

Е. С. Абельюк

«Точка удивления» как ключ к чтению

Размышляя на вечную тему, как преподавать литературу в школе, можно вспомнить знаменитый вопрос Л. Толстого: «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?..» Кому же у кого учиться читать?

Анализировать текст на уроке литературы можно по-разному. Учитель может делать это сам, убедительно и красиво демонстрируя ученикам свою эрудицию, – и пусть ахнут. (Это только кажется, что современного школьника глубиной прочтения «не купишь». Увлеченный учитель, видящий в тексте то, чего не видит ученик, способен повести за собой – страшно сказать! – весь класс. И пойдут, как шли за играющим Крысоловом).

Можно разыграть эффектный «спектакль», заранее зная, куда мы все вместе придем. Можно, не вполне зная готовые решения (ибо в принципе уверены – их не существует), предложить ученикам поразмышлять над поставленными нами вопросами и даже подобрать для них те фрагменты из текста, которые будем вместе анализировать.

Готовясь к уроку, можно начитаться литературоведческой литературы и «толкать» ученикам чужую концепцию, а можно читать текст и только текст и размышлять над ним без оглядки на авторитеты.

А теперь спросим себя, какой путь лучше? И не ответим на этот вопрос. Каждый из описанных путей может быть как хорош, так и плох. Все зависит от того, *как* мы это будем делать. Глубоко, критически сверяя свои (или чужие) выводы с текстом, неожиданно для ученика, артистично – или поверхностно, субъективно, шаблонно, серо...

Из числа школьных учителей только коллега-словесник поймет, каково это – преподавать литературу. «Провести через текст» еще неопытных читателей, «провести» так, чтобы этот

текст не разрушить, чтобы избежать чрезмерного упрощения да еще оставить в сознании школьника ощущение, что поставленные вопросы до конца не решены и, видимо, решены быть не могут, – задачка не из легких. А подтолкнуть ребенка к тому, чтобы он «пошел» сам, еще труднее. При этом надо вписаться в школьные часы и отвечать «минимуму», и быть на уровне «стандарта». И попробуй докажи потом окружному методисту или школьному завучу (любому административному лицу), что важно не много прочитать, а глубоко прочитать! Не получится – вам ответят: «А что, если ребенок перейдет в другую школу? А как же он будет сдавать выпускной экзамен?»

Будучи этим самым коллегой-словесником и понимая, сколько подводных камней подстерегают школьного учителя литературы, рискну предложить еще один способ, еще одно «можно» для школьного анализа литературы.

Урок в 8 классе. Школа, правда, «углубленная» (гуманитарные классы лицея № 1525 «Воробьевы горы»). Урок называется не как обычно – «Литература», а иначе – «Поэтика». Впрочем, сразу оговорюсь: главная задача у курса «Поэтика» такая же, как и у курса литературы: *научить читать*. На любом литературном материале, обычно не из «минимума». Но поскольку задачи курсов одинаковые, методику, которую я собираюсь описать, можно использовать и на уроках литературы.

Вслух читаю восьмиклассникам рассказ А. П. Чехова «Скрипка Ротшильда». Могла бы и на дом задать, конечно. Но решила: проверю-ка их «читательскую культуру». И вообще пусть эксперимент будет чистым. На столах книг Чехова нет. Ребятам предложено слушать и записывать те вопросы, которые возникают по ходу слушания. Перед каждым поставлена задача: «учиться удивляться», т.е. стараться не проскочить мимо каких-то «странных» вещей, пусть и кажущихся случайными. Я такие моменты в тексте называю «точками удивления». Их и нужно зафиксировать.

Чтение окончено, и я даю ребятам время, довольно незначительное: 7–10 минут. Теперь нужно **сформулировать вопросы**. Когда работа закончена, вопросы читаются вслух и одновременно записываются в тетрадь каждым. А я параллельно записываю их на доске.

Вопросы у нас получились такие (привожу почти полный список, причем в том же порядке, в каком они появлялись; переформулированные мною вопросы привожу в том виде, в каком они звучали, и только затем – в измененном мною):

1) Почему рассказ называется «Скрипка Ротшильда», хотя скрипка принадлежит другому персонажу – Якову – и попадает к Ротшильду лишь в конце рассказа?

2) Важна ли скрипка в рассказе вообще? Если важна, то чем?

3) Вопрос «Почему гробовщик научился играть на скрипке?» был переформулирован и зазвучал так: «Почему Чехов наделил своего героя умением играть и играть именно на скрипке?» Таким образом, внимание учеников было сфокусировано на авторе, встал вопрос об авторской задаче. И дальше это, конечно, сказалось на том, как ребята формулировали вопросы.

