, расставил парты напротив учителя, поставил его перед строем.

...

Выходом из этого неудобного положения артиста крепостного театра может быть жизнь. Как там у Станиславского? Моя жизнь в искусстве. Если нельзя уйти от искусства, преврати в искусство все остальное. Для этого необходимо умение играть. Как же его приобрести?

Думаю, будущих учителей (и настоящих тоже) надо учить играть себя. Не лицемерить, потому что лицемерие – это то же, что фальшь в художественном произведении, не создавать о себе легенду, которой заведомо не соответствуешь, а творить себя. Но разве игра – это творчество? Если она требует искусства, то да.

Мы страшно увлечены технологией и методикой. Но почему-то одному учителю никакая методика не помогает, а другой добивается успеха, забывая о самом понятии методики. Переведем на педагогический язык знаменитое бюффоновское «стиль – это человек»; получится «методика (технология) – это человек». То есть надо создавать не методику, а человека – с помощью методики же.

Обрисую в нескольких словах программу такого обучения.

Во-первых, надо изучать все, что касается игры: ее философию, теоретические аспекты, историю и практику самых разных игр – от интеллектуальных до спортивных.

Во-вторых, в зоне особого внимания должен быть юмор: он необычайно развивает в человеке игровое начало. Пусть студенты ведут книгу учета с двойной бухгалтерией. В од-

ной графе можно отмечать чьи-то понравившиеся шутки и остроты, в другой – те, что придумали сами. Воспитанное чувство смешного – фундамент педагогического успеха.

В-третьих, студент должен заниматься практическим творчеством. В портфолио выпускника педагогического вуза должны входить творческие работы в самых разных областях искусства – с поправкой на специализацию, разумеется. Он не должен непременно стать профессионалом в каком-то искусстве (это будет уже не педагогическое образование), но без вкуса к творчеству в педагогике ему делать нечего.

В-четвертых, предельно основательной должна быть психологическая подготовка студента.

Может быть, педагог, прошедший такое обучение, сумеет научиться игре без вранья – той игре, в которой мы и вправду творим сами себя. То есть не играем в то, что живем, а живем так, будто играем.

Язык современной литературы и школьная практика⁶

Еще не вполне отгремели баталии по поводу списков литературы для изучения в школе. Сторонники традиционных ценностей возмущались лексиконом и образным рядом современных писателей, увидев у некоторых из тех, кто мог бы войти в школьную программу, неподобающую лексику и сомнительные, с точки зрения традиционалистов, сцены. Мы не поручились бы за многих сегодняшних писателей, но есть серьезное сомнение, что критики введения современной литературы в программу внимательно читали классиков. Дело не в «опасных» темах и грубой лексике, которых вполне достаточно и в признанных классическими текстах, а в мастерстве авторов. Все претензии традиционалистов в таком случае – от непонимания специфики предмета, которым мы занимаемся, то есть искусства слова.

Известный журналист А. Архангельский в одном из интервью сказал: «Язык в последние годы меняется бурно, мы просто этого не замечаем. Нашему поколению читать “Капитанскую дочку” было не так трудно, ну исторические реалии сложноваты, а язык – нет. Сегодня значения привычных слов

⁶ Написано для Сборника материалов 9-й Международной научно-практической конференции «Педагогика текста. Современный литературный поток в школьном образовательном процессе», 2017.

поменялись» [5].

В пандан к этому высказыванию приведем фразу из сочинения школьницы – участницы программы «Литературное творчество» в ОЦ «Сириус»: «Тексты поэтов XIX века изобилуют архаизмами, устаревшими формами слов, устаревшими окончаниями... Я от лица школьников могу сказать: нам намного проще читать тексты, которые написаны на современном языке».

