

Особенности становления образа «детского» героя в условиях специального обучения литературе

Н. Ф. Чубук

Данная работа посвящена такому анализу типов героя, который характерен для литературно-художественных опытов школьников и поэтому назван нами «детским».

Школьники, творческие работы которых послужили материалом для анализа, 10 лет обучались по специальной программе «Литература как предмет эстетического цикла» [3].

Итак, «детский» герой исследовался нами на материале художественных работ школьников.

Две важнейшие задачи ставили перед собой авторы образовательно-развивающего курса «Литература как предмет эстетического цикла». Первая и ведущая (по крайней мере для школы) — воспитание эстетически развитого, грамотного читателя. Вторая задача связана с проблемой введения ребенка в авторскую позицию, т. е. (по аналогии с первой задачей) с воспитанием автора. Согласно концепции Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской (в методической логике курса руководствовались известным тезисом М. А. Рыбниковой «от маленького писателя — к большому читателю»), вторая задача — подчиненная. Понимание авторской позиции, собственный творческий опыт должны, по мысли авторов курса, помочь ребенку более успешно осваивать другую позицию — развитую читательскую [3]. Развитая авторская деятельность, в свою очередь, предполагает практическое владение всеми элементами художественной формы.

Не касаясь специфики работы с другими аспектами художественной формы, мы обратились только к той линии обучения и творческого развития, которая имеет отношение к герою, и к тем результатам, которые составили банк объективных данных, связанных с творческим опытом создания образа героя детьми, обучающимися по данной психолого-педагогической системе¹.

Главный методический блок курса «Литература как предмет эстетического цикла» — в той части, которая касается освоения авторской позиции, — составляет работа по освоению точки зрения героя. Переход на точку зрения «другого» — стержневое и непрерывное требование всего курса. Меняются формы «другого» (старая туфелька, собака, дверь, кактус, сосулька, кот, рыбка в аквариуме и т. д.) — неизменным остается требование: убедительно показать, изобразить героя, его внешний облик и его неповторимый, соответствующий внешнему образу, внутренний мир.

¹ Данная работа была подготовлена на основе анализа архива детских сочинений, собранного авторами программы в процессе экспериментальной работы в московской школе № 91.

Основная трудность, с которой нам пришлось столкнуться в самом начале, заключается в определении характеристик «детского» героя. Ибо это не только герой, которого создают дети. Это и качество созданных образов, в силу ряда объективных причин часто несовершенных и незавершенных.

Однако о важности научного исследования именно таких явлений пишет в одной из своих работ М. М. Бахтин. Обсуждая «узость исторических горизонтов нашего литературоведения», он с сожалением отмечает, что «на первом плане у нас готовое и завершенное, а не зародившееся и развивающееся» [1, с. 344].

«Зародившееся и развивающееся», в процессе своего становления перерастающее в сложное явление — психологически многогранный и глубокий образ литературного героя, — вот что необходимо было уловить в предпринятом опыте анализа детских работ.

Для этого мы воспользовались методом обобщения, который предложен самой художественно-творческой практикой и литературной критикой. В творчестве любого художника герой достаточно вариативен, но всегда в пределах определенного индивидуально-стилистического единства. Это объективное обстоятельство позволяет обсуждать такие понятия, как «герой Достоевского», «герой Чехова» и т. д.

Кроме того, в литературоведении известны понятия еще более высокой степени обобщения характера: «герой Возрождения», «герой классицизма», «романтический герой» и т. д. Такой герой — порождение уже не одного автора и даже не одной эпохи.

Опираясь на данную, исторически апробированную логику анализа и обобщения, мы предположили, что при специальных условиях литературно-художественного развития, вероятно, можно говорить об особом герое, который рожден не отдельным автором, а несколькими (многими). Есть объединяющие детей условия обучения, единые требования программы и постоянная практика. Таким образом, в связи с неким «суммированным» образом автора-ребенка можно говорить и о некотором общем «поле» литературно-творческих работ, которое благодаря подобному объединению существенно расширилось и обогатилось. И как следствие, сформировалась реальная возможность выделить в этом креативном пространстве наиболее важные тенденции в способе создания школьниками на протяжении всего курса обучения своего («детского») образа литературного героя.

В результате анализа всех творческих работ учеников экспериментального класса, выполненных ими в течение 10 лет обучения, были выявлены три разных образа героя, которые нами квалифицировались как три последовательных состояния в усложнении его внутреннего мира.

На наш взгляд, речь идет о становлении субъективности героя, и этот процесс связан со сменой и усложнением его состояний, которые для краткости обозначены нами как герой № 1, 2 и 3.

