

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	5
I. ИЗ ЗАМЕТОК О ЧТЕНИИ ВООБЩЕ И «ШКОЛЬНОМ» ЧТЕНИИ В ЧАСТНОСТИ	7
Чтение не по любви	7
Вертикаль читательской культуры	9
Литература воспитывающая	13
На практике (А.И. Солженицын «Крохотки»).....	14
Дорога, вымощенная благими намерениями	24
II. ПРАКТИКА ЧТЕНИЯ.....	27
«Точки удивления» в тексте («Скрипка Ротшильда» А.П. Чехова, «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского)	27
«Языковая личность» писателя и читатель	33
«Коллективная рецензия» на рассказ Л. Петрушевской «Черное пальто»	50
III. ЧИТАТЕЛЬСКИЙ КОММЕНТАРИЙ: ВОЗМОЖНОСТИ ЖАНРА	79
Комментарий к комментарию.....	79
Комментарий к поэме Анны Ахматовой «Реквием»	88

Из опыта коллективного чтения «Оды на победу» М. Тарловского: вокруг одной записи М.Л. Гаспарова	125
Post Scriptum.....	159
IV. О ВИЗУАЛЬНОМ КОММЕНТАРИИ К ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТЕКСТУ	164
Жанр, которого пока нет	164
Визуальный комментарий к экфразе	165
Визуальные подтексты.....	168
«Минерва русская»	171
Жанр или метод?	178
V. СЛОВАРЬ ЧИТАТЕЛЯ	185
«На языке, тебе невнятном...»	185
Материалы для словаря культурных концептов советского времени	198
Слово «красный» в художественных контекстах советского времени	201
Заключение.....	233

ПРЕДИСЛОВИЕ

Как научить неопытного читателя осмыслять свои, поначалу смутные и неясные, впечатления от прочитанного? Как помочь ему увидеть в произведении важнейшие, указывающие на авторскую позицию моменты: слова, предложения, образы, мотивы, эпизоды, сюжетные повороты — то, что способно проявить смысл? Как сделать так, чтобы школьник стремился выразить свою мысль точно? Как сформировать у него образное мышление? Как справиться со всем этим на уроке (или, быть может, на занятиях литературной студии, на индивидуальных занятиях с детьми)?

Эта небольшая книга посвящена чтению — неторопливому, размышляющему, глубокому. В ней представлены конкретные опыты совместного чтения нескольких «авторских коллективов», руководителем которых мне пришлось быть.

«Скрипку Ротшильда» А.П. Чехова, «Реквием» А.А. Ахматовой, одну из «Крохоток» А.И. Солженицына и рассказ «Черное пальто» Л.С. Петрушевской вместе со мной, много лет занимающейся преподаванием литературы, читали школьники. Читатели «Оды на победу» М.А. Тарловского (включенной М.Л. Гаспаровым в его «Записи и выписки»¹) составили более сложный коллектив: это как школьники, так и профессиональные исследователи.

Разделы книги, посвященные «Реквиему» и «Оде на победу», написаны в жанре комментария. Первый комментарий делался в конце 1980-х гг. участниками кружка литературоведения Московского Дворца пионеров и школьников, которым я тогда руководила. За немногими исключениями, все мои юные соавторы стали филологами. Комментаторский коллектив «Оды на победу»

¹ См.: *Гаспаров М.Л. Записи и выписки*. М.: Новое литературное обозрение, 2001.

М.А. Тарловского создавался в Летней лингвистической школе — ее ежегодно проводят руководители и преподаватели Института лингвистики Российского Государственного гуманитарного университета². Это сравнительно недавняя работа.

Кроме рассказа об этих коллективных проектах я предлагаю читателю поразмышлять о пользе визуальных комментариев к литературному произведению. Жанр визуального комментария в исследовательской и в педагогической работе до сих пор практически не используется, а между тем он может быть полезен читателю любого возраста и, как представляется, очень скоро будет востребован и наукой, и образованием. Вообще научить пользоваться комментарием, а тем более научить его создавать важно: это поможет воспитать культуру чтения. И потому в книге жанру комментария и его разновидностям посвящен отдельный раздел

Включены в книгу и материалы к словарю художественных контекстов советского времени. Словарей такого типа пока не существует. А между тем они могли бы наглядно продемонстрировать, что одни те же образы, мотивы, концепты встречаются в произведениях разных искусств одной эпохи, а значит, такие словари помогли бы читателю погрузиться в художественный контекст.

Для того чтобы представить, как учить школьника осваивать новый для него художественный язык, в книге даются примеры чтения литературных произведений, авторы которых используют мифологические образы и сюжеты.

В целом задача книги — показать, как учиться (и учить) читать.

Евгения Абелюк

² Летняя лингвистическая школа — многолетний авторский проект двух людей, преподавателей Института лингвистики РГГУ профессора М.А. Кронгауза и доцента Е.В. Муравенко. В школе участвуют преподаватели Института, а также виднейшие российские лингвисты и математики из других высших учебных и научных заведений России, аспиранты и студенты РГГУ и МГУ, несколько московских учителей и, конечно, школьники, для которых эта школа и проводится.

