

Тартуский университет
Философский факультет
Колледж иностранных языков и культур
Отделение славистики
Кафедра русской литературы

Ю.М. ЛОТМАН В РАБОТЕ НАД ШКОЛЬНЫМИ УЧЕБНИКАМИ:
«УЧЕБНИК-ХРЕСТОМАТИЯ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ» И «VENE
KIRJANDUS»

Магистерская работа
Марии Козловой

Научный руководитель –
Лектор Т.Н. Степанищева

Тарту 2016

Оглавление

Введение	3
I. Учебник по литературе в русской школе: этапы истории.....	7
II. Из истории образовательной политики ЭССР 1960-1980-х гг. Русификация национальной школы	12
III. Литературное чтение в национальной школе	18
III.I. Создание концепции литературного чтения.....	18
III.II. Обзор учебников по литературному чтению	26
IV. Лотман и его видение преподавание литературы в школе.....	32
V. Учебник-хрестоматия по литературному чтению Ю.М. Лотмана и В.Н. Невердиновой.....	35
V.I. К истории создания учебника-хрестоматии	35
V.II. Концепция учебника-хрестоматии по литературному чтению	42
V.III. . Отражение научных идей Ю.М. Лотмана в поэтических разделах учебника-хрестоматии.....	46
V.III.I Крылов, Жуковский, Рылеев	46
V.III.II Пушкинский поэтический раздел учебника-хрестоматии	51
V.III.III Лермонтовский поэтический раздел учебника-хрестоматии	58
VI. Структура учебника «Vene kirjandus». Отражение научных идей Лотмана в учебнике.....	63
Заключение	79
Список использованной литературы	83
Kokkuvõte.....	87

Введение

Художественная литература была и остается одним из важнейших инструментов социального воспитания. В русской культуре имперского периода литература приобрела особенное значение – в силу исторических обстоятельств. Поэтому с появлением общеобразовательной школы литература вошла в ее обязательную программу как одна из основных дисциплин, в отличие от других видов искусства. В советской школе урокам русской литературы уделялось большое внимание – прежде всего литература рассматривалась как инструмент идейного и нравственного воспитания, и лишь во вторую очередь как вид искусства. Приобщение к установленному школьному канону («классические произведения классических авторов») являлось важной частью гражданского образования в СССР. В национальных республиках изучение русской литературы в школе приобретало дополнительную нагрузку – знакомство с ней должно было способствовать изучению русского языка.

Наша работа посвящена двум школьным пособиям по русской литературе, которые должны были выполнять вышеупомянутые задачи. Эти пособия достойны особого внимания, так как автором их является всемирно известный ученый Ю.М. Лотман. Первая книга – учебник-хрестоматия по литературному чтению для IX классов эстонской школы – была написана совместно с педагогом В.Н. Невердиновой. Учебник предназначался для специального курса, в эстонской школе примыкавшего к курсу русского языка, – курса литературного чтения, направленного на углубление познаний учащихся-эстонцев в русском языке. Второе пособие – учебник по истории русской литературы для IX класса «*Vene kirjandus*». Поскольку курс литературного чтения в советской эстонской школе шел параллельно с курсом истории литературы¹, который читался на эстонском языке, для него был предназначен отдельный учебник. Оба пособия впервые вышли в 1982 г. в Таллинне. Заметим, что они отвечали школьной программе по русскому языку, составленной Министерством просвещения Эстонской ССР.

¹ Таким образом, русской литературе в эстонской советской школе было посвящено два предмета, которые были призваны дополнять друг друга. Так строилось преподавание русского языка в эстонской школе, начиная с конца 1970-х гг. XX века.

Главной задачей нашей работы является анализ поэтической части учебника-хрестоматии и рассмотрение учебника по истории русской литературы «Vene kirjandus», подготовленных Ю.М. Лотманом. На наш взгляд, этот доселе не изученный материал поможет продемонстрировать мастерство исследователя, в частности, в творческой адаптации его научных концепций для школьников, погружающихся в сложный мир русской литературы на неродном для них русском языке.

Для понимания замысла и устройства лотмановских учебников нам представляется необходимым их соотнесение с авторским контекстом. В работе мы соотносим научные труды Лотмана с материалами, предложенными как в учебнике-хрестоматии, так и в учебнике по истории русской литературы. Мы постараемся показать, что Лотман стремился не упрощать материал, а, исходя из своих научных идей, адаптировать его для школьников, уже достаточно самостоятельных и образованных, но еще недостаточно владеющих русским языком.

Таким образом, мы считаем, что анализ поэтической части учебника-хрестоматии и рассмотрение учебника по истории русской литературы «Vene kirjandus» поможет дополнить наши представления об общих взглядах Ю.М. Лотмана на литературу, ее историю, о его взглядах на проблемы школьного преподавания литературы и на проблемы образования в целом.

