



## литература в образовании

**Абрамовская Людмила Николаевна,**  
*аспирант ФГНУ ИХО РАО,*  
*учитель русского языка и литературы*  
*ГООУ ЦО №1408, г. Москва*  
[mila-abramovskaya@yandex.ru](mailto:mila-abramovskaya@yandex.ru)

### **Возможности семиотического подхода при изучении литературы**

О воспитательной роли уроков литературы в системе школьного образования написано немало. Об этом не устают говорить учителя, методисты, литературоведы. По мнению М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, С.П. Лавлинского, основой литературного образования в современной школе должен стать диалог, т. к. диалогично по сути своей литературное произведение. Однако организовать такой диалог на уроке невозможно, если нет читателя, способного общаться с помощью книги, познавать себя и духовно обогащаться. Диалог состоится, если оба (автор и читатель) владеют знаниями о языке художественной литературы. При этом «автор главным образом пользуется средствами художественного языка для фиксации своего опыта, а адресат (читатель) концентрирует свое внимание на «раскодировании» языковых средств (единиц) с целью выделить смысл, передаваемый с их помощью» [1]. Современная методика говорит о двух путях понимания читателем текста: интуитивном, не требующем анализа, и когнитивном, когда в читательскую деятельность включается дидактическая составляющая. Последний путь позволяет обнаружить другой уровень отношений с литературным произведением – коммуникацию с автором.

Диалог читателя и автора организуется на нескольких уровнях: на уровне содержания, композиции, языка – и завершается синтезом отдельных элементов в особый мир, созданный писателем для выражения собственных взглядов и идей. Этот мир становится достоянием культуры в широком смысле слова, а значит, может быть рассмотрен с позиций формирования культурных ценностей.

Культура – «ненаследственная память человечества» [2]. Предлагая рассматривать культуру с точки зрения семиотики как науку о знаках и знаковых системах, Ю.М. Лотман отмечает, что культура «представляет собой коллективный интеллект и коллективную

память, т. е. индивидуальный механизм хранения и передачи некоторых сообщений (текстов) и выработки новых. В этом смысле пространство культуры может быть определено как пространство некой общей памяти, т. е. пространство, в пределах которого некоторые общие тексты могут сохраняться и быть актуализированы». Если принять данное определение культуры («коллективный интеллект и коллективная память»), то можно говорить и об универсальных мыслительных операциях как способах обработки информации (знаки), о способах оформления и хранения (архетипы).

Выдвигая идею существования устойчивых архетипов в национальной культуре, А.М. Панченко подчеркивает, что именно они определяют историческую, национально-региональную и индивидуальную самобытность культуры. Именно поэтому актуализация этих символов на уроке будет способствовать более глубокому постижению мира художественного произведения, идентификации его в контексте культуры [3].

Символы – важный элемент культурной памяти. Они позволяют переносить информацию из одного пласта культуры в другой. Но природа их двойственна. С одной стороны, они повторяемы, переносимы из одной эпохи в другую, «вечны», с другой – подвержены трансформации под влиянием культурного контекста. Понять такой символ – значит вступить в диалог не только с культурой, но и с культурной памятью, которая помогает осмыслить окружающую действительность и ориентирует в мире смысловых отношений. Культурная память позволяет интерпретировать новые факты, вписывая их в контекст ранее известной информации, и устанавливать новые отношения между явлениями и событиями.

Безусловно, в реальной педагогической практике невозможно апеллировать ко всему множеству знаков-символов, заложенных в произведении. Цель в другом – систематизировать знания учащихся, предложить универсальные приемы работы с информацией, познакомить с методами научного познания.

Посмотрим, как семиотический подход может быть реализован на конкретных уроках литературы.

Изучение повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза» в 9 классе предполагает, что на примере этого произведения будут раскрыты черты сентиментализма как литературного направления. Программа под редакцией В.Я. Коровиной «выделяет» 2 часа для знакомства с произведением, а значит, 2 часа на погружение в эпоху сентиментализма. И если к концу 11 класса учащиеся имеют представление о реализме, романтизме как культурных пластах, то сентиментализм в силу фрагментарности изучения оказывается не включенным в культурный контекст эпохи. Решить эту проблему можно через работу с архетипами на заключительном уроке по повести «Бедная Лиза». Учащиеся с интересом

работают над предложенным учителем архетипом «русский европеец», самостоятельно обнаруживая связь героя с архетипом «лишнего» человека и архетипом Хлестакова.

