

ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Н. Ковалевская, И.И. Середенко

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РОМАНА-ЭПОПЕИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР». ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Томский государственный педагогический университет

Статья посвящена анализу жанра романа в 10-м классе общеобразовательной школы. В ней авторы продолжают рассматривать организацию учебной деятельности по изучению жанровой модификации романа XIX в.: романа-новеллы («Отцы и дети» И.С. Тургенева), романа-трагедии («Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского), эпического романа («Обломов» И.А. Гончарова) (см.: [1]).

Нет необходимости доказывать, как трудно изучать в школе «Войну и мир» Л.Н. Толстого. Обдумывая систему уроков, учитель неизбежно стоит перед выбором, что изучать: «романы духа» (В. Калямов), т.е. истории Болконских, Безухова, Ростовых, или историю народа, основные исторические события, место человека в истории, проявление истории в человеке, соотнося роман Л.Н. Толстого с другими историческими произведениями.

Для того чтобы сориентироваться, в какой методической логике проектировать совместную деятельность в процессе изучения романа, мы провели предварительный блиц-опрос среди десятиклассников лицея ТГУ и гуманитарной лингвистической гимназии. Важно было понять общее впечатление от прочитанного и выявить трудности в восприятии текста, с которыми реально столкнулись старшеклассники. Анализ высказываний участников блиц-опроса показал следующее: при общем, безусловно положительном отношении к роману (говорилось об интересных характерах главных героев, о проблемах любви и дружбы в произведении) десятиклассники отмечали, что испытывали затруднения в осознании целостности произведения. У них возникали следующие вопросы: «Почему у Толстого в романе герои существуют отдельно друг от друга?», «Как соотносить, соединить в пространстве текста Наташу Ростову и Кутузова, Марию Болконскую и Наполеона?», «Почему роман

как бы распадается на части, а герои существуют в нем по принципу броуновского движения?».

Размышляя над ответами десятиклассников, мы пришли к единому мнению, что камнем преткновения в восприятии текста для них стала его жанровая природа. Для того чтобы конкретизировать эту ситуацию, перевести ее на проблемный уровень, было проведено пилотажное социологическое исследование. Его участникам предлагались вопросы и задания, направленные на понимание философской и эпической природы произведения. Так, в частности, для того чтобы прояснить, насколько ими чувствуется идея сложности, непредсказуемости жизни, мы попросили учащихся осмыслить отдельные моменты толстовского романа. Приведем примеры некоторых заданий:

1.1. Перед Вами хроника глав I тома романа:

Часть I (I–IV). Вечер в салоне А.П. Шерер.

Часть I (V–VI). Эпизоды в доме Болконских, у Долохова.

Часть I (VII–XI). Приезд гостей в дом Ростовых.

Часть I (XII–XIII). В доме умирающего Безухова (Пьер и Борис).

Часть I (XIV–XVII). Именины у Ростовых.

Часть I (XVIII–XXI). Смерть графа Безухова.

Часть I (XXII–XXV). Имение старых Болконских, отъезд князя Андрея на войну с Наполеоном (1805 г.).

– Каков смысл такой последовательности событий?

– Что хотел сказать читателю автор, предлагая для восприятия и понимания своего замысла эти, на первый взгляд не связанные друг с другом, эпизоды?

1.2. В романе Л.Н. Толстого мы встречаем своеобразный взгляд автора на дружбу. Два духовно близких человека очень редко видятся, редко общаются друг с другом. Как, на ваш взгляд, в контексте замысла писателя можно объяснить подобную «неровность» отношений?

Вторая группа заданий была сориентирована на то, чтобы уяснить, как глубоко на уровне первичного понимания осознается эпопейная природа произведения Л.Н. Толстого:

2.1. «Чтобы произведение было хорошо, – писал Л.Н. Толстой, – надо любить в нем основную мысль... <...> В “Войне и мире” я любил мысль народную».