Композиция нашей работы подчинена решению поставленных задач. Начальные главы работы имеют историографический характер. В первой главе, «Учебник по литературе в русской школе: этапы истории», мы с опорой на статьи М.Г. Качурина «Литературоведение и школьный учебник по литературе» [Качурин] и Е.Р. Пономарева «Чему учит учебник? Учебник по литературе в рамках советской школы» [Пономарев] вкратце очертим историю советского школьного учебника по литературе. Вторая глава, «Из истории образовательной политики ЭССР 1960-1980-х гг. Русификация национальной школы», основанная на книге В. Нагель «Hariduspoliitika ja üldhariduskorraldus Eestis alates 1940-1991» (2006), знакомит с образовательной политикой в ЭССР в целом и ситуацией с преподаванием русского языка в эстонской школе с конца 1950-х до 1980-х гг. включительно.

Третья глава, «Литературное чтение в национальной школе», состоит из двух параграфов. Первый посвящен обновленной концепции литературного

чтения, автором которой была Т.Ф. Мурникова. В нем описаны школьный курс, его цели и задачи согласно новой концепции. В параграфе также будут изложены базовые требования к художественным текстам для учебника-хрестоматии, сформулированные Ю.М. Лотманом и Л.Н. Киселевой в статье 1978 г. «Специфика литературного чтения в национальной школе».

Во втором параграфе представлен обзор учебников по литературному чтению («Учебник-хрестоматия по литературному чтению для IX класса» [Вальме, Мурникова 1978], «Учебник-хрестоматия по литературному чтению для IX класса с углубленным изучением русского языка [Киселева 1980] и др.), которые базировались на этой концепции. Для уяснения контекста появления и значимости новой концепции литературного чтения мы взяли интервью у Л.Н. Киселевой, профессора кафедры русской литературы Тартуского университета, которая принимала участие в разработке новой методики и стала автором еще одного учебника-хрестоматии по литературному чтению, опирающегося на концепцию Т.Ф. Мурниковой.

Содержание четвертой главы работы ясно из ее названия — «Лотман и его видение преподавания литературы в школе». В ней мы реконструируем представления ученого о задачах литературного курса в школе, о специфике преподавания русской литературы. На основе нескольких статей Лотмана из книги «Воспитание души» [Лотман 2005] мы опишем его представление об основных принципах работы учителя, а также суммируем его замечания о недостатках преподавания русской литературы в школе.

Пятая глава нашей работы, «Учебник-хрестоматия по литературному чтению Ю.М. Лотмана и В.Н. Невердиновой», состоит из трех параграфов. В первом представлена история создания учебника-хрестоматии и описана его внутренняя организация. Среди архивных материалов Ю.М. Лотмана, хранящихся в Таллинском университете и в библиотеке Тартуского университета, нами были найдены письма В.Н. Невердиновой и Р.Р. Анвельт, адресованные ученому. По ним мы попытались проследить продолжительный и сложный процесс написания учебника.

Во втором параграфе пятой главы мы рассмотрим основные принципы, которыми руководствовались авторы-составители в написании учебного пособия. Здесь подробно анализируется вводная часть учебника, которая определяет все его дальнейшее устройство и последовательность материала. Отметим, что для

более точной интерпретации учебника-хрестоматии мы обращались к специальному методическому пособию тех же авторов, которое являлось дополнением к учебнику-хрестоматии – к «Книге для учителя» [Лотман, Невердинова: 1984].

Третий параграф этой главы, «Отражение научных идей Ю.М. Лотмана в поэтических разделах учебника-хрестоматии», состоит из трех подпараграфов. Первый («Крылов, Жуковский, Рылеев») посвящен трем поэтическим отделам учебника-хрестоматии. Соответственно, в нем рассматриваются стихотворения вышеупомянутых поэтов, задания по их интерпретации, а также статьи, которые преимущественно посвящены знакомству с историческим контекстом произведений. Пушкинский поэтический раздел учебника-хрестоматии описывается в отдельном подпараграфе, так как в этом учебнике он является самым большим по объему представленного материала. На формальном уровне это можно объяснить тем, что в школьной программе Пушкину, самому «канонизированному» из русских писателей-классиков, посвящалось наибольшее количество академических часов – в общей сложности 28, включая прозаические тексты [Программа: 36].

Третий подпараграф представляет отдел учебника, который посвящен М.Ю. Лермонтову и его творчеству. В нем также рассматриваются стихотворения, задания и статьи, которые помещены в этом отделе учебника-хрестоматии.