І. ИЗ ЗАМЕТОК О ЧТЕНИИ ВООБЩЕ И «ШКОЛЬНОМ» ЧТЕНИИ В ЧАСТНОСТИ

Чтение не по любви

«Что же касается меня, то, признаюсь, для меня настоящий роман — тот, куда мне хочется вернуться, а не тот, сквозь который я продираюсь, как сквозь кошмарный сон», — так писал Франсуа Мориак, французский писатель, лауреат Нобелевской премии по литературе и, конечно, опытный читатель¹. Такому читателю должны быть по плечу самые сложные вещи.

Если смотреть с точки зрения Франсуа Мориака, российское образование школьников не шадит. Порой тексты, через которые ученик должен «продираться», как через «кошмарный сон», сложны и для самого искушенного, тренированного читателя. В том числе и для школьного учителя. Согласитесь, проза Ф. Достоевского и А. Платонова, стихи О. Мандельштама и И. Бродского — все это непростое чтение. Часто чтение не по возрасту. Или тяжелое эмоционально. Разве всякому легко в соответствующем классе прочитать «Муму» Тургенева или «Тараса Бульбу» Гоголя? Вот почему всегда остается вопросом, захочется ли российскому гражданину вернуться к «школьной» классике. Наберите в поисковой строке Яндекса фразу «В школе читают классику» или что-нибудь в этом роде, и вы обнаружите миллионы (!) страниц в Рунете, на которых бывшие школьники обсуждают эту проблему.

¹ Мориак Ф. Романы, которым суждена долгая жизнь / пер. В.А. Мильчиной // Мориак Ф. Не покоряться ночи... Художественная публицистика / предисл. В.Е. Балахонова. М.: Прогресс, 1986. С. 120.

А ведь во многих странах школьники не читают сложную литературу. Мне это наглядно показал один случай. В течение 10 месяцев гостила в нашей семье школьница из США, ученица одной из лучших школ штата Орегон. Моя американская дочка усердно учила русский язык (вернее, она продолжала это делать: начало было положено еще в Штатах), а я с не меньшей ревностью подсовывала ей книжки русских писателей. Но в один прекрасный день Эрин взбунтовалась. Нет, она не отказывалась от уроков русского языка. Напротив, она хотела бы сделать их еще интенсивнее. Что же возмутило американку? Наша сложная, а часто еще и трагическая, литература. Во всяком случае, именно такими были те книжки, которые я предлагала ей читать. А ведь это преимущественно была школьная классика. И вот девочка просто «пошла на меня с кулаками»: «Ты специально даешь мне такие книжки! — возмущалась она. — Можно подумать, что у вас других нет!». У себя на родине она вместе с учителем участвовала в составлении программы чтения.

Итак, по давно сложившейся традиции у нас принято думать, что читать для развлечения можно и дома, вне стен школы. В школе же, под руководством учителя, следует читать и изучать (анализировать, толковать) сложную классическую литературу. Заметьте: безличные формы «принято думать» и «следует» фиксируют практику, существующую столетиями. Фиксируют как данность нашей культуры. Словно утверждая своей безличной формой, что сложившаяся традиция вне критики и возможности пересмотра. Однако сомнения в ее правильности все же возникают и то и дело высказываются². Чтобы попытаться эти сомнения преодолеть, стоит разобраться, чем такая традиция вызвана. Я ответила бы на этот вопрос так: стремлением привить молодому человеку читательскую культуру, научить его внимательному чтению. А это возможно только при обращении к сложной литературе.

² Для того чтобы в этом убедиться, стоит снова обратиться, например, к тому же Яндексу.

Вертикаль читательской культуры

Как писал Ролан Барт, словесный текст — «это всего лишь пространство, где свободно вспыхивают языковые огни»³. Точное определение, несмотря на метафоричность.

Только появившись, слова-фонарики создают и освещают пространство вокруг себя. Повествователь идет за героем «Преступления и наказания» или по миру «Евгении Гранде» и ведет нас за собой. Нам предстоит освоить это *мыслимое* пространство; оно создано воображением автора. Для того чтобы «обжить» его вслед за автором и его героями, нужно представить себе изображенное. Без такой готовности — без того, что психологи называют воссоздающим воображением, — нет читателя.

Но, едва осмотревшись по сторонам, мы немедленно понимаем, в какой мере мыслимый мир не похож на реальный. Каждый попавшийся нам на глаза предмет появился «на дороге» не случайно, он «подсунут» нам автором, оказался здесь, будучи уже осмысленным им.