При этом в качестве образца «понятной» поэзии старшеклассница приводит в пример цитату из современного поэта, публикующегося под псевдонимом Джио Россо, то есть самодельного и, в сущности, анонимного: «Привет, молодые и глупые, смешные, босые и пьяные. Идущие стаями, группами, и те одиночки упрямые, что мечутся между высотками, скрывают глаза капюшонами, пытаются быть беззаботными, но курят ночами бессонными. Привет, дети солнца и воздуха, потомки известных мечтателей, рожденные вспышками космоса в утробе галактики-матери. Беспечные, хрупкие, колкие, с щеками, от холода красными, с забитыми книжными полками, с глазами тревожно-опасными». Но насколько такая поэтика (а это весьма характерный для Джио Россо фрагмент) современна? Если убрать из этих строк такую деталь, как капюшоны, эти стихи были бы неотличимы от продукции молодого Роберта Рождественского рубежа 60-х годов – по рифме, ритмике, псевдоромантической образности и так далее. Можно еще добавить, что в целом эти

популярные тексты близки к поэтике битников, но чрезвычайно далеки от истинного профессионализма. То есть перед нами читательская ситуация, когда массовая молодежная культура 50–60-х наконец настолько вошла в массовое сознание, что стала пользоваться реальным спросом в России. Дело не в том, что русская литература в чем-либо отстала от европейской и американской, а в том, что популярным становится то, что уже отыграно большой литературой (и не только большой, но и массовой). Та же читательская ситуация складывалась и век назад: к тому моменту, когда Россия увлеклась символизмом, само это направление уже выработало свой творческий ресурс и находилось в стадии глубокого кризиса. Действительно же сложная, профессиональная современная поэзия остается большинству потребителей текстов Джио Россо недоступна, но ее язык и поэтика совсем другие.

Двадцать лет назад была опубликована статья одного замечательного петербургского поэта – М. Яснова – о другом поэте, тоже петербургском и замечательном. В статье есть такие слова: «Однажды я спросил Лейкина, насколько язык его лирики отличается от его бытового языка. Он ответил: “Процентов на пятьдесят”» [4; с. 10]. Понятно, что это субъективная оценка автора, никто не проводил исследования, насколько это утверждение соответствует истине и насколько язык лирики других больших поэтов последних двух-трех десятилетий (назовем навскидку несколько петербургских

поэтов, которых можно отнести к их числу, – А. Кушнер, В. Соснора, Г. Горбовский, Н. Слепакова, О. Левитан, А. Танков, В. Бобрецов, Н. Савушкина, В. Капустина, Д. Коломенский) отличается от их же бытового языка. Но можно сослаться на статью автора этого материала [3], где анализируется стихотворение В. Лейкина «Монолог». В нем мы видим столкновение настолько различных языковых пластов (литературный язык двухсотлетней давности, разговорный язык середины XIX века, разговорный язык нашей эпохи и т. д.), что стихотворение превращается в своеобразный экскурс по истории языка или картину, фиксирующую его современное неустойчивое положение. Известный лингвист М. А. Кронгауз именно это состояние отразил в названии своей книги – «Русский язык на грани нервного срыва» [1].

Мы убеждены, что различия бытового языка, на котором говорят сейчас представители разных поколений, ничтожны. Речь не идет о всяческих сленгах, поскольку существование сленгов и жаргонов не является в языке новостью и никогда не оказывало подавляющего влияния на общепонятный язык. Даже с влиянием воровского и компьютерного жаргонов русский язык в целом справился, и сейчас мы общаемся все-таки на нем, а не на блатной фене. Мы утверждаем лишь то, что чужим для огромного большинства как читающих, так и далеких от литературных интересов молодых людей является не устаревший язык классики, а язык культуры – вне зависимости, идет ли речь о классической или со-

временной литературе.

Кстати, припоминается случай на уроке. Десятиклассники, читая «Леди Макбет Мценского уезда», не могли поверить, что реплика, принадлежащая Катерине («Ничего – проехали»), могла быть произнесена в середине XIX века. «Прямое включение» разговорной речи Лесковым вдруг обрушило все языковые барьеры, уничтожило полтора столетия между петербургскими школьниками и провинциальной купчихой.

Ю. М. Лотман в книге «Культура и взрыв» [2; с. 16] утверждал, что ценность, информативность общения тем выше, чем меньше общего в языках тех, кто вступает в диалог. У молодых людей и текстов культуры (безотносительно ко времени их создания) есть общее – это общепонятный русский язык. Есть и то, что с первого взгляда кажется школьникам непонятным, чужим. Но именно это может повысить информативность диалога. Как раз вот этой части – пока закрытой от молодежи, но обеспечивающей высокую продуктивность диалога, – не хватает текстам поэтов вроде Джиро Россо. Однако она есть в текстах других молодых поэтов, не менее популярных в той же молодежной среде. И школьница, сочинение которой мы цитировали в начале статьи, называет и их (например, популярного Оксимилона, чьи тексты полны отсылок к большой культуре).