В ходе анализа сложилась еще одна гипотеза: каждое из трех состояний в процессе становления субъективности героя предстает перед нами дважды в разном качестве: в первый раз — как «этапная» цель, во второй раз — как «элемент» (тенденция) в сложном образе героя в контексте более глубоких и психологически тонких замыслов.

Весь последующий анализ, таким образом, был ориентирован на выявление и проверку фактических оснований для подобного рода предположений.

Очертим основные психологические параметры каждого из выделенных нами состояний «детского» героя.

Герой № 1.

Этот герой внутренне не мотивирован, дан лишь в своем внешнем проявлении: поступках, жестах, словах, поведении. Не случайно он характерен для начального периода творческой деятельности детей. Во взрослой литературе такой герой — несколько видоизмененный —

известен как герой экспозиции (читатель — глазами автора — следует за отдельными внешними проявлениями героя, которые вначале еще ни о чем ему не говорят; здесь читатель и автор являются заинтересованными «собираателями» всего, что помещено автором в поле их общего зрения).

Герой № 1 имеет разные «лица»; фактура его взаимодействия с окружающим миром, весьма разнообразна (подчас она очень активно изменяется). Но внутренний мир такого героя остается «закрытым» — зону взаимодействия со средой, со своим пространством существования образуют поверхностные, «пластические» и оптически наблюдаемые слои жизни.

«Он прыгнул с забора и стал бегать по двору. Потом опять перелез через забор и пошел гулять. Там он нашел грибы, когда гулял в лесу». (Л. Б., I класс.)

«Я — жук. Я красный, с черными глазами. Я ползаю по деревьям, у меня лапки с зазубринками, и я ими цепляюсь за кору. У меня длинные усы, и однажды у меня зацепился ус, и я не мог ползти дальше. Но у меня есть клещи, и я перегрыз кору и пошел дальше. У меня все красное, даже морда, и на коре меня легко заметить. И однажды меня заметили. Пришло какое-то животное с квадратной штукой, и что-то сверкнуло. Я скорее уполз». (Н.Д., II класс.)

Герой № 2.

Когда выразительные возможности внешнего описания начинают ощущаться как недостаточные для создания образа героя, ребенок-автор включается в поиск изобразительных средств. В этом смысле программа литературного развития, о которой идет речь, предлагает ему сначала овладеть только «элементарным» (базовым) средством, необходимым всякому художнику для создания образа героя, — умением переходить на точку зрения «другого» (героя).

Как уже отмечалось, этот переход — стержневое и непрерывное требование курса литературы. И если говорить о «руководстве» самим творческим процессом, то здесь оно заключается в первую очередь в последовательном решении творческой задачи — убедительно изобразить средствами художественной словесности характер литературного персонажа.

В процессе поиска средств художественной выразительности, достаточных для выполнения подобной задачи, намечается следующий тип героя.

Герой № 2 приходит на волне особых речевых формул-конструктов, которые, на наш слух, присущи всякой человеческой речи, следовательно, и мышлению, если появляется необходимость объективировать языковыми средствами некую субъективную жизнь Я, переживание событий, различных содержаний сознания.

Две функциональные особенности выделяют этого героя из общего ряда: 1) **называние** внутренних событий, их динамических характеристик в связи со сменой переживания, изменением характера мыслей; 2) **синхронизация** внутреннего (уже «поименованного») плана бытия героя и внешнего пласта жизни, в который он встроен автором. Благодаря этим двум важнейшим «ходам» герой № 2 выводится автором в некую рефлексивную по отношению к собственному опыту позицию.

Герой № 2 назван нами **героем апперцепции** (если воспользоваться термином, который был предложен Г. Лейбницем: он трактовал апперцепцию как отчетливое (осознанное) восприятие душой определенного содержания. Небезынтересно сопоставить такое понимание апперцепции с достаточно известной мыслью Н. Г. Чернышевского о том, что составляет предмет интереса «графа Толстого», из чего, по его мнению, состоит ткань «диалектики души» героев писателя. На наш взгляд, Чернышевский, опираясь на художественную фактологию, которая открывается в построении и образной системе произведений Л. Н. Толстого, предлагает интерпретацию понятия апперцепции на конкретном художественно-

творческом материале: «...ему (графу Толстому. — Н. Ч.) интересно наблюдать, как чувство, непосредственно возникающее из данного положения или впечатления, подчиняясь влиянию воспоминаний и силе сочетаний, представляемых воображением, переходит в другие чувства, снова возвращается к прежней исходной точке и опять и опять странствует, изменяясь по всей цепи воспоминаний...» [4, с. 422]).

Итак, соотносимость чувства, переживания, состояния, мысли, понимания с тем, что происходит «вовне», — отличительная характеристика героя такого типа. Именно это составляет основное «приращение» героя апперцепции по сравнению с героем экспозиции.