Чтобы замечать подробности, одного воображения недостаточно. Внимание и терпение — вот что также необходимо читателю. И знания... Тогда, как писал тот же Франсуа Мориак, «нас ждет... выдуманный мир, созданный романистом, чье присутствие ощутимо в каждом слове»⁴. Каждый текст своеобразен, как и фигура стоящего за ним автора, и Мориак продолжает: «...Если говорить о Бальзаке, то это присутствие грузного добряка, который со слоновьей грацией пытается посвятить нас в свои грандиозные идеи и то и дело заслоняет своими комментариями изображаемый им мир, не давая нам возможности самим увидеть и пережить происходящее и разрушая таким образом стройную логику повествования»⁵.

Конечно, читать можно по-разному. Вообще же путь от читателя наивного к профессиональному (литературный критик — чем

³ Барт Р. Удовольствие от текста // Барт Р. Избранные работы. Семиотика / пер. с фр., вступ. ст. и коммент. Г.К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. С. 463.

⁴ Мориак Ф. Романы, которым суждена долгая жизнь. С. 120.

⁵ Там же.

не профессиональный читатель?) можно представить в виде лестницы. На первой ступеньке окажется неофит, едва поспевающий за сюжетом и не особенно озирающийся по сторонам. Речь идет, конечно, о литературе с развитым сюжетом. Неопытный читатель предпочитает именно ее. Г.А. Гуковский назвал такого читателя наивно-реалистическим⁶; его больше всего интересует судьба героя; она важна ему примерно так же, как последняя сплетня о соседи. К художественному миру произведения такой читатель подходит с житейских позиций и сюжет книги рассматривает как историю из реальной жизни. Значит ли это, что он простак и мы можем лишь посмеяться над ним? Нет, конечно. Совсем неплохо сохранить хотя бы толику такой непосредственности и самому искушенному читателю. Кроме того, всегда есть надежда: возможно, непосредственное и эмоциональное восприятие наивного реалиста когда-нибудь создаст основу для осмысленного и глубокого чтения и со временем он будет слушать «комментарии» автора, как Мориак «слушает» Бальзака. А пока нам важно, что от чтения наивно-реалистический читатель получает истинное удовольствие, хотя это удовольствие и не назовешь эстетическим. И еще одно оправдание есть у наивного чтения. Как сказал Жорж Сименон, «человек глубоко ощущает свое одиночество. Он знает свои достоинства и недостатки, свои возможности и пороки. Не для того ли он читает, чтобы встретить себя в героях книги, пусть придуманных, но похожих на него?»⁷.

На следующей, уже более высокой ступеньке нашей воображаемой лестницы (назовем ее второй) окажется читатель, который вдруг начинает замечать кое-что помимо сюжета. Например, вдруг он обнаруживает что читает «поверх» незнакомых слов, значение которых из контекста ему неясно, — читает и не понимает или не вполне понимает смысл. Обнаружив это, он приглядывается к таким «экзотическим» словам. Этот ранний этап своего чтения

⁶ Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. Методологические очерки о методике. Тула: Автограф, 2000. С. 20.

⁷ Сименон Ж. [Обучать искусству чтения] / пер. Э. Шрайбер // Человек читающий. Homo legens. Писатели XX века о роли книги в жизни человека и общества / сост. С.И. Бэлза. М.: Прогресс, 1990. С. 230.

описал Жан-Поль Сартр: «...Фразы оказывали мне физическое сопротивление: их приходилось рассматривать со всех сторон, кружить вокруг да около, делать вид, будто уходишь, и внезапно возвращаться, чтобы захватить их врасплох, — чаще всего они так и не выдавали своей тайны. Я был Лаперузом, Магелланом, Васко да Гамой, я открыл диковинные племена: “хеатонтиморуменос” в комедии Теренция, переведенной александрийским стихом, “идиосинкразию” в труде по сравнительному литературоведению. “Апокопа”, “хиазм”, “парангон” и тысячи других загадочных и недоступных готтентотов возникали вдруг где-нибудь в конце страницы, мгновенно внося путаницу в целый абзац. Смысл этих неподатливых и темных слов мне пришлось узнать только лет через десять-пятнадцать...»⁸.

Впрочем, кроме слов нашему читателю не ясно еще очень многое. Бóльшая часть этих неясностей как-то связана с автором: почему автор сказал так? Почему так, а не иначе? Таких «почему» много, и раз от разу становится все больше. Например, почему так настойчиво Достоевский повторяет, что действие романа «Преступление и наказание» происходит «в жаркое время»? Почему Бальзак начинает свою «Евгению Гранде» с описания домов, напоминающих ему «тление развалин»? Почему вместо крестьянского «запрягать надо» любимый герой Толстого Пьер Безухов слышит «сопрягать надо»? И что означает это «сопрягать»? Какое отношение все эти детали, сравнения, словечки имеют к авторской воле?

Над этими вопросами читатель, находящийся на второй ступеньке воображаемой лестницы, уже задумывается. Это значит, что постепенно он учится воспринимать особенности художественного произведения как обусловленные авторской волей; ему хочется размышлять над прочитанным и даже выделять в тексте те или иные элементы, находить и объяснять связи между ними.