Последняя, шестая глава нашей работы, «Структура учебника "Vene kirjandus". Отражение научных идей Лотмана в учебнике» посвящена учебнику по истории русской литературы, переведенному на эстонский язык. В главе будут рассмотрены все разделы учебника, а авторские статьи и комментарии — сопоставлены с исследованиями и статьями Лотмана на близкие темы. Кроме того, мы сопоставим разделы учебника по русской литературе с материалами из учебника-хрестоматии, посвященными тем же авторам.

В заключении мы подведем итоги проделанной работы, суммируем наблюдения и сделаем общий вывод о поэтической части учебника-хрестоматии по литературному чтению и материалу учебника «Vene kirjandus», об отражении в них научных идей Ю.М. Лотмана и о его концепции преподавания русской литературы в школе. Завершит эту часть краткий обзор дальнейших путей исследования поставленных в работе проблем.

Глава I

Учебник по литературе в русской школе: этапы истории

Преподавать литературу как предмет в русской школе начали только с середины XIX века. До этого школьники проходили курс словесности, пособием к которому было «Краткое руководство к красноречию» М.В. Ломоносова, напечатанное впервые в 1765 году. Это пособие было посвящено преимущественно риторике, но включало также ряд отрывков из западноевропейских руководств и произведений классических авторов. По мнению исследователя преподавания литературы в школе Я.А. Ротковича, «на протяжении более <чем> двух веков ни одного удачного учебника по русской словесности не появлялось» [Качурин: 68].

К учебным же пособиям по литературе дореволюционного периода было много претензий как у тогдашних педагогов, так и позднейших методистов. М.Г. Качурин - литературовед, педагог и доктор педагогических наук, в своей статье «Литературоведение и школьный учебник по литературе» (1976), приводит мнение Ротковича о том, что «в сознании передовых учителей и методистов понятие учебника прочно ассоциировалось с догматическим преподаванием» [Качурин: 68]. Так, например, Ф.И. Буслаев – языковед, фольклорист, историк литературы и искусства, был одним из первых, кто не видел острой необходимости в учебниках.

В 1920-х гг. советская власть последовательно старалась истребить все, что уже было создано в прежней российской школе. В частности, первоначально в советской школе были полностью отменены учебники, в том числе по литературе. Так, например, в средних классах вместо учебников по литературе использовались хрестоматии, а в старших – «рабочие книги», в которых помещались материалы для работы, задания, вопросы и рекомендации. Разумеется, набор произведений, предназначенных для школьного чтения, в те годы тоже сильно изменился.

Качурин отмечает, что заново «вопрос о советском учебнике по литературе возник в связи с известными указаниями партии (1931 и 1933 гг.) о необходимости изучения основ науки в школе» [Качурин: 69]. Благодаря учебным пособиям 30-х гг. были определены принципы учебной книги по литературе, но, по словам исследователя, «они справедливо критиковались за пережитки

вульгарного социологизма» [Там же]. Учебные пособия по литературе того времени преследовали одну задачу – воспитать нового человека с правильным мировоззрением для жизни в социалистическом обществе.

Разработка новых учебников по литературе пришлось на послевоенный период. Качурин выделяет учебник «Русская литература. Учебник для девятого класса средней школы», авторами которого были А.А. Зерчанинов, Д. Я Райхин и В. И. Стражев. Это пособие выдержало более 20 переизданий. Е.Р. Пономарев, в статье «Чему учит учебник? Учебник по литературе в рамках советской школы» [Пономарев] указывает, что это пособие просуществовало вплоть до 1967 г., благодаря тому, что в основе его, как и других учебных пособий того времени, лежала идея всемирного величия Советской России, а трактовка важных идеологических вопросов постепенно менялась авторами и редакторами в соответствии с генеральной линией.

В 1950-60-е годы вокруг школьного курса литературы развернулась бурная полемика. Учебники подверглись критике за бездушие и формализм, которые порождали у учащихся лишь скуку. Поэтому некоторые учителя вообще не использовали учебники на уроках. Более того, по сообщению Качурина, учебники запрещали «использовать <...> и в самостоятельных домашних занятиях, чтобы предупредить списывание и выучивание чужих слов, заменяющее размышление над книгой» [Качурин: 69].

После появления новых учебных программ, в 1965-1968 гг., Министерство просвещения РСФСР совместно с издательством «Просвещение» провело конкурс на лучшие школьные учебники по литературе. Победителями конкурса стали две книги – учебник И. А. Фогельсона «Русская литература. Учебное пособие для девятого класса вечерних и заочных средних школ» (1967) и учебник М.Г. Качурина, Д. К. Мотольской и М. А. Шнеерсона «Русская литература. Учебное пособие для девятого класса средней школы» (1967-1972). Пономарев считает, что эти учебные пособия «с одной стороны <...> сохранили патристические интенции послевоенных лет, правда, проводить их стали не столь прямолинейно-злободневно» [Пономарев]. С другой стороны, авторы учебников уделили большое внимание литературной эволюции, а также обратились к анализу образной структуры произведения. Но по мнению современного исследователя, анализ подменялся «развернутым и комментированным пересказом содержания»

[Пономарев]. Позже мы еще скажем о проблемах, связанных со школьным анализом художественного текста.