Подобный подход возможен и на уроках изучения романа Пушкина «Евгений Онегин». Задавая вопрос о том, почему Онегин накануне дуэли спит, а Ленский нет, предполагаем, что учащиеся укажут на факт чтения героем Шиллера. Зачем? В произведениях Шиллера Ленский ищет подтверждения правильности своих действий: все романтики поступают так. Увы, романтического порыва хватило лишь на роковой вызов на дуэль, но не могло хватить на осознание его бесполезности, ненужности. Можно обратиться к «книжной полке» Онегина в начале романа и в конце романа, когда он вдруг начинает читать. О чем говорят учащимся имена авторов книг? Если в начале романа «брал Гомера, Феокрита, //Зато читал Адама Смита», то в 8 главе «Прочел он Гиббона, Руссо, //Манзони, Гердера, Шамфора...» В круг читательских интересов Онегина попадают произведения романтиков, деятелей просвещения. Он готов размышлять, сопоставлять, мечтать вместе с героями: «Он меж печатными строками//Читал духовными глазами//Другие строки». Пушкин скажет о своем герое: «Он так привык теряться в этом, //Что чуть с ума не своротил//Или не сделался поэтом». Обращение героев романа к книгам конкретных авторов является знаковым с точки зрения их идентификации. Интересным может оказаться диалог на уроках изучения творчества Н.В. Гоголя в 8 и 9 классе. Открывая уроки по «Ревизору», я ввожу понятие «сборный город», апеллируя к исследованиям Ю. Манна. Интригующим становится задание найти общее между картиной Брюллова «Последний день Помпеи» и комедией. Ученики рассматривают картину, высказывая предположения. Некоторые из них, безусловно, окажутся близки мысли Гоголя: «Мир стремится сокоуплять все явления в общие группы и выбирает сильные кризисы». Так у Гоголя появится идея соединения. Останется лишь найти образ, который смог бы передать «целое жизни» при страшном ее раздроблении». И таким образом станет образ «сборного города всей темной стороны». Чтобы завершить разговор о мироощущении Гоголя, справочно можно отметить тяготение писателя к широкому обобщению, которое проявляется в цикличности произведений («Петербургские повести», «Вечера на хуторе близ Диканьки» и др.) и в идее «Ревизора» (собрать «все дурное», «за одним разом над всем посмеяться»).

Идея обобщения получит свое развитие при изучении поэмы «Мертвые души». После традиционного знакомства с галереей помещиков и описания губернского города, каким его увидел автор и Чичиков, следуют уроки обобщающего типа, связанные с анализом образа России. Работа над символикой «птицы-тройки» может быть продолжена обращением к первым страницам поэмы. Как связаны начало и конец книги? Знаковость

сразу нескольких образов становится очевидной. Учащиеся обращают внимание на диалог двух мужиков: «Вишь ты, – сказал один другому, – вон какое колесо! Что ты думаешь, доедет то колесо, если б случилось, в Москву или не доедет?» «Доедет», – отвечал другой. «А в Казань-то, я думаю, не доедет?» «В Казань не доедет», – отвечал другой». Внимательные читатели заметят и взгляд автора в сторону: «Молодой человек оборотился назад, посмотрел экипаж, придержал рукою картуз, чуть не слетевший от ветра, и пошел своей дорогой». Своя дорога окажется и у России, гимн которой мы слышим в заключительных строках поэмы.

Раздумья мужиков кажутся на первый взгляд примитивными. Два географических названия, мелькнувшие в разговоре, учениками объясняются незнанием мужиков других городов. Русский мужик живет в государстве, границы которого очерчены двумя населенными пунктами. Вернее, есть третий – губернский город, где начинается действие. Но желание движения и восторга перед движением ученики уловили сразу. Символом движения и становится колесо. После беседы возвращаемся к эпизоду, когда «колесо» завозит Чичикова не туда, куда он намеревался ехать (Коробочка), к эпизоду поломки брички, и просим поразмышлять над словами Андрея Белого о том, что вся первая часть «Мертвых душ» – замкнутый круг, который на оси так стремительно, что не видно спиц. И теперь урок выйдет на новый уровень обобщения. Образ колеса станет сюжетообразующим элементом. В центр колеса ученики ставят Чичикова, спицы – помещики, которых он посещает. И тогда первая сцена-рассуждение станет знаковой. Что случается, когда спицы ломаются? Зрительное представление колеса позволило увидеть несколько уровней обобщения автора: Чичиков, помещики и губернские чиновники, Россия.