(№ 1) «Я — вода, та самая, которая тушит огонь. Меня очень много на земном шаре. Я теку реками, сплю озерами, морями, океанами и водохранилищами. (№ 2) Я часто ссорюсь с огнем, хотя от него образовалась. Я очень люблю, когда солнце меня греет. Я очень не люблю, когда во мне купаются. Я очень люблю ветер, потому что он меня гоняет». (Н.Д., II класс.)

Таким образом, мы можем утверждать, что герой № 2 является своеобразным «ключом», открывающим путь к субъективности, задающим внутреннее измерение образам создаваемых персонажей.

И вместе с тем фиксация внутреннего опыта еще не означает решения автором-школьником основной задачи художественного творчества изобразить характер героя. Приблизиться по-настоящему к ее успешному выполнению ребенок может только тогда, когда в его работах начнет проявляться следующий тип героя — **герой состояния**.

Герой № 3.

Состояние, настроение, пафос — это и «предельные», и определяющие характеристики внутреннего мира сложного героя: они есть прежде всего в любом тексте (даже если автор специально не работает над этой стороной произведения); они же осваиваются в последнюю очередь в процессе выполнения творческой задачи всего курса — «делания» характера героя, изображения его индивидуального внутреннего мира.

На этапе становления субъективности героя, как мы уже отмечали, задачи, характерные для каждого из обозначенных образов, подвергаются «инфляции». И потому привычная форма эпического произведения «в процессе» сильно редуцируется или искажается, и мы обнаруживаем в опытах детей этюды, содержание которых сводится к художественно-психологическому «портретированию» (в данном примере — героя № 3) примерно в следующем ключе:

«...Опять лифт рычит. Надоел уже! Гав, гав, гав, гав! Ну вот, моя хозяйка уже сидит и делает уроки... Окно — темница такая, снега не видно, я не могу даже дотянуться до подоконника...

Какая радость! Гав, гав, гав, гав! Ура-а! Свобода! Гав!» (М. Х., VI класс.)

Герой № 3 абсолютно растворен в своем переживании, погружен в него. При этом слово, которое он произносит, не называет напрямую его состояния, но опосредованно «живописует» его (или ряд последовательных состояний). Благодаря этой неразрывной связи слова и настроения, часто — их быстрой смене, образ героя такого типа оказывается почти всегда психологически достаточно насыщенным и динамичным.

Важнейшими моментами в распознавании героя являются интонация и приближенная к разговорной речь персонажа. Именно они порождают то особое пространство Я, где всякое переживание есть событие; благодаря им проявляется индивидуально-неповторимое бытие героя, его мироощущение, ценности и даже «портрет» (хотя о нем, как правило, прямо не говорится).

Итак, в том особом общем пространстве, которое формируется в процессе коллективной творческой литературно-художественной деятельности школьников, мы выделили три типа

образа «детского» героя и попытались дать краткое описание наиболее существенных особенностей каждого из них.

Рассмотрим теперь, как последовательность становления типов образа «детского» героя соотносится с исторической логикой становления образа героя в литературе, которая была описана М. М. Бахтиным [1, 2].

Для исторической логики становления образа героя в литературе характерна определенная смена авторских позиций: рассказчика-повествователя (РП) и рассказчика-героя (РГ).

На наш взгляд, каждому из исторических этапов нестрого соответствует свой «детский» герой.

Первый этап соотносим с так называемым эпическим героем (героем сказок, мифов, героических сказаний). Именно такой тип героя мы обнаруживаем в детских историях (т. е. сюжетно построенном повествовании), которые сочиняются в первые месяцы пребывания в школе. В них, как правило, достаточно жестко обозначена и авторская позиция — позиция РП.

Однако сам процесс художественного развития, специального обучения ребенка начинается с сочинения коллективных, а затем и индивидуальных этюдов. Основной задачей такой формы работы является освоение точки зрения героя. Произвольный переход на точку зрения другого, в позицию любого другого (не-Я) существа — вот та качественная точка в процессе художественного развития, которой отмечено время рождения «детского» героя.

Второй этап соотносим и с героем № 1, и с героем № 2, за которыми закреплены как возможности «внешнего» описания, так и функция обозначения переживаний и мыслей героя. Сам этюд может быть сделан в равной мере и с позиций как РП, так и РГ.

Третий этап отмечен одной исключительной особенностью: тексты даны только от имени РГ. Среди типов «детского» героя — это герой состояния (№ 3).

И наконец, **четвертый этап** — этап сложного героя. Его образ конституируется из «элементов» (тенденций) всех трех типов названных нами героев детского творчества, на этом уровне подчиненных комплексной изобразительной задаче художественного текста — представить событие внешнее и событие субъективное в их взаимодействии и взаимоопределяемости.