Программа по литературе, обновленная в конце 1960-х годов, и впоследствии подвергалась постоянной коррекции, что требовало трансформации учебников. Учебное пособие, перед тем как попасть в школу, должно было пройти все предусмотренные проверки, а также получить разрешение Министерства просвещения РСФСР на постоянное издание. Этот процесс занимал немало времени – еще и потому, что в описываемый период не были установлены окончательные варианты школьных программ по литературе. Следовательно, учебники издавались по старым шаблонам, что вело к накоплению несоответствий между ними и программами. Поэтому проблемы учебников по литературе и литературного образования в целом занимали не только специалистов, причастных к школе, но и широкую общественность. Вновь стали актуальными педагогические и литературоведческие проблемы, ведущие методисты пытались разрешить проблему соотношения университетского и школьного литературоведения. Другими словами, методисты искали ответ на вопрос о том, как преподавать литературу в школе. Они считали, что

наука о литературе и основы ее, изложенные в школе, – явления неравнозначные, что учебный предмет – это педагогически изложенная наука с учетом возрастных возможностей учащихся и задач их обучения и воспитания, что сущность и логика литературы как учебного предмета формируется под влиянием не только литературоведения и педагогики, но и самой художественной литературы, составляющей основу литературного образования в школе [Качурин: 71].

Мысль о том, что художественный текст является основой литературного образования, приводит к следующим вопросам, уже прямо касающимся школьного учебника и его содержания: каким должен быть школьный учебник по литературе в целом, какие авторы и какие художественные тексты должны попадать в учебник, по какому принципу они должны в нем располагаться и т.д.

Однако решение этих вопросов происходило не в профессиональной сфере, прежде всего, наполнение учебника являлось вопросом великой политической значимости. Содержание советского школьного учебника по литературе всегда определялось — то в большей, то в меньшей степени — влиянием политических факторов. Идеиная «нагруженность» учебника для советской школы была принципиальной и абсолютно неизбежной, поэтому критиковать ее было опасно. Однако некоторые следствия такой политики,

проявлявшиеся на формальном и содержательном уровне, специалисты пытались корректировать. Например, некоторые методисты, в том числе М.Г. Качурин, отмечали «антиэстетизм, [который] цепко держа[лся] [...] на [всех] этапах обучения...» и проявлялся в учебных пособиях того времени [Качурин: 73]. Они усматривали его, например, в расположении художественных текстов по тематическому или календарному принципу, в привязке школьного чтения произведений к праздничным датам или сезонным изменениям в природе. Кроме того, в школьных пособиях часто объединялись вместе разные типы текстов: художественные произведения, научно-популярные очерки, публицистические статьи. Это было характерно для учебных книг на всех этапах школьного образования, начиная с младших классов вплоть до старших. Как пишет Качурин, все это литературное чтение представлялось «в обличье вульгарной социологии, нудного вопросно-ответного “катехизиса” и бесцельного расчленения художественного текста» [Качурин: 73].

Последнее как раз характеризует недостатки школьного анализа художественных произведений. В то время индивидуальное восприятие учащимися того или иного текста не учитывалось совсем, анализ текста, собственно, лишался смысла, так как интерпретация была predetermined «единственно правильной» идеологией. Задачей учебника (и учителя) являлась только трансляция готовых суждений, чтобы школьники усвоили и транслировали их; т.е. в идеале школьный курс литературы должен был служить не литературному образованию, а индоктринации подрастающего поколения. Конечно, в официальных директивах провозглашалась необходимость творческого подхода к преподаванию литературы, индивидуального подхода, необходимость обсуждения и дискуссий на уроках – однако требования эти были фиктивными, что обнаруживалось неизменно при попытках точно следовать таким директивам. Более того, в погоне за научностью анализа многие педагоги не принимали во внимание атмосферу и обстановку в классе, а учет этого, по мнению Качурина, несомненно помог бы в разборе и понимании художественного текста.

Надо сказать, что вульгарно-социологический подход присутствовал тогда на всех этапах литературного образования, в том числе в школьном анализе художественного текста. Произведение рассматривалось с точки зрения социально-политической истории, истолкование которой имело примитивный

характер. Колебания оценок исторических фактов и культурных явлений определялись исключительно колебаниями «партийной линии». Хотя такой подход уже в 50-60-е гг. считался разоблаченным и достойным критики, в учебных пособиях 70-х гг. следы вульгарного социологизма еще сохранялись. Согласно наблюдениям Пономарева,

авторы учебников в 70–80-х давали идеологию дозированно — настолько, насколько было необходимо. Или настолько, насколько сами верили в ценности социализма. Ученики, погруженные в идеологическую рутину, не прочитывали идеологические моменты как идеологические [Пономарев].