В 10 классе учащиеся читают роман Гончарова «Обломов», где «знаковым» оказывается халат Обломова, что неоднократно подчеркивается автором: «...настоящий восточный халат, без малейшего намека на Европу, без кистей, без бархата, без талии, весьма поместительный, так что и Обломов мог дважды завернуться в него. Рукава, по неизменной азиатской моде, шли от пальцев к плечу все шире и шире. Хотя халат этот и утратил свою первоначальную свежесть и местами заменил свой первобытный, естественный лоск другим, благоприобретенным, но все еще сохранял яркость восточной краски и прочность ткани. Халат имел в глазах Обломова тьму неоцененных достоинств: он мягок, гибок; тело не чувствует его на себе; он, как послушный раб, покоряется самонаименованному движению тела». Бытовой характер детали отходит на второй план. Отмечая ключевые слова в характеристике халата, выделяем тематическую группу слов: «раб», «покоряется», «восточная краска». И разговор пойдет не об образе жизни

конкретного героя – Обломова, а о философии славянофильства и западничества. «Код» детали актуализируется и становится способом выражения авторской позиции. Разделяя взгляды славянофилов, Гончаров воплотил в Обломове протест против западничества, которое, по его мнению, убивало поэзию жизни, единение с природой, верность русским традициям. Такая интерпретация становится возможной, т. к. срабатывает принцип взаимодополнительности, когда семиотический и бытовой подход сосуществуют в пределах контекста.

Изучая роман Тургенева «Отцы и дети», интересно задаться вопросом о роли дуэли в русской литературе. Учащиеся вспомнят сцены дуэли из романа «Евгений Онегин» и романа «Герой нашего времени». Тургенев представляет третью дуэль в русской литературе. Попробуем восстановить культурный контекст: почему и зачем герои дерутся на дуэли. Понятие чести и поиски правды оказываются иллюзорными в романе Тургенева. Если для Ленского и Онегина дуэль являлась культурным «институтом», если Печорин стреляет в Грушницкого, видя в нем некую пародию на общество и взывая к честности, то дуэль в романе Тургенева можно назвать странной. Кирсанов вызывает на дуэль человека, неравного ему по статусу. Отстаивая аристократизм, он опускается до поединка с плебеем, фактически нарушая принципы, заявленные им самим.

Большие возможности для семиотики представляет поэзия. Трудные для восприятия, а тем более для анализа, стихотворения Мандельштама могут открыться ученику совсем с другой стороны. Абстрагируясь от литературоведческого анализа, поставим перед собой цель сформировать представление о Мандельштаме как поэте Серебряного века и показать, как время отразилось в его произведениях. Прочитаем стихотворение «Возьми на радость из моих ладоней...» вслух и попросим учащихся записать слова, которые передают ощущение времени («не услышать», «не превозмочь», «мертвые» и т. д.). Можно обратить внимание на форму глаголов (отсутствие личных форм) и соотнести вывод с датой написания стихотворения, можно проанализировать звукоряд и объяснить факты аллитерации и ассонанса. Более продуктивным в условиях ограниченного времени урока путем мне представляется работа с метафорой. Ведущей метафорой стихотворения станет выражение «пчелы Персефоны». Зачем Мандельштам обращается к античному имени? Какова символика подобной отсылки? Конечно, античный мир – идеальная модель мира. Может быть, ученики вспомнят и другие стихотворения поэта, в которых звучат античные имена; возможно, учитель прочитает сам четверостишие, чтобы ученики могли представить тот разрыв между действительностью и идеалом, который ощущал Мандельштам. Персефона в греческой мифологии – дочь Зевса и Деметры, похищенная Аидом и вынужденная треть своей жизни проводить в подземном

царстве. Пчелы являются жрицами Персефоны, они – связующее звено между миром живых и миром мертвых. Сам архетип Персефоны является очень сложным, но именно с этим именем связывали греки смену времен года, т. к. возвращение Персефоны к матери связано с расцветом природы. Таким образом, при общей тональности страха, разочарования, одиночества, выраженными лексическими, фонетическими средствами, мы чувствуем надежду поэта на то, что всё это временно. И поверить в возрождение лучшего нас заставляют не только первые слова стихотворения – «возьми на радость», но и образ Персефоны, являющийся знаковым в поэтике стихотворения. Попробуем прочитать стихотворение снова, погрузимся в ритмику... И откроем дату написания стихотворения – 1920 год. Тогда Мандельштам, наверное, еще верил, что противоречия в стране преодолимы.

Семиотический подход, попытка интерпретации с учетом знаковости детали художественного произведения, помогает воспроизводить устойчивые типы, идентифицировать явления. Если систематизация позволяет читателю рассматривать художественные произведения с точки зрения индивидуальности, обобщенности и т. д., то идентификация произведения, его элементов в выбранных данной наукой категориях обращает к способам научного познания.

## **Литература**

1. Антонова Е.С. Обучение читательской деятельности 5-9 классы // Русская словесность № 4, 2010 г., с. 5.
2. Лотман Ю.М. Семиосфера, СПб, 2000 г., с. 673.
3. Панченко А.М. О русской истории и культуре, СПб, 2000 г., стр.262–263.
4. Семиотика: Антология, М., Академический проект, 2001 г.