Говоря о том, как читать Евангелие, Л. Толстой описал путь, который должен пройти читатель любой классической книги: «Для того чтобы понять всякую книгу, необходимо выделить из

⁸ Сартр Ж.-П. Слова // Сартр Ж.-П. Избранные произведения. М.: Изд-во политической литературы, 1992. С. 386.

нее все вполне понятное от непонятного и запутанного, из этого выделенного понятного составить себе понятие о смысле и духе всей книги, и тогда на основании вполне понятного выяснить для себя места, не вполне понятные и запутанные»⁹.

Можно считать, что прошедший такой путь преодолел еще одну, наверное, самую крутую ступеньку нашей лестницы (условимся называть ее третьей). И теперь он «слышит» словесный текст как хороший клиницист пациента, различает самые разнообразные нюансы «дыхания». И, главное, произведение для него — художественное и концептуально значимое целое: авторский замысел такому читателю видится в сопряжении разных и неповторимых особенностей текста.

Однако можно говорить и еще об одной — четвертой — ступеньке, то есть еще об одном типе чтения текста, который условно можно назвать профессиональным. Так читает человек с широким читательским кругозором. Он воспринимает литературное произведение в историческом и культурном контексте — в переключках с другими произведениями того же автора или произведениями его предшественников и современников. Видит объединяющие разные произведения темы, проблемы, мотивы, типы художественных образов, узнает реминисценции, аллюзии, ритмические и иные цитаты. Ему интересно размышлять над тем, с какой целью все это появилось. Ну например, встречает такой читатель лермонтовские строки: «Любил и я в былые годы, / В невинности души моей, / И бури шумные природы, / И бури тайные страстей»¹⁰ («Из альбома С.Н. Карамзиной»¹¹), — и улавливает в них мотив, характерный для творчества поэта в целом. «Бури тайные страстей» испытывает и лирический герой Лермонтова, и протагонисты его драм, а одна из пьес поэта так и называется — «Люди и страсти»¹² (1830).

⁹ Толстой Л.Н. Как читать Евангелие и в чем его сущность? // Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. Т. 39. М.: Художественная литература, 1956. С. 113.

¹⁰ Курсив мой.

¹¹ Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. С. 521.

¹² Оригинальное название: «Menschen und Leidenschaften (ein Trauerspiel)» (1830), или, в переводе с немецкого, «Люди и страсти (трагедия)»; см.: Лермон-

Такой читатель сможет критически оценивать художественно-концептуальные построения автора, то есть выступать в роли критика.

Описанные четыре ступени нашей лестницы — это уровни читательской культуры. Ни один из этих уровней не существует в чистом виде — человек постоянно накапливает читательский опыт и поднимается выше.

Литература воспитывающая

В стандарте российского школьного литературного образования (а это документ, в котором определяются цели и задачи предмета «литература») о таком понятии, как «читательская культура», не говорится ничего. Речь там идет о воспитании средствами литературы — о гражданственности, патриотизме, толерантности... Конечно, традиция изучения трудной для чтения и понимания литературы — результат тех надежд, которые всегда возлагались на этот предмет в нашей литературоцентричной стране. Однако если литература и может благотворно повлиять на человека, то только благодаря сформированной читательской культуре — умению расслышать в искусстве голос другого человека, автора.

Именно с этой целью в задачи российской школы входит *обучение чтению сложных книг*. Такое чтение не сводится к примитивному знакомству с именами классиков. Каждое произведение предлагается рассматривать, сопрягая самые малые его особенности и возводя их к целому. Переходя от первоначального, целостного, но неопределенного впечатления-переживания, которое осталось у ребят от домашнего чтения, от первых появившихся вопросов и догадок о смысле прочитанного, к наблюдению над текстом, к анализу его строения. И наконец, к пониманию смысла художественного произведения во всей полноте связей его элементов. К осмыслению задач автора.

тов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1959. С. 740.

В старшей школе задача еще более усложняется. Здесь курс литературного чтения уступает место истории литературы и предполагается, что любой роман, любое стихотворение следует рассматривать в соотношении с историко-литературным контекстом, с произведениями современников автора и его предшественников. Так что у нас появляется шанс получить идеального читателя. Но идеал, как всегда, оказывается недостижим. Для того чтобы понять, где же наше литературное образование дает сбой, посмотрим, что происходит на практике.

На практике

Несмотря на все сложности, на то, что, как говорят сегодня, Россия перестает быть литературоцентричной страной, отказываться от серьезного и глубокого литературного образования не хочется. Между тем проведение в последние годы Единого государственного экзамена по русскому языку, в творческом задании которого (часть С) выпускникам школы предлагается проанализировать какой-либо незнакомый текст, показало: у нас много проблем с чтением и пониманием любого текста — неважно, публицистический он или научно-популярный, эссе это или художественное произведение.