Однако обновление школьной методики на волне политической «оттепели» все-таки шло. В конце 1960-х гг. многие педагоги и методисты разрабатывали концепции для новых учебников по литературе, потребность в которых была обусловлена реформой школьной программы. Новую концепцию преподавания литературного чтения, разработанную Т.Ф. Мурниковой, и учебники, составленные с опорой на эту концепцию, в частности – учебники Ю.М. Лотмана, можно рассматривать как часть общего процесса. Этой теме будут посвящены следующие главы нашей работы.

Подводя итог настоящей главы, стоит сказать, что проблемы учебного пособия и литературного образования будут актуальны всегда. Мы затронули только некоторые этапы становления и развития учебника по русской литературе, но из этого краткого очерка, можно уяснить, что представления об учебнике по литературе постоянно изменялись. В разные периоды советской эпохи возникали все новые проблемы и вопросы, связанные как с учебными пособиями по литературе, так и с литературным образованием в целом.

Глава II

Из истории образовательной политики ЭССР 1960-1980-х гг. Русификация национальной школы

Преподаванию русского языка в советской образовательной политике отводилось важнейшее место. В «едином многонациональном государстве», как именовался СССР, русский язык должен был служить инструментом «межнационального общения» и создания «советского народа», который объединит все прежние нации и народности на советской территории. Однако этот проект сталкивался с реальностью, в которой освоение языка «старшего брата» происходило совсем не так гладко, как предполагалось партийными директивами. Кроме того, советская национальная и языковая политика менялась. Этим были обусловлены колебания министерского курса в разные периоды: министерство просвещения РСФСР то усиливало давление на министерские аппараты советских республик СССР, то ослабляло.

Общая обстановка в ЭССР с конца 1950-х годов относительно стабилизировалась. По мнению Вероники Нагель, автора книги «*Nariduspoliitika ja üldhariduskorraldus Eestis alates 1940-1991*» [Nagel], на которую мы будем опираться в настоящей главе, к этому времени политическое давление со стороны РСФСР несколько снизилось. В ЭССР можно было смелее говорить как о самой Эстонии, так и о ее народной культуре. Культурная и образовательная политика постепенно становилась более гибкой: например, как сообщает Нагель, начали снова принимать на работу национальные кадры, а в школах появилось много молодых эстонских директоров [Nagel: 79]. Приблизительно до конца 60-х годов изучение русского языка в эстонской школе было официально объявлено добровольным.

В 1958 г. министром просвещения ЭССР стал Арнольд Грен. На этом посту он находился в течение двух лет. Согласно наблюдениям В. Нагель, в этот период в Эстонии начинается борьба за продолжение традиций эстонской национальной школы и возобновление обучения в свойственном ей духе. За время руководства Грена были созданы новые учреждения, призванные улучшить качества образования в ЭССР. Так, первого января 1959 г. в Таллиннском Педагогическом университете был основан научно-исследовательский институт педагогики под руководством Хейно Лийметса, ученого-педагога и психолога,

интересовавшегося в основном вопросами дидактики и социальной педагогики. Специалисты во вновь созданном институте, занимались разнообразными педагогическими проблемами, историей педагогики, педагогической психологией, вопросами школьной гигиены и методикой преподавания различных предметов в школе. Перед институтом были поставлены задачи не только научно-теоретические, но и практические, исследования и наработки должны были использоваться в школе: сотрудники института занимались составлением школьных программ, учебников и методических книг, а также их рецензированием.

Также в начале 1959 г. в Министерстве образования ЭССР было утверждено положение о специальных предметных комиссиях, которые включали учителей-практиков, работников высших учебных заведений и членов института усовершенствования учителей. Целью таких комиссий была координация методической работы и школьных программ, а также контроль за качеством учебников и методических книг. Для эстонских и русских школ были созданы отдельные комиссии: например, в 60-е годы предметную комиссию по русскому языку для эстонской школы возглавляла Т.Ф. Мурникова, автор концепции курса литературного чтения. Более того, при Министерстве просвещения ЭССР существовала отдельная комиссия по эстонскому языку и эстонской литературе, которая разрабатывала курс русской литературы на эстонском языке.

В 1950-е гг. в основе всех программ, действовавших в школах ЭССР, еще лежали программы, созданные в Москве. Похожая ситуация была и с учебниками, они были переводными и не отличались от учебников, созданных в Москве.