Таким образом:

I	РП	Эпический	
II	РП, РГ	Внешний, внешне-внутренний	№ 1, № 2
III	РГ	Внутренний	№ 3
IV	РГ, РП	Сложный	Сложный

В качестве иллюстрации к четвертому, синтетическому, уровню исполнения художественного образа «детского» героя, где все предыдущие типы трансформируются в один сложный образ, нам хотелось бы привести текст одной из учениц экспериментального класса, в котором данная программа литературного развития апробировалась.

Разговор с самим собой

«Вагон трянуло, и поезд поехал. За окном мелькали заборы, базы, гаражи. Проводница принесла чай. Спать еще не хотелось. Попутчиков в купе не было. В ушах еще слышались знакомые голоса.

«Ну вот и всё — поехали, — подумалось, — скоро экзамены, а у меня, как всегда, дел, «хвостов»... Придется опять ночью сидеть».

И вдруг сердце похолодело: «Где кошелек? Там билеты, деньги, фотография, телефон. В кармане пусто... В последний раз платила в магазине, потом положила в карман, потом... бегом на поезд. Ах, да! Еще эта женщина, которая что-то кричала... наверное, мне вслед. Теперь я догадываюсь почему. Боже мой! Что теперь делать? И почему я не остановилась?!»

Легко постукивали колеса вагона, да позвякивала ложечка в чайном стакане. «Дай-ка я еще раз в сумку загляну. А вдруг... Может быть, сунула туда? Нет, там его тоже нет. Да, теперь уж точно — пропал кошелек!»

Стук в дверь заставил очнуться. Я на секунду представила разговор с проводником — но что делать!

– Войдите, — сказала я.

Дверь открылась, и я увидела красивое извиняющееся лицо проводника.

– Простите за беспокойство. Наверное, вы и есть та девушка в голубом? Это — вам.

Он протянул мне кошелек.

«О Боже!»

– Да, это мой! — воскликнула я. — Спасибо!

– Скажите «спасибо» женщине, которая осталась на перроне. Это вас она догоняла. Пожалуйста, не волнуйтесь. Приятного путешествия, — сказал проводник и закрыл дверь.

Потрогав и осмотрев кошелек, где было все на месте, я убрала его в карман. «Ну надо же! Как в сказке! Надо бы как-нибудь отблагодарить проводника. Даже не верится...»

С такими мыслями она и заснула под стук колес. Она очень устала за этот сумасшедший день». (Л. Б., IX класс.)

В заключение мы бы хотели кратко прокомментировать некоторые количественные данные, которые отражают общую динамику «детского» героя в обследованном нами экспериментальном классе. (Данные приведены в процентном отношении от общего количества всех творческих работ, выполненных в течение учебного года учениками этого класса.)

Класс	Герой			
	№ 1	№ 2	№ 3	Сложный
I	49	27	13	6
I	43	23	15	17
III	36	27	21	13
IV	29	38	21	9
V	26	44	15	11
VI	21	48	21	10
VII	19	42	23	16
VIII	14	47	26	13
IX	5	37	37	21
X	1	42	40	16

Согласно данным этой таблицы, внешний герой (№ 1), неизбежно доминирующий в самом начале обучения, к X классу практически исчезает. Однако это не означает, что сам способ внешнего описания героя больше не практикуется авторами в своих работах. Это свидетельствует только о том, что герой № 1 свое назначение выполнил и как самостоятельный «предмет» творческих этюдов с определенного момента все меньше и меньше интересует авторов.

Количество работ с героями № 2 и 3 на протяжении всего периода обучения последовательно и очень значительно увеличивается. Их конечные показатели практически уравниваются, хотя стартовый процент работ существенно отличался.

Не столь завидной последовательностью отмечена динамика сложного героя. Два «пика» особенно выдаются в процессе его становления: середина начального звена обучения и начало старшего.

Последний класс отличается удержанием в творческих этюдах героя № 2 и героя № 3 и некоторым снижением количества работ со сложным типом героя.

Итак, если проанализировать данные последней таблицы, то очевидным становится тот факт, что «детский» герой обладает своим собственным существованием, свойственными ему формами в материале художественной словесности и своим особым самодвижением в условиях, которые созданы содержанием курса «Литература как предмет эстетического цикла». Становление образа «детского» героя в приближенном виде отражает общую логику культурного становления художественной формы (на которой основывается весь исторический курс литературы).

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Бахтин М. М. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 5. М., 1996. С. 287.
3. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. От маленького писателя к большому читателю // Начальная школа: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 1996. № 44 (ноябрь).
4. Чернышевский Н. Г. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 2. М., 1949.