4) Почему, рассказывая о главном герое – гробовщике Якове – и упоминая другую его «профессию», фактически – профессию музыканта, автор говорит нам, что Яков играл на свадьбах, и таким образом оказывается, что герой имел отношение к двум важнейшим событиям человеческой жизни – смерти и бракосочетанию?

5) Почему сказано, что в городе старики умирают редко (тут кто-то добавляет: а дети умирают и, видимо, нередко – ведь ребенок Якова умер)?

6) Почему Яков считал изготовление гробов для детей «чепухой»? (Здесь снова следует чье-то замечание: при этом у самого Якова умер ребенок).

7) Почему игра Ротшильда (неважно, на флейте или на скрипке он играет) всегда воспринимается как плач? Почему этот плач хочется слушать?

8) Почему у Якова такое странное прозвище – «Бронза»?

В какой-то момент я начинаю замечать, что моим ученикам уже не хочется только задавать вопросы – они сразу пытаются размышлять. Тем не менее я искусственно сдерживаю их, прошу набраться терпения, все возникающие замечания записывать (восьмиклассникам пока трудно удерживать в памяти абстрактные построения), дослушать все вопросы и записать их.

9) Почему жена Якова Марфа в начале рассказа описана так, как описываются предметы в их общем доме. В какой-то момент рассказа названа «предметом» (с ударением на 1-м слоге), и лишь в конце рассказа герой начинает понимать, что не обращал на нее внимания, «как будто она была кошка или собака»?

Постепенно записываются уже не только те вопросы, которые появлялись у ребят по ходу чтения рассказа, но и те, что возникают как отклик на чужие вопросы. Вопросы начинают выстраиваться в цепочку: один тянет за собой другой. Так начинается «обнажаться» художественная логика.

Итак, после предыдущего, девятого, вопроса естественно возникает следующий:

10) Как по ходу рассказа меняется сознание героя? В связи с чем оно меняется?

11) Почему Чехов употребляет слово «убыток» так часто и применительно к таким разным понятиям (в результате «убыток в деньгах» оказывается в одном ряду с «убытком прожитых лет»)? Почему вообще все, что происходит в жизни, герой воспринимает как убыток? Почему Яков, уже осознавший, что жил неправильно, снова думает об убытках, радуется, что экономит на смерти, и т.д.?

12) Почему, думая о гробе для Марфы, Яков говорит, что это «хорошая работа» (тут же ребята вспоминают определение, данное героем детским гробиком: «чепуха»)?

13) Почему гроб для Марфы делается до ее смерти?

14) Почему Яков, когда делает гробы для мужиков, снимает мерку с себя?

15) Почему дважды появляется в рассказе образ вербы?

16) Почему Яков забыл о своем собственном ребенке, а когда вспоминает, для него этот ребенок не имеет пола?

17) Какова роль младенца в композиции рассказа?

К приведенным вопросам я добавляю и собственный:

18) В конце рассказа герой задает себе множество вопросов; очевидно, с ним прежде этого не случилось. Его вопросы – о прожитой жизни, общем ее смысле. В них сквозит и сожаление. Чем вызвана такая перемена: смертью Марфы и тем, что пережито, или тем, что и сам герой приближается к собственной кончине и осознает это?

Следующий шаг вот какой: я предлагаю ученикам просмотреть вопросы: возможно, между ними обнаружится какая-то связь, в этом случае стоит сгруппировать их. Кроме того, они должны **выбрать вопрос (или группу вопросов), с которого мы начнем дискуссию**. Обсуждаются варианты, и в конце концов все вместе мы решаем: попробуем зацепиться за слово «убыток», многократно повторенное в рассказе.

Обсуждение было необыкновенно бурным. Говорили все – видимо, сказала необходимость, перечисляя вопросы, не начинать обсуждения и таким образом долго сдерживаться. Мне оставалось только следить, чтобы говорили не хором, а слушали друг друга и реагировали на уже сказанное.

Не буду пересказывать все прозвучавшие мысли. Тезисно перечислю только некоторые «вехи».

Жизнь и смерть оцениваются героем в категориях «убыток» – «прибыль» (про себя скажем: «польза»), «убыток» связывается с жизнью, «польза» – со смертью. При этом герой не ищет смысла жизни. Он ощущает жизнь как «убыток», а не дает ей соответствующее определение. Например, смерть Марфы для него – еще один «убыток» в ряду других. О возможной пользе от жизни (в терминологии героя: «прибыли») он думает уже после смерти Марфы, сидя под вербой, когда наконец отрывается от будничного течения своей жизни и задумывается над ее общим ходом (а подсознательно – над ее смыслом).