Начиная с 1960-х гг. министром просвещения ЭССР был Фердинанд Эйзен, кандидат философских наук, ученый, глубоко интересовавшийся вопросами образования. Став министром в 1960 г., Эйзен занимал эту должность в течение 20 лет. Именно за время его пребывания на посту произошли существенные изменения в сфере образования в ЭССР: создание специальных классов и факультативов, подготовка и выпуск оригинальных учебных пособий, организация специальных библиотечных фондов и др; наконец, обновленный закон о среднем образовании [Nagel: 117]. Также благодаря официальному праву модификации и после создания выше упомянутых специальных рабочих групп с конца 1950-х и на протяжении 60-70-х гг. в ЭССР разрабатывались уже «свои», отличающиеся от общесоюзных школьные программы. Соответственно, были

постепенно созданы и введены оригинальные учебники, подготовленные местными методистами, педагогами и учеными.

Согласно наблюдениям В. Нагель, всего через несколько лет после прихода Эйзена в министерство просвещения, в середине 1960-х годов, 75-80% действующих школьных учебников было составлено эстонскими авторами и утверждено Министерством образования ЭССР. Переводные пособия использовались только для нескольких предметов в старших классах.

Вообще создание оригинальных учебников в ЭССР встречало оппозицию со стороны Москвы, которая шла из Научно-исследовательского института преподавания русского языка в национальной школе. Первоначально институт, организованный в 1940 г., носил название Научно-исследовательского института национальных школ Академии наук СССР. Он занимался составлением программ, учебников и учебно-методических пособий по русскому языку и литературе для национальных школ. В 1970 г. этот институт возглавил Н.М. Шанский. Как пишет Сабаткоев в своей статье «Современное состояние методики преподавания русского языка как педагогической науки» [Сабаткоев], именно эта организация вела пропаганду русского языка среди народов СССР. Шанский разрабатывал концепцию второго родного языка для национальных школ СССР — в соответствии с установкой, что все советское образование должно было постепенно перейти на русский язык.

Однако министру Ф. Эйзену удалось отстоять право на создание и издание эстонских оригинальных учебников, которые отражали культурное своеобразие республики. Комплект оригинальных школьных пособий состоял из учебников, рабочих тетрадей, сборников контрольных работ и методических указаний для учителей. Также в него входили сборники заданий, дидактические и наглядные пособия. Нагель пишет, что эти учебные пособия были достаточно идеологизированы, что позволило им пройти цензуру и получить право на издание. Тем не менее, самая важная задача все-таки была выполнена: учебные пособия были специально разработаны и адаптированы для эстонских учеников.

В 1970-е гг. изучение русского языка в школах ЭССР официально стало обязательным. 13 октября 1978 г. вышло постановление об улучшении преподавания русского языка в школе. В нем говорилось, что начинать изучение русского надо с пяти или шести лет, а также необходимо увеличить количество уроков по русскому языку. В школе вводились экзамены по русскому языку —

переходные (из класса в класс) и заключительные в средней школе, изучение некоторых предметов в полном объеме переводилось на русский язык. В итоге в учебной программе 1978 г. русскому языку уделялось существенно большее количество часов. Другим языкам, английскому и немецкому, отводился всего один урок в неделю. В этот период были созданы специальные классы с углубленным изучением русского языка, для них готовились особые учебные пособия и программы.

Однако усиление пропаганды русского языка вызывало ответную реакцию, сопротивление эстонской молодежи русификации школы. Общее отношение к пропаганде русского языка было скептическим, так как его насаждение в разных сферах жизни шло в рамках советской индоктринации.

Возвращаясь к личности Фердинанда Эйзена, стоит отметить, что, несмотря на все вышеупомянутые моменты образовательной политики ЭССР, Эйзен глубоко верил в восстановление традиционной эстонской школы, а также верил в силы эстонских учителей. Как уже было сказано ранее, эстонская школа на протяжении 1960-70-х гг. стала постепенно отличаться от школ других советских республик по многим параметрам.

Вообще, Эстония в составе СССР в каком-то смысле была начинателем и носителем новых идей. Так, в 1970 г. в Эстонии был основан библиотечный фонд школьных учебников. Мысль о создании такого фонда появилась еще в 1966 г. Согласно воспоминаниям Эйзена учебники печатались огромными тиражами каждый год и ученики их покупали. Цена на учебники была низкая, что, конечно, было убыточно для издательств, хотя эти расходы покрывались дотациями из государственного бюджета. Издательский комитет указывал на перерасход бумаги в ЭССР вследствие массового переиздания рабочих тетрадей и методических пособий для учителей. На одном из совещаний издательского комитета возникла идея о создании школьного библиотечного фонда ради повторного использования учебников. Это позволило бы использовать каждый экземпляр учебной книги в течение четырех или пяти лет, а ученики получали бы нужные им учебные пособия на весь школьный год. Похожая идея была предложена еще в 1945 г. Народным комиссариатом просвещения, но, поскольку государственная материальная поддержка для создания такого фонда в то время отсутствовала, идея так и не была реализована.