Итак, попробуем присмотреться, как читают наши дети. С небольшой оговоркой: судить о качестве чтения мы будем по письменным работам школьников. Такая форма проявления читательской культуры, конечно, осложняет ее оценку: ведь осознание собственных впечатлений и соображений, адекватная передача их в слове, создание своего текста — отдельные и непростые задачи для юного читателя.

Выбирая «контрольный» текст, я решила остановиться на одной из философских миниатюр А.И. Солженицына из цикла «Крохотки». Руководствовалась я несколькими мотивами.

Пожалуй, самое простое задание для читателя — восприятие и осмысление публицистического или научно-популярного

текста: здесь авторская позиция выведена на поверхность и причинно-следственные логические связи преобладают. Неслучайно обучение иностранному языку осуществляется, прежде всего, именно на таких текстах; они же чаще других предлагаются для анализа в ЕГЭ.

Сложнее с восприятием эссе, близкого к художественному тексту. Образность, пропуски в рассуждении логических звеньев, неоднозначность выражаемой автором мысли — все это усложняет понимание эссе.

«Крохотки» А.И. Солженицына представляют собой маленькие эссе; это тексты глубокие и неоднозначные, а вместе с тем компактные, что и позволяет максимально сократить временную дистанцию между чтением, процессом осмысления и выражением читательской реакции.

И еще одной причиной был обусловлен мой выбор. В сентябре 2008 г. Министерство образования РФ предложило российским школам обратиться к изучению философских миниатюр А.И. Солженицына («Крохотки») «на уроках внеклассного чтения уже в среднем звене», то есть начиная с пятого класса¹³. Сложность текстов показалась мне не соответствующей возрастным рекомендациям. Сомнения вызвал и следующий комментарий из министерского письма: «Особую группу “Крохоток” составляют миниатюры, которые условно можно определить как путевые очерки. К ним принадлежат “Озеро Сегден”, “Город на Неве”, “Прах поэта” и “На родине Есенина”. Использовать эти тексты можно на уроке внеклассного чтения в 9-м классе после изучения глав из книги А. Радищева “Путешествие из Петербурга в Москву” не только с точки зрения содержания, но и с точки зрения развития жанра путевого очерка»¹⁴. Странной показалась мне последняя фраза — предложение отнести к миниатюрам писателя как к путевым очеркам, что, на мой взгляд, резко упрощает их содержание. Короче говоря, мне захотелось проверить свои ощущения, и

¹³ Методические рекомендации по расширению изучения творческого наследия А.И. Солженицына в общеобразовательных учреждениях. Министерство образования и науки РФ. Департамент государственной политики в образовании. 4 сентября 2008 г. № 03-1905. Приложение. С. 8.

¹⁴ Там же.

я остановилась на эссе «Город на Неве». Пришла на урок, разда-
ла школьникам заготовленный в нужном количестве экземпляров
текст и предложила его прочитать.

А. Солженицын

Город на Неве

Преклоненные ангелы со светильниками окружают византий-
ский купол Исаакия. Три золотых граненых шпиля перекликаются
через Неву и Мойку. Львы, грифоны и сфинксы там и здесь — обере-
гают сокровища или дремлют. Скачет шестерка Победы над лукавою
аркою Росси. Сотни портиков, тысячи колонн, вздыбленные лошади,
упирающиеся быки...

Какое счастье, что здесь ничего уже нельзя построить! — ни кон-
дитерского небоскреба втиснуть в Невский, ни пятиэтажную коробку
сляпать у канала Грибоедова. Ни один архитектор, самый чиновный и
бездарный, употребив все влияние, не получит участка под застрой-
ку ближе Чёрной Речки или Охты.

Чуждое нам — и наше самое славное великолепие! Такое на-
слаждение бродить теперь по этим проспектам! Но стиснув зубы,
проклиная, гния в пасмурных болотах, строили русские эту красоту.
Косточки наших предков слезались, сплывались, окаменели в двор-
цы — желтоватые, бурые, шоколадные, зеленые.

Страшно подумать: так и наши нескладные гиблые жизни, все
взрывы нашего несогласия, стоны расстрелянных и слезы жен — все
это тоже забудется начисто? все это тоже даст такую законченную
вечную красоту?..

Источник: *Солженицын А.И.* Собр. соч.: в 30 т. Т. 1. М.: Время, 2006. С. 542.

На том же уроке, не выходя из класса, ребята записали свои
впечатления. Надо отдать им должное: только пять человек из
сорока письменно пересказали текст, то есть, прочитав, не пыта-
лись понять; у остальных была установка на чтение и понимание,
что выражалось в стремлении рассказывать о своих читательских
впечатлениях последовательно, переходя от абзаца к абзацу. Такая
стратегия, безусловно, продиктована особенностями миниатюры,
в каждом абзаце которой звучит новая мысль, а весь текст может
восприниматься как серия реплик писателя. Вместе с тем в двух
лучших работах речь шла о тексте в целом, при этом концептуаль-

ному обобщенному осмыслению явно предшествовало вдумчивое последовательное чтение.