Как в контексте этой мысли писателя можно истолковать два эпизода в произведении: Богучаровский бунт, сцену оставления Москвы.

2.2. Кто, по вашему мнению, сыграл решающую роль в победе над французами:

- а) главнокомандующий М.Н. Кутузов,
- б) император Александр I,
- в) народ,
- г) армия?

Нужное выделить и обосновать свою позицию.

Анализ ответов опрашиваемых показал, что фило-софская природа текста на интуитивном уровне ощущается большей частью десятиклассников. Они писали о том, что «Толстой предлагает нам почувствовать многоплановость жизни. Эпизоды подобраны по принципу контраста, показывается разнообразие событий, которые происходят параллельно во временном пространстве» (Ольга К.). Они высказывали предположения о замысле автора «показать жизнь с разных сторон, во всем ее многообразии (веселье в доме Ростовых и далее глава, где умирает граф Безухов)» (Ксения М.), «показать всю жизнь, ее горести и радости» (Надежда М.). Интересными с точки зрения глубины первичного понимания были версии старшеклассников о характере дружбы Андрея Болконского и Пьера Безухова. «Лучшие друзья видятся всегда редко именно потому, что связывающая их духовная близость не требует частого общения», – написала Александра Г. «Мне кажется, Толстой этой дружбой, таким способом дружбы показывает, что главное в отношениях – это доверие и родство душ», – констатировала Марина Б. То есть, как видно из ответов учащихся, идеи духовного понимания, сопереживания как основополагающие в толстовской концепции общения людей оказались достаточно глубоко осознаны опрашиваемыми.

Несколько иной была смысловая картина, представляющая понимание десятиклассниками эпопейной природы произведения. Они затруднились ответить на вопросы о соотношении эпизода богучаровского бунта и эпизода оставления Москвы (14 человек не ответили совсем, 25 человек сделали это неправильно). При работе со вторым заданием блока, как правило, выполнялась первая часть (указывалось, кто выиграл войну 1812 г.) и практически отсутствовала вторая, где требовалось обосновать свою позицию.

Проведенное исследование позволило обозначить проблемную ситуацию: главной трудностью в понимании произведения является его жанровая природа, в частности эпопейный характер. На основании вы-

шесказанного сформировался проектный замысел организации совместной деятельности в процессе изучения романа – строить работу в ориентации на жанровую природу произведения. Мы обговорили с десятиклассниками правомерность такого подхода, обосновав его, с одной стороны, их проблемами и трудностями (в процессе анализа результатов социологического исследования), с другой – позицией Л. Толстого, размышлявшего о жанровой специфике своего произведения. Учащимся было предложено осмыслить высказывания писателя, размышлявшего на эту тему: «...хотелось захватить все, что я знаю и чувствую из того времени, и я сознавал невозможность этого... <...> Больше всего меня стесняют предания, как по форме, так и по содержанию. Я боялся писать не тем языком, которым пишут все, боялся, что мое писание не подойдет ни под какую форму, ни романа, ни повести, ни поэмы, ни истории... Я не знаю ни одного художественного русского романа, ежели не называть такими подражания иностранным, русская художественная мысль не укладывается в эту рамку и ищет себя для новой...» [2, т. 13, с. 53–55]. В ходе урока после комментариев толстовских высказываний углубилось представление старшеклассников о важности анализа произведения в жанровом аспекте.

Гипотезой эксперимента стало предположение о том, что, осваивая эпопейную природу произведения, 1) учащиеся в начале погружения в материал, знакомятся с отдельными эпизодами текста, высказывают свои версии о логике его художественного построения (урок-диалог); 2) на основании предлагаемых учениками смыслов педагог организует знаниевое погружение, показывает, как построение того или иного эпизода обуславливается жанровой природой произведения (урок-задание или цикл уроков этой методической формы: урок-экспертиза, урок-лаборатория); 3) используя личный опыт восприятия и понимания произведения, полученные знания, десятиклассники самостоятельно работают с ним, решая определенные познавательные задачи (урок-проблематизация). В этом процессе участвует и учитель, выполняя функции консультанта-аналитика.