Сведем наши рассуждения к нескольким коротким тезисам:

- диалог между молодежью и культурой неизбежно существует;
- существенную роль в этом диалоге могут и должны сыграть произведения современных авторов;
- диалог с культурой наиболее ценен в том случае, когда говорящие на одном языке с нами авторы (то есть авторы-современники) сами находятся в напряженном диалоге с классикой.

И это должно привести к выводу: современной поэзии самое место – в школе, только надо умело подбирать тексты, способствующие организации диалога с культурой.

Литература

1. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. 3 D. – М., 2012. – 480 с.
2. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб., 2001. С. 12–148.
3. Пугач В. Е. О языке современной поэзии, или Кому на самом деле достался сыр / Академический вестник, 2013, № 1. С. 61–64.
4. Яснов М. Д. Семь фрагментов из ненаписанного о Вячеславе Лейкине / Невский альбом, 1997, № 2. С. 4–12.
5. pravoslavie.ru>92196.html

Игры текста. Готовы ли мы играть по правилам?⁷

Любую свою деятельность человек обуславливает определенными правилами. С этой точки зрения, религиозный ритуал, светский этикет, инструкция по применению какого-нибудь прибора или сочинение трагедии в пяти актах – варианты формализации процесса человеческой деятельности. Впрочем, как есть условные и безусловные рефлексy, так, вероятно, должно разделить и устанавливаемые правила: когда мы сталкиваемся с не зависящими от нас физическими или другими законами, сознательно принятые правила игры можно считать чем-то вроде безусловного рефлекса; в прочих же случаях проявляются рефлексy условные. Известный философ Ф. Г. Юнгер, разводя понятия игры и науки («методы наблюдения в принципе противоположны игре» [4, с. 37]), тут же вновь их сводит, хотя бы на уровне метафоры: «Тот, кто проводит анализ, не только затевает собственную игру; он препятствует игре других и нарушает ее ход» [4, с. 38]. В сущности, наука – та же игра, только правила у нее другие.

⁷ Написано для Сборника материалов 7-й Международной научно-практической конференции «Педагогика текста. Игры текста», 2015. Материал эссе пересекается со статьей «О лучшем и главном», опубликованной в книге: Пугач В. Е. Заговор букв. СПб., 2017.

Зачастую коммуникативная неудача при восприятии литературного произведения происходит из-за того, что писатель и читатель играют в свои игры по разным правилам. Так Пушкин-читатель, не умея адекватно оценить нарушающую классицистические установки комедию Грибоедова, признавал за последним право писать по своему усмотрению: «Драматического писателя должно судить по законам, им самим над собою признанным» [3, с. 74].

Возьмем современный пример и рассмотрим ситуацию понимания-непонимания художественного текста на истории восприятия одного лирического стихотворения петербургского поэта Дмитрия Коломенского. Стихотворение вызвало возмущение у одних читателей и полное приятие у других. На наш взгляд, такой эффект полностью обусловлен тем, отвечают ли предложенные автором правила игры представлениям об этих правилах читателя. Внешне стихотворение действительно выглядит резковато. Приведем его полностью.

Одна еврейка, нагуляв живот
От Бога ли, что на небе живет,
От ангела иль все-таки от мужа,
Рожала волей случая в хлеву.
Был дождь. И рядом вол жевал траву.
И спал осел и всхрапывал к тому же.

Щекой прижавшись к сизой полутьме,

Иегович? Иосифович? – мне
Плевать – сопел в две дырочки на сене.
Иосиф шевелил огонь в золе,
Пока текло, текло по всей земле
И выло в вышине над ними всеми.

И, мальчику тому не брат, не сват,
Я признаю, что этот вечер свят,
Что благодать на нем и все такое,
Поскольку спал младенец, и над ним
Лицо Марии было, словно нимб,
Исполненное света и покоя.

Поскольку среди ненастья и ветров
Горел костер, теплом клубился кров,
В дыму сушилась влажная рубаша,
Ребенок был, и были мать с отцом,
И вол был с человеческим лицом,
И в темноте наигрывали Баха.