Скажу сразу: всю «дистанцию» прошли очень немногие — пять или шесть человек. Остальные то и дело переставали следить за развитием авторской мысли, уходили в сторону, а к финальному абзацу вообще забыли о своей задаче. Вот как все это выглядело.

Первый абзац. Речь идет здесь о Петербурге, городе с имперскими амбициями, городе-музее. Но перед нами не мертвая экспозиция, а живое произведение искусства. Внимательно «прислушиваясь» к рассказу автора, некоторые читатели не только мысленно представили себе нарисованную Солженицыным картину, но и оценили его умение «оживить» этот архитектурный памятник.

Сначала текст, скорее, является вычурным, красивым описанием Петербурга. Солженицын передает свет, движение, очень динамичную (насколько это прилагательное можно применить к архитектуре) картину... Хотя Солженицын вовсе не описывает людей, Петербург выглядит живым... Шпили, как люди, перекликаются между собой; к слову «арка» умело подобран эпитет «лукавая», а львы, сфинксы, грифоны и вовсе оживают: дремлют, оберегают сокровища... Свет часто вызывает ассоциации с жизнью, с присутствием живого. Здесь картина Петербурга очень светлая: ангелы со светильниками, золотые шпили. Слова «сотни», «тысячи» создают видимость нескончаемого, огромного пространства. Уже в первом абзаце Петербург становится величественным, волшебным, светлым местом обитания ангелов, мифических животных, лошадей, которых автор оживил из скульптур (*Мария Прохорова, 10-й класс*).

Еще один читатель, представляя себе город, описанный Солженицыным, «собрал» все его черточки, появившиеся в тексте, в том числе за пределами первого абзаца, собрал и... удивился нешаблонности нарисованного портрета.

В миниатюре А.И. Солженицына, прежде всего, бросается в глаза своеобразная лексика. Эпитеты, употребляемые автором, здесь, как и в других его «крохотках», даются не умышленно, то есть не на основе каких-то абстрактных представлений об определяемом предмете, но на основе видения. Дворцы — не «величественные», не «гордые», а «бурые» и «шоколадные». И читатель верит этому неожи-

данному определению, потому что едва ли автор дал его, исходя из образа дворца, с детства укоренившегося в мозгу. Некоторые слова уж совсем неожиданны. Например, «лукавая» арка. Но слово «лукавый» здесь надо понимать, отталкиваясь от его этимологии: «лукавый» — кривой, извивающийся, от слова «лук». Здесь — изогнутый¹⁵ (*Антон Хитров, 10-й класс*).

В этом прочтении радуют и чувство слова, и знакомство с иными «крохотками» Солженицына.

Уже в первом абзаце текста Солженицына замечали авторы и приметы того «страшного» Петербурга, о котором речь пойдет дальше:

Величие странное — это не красота в чистом виде... Вздрыбленные лошади, упирающиеся на монументальные постройки быки — это все прекрасная роскошь, но в ней есть какая-то антигармония и... какая-то угнетающая мысль (*Татьяна Омельченко, 10-й класс*).

Такое прочтение радует: автор этих строк явно обладает обостренной интуицией.

А вместе с тем в читательских интерпретациях фрагмента, несмотря на его описательность, несмотря на отсутствие в нем очевидной эмоциональной оценки или выраженной идеологической позиции автора, возникали и совершенно произвольные, надуманные толкования.

Есть ощущение духовной светлости, чистоты. Львы, грифоны и сфинксы придают собой важность, красоту и, может быть, они отпугивают злых духов... (*Н. Н., 8-й класс*)¹⁶.

Не утруждая себя размышлением, читательница шла к тому, что «ближе лежит», к штампам. По таким произвольным прочтениям всегда можно составить представление о кругозоре школьника, очень часто — о взглядах его семьи.

¹⁵ Автор прав. Такое толкование слова — не народная, а реальная этимология; ср.: «Др.-рус. лукавый — “извилистый”» (*Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. Т. 1. М.: Русский язык, 1994. С. 495*).

¹⁶ Приводятся имена не всех авторов.

Читая первый абзац миниатюры, ни один из читателей не обратил внимания на то, что Солженицын постоянно подчеркивает иноземные, европейские черты города и даже подмечает проявившееся в архитектуре Петербурга увлечение европейских архитекторов XIX века византийскими образцами. В этом смысле характерен вопрос одной из учениц, обнаруживший и неумение читать внимательно, и незнание важнейших для русской культуры имен: «Что значит “Скачет шестерка Победы над лукавою аркою России?”» (*Н. Н., 8-й класс*). Показательно, что и узнав о том, что Солженицын ведет речь об итальянском архитекторе Карло Росси и его Триумфальной арке, а не о стране с родным названием, ученики не задумались над тем, почему единственная названная в тексте фамилия — это фамилия итальянца.