Помимо создания библиотечных фондов, под руководством Общественного института педагогических исследований (ÜPUI), который состоял из педагогов, интересовавшихся проблемами дидактики, личностного развития учеников и специальной педагогики, в ЭССР началась серия педагогических экспериментов. С 1972 г. в первый класс стали принимать детей с шестилетнего возраста. Для таких классов были разработаны специальные учебные планы, расписания и пособия. Эксперимент показал, что примерно 60% материала, предназначенного для первого класса, было усвоено шестилетними учащимися. По результатам эксперимента, было решено преобразовать методику и увеличить объем необходимого материала. В этот период все больше стали говорить об успеваемости учеников, а также об индивидуальном подходе к каждому ученику. Кроме того, были созданы специальные классы выравнивания, для учеников, чья успеваемость была ниже средней.

В целом, с 1960-х и вплоть до 80-х годов в ЭССР заметно вырос уровень образованности населения. Таким образом, будучи министром образования, Фердинанд Эйзен заметно улучшил качество школьного преподавания, а благодаря реформам и нововведениям создал более благоприятные условия не только ученикам, но и педагогам.

22 июля 1980 г. Ф. Эйзена сменила на посту министра образования ЭССР Эльза Гречкина, депутат Верховного Совета Эстонской ССР. Многие современники ассоциировали назначение Гречкиной с новой волной русификации, особенно после молодежных волнений в Таллинне и последовавших за ними демонстраций в Тарту, целью которых была отставка нового министра. Однако Гречкина пробыла на посту министра восемь лет.

В период министерства Гречкиной изучать русский язык в эстонской школе начинали уже со второго полугодия в первом классе, до этого к изучению русского приступали только во втором классе. А с 1984 г. после решения специальной коллегии русский язык должен был изучаться уже в детских садах и нулевых классах.

В этот период в образовательной политике ЭССР произошли и другие изменения. С 1980 г. началась реформа системы общего образования, которая преследовала две цели: начинать школьное образование с шестилетнего возраста и улучшить политехническую и трудовую подготовку учеников. Однако вскоре реформа замедлилась, так как ее реализации мешала перегруженность школьных

программ. Несмотря на положительные результаты эксперимента, программа начальной школы оказалась слишком сложной для шестилетних учеников, полное освоение школьной программы, по мнению специалистов, было по силам только одаренным детям. В этой связи началось широкое обсуждение учебных планов и программ. Попытки сокращения привели, наоборот, к новому увеличению школьных программ. Кроме того, снова ощущалась нехватка квалифицированных школьных кадров, которые бы могли давать ученикам качественное образование. Но в целом, как пишет Нагель, развитие общеобразовательных школьных учреждений в это время шло достаточно стабильно.

Из сказанного выше можно сделать следующий вывод: несмотря на постоянное давление московского министерства общеобразовательная политика ЭССР все-таки отличалась некоторой самостоятельностью. Об этом свидетельствует не только создание специальных учреждений, которые были направлены на улучшение качества школьного образования, но и, прежде всего, проекты эйзеновского Министерства просвещения ЭССР, которые удалось воплотить в жизнь.

Глава III

Литературное чтение в национальной школе

I. Создание концепции литературного чтения

Курс литературного чтения существовал в советской национальной школе с 1940-х гг. Он имел важное значение в изучении русского языка и читался уже в начальной школе. Литературное чтение примыкало к курсу русского языка и, вопреки названию, содержало не только художественные произведения. Заметную часть лектюра составляли тексты научно-популярной, социологической и публицистической направленности. Художественные же произведения, выбранные из канонического школьного репертуара, читали в свете ленинской концепции «трех этапов освободительного движения». На уроках литературного чтения ученики знакомились с бытом и жизнью советского народа, « <...> с его героической борьбой за освобождение от гнета капиталистов и помещиков; <...> с Героями Социалистического Труда, с достижениями советской науки и техники» [Лебедев: 4]. Таким образом, цели курса литературного чтения определялись его «образовательно-воспитательным значением в общем плане коммунистического воспитания учащихся» [Лебедев: 3]. Именно это понимание предмета сохранялось в 60-е гг., когда началось обсуждение неэффективности старой и выработка новой концепции литературного чтения.

Новая концепция преподавания литературного чтения в национальной школе была разработана специалистами отделения русской филологии Тартуского университета. Базовую концепцию создала Т.Ф. Мурникова, известный диалектолог, исследователь русских старожильческих говоров Эстонии и методист. Практическое ее применение можно увидеть в подготовленном Мурниковой учебнике по литературному чтению; затем разработку концепции продолжили — в авторских учебниках—Л.Н. Киселева, Ю.М. Лотман и В.Н. Невердинова. Новый курс литературного чтения строился на идеях, отличных от официально признанных, и это в определенном смысле противопоставляло его советской методике.