Огонь поблек. В углах сгустилась мгла.
Младенец спал, и мать его спала.
Вверху, над пасмурною пеленою,
Плыла предутренняя синева.
Но тут в дверях возникли три волхва –
И рай пропал, и началось иное.

Задача рождественской лирики (это лирический аналог знаменитого раньше жанра рождественского рассказа) – по-

казать величие через простоту, сакрализовать то, что внешне выглядит как профанное, в плохом случае – умилиться, что чаще всего связано с собственным свежеприобретенным религиозным опытом, чувством конфессиональной причастности. Коломенский подходит к этой задаче с противоположной стороны, даже с подчеркнута, прямолинейно противоположной. Перифраза «одна еврейка», просторечный и даже как бы оскорбительный по отношению к Марии оборот «нагуляв живот», ремарка во второй строке о месте прописки Бога – все это выдержано в легковесной атеистической традиции Лео Таксиля и Емельяна Ярославского. То есть прикидывается выдержанным в этой традиции. О последнем говорит сама неловкость оборота («что на небе живет»), будто бы рассчитанного на вчера научившегося читать комсомольца 20-х годов. Никакая это не неловкость: это прекрасная поэтическая сложность, потому что объектом иронии здесь только внешне являются евангельские персонажи, а по сути – радостно клюющие на эту стилистическую наживку неофиты, а также и сам автор (точнее, лирический герой), вынужденный прибегать к дешевому отрицанию ради последнего утверждения дорогих ему образов. И чем более неловко чувствует себя автор в роли просветителя-атеиста, тем грубее и ниже стилистика первой строфы. И евангельские же вол с ослом тоже просты и грубы, вот только через них проглядывает формулировка ветхозаветной заповеди [2, с. 73], и оттого все сразу перестает быть простым и грубым.

Вторая строфа доводит стилистический и идеологический конфликт до предельной остроты за счет двух нехитрых приемов – остранения и использования вводной конструкции с резко обозначенной модальностью. Без иронического подбора подходящего отчества и энергичного «мне плевать» мы получили бы добротную сусальную картинку. А так в наличии – столкновение самого глубокого сочувствия к младенцу и полного равнодушия к его божественному статусу. И в этом (младенец – всё, статус – ничто) нам видится важнейший и истинно гуманистический посыл поэта к читателю. Пародийная цитата из Пастернака-Живаго помогает свести конфликт небесного и земного в пейзажный образ:

...Текло, текло по всей земле
И выло в вышине над ними всеми.

Позволим себе небольшое отступление. В блоковской «Незнакомке» соображение о том, что истина в вине, звучит на двух языках: один раз в профанном, плоском значении, другой – в символическом. Интересно, что для выражения обыденной пьяной пошлости Блок использует латинский язык, а для символического прозрения – русский. И это неожиданно, потому что в потоке русской речи скорее латынь могла бы восприниматься как носитель сакральной информации (в самых разных культурах и субкультурах именно малопонятный язык выполняет функции сакрального: та

же латынь у католиков или медиков, старославянский у православных и т. д.). Собственно, к этому же приему прибегает и Коломенский.

В третьей строфе Коломенский продолжает гнуть линию «на понижение», но уже только оттого, что, как всякий неграфоман, стыдится собственного пафоса. Об этом свидетельствует и встроенная в строку идиома («мальчику тому не брат, не сват»), и разговорный оборот «и все такое». Все остальное в этой строфе – это уже высокое утверждение земного, понимаемого как сакральное. И лицо Марии сравнивается с нимбом потому, что нимб – условность, а отношения матери и сына безусловны и тем святы. Не надо стесняться человеческого. Человеческая физиология, может быть, духовнее иных идеалов: лишь бы одухотворялась эта физиология человеческим, то есть истинно сакральным, а не придуманно-божественным. Очеловечивание грубого быта доводится до того, что и вол в четвертой строфе приобретает человеческое лицо, что, конечно, равно сакрализации. Упоминание Баха, вполне человека, регулярно воспроизводившего в своих произведениях музыку сфер, ведет к той же мысли: истинно сакральным может быть только истинно человеческое. Всякая попытка подняться над человеком, посмотреть на него с точки зрения Бога заканчивается какой-то надмирной скукой, в конечном итоге – пошлостью, к которой так легко скатывается всякий романтизм.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.