Во *втором абзаце* повествователь переносится в конец 1950-х гг. Именно тогда и писался этот маленький рассказ. Это время активного строительства в исторических центрах российских городов и появления целых районов новостроек на их окраинах, так называемых Черёмушек. Как кажется писателю, судьба Петербурга этой эпохи снова особая. Он не объясняет читателю причин этой «особости», но они очевидны: Петербург строился как город жестко спланированный, город архитектурных ансамблей. Вот почему писатель надеется, что гармоническое «лицо» города не удастся испортить ни одному «чиновному и бездарному» архитектору. А одновременно, эпитетом «кондитерский»¹⁷ (небоскреб) и просторечием «сляпать» (пятиэтажную коробку), Солженицын выражает свое отношение к подобным постройкам. Надо сказать, что в этом абзаце только одна читательница «поймала» мысль Солженицына: «[Во втором абзаце. — *Е. А.*] развивается тема гармоничности города на Неве» (*Мария Прохорова, 10-й класс*). Другие точки зрения имели весьма далекое отношение к соображениям автора: «Рассказчик явно вклю-

¹⁷ Солженицын перефразировал фразу, которую приписывают великому французскому архитектору Ле Корбюзье: он якобы назвал Собор Покрова на Рву (храм Василия Блаженного) «бредом пьяного кондитера». Это меткое выражение во второй половине XX века часто использовали, когда говорили о сталинских высотках со множеством аляповатых «украшений», например, о здании Московского университета на Ленинских (Воробьёвых) горах.

блен в описываемый им город. Видно, что он пытается “заботиться” о нем, хотя бы в своих мечтах. Он защищает его от “чиновных и бездарных архитекторов”...» (*Георгий Султанов, 8-й класс*); «Этот город великолепен... в своей неприступности. В нем не хочется ничего менять» (*Виктория Стороженко, 10-й класс*).

Третий абзац. Первая же фраза не может не вызвать у читателя вопросов. Должна вызвать. Почему о великолепии Петербурга Солженицын говорит «чуждое» нам? Вспоминаются и Карло Росси, и образ европейского Петербурга из первого абзаца. Пожалуй, там Петербург не подавался писателем как «чуждый» России. И потом, если «чуждое» великолепие, то почему оно оказывается «нашим самым славным»? Это противоречие не позволяет с уверенностью утверждать, что А.И. Солженицын придерживается изоляционистских взглядов. Быть может, он сокрушается, что западный путь развития, по которому пошла Россия, оказался тупиковым для нее?

Как бы то ни было, ясно, что эти сложнейшие вопросы относятся к сердцевине мировоззрения Солженицына. Для того чтобы ответить на них, необходимо выйти за пределы этого конкретного текста. Нужны и немалая подготовка, и серьезные изыскания. Трудно, просто невозможно ожидать ответов на такие вопросы от школьников. Но удивляет другое: почему ни у кого из читателей не возникли сами вопросы? Школьники просто не заметили противоречия, которое автор сознательно подчеркивает. Зато, не углубляясь в размышления, одна из читательниц с радостью подхватила тему «русскости», и привычный патриотический восторг раскрасил ее впечатления восклицательными знаками: «Петербург возводили наши люди! Русские!» (*Н. Н., 8-й класс*).

Третий абзац очень важен для понимания «крохотки». Именно в нем звучит в полную силу тема «страшного» Петербурга, города, построенного на костях. Это школьники не могли не почувствовать.

...В третьем абзаце настроение меняется. Мы понимаем причину, по которой сначала о домах, скульптурах, арках автор писал как об одушевленных, несомненно живых созданиях. Строившие Петербург люди, их сломанные судьбы, их боль и несчастье запечатлелись в строениях города (*Мария Прохорова, 10-й класс*).

Встречалось в сочинениях и буквальное понимание метафоры «косточки... окаменели в дворцы» (возможно, причина в неадекватном выражении ребятами мысли).

Мне кажется, что «город на Неве» родился таким прекрасным из-за напрасных смертей людей, заключив их останки в стены мостов и зданий и похоронив их под «славным великолепием» (*Юлия Виноградова, 8-й класс*).

Все дворцы в этом городе — это умершие предки (*Алёна Акимова, 8-й класс*).

Практически никто из юных читателей не обратил внимания на композицию третьего абзаца, на мысленное перемещение повествователя не только в пространстве, но и во времени: «Такое наслаждение бродить теперь по этим проспектам!» — пишет Солженицын о Петербурге и тут же, через противительный союз «но», добавляет: «Но стиснув зубы, проклиная, гния в пасмурных болотах, строили русские эту красоту». В результате, в неявном виде, через противопоставление ощущений своего современника и строителей города автор говорит читателю о том, как легко люди забывают о жертвах. Таким образом, благодаря композиционному развитию абзаца выражаются «обертон» мысли Солженицына. Одновременно автор подводит нас к мысли, выраженной в четвертом абзаце.

Однако чаще всего на этом месте школьники переставали размышлять над текстом, и за толкованием третьего абзаца следовали поспешные и «окончательные» выводы о содержании всей «крохотки».