На завершающем этапе изучения романа для проверки эффективности применения этой методической системы предполагалось предложить старшеклассникам контрольно-срезовые работы.

Методика организации совместной деятельности в процессе изучения романа Л.Н. Толстого «Война и мир» в жанровом аспекте

С учетом обозначенной выше логики работы по изучению эпопейной природы произведения учащимся было предложено обратиться к материалу первого тома романа. Учитывая специфику диалоговой технологии (работа со смыслами детей: их видением, пониманием текста), мы предложили десятиклассникам выделить наиболее запомнившиеся эпизоды из первой,

второй, третьей частей первого тома; попросили обосновать свой выбор.

В процессе диалога десятиклассники обозначили значимыми для себя следующие эпизоды: вечер в салоне А.П. Шерер, именины у Ростовых, события в доме умирающего графа Безухова (1-я часть 1-го тома); смотр пехотных полков под Браунау главнокомандующим Кутузовым (начало 2-й части 1-го тома), Шенграбенское сражение – эпизод на батарее Тушина (2-я часть 1-го тома); подготовка русской армии к смотру главнокомандующего Кутузова, (2-я часть 2-го тома), состояние Андрея Болконского перед началом и в ходе Аустерлицкого сражения (3-я часть 1-го тома). Размышляя о связи этих эпизодов, учащиеся использовали логику и аргументы, которые были зафиксированы в социологическом исследовании (т.е. они достаточно натурально трактовали художественный замысел Л. Толстого: многообразие жизни, сочетание войны и мира и т.д.). Анализируя предложенные версии, формулируем вывод о необходимости глубокого знаниевого обращения к эпопейной природе произведения. Поэтому на следующем этапе разворачивания совместной деятельности был спроектирован и организован урок-задание. Методическая природа этой формы работы предполагает:

- введение понятия (в данном случае понятия эпопеи);
- работу педагога с классом по освоению этого понятия (предъявление учителем образцов деятельности по использованию понятия в процессе анализа художественного произведения);
- проверку усвоенности материала на знаниевом и деятельностном уровнях, т.е. контрольные срезы.

Опираясь на этот алгоритм организации урока-задания, мы предложили учащимся такое содержание понятия: эпопея – это художественное произведение, представляющее масштабное историческое событие, в котором изображается объединение сил нации на борьбу с врагом. Для эпопеи характерны эпический размах в изображении потока жизни, воссоздании процессов, протекающих в широком пространстве и на значительных отрезках времени, единство целого и единичного, частного и общего, индивидуально-коллективного.

Предложенное нами определение жанра сознательно было спроектировано в ориентации на уровень понимания, возрастные особенности десятиклассников (т.е. оно не являлось каноническим, утвердившимся в литературоведении). Основанием для такого, «авторского», формулирования содержания понятия стала теория эпопеи, созданная В.Г. Белинским [3, с. 5–66] и концепция жанра романа-эпопеи М. Бахтина [4, с. 456–474].

При этом учитывались представления и знания учащихся об эпосе как о литературном роде, который, согласно требованиям общеобразовательных программ, формируется в среднем звене.

Согласно алгоритму урока-задания мы предложили старшеклассникам вариант анализа выделенных ими эпизодов в аспекте жанровых признаков эпопеи. При этом акцент был сделан на сцеплении эпизодов, разнесенных у Л. Толстого во времени и пространстве. При анализе такой особенности эпопеи как сопряжение разнонаправленных по содержанию и смыслу эпизодов («В то время, как у Ростовых танцевали в зале шестой англез... с графом Безуховым сделался шестой удар»), было важно показать учащимся глубинную природу эпопейного начала произведения. В этой же логике была организована работа и с другими эпизодами. Например, рассматривая соотношенность между собой эпизодов в салоне А.П. Шерер и приготовление к смотру русской армии, мы подчеркивали их содержательную сопряженность (следование ритуалу, формально-функциональный способ жизни), тем самым подвели учащихся к пониманию особенностей сюжетно-композиционного построения эпопеи как «бесконечного лабиринта сцеплений», осознанию законов этих сцеплений.