Теперь, т.е. в конце рассказа, жизнь представляется герою как цепь нереализованных возможностей. Его внутренняя речь дается в сослагательном наклонении. Появившееся «бы» говорит о том, что человек мог бы сделать, как бы мог прожить.

Те убытки, которые герой прежде постоянно подсчитывал, на самом деле были мифическими, возможными, потенциальными, а не реальными. Вместе с тем герой ощущает их как реальные.

Похоже, что понятие «убыток» в рассказе оказывается «условным», т.е. намеренно вводится автором: оно характеризует не только сознание героя, но и художественные задачи самого автора. Использование этого понятия помогает автору показать, что герой по ходу рассказа меняется: у него появляются новые мысли, новое мироощущение. Их появление констатируется новым для него понятием: «прибыль». Характерно, правда, что для формулирования нового мироощущения герой использует старый язык – слово «прибыль» отвечает именно его строю мыслей; и Чехов мастерски это передает. Ребята говорили о том, что привычка мыслить в категориях «убыток» – «польза» заложена в герое на уровне инстинкта. Его сознание меняется, а инстинкт остается.

Как только мои ученики пришли к этому тезису (т.е. сказали себе: «да, герой изменился»), они стали вспоминать многие свои вопросы, и для них довольно легко находились ответы. Для каких-то вещей находили психологические объяснения.

Например, слова Якова, сделавшего жене гроб и сказавшего о нем: «Хорошая работа», объяснили состоянием человека, переживающего смерть жены. Говорили о том, что герой «прячется» в эти слова, убегая при этом от тяжелых мыслей.

В какой-то момент разговора ребята пришли к мысли, что герой изменился не после смерти жены – перемены в нем начались раньше. Они предположили, что, привезя жену в больницу и столкнувшись с равнодушием фельдшера, Яков вдруг узнал в нем себя.

Теперь вдруг заметили, что герою всегда становилось легче, когда он прикасался к скрипке, что скрипка словно заменяла ему жену. Вернее, скрипка и жена в его жизни как будто поменялись местами: скрипка была живой, а жена воспринималась в ряду предметов. Однако Яков и скрипку превратил в статью дохода. И все же в нем всегда было заложено другое; не случайно Ротшильд заметил в нем талант. И это было важно для понимания рассказа. В итоге пришли к тому, что гробовщик – профессия Якова, а то, что он скрипач, отражает его суть. Когда наконец герой задумался о смерти, то прежде всего начал беспокоиться о скрипке, о том, что она будет одинока. Постепенно скрипач начал «преобладать» в Якове над гробовщиком. Интересным показалось то, что свой последний гроб герой делает еще при жизни жены. После ее смерти он играет на скрипке и вспоминает (если раньше в его сознании существовало только «сегодня», то теперь появилось и «вчера»).

Наблюдения учеников становились все глубже. По ходу разговора формулировки многих вопросов уточнялись. Возникли новые вопросы. В том числе обсуждалось и то, почему свое назначение скрипка приобретает именно в руках Ротшильда, и то, почему в руках Ротшильда скрипка всегда плачет, и то, о чем она плачет. В разговоре возникла и болезненная национальная тема, в том числе связанная с многократным употреблением в рассказе Чехова слова «жид». У ребят появились мысли о том, как относится Чехов к еврейской теме. Но все это попутно, только в связи с анализом ткани рассказа.

К концу разговоров я не делала обобщений, не подводила итогов, однако ощущение, что многое прояснено, возникло не только у меня, но и у моих собеседников – это чувствовалось. И все же принципиально важным для меня было то, что к концу урока вопросов осталось много, возможно, не меньше, чем их было в его начале.

Остается заметить, что на протяжении всего разговора я старалась сохранить в этом обсуждении интонацию предположения. На все обсуждение ушло 4 часа (из них два – чужих; я заменяла заболевшего учителя).

Сейчас, перечитывая свой конспективный отчет, думаю: так учить невозможно – времени ни на что не хватит. А потом возражаю сама себе: во-первых, я и не учила – мы учились вместе. А во-вторых, сдается мне, за эти часы мы успели гораздо больше, чем если бы потратили их на вполне традиционное изучение ну, например, двух произведений того же Чехова. И главное – есть уверенность, что ребята станут читать Чехова и дальше.