Я думаю, что А.И. Солженицын рассказом «Город на Неве» хотел показать, как относятся современные люди к прошлым трудностям и трагедиям людей. Сейчас людям неважно, как страдали наши предки, как сложно им жилось. Наши современники не понимают, зачем жены поехали за своими мужьями-декабристами в Сибирь, зачем люди устраивали восстание против власти, идя на неминуемую гибель. Сейчас люди ищут во всем выгоды, и они не посмотрят на то, через что прошли их предки, чтоб создать такую красоту (*Фаина Райгородская, 8-й класс*).

Порой выводы сопровождались риторикой, никак не связанной с содержанием текста; по-видимому, пишущие полагали, что такой финал — необходимое завершение любого сочинения.

Солженицын говорит о том, что после этого страшного события город спасли, спасли тяжким трудом многих наших предков. Так давайте же сохраним... ту красоту, что поражает нас сейчас! (*Юлия Жиленко, 8-й класс*).

Четвертый абзац. Этот абзац только кажется жестко связанным с предыдущим, мысль писателя много шире. Вообще благодаря именно этому абзацу круг рассматриваемых в миниатюре проблем далеко ушел от описания торжественной северной столицы и ее трагической истории, но зато оказался напрямую связан с трагической историей России и СССР.

Впрочем, с предыдущим этот абзац роднят сразу несколько тем. Прежде всего, тема страдания. Только теперь страдающим оказывается поколение Солженицына. А еще тема всегдашнего забвения потомками страданий предшествующих поколений; она же — тема отсутствия исторических уроков. И наконец, вопрос о том, оставит ли после себя трагическое поколение автора «законченную вечную красоту». Иными словами, ставится вопрос о смысле существования этого поколения. Сложность поднятых проблем заставляет автора завершить текст чередой вопросов; от однозначных ответов он намеренно уходит.

Четвертый абзац миниатюры вызвал у читателей наибольшие трудности. Некоторые решили упростить свою задачу и «спрятаться» за формальным ответом, например таким: «Завершается этот текст эффектной философской фразой» (*Иван Лебедев, 8-й класс*). Разобраться в тексте ребятам помешало многое, в том числе невнимательность: так, были читатели, которые решили, что здесь, как и в предыдущем абзаце, речь идет о времени строительства Петербурга (по-видимому, во фразе Солженицына «так и наши нескладные гиблые жизни» осталось не замеченным выражение «так и наши»). Оказалось также, что многие читатели (и восьмиклассники, и десятиклассники) плохо знают советскую историю и судьбу Солженицына, а выражение «*стоны расстрелянных*» не стало им подсказкой: «Автор задумывается над тем, что будет

далее с нами, после очередной войны» (*Александра Бандурина, 8-й класс*); «Красота города на Неве — страшная красота. Находясь там, невозможно не помнить, что северная столица “построена на костях”. Вся кровь революции, весь ужас блокады до сих пор не покинули эти места» (*Ольга Милеева, 10-й класс*).

Но самым серьезным препятствием для понимания финального абзаца и текста в целом стал другой фактор. Дело в том, что содержание третьего абзаца вызвало у многих читателей устойчивую ассоциацию: создание красоты требует жертв, и даже — *обязательно* требует жертв. Они решили, что это и есть центральная мысль автора и «вчитали» ее в четвертый абзац. В результате весь текст был воспринят искаженно.

...И хорошая, великая жизнь должна пройти через множество страданий (слезы делают нас сильнее, тяжелые моменты укрепляют наш дух). Через «взрывы», «несогласия», «стоны» создается великий человек, герой. Как и город, который родился из тяжких испытаний, становится красивым и великим (*Полина Потуремская, 8-й класс*).

В тексте идет речь о течении времени, о вечной красоте, о жертвах, приносимых людьми. Ведь Петербург был бы простым болотом сейчас, если бы когда-то за него не заплатили своими судьбами и жизнями столько людей (*Мария Прохорова, 10-й класс*).

У одной из читательниц интуитивно возникло понимание того, что связь между третьим и четвертым абзацами не однозначна; содержание четвертого шире, чем третьего; третий же фактически является примером для обобщающего последнего абзаца. Она выразила свое ощущение так: «В этой небольшой миниатюре заключены, как мне кажется, две мысли. Одна более бытовая, другая философская» (*Ирина Бибикина, 10-й класс*). Но смысл последнего абзаца ускользал от девочки, и потому как связать эти абзацы, она не знала; в обход своих ощущений на возникшие вопросы она дала однозначный ответ: «Стоят или не стоят эти дворцы тысячи жизней?.. На мой взгляд, ответ дан: стоят, если о подвиге [строителей. — Е. А.] будут помнить». В результате мысль была не додумана и упрощена.

И только один школьник предлагал читать текст Солженицына не поверх его неоднозначности, а с учетом ее.

Конец ознакомительного фрагмента.
Для приобретения книги перейдите на сайт
магазина «Электронный универс»:
e-Univers.ru.