На завершающем этапе урока предлагалось контрольно-срезное задание, которое должно было обнаружить глубину и прочность полученных десятиклассниками знаний. Им было предложено проанализировать эпизод на батарее Тушина: показать связь этого эпизода с уже рассмотренными на уроке и отличие от них.

В дальнейшем, разворачивая работу по изучению произведения в жанровом аспекте, мы пытались углубить представления десятиклассников об эпопейной природе романа Л.Н. Толстого. В этой логике, рассматривая жизненные истории главных героев (Пьера Безухова, Андрея Болконского), представляя путь их духовных исканий в эпопейном ключе, мы намеренно делали акцент на тех эпизодах, в которых проявлялась взаимосвязь внутренней жизни героев с философским содержанием эпопеи. С этой целью учащимся предлагались проблемные познавательные задачи (в рамках урока-диалога, урока-задания), ориентированные на достижение поставленной цели. Так, на уроке-задании, посвященном Андрею Болконскому, мы просили подумать над следующими вопросами:

1. Какова роль Тушина в жизни князя Андрея?
2. Как меняется мировосприятие Болконского в ходе Аустерлицкого сражения?
3. Почему, обустроивая в Богучарове «жизнь для себя», Андрей Болконский ощущает, «что жизнь кончена»?
4. Какие события, встречи героя возвращают его к людям, к государственной деятельности?

Размышляя над этими вопросами, ученики предлагали различные версии, объясняющие изменения в жизни князя Андрея. Они говорят о том, что кризисы в жизни героя связаны с «желанием любить и неготовностью к этому чувству» (эпизод с Наташей),

с «неумением понимать людей до конца, увлекаясь ими» (Сперанский) или «покровительствуя им» (Друбецкой, Тушин). Ответы старшеклассников свидетельствовали о том, что они почувствовали доминанту характера Андрея Болконского, которую по-разному определяют исследователи, имея в виду «гордость мысли» (Г.А. Гуковский) героя. Вместе с тем ученики почувствовали потенциальную готовность Андрея Болконского быть с людьми, приобщиться к ним. Последняя версия, выдвинутая десятиклассниками, стала основой для создания проблемной ситуации, призванной прояснить роль эпического начала в структуре характера персонажа. В рамках урока-лаборатории было предложено старшеклассникам сопоставить участие Андрея Болконского в двух сражениях: Аустерлицком и Бородинском. Характер задания был обусловлен жанровой стратегией Л. Толстого: преодоление «наполеоновского» начала в психологии героя становится возможным вследствие общего с народом переживания происходящего (Бородинское поле).

Для проверки успешности выбранной методики изучения романа-эпопеи учащимся предлагалось (в рамках урока-проблематизации) осмыслить эпизод – Бородинское сражение. Обращение к этому материалу в качестве контрольно-срезового задания было обусловлено определенными предметными основаниями. Традиционно Бородинское сражение рассматривается как кульминационное событие эпопеи, где исторический конфликт соотносится с конфликтом нравственно-психологическим, где происходит столкновение ложного и истинного смыслов жизни. Здесь обнаруживается нравственно-философский план эпопеи – поражение всего «наполеоновского» как определенной философии, принципа жизни. Развенчание этого принципа с позиции «мысли народной» и составляет главный идейно-художественный нерв «Войны и мира», основу прочного единства всех частей, глав, фрагментов романа. «Единство самобытного нравственного отношения автора к предмету – цемент, который связывает художественное произведение в одно целое и оттого производит иллюзию отражения жизни», – писал Л. Толстой [2, т. 30, с. 18].

Десятиклассникам предлагалось выстроить хронику Бородинских событий, в каждой из глав [2, т. 3, ч. 2, гл. XX–XXXVIII] выделить определенные фрагменты, сигнализирующие об эпопейной природе произведения. Работа, развернувшаяся на уроке, позволила констатировать, что у старшеклассников оформилось представление о жанровой природе произведения Л.Н. Толстого. Часть учащихся увидела проявленность эпопейного начала в лейтмотиве, соединяющем эти главы: «Всем миром навалиться хотят...». И в этой логике они отобрали для анализа сцену молебна, беседу Пьера Безухова с Андреем Болконским накануне Бородинского сражения, пребывание Пьера на батарее Раевского.

Другая часть учеников сделала предметом размышления роль Бородинского сражения в жизни героев романа. Они говорили о патриотизме Андрея Болконского («Французы разорили мой дом и идут разорить Москву, оскорбили и оскорбляют меня всякую секунду. Они враги мои, они преступники все, по моим понятиям. И также думает Тимохин и вся армия. Надо их казнить»), о том, как изменило мироощущение Пьера Безухова участие в военных событиях (герой готов «войти в эту общую жизнь всем существом»).

В качестве контрольного итогового среза мы предложили десятиклассникам написать сочинения, формулировки тем которых предполагали знание жанровой природы произведения. Учащиеся должны были показать роль эпопейного начала в изображении жизни героев («Лучшие минуты вспомнились ему вдруг...»). Другие формулировки тем сочинений были обусловлены доминированием «мысли народной» в замысле Л. Толстого («Хотелось захватить все, что я знаю и чувствую из того времени», «Да здравствует весь мир!»). Учащиеся предлагали и свои темы, среди которых наиболее интересной оказалась следующая: «Музыка в романе-эпопее “Война и мир” Л.Н. Толстого».

В большей части сочинений старшеклассники обнаружили достаточно глубокий уровень понимания романа-эпопеи (сравнение делалось с результатами социологического исследования). В работах, посвященных истории А. Болконского, они связывали «лучшие минуты жизни» с моментами близости героя с другими людьми: «Лучшими минутами своей жизни князь представляются минуты наибольшей близости к людям. Он вспоминает мертвую жену, Пьера, Наташу... Андрей Болконский был любимым героем Толстого, и для автора тоже существовали “лучшие минуты” в жизни князя Андрея. Я думаю, что прежде всего это минуты, в которых больше всего проявляется цельность характера героя: разговор с Пьером перед Бородиным, мысли раненого Болконского, его смерть» (Марина К.). В другой работе ученица отмечает, что несчастье, неудовлетворенность жизнью случается у князя Андрея оттого, что ему не удалось развить в себе столь желанные сопереживания, сострадание: «Князь Андрей словно “продирается” всю жизнь через какие-то разочарования, новые искания и новые разочарования. Он бросается от военной службы к семье и к уединению. Но ни то его не удовлетворяет, ни другое.

Князь Андрей был прекраснейший, благороднейший человек, и мне всей душой жаль его. Близость смерти вывела его из цинизма. Он вспоминает, как его совсем еще мальчиком клали в постельку. Вот лучшие минуты жизни. И даже геройство, даже атака со знаменем на Аустерлицком поле менее значительны...

<...> Не нужно каждый день, как на работе, делать добро. Нужно быть ребенком. Не нужно думать о добре и зле. Нужно жить мгновением и вечностью.

Вот почему князь Андрей вспоминает свое детство, милую, чудесную, непосредственную Наташу. Лучшие минуты откровения с собой. Как хотелось продлить их. К сожалению, это недостижимо» (Ксения П.).

Работы второго плана («мысль народная» в романе) также позволили констатировать, что учащиеся понимают активную роль жанровой доминанты в осмыслении предложенных им тем. Они подчеркивали, что в изображении массовых сцен произведения Л. Толстому было важно выделить народную линию: «Содержание эпопеи не сводится целиком к военно-исторической теме. Жизненность романа, его величие – в разностороннем охвате проблем исторической действительности. Глубоко и правильно Толстой решил вопрос о главном герое событий 1812 года, увидев его в лице русского народа, поднявшего “дубину” народной войны. Необыкновенный героизм проявляют защитники Родины на поле сражения. Бородинское сражение можно считать главным кульминационным моментом эпопеи» (Максим З.).

Даже в сочинении, тема которого, казалось бы, не связана с жанровой природой текста («Музыка в романе Л.Н. Толстого “Война и мир”»), ученица, основываясь на своих представлениях об эпопее на уровне поэтики, соединила такие понятия, как «народность», «единение», «нравственность», доказав, что музыка может быть формой их проявления в тексте. Музыкальность героев романа Толстого она представила в своей работе не только как их индивидуальную особенность, но и как способность быть вместе с другими, как умение сопереживать, сочувствовать,

понимать: «Перед боем несли икону и пели. Стоит ли говорить о глубине воздействия на человека церковных песнопений...»

Остался мой любимый герой в романе – Кутузов. Какая музыка связана с ним? Я говорила уже в начале о музыке природы, России. Непонятным образом, по крайней мере для меня, возникает ассоциация Кутузова с музыкой. Он так зримо представляется мне. И его фраза: “Будут они лошадиное мясо есть...” – всегда в моем воображении сопровождается музыкой.

Музыка в романе – это своего рода индикатор духовности, индикатор простых и открытых душ. Музыка, этот наиболее глубокий вид искусства, присутствует в романе, является его неотъемлемой частью, как луч театрального фонаря высвечивает героев: вот истинное и великолепное достижение» (Анна П.).

Проекты уроков, посвященных изучению романа Л.Н. Толстого в жанровой специфике, позволили учащимся углубить понимание конкретных произведений писателей XIX в., дали основание говорить об эффективности, успешности разработанной методики.

Роман изучается в курсе литературы общеобразовательной школы и в 11-м классе. Думается, что работа над такими произведениями XX в., как романы «Мать» М. Горького, «Разгром» А. Фадеева, «Мастер и Маргарита» М. Булгакова, «Поднятая целина», «Тихий Дон» М. Шолохова, может дать возможность старшеклассникам обогатить свои представления о развитии этого жанра в русской литературе.

Литература

1. Ковалевская Е.Н. Теория романа на уроках литературы // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2003. Вып. 1 (33); Ковалевская Е.Н., Середенко И.И. Методика изучения романов «Отцы и дети» И.С. Тургенева и «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского в жанровом аспекте // Там же; Ковалевская Е.Н. Организация диалога на уроке литературы (на материале изучения романа И.А. Гончарова «Обломов» в 10-м классе) // Там же. 2001. Вып. 1 (26).
2. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. (юбилейной издание). Т. 1–90. М.; Л., 1928–1959.
3. Белинский В.Г. Разделение поэзии на роды и виды // Белинский В.Г. Собр. соч.: В 3 т. Т. 2. М., 1948.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.

А.В. Петров

РУССКАЯ КЛАССИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Томский государственный университет

Попадание в разрывы. Так можно представить положение классической литературы в современном образовании.

За источник постановки проблемы мы взяли изменения, произошедшие в российском гоголеведении начиная с середины 80-х гг. XX в. Суть этих перемен – в расширении образа гениальности Гоголя. В последние десятилетия в гоголеведении развиваются разные концептуальные подходы, которые в науке

осознаются как взаимодополняющие. Новая структура знания рассматривается и как новый показатель ценности («классичности») художественного наследия того или иного писателя. Наличие нескольких концепций кладется в основание верификации смысловой «глубины» творчества, его многогранности и многоаспектности.

Изменение оснований верификации «гениальности» и «классичности» текста в науке, а также ско-