В центре новой концепции стоял художественный текст. Согласно ей учащиеся эстонской школы, уже достаточно долго изучавшие русский язык, должны были знакомиться с русской литературой на языке оригинала и таким образом развивать знание русского языка. Литературный текст, по мнению

сторонников новой концепции, оказывал эмоциональное влияние на учеников, воспитывал в них лучшие качества, а также стимулировал интерес к чтению. Авторы концепции старались как можно дальше отойти от идеологии в учебных пособиях. На первое место при обсуждении литературных произведений выдвигались, прежде всего, нравственные проблемы.

Такой подход к предмету значительно расходился с общепризнанным и официальным. В 1950-60-е гг. в IX-XI классах национальной школы курс литературного чтения базировался на чтении и анализе общественно-политических и научно-популярных текстов. Художественные тексты в его программе затрагивались в последнюю очередь. Нужно отметить, что причины такого решения лежали не только в плоскости идеологии: многие методисты и школьные учителя были уверены, что чтение литературы на языке оригинала школьникам не по силам, поэтому вместо них нужно давать тексты более практической направленности, информативные и прямо воспитывающие. Мурникова называет такие тексты «внехудожественными». Именно эта «внехудожественность», по ее мнению, и понималась традиционной советской методикой как важный фактор освоения школьниками «жизненно, практически важного, естественного языка» [Мурникова: 123]. Язык же художественной литературы представлялся далеким от жизни, не подходящим для практического изучения русского языка. Мурникова не соглашается с тем, что язык литературы стремится к искусственности, а язык научно-популярных текстов ближе к разговорной русской речи. Она считала, что важно «не то, как говорят или не говорят в жизни, а что полезно для дела, то есть какие тексты и по содержанию и по своему языковому качеству могут оказать наибольшее учебное воздействие на аудиторию» [Там же: 123]. По ее мнению, художественная литература в курсе литературного чтения «имеет полное право занимать первое место и в учебниках, и в сетке часов эстонской школы», поскольку ее язык отличают образность, экспрессия, эмоциональность. Эти качества не только способствуют развитию речевых навыков, но и могут значительно повлиять на формирование личности учеников [Мурникова: 124].

Говоря о специфике художественного текста и умении педагога преподнести его, Мурникова определяла литературу как «структурно сложный канал познания жизни», утверждала, что литература не только передает информацию, но и оказывает на ученика «органически связанное с ней

эстетическое воздействие», т. е. формирует «чувства, мысли и волю» человека [Мурникова: 124-125]. Таким образом, при обучении языку через художественный текст «происходит взаимодействие поэтической речи и художественного языка с речью, языком “внехудожественным”», что позволяет ученикам совершенствовать свои навыки в общении на неродном языке. Поэтому в курсе литературного чтения в старших классах национальной школы «предметом обучения являются в равной мере русская литература и русский язык – в их неразрывном, органическом единстве» [Там же: 128].

Неизбежные при изучении иностранного языка ошибки Мурникова разделяла на две группы: в первую включались ошибки речевые, во вторую — «ошибки сознания», другими словами, ошибки эстетического и этического восприятия и понимания. Именно изучение языка через художественный текст, по мнению Мурниковой, способно предупреждать ошибки второго типа, так как, ходе обсуждения и истолкования прочитанного учитель сможет прояснить и скорректировать детское понимание текста, а ученики, в свою очередь, будут развивать спонтанную беглую речь на русском.

Мурникова также уделяла большое внимание правильности чтения текстов. Она подробно писала о выразительном чтении, о необходимости правильного интонирования и произнесения звуков, об орфоэпии. Она считала, что одной из главных задач учителя в курсе литературного чтения научить ученика правильно произносить слова на неродном языке.

Однако новая концепция вызывала возражения не только в московских вышестоящих инстанциях, но и у методистов и учителей, которые считали, что художественный текст на неродном языке будет слишком сложен для эстонских учеников. Более перспективным они считали коммуникативный метод, который заключался в развитии бытовой устной речи, без опоры на литературные классические тексты. У такой позиции были свои сильные стороны, так как между языком классической литературы и современным русским действительно существовала большая дистанция, ведь язык постоянно развивается и изменяется. Но эту сложную задачу авторам литературоцентричной концепции удалось разрешить с помощью специально разработанных заданий и упражнений, о которых речь пойдет ниже.

Новая концепция преподавания литературного чтения на русском языке в эстонской школе вызвала несогласие и у зарубежных методистов. Так, в 1967 г. в

журнале «Русский язык в национальной школе»² польский методист Ч. Сим опубликовал статью под названием «Вопросы обучения языку и структура художественного текста». Автор обращал особенное внимание на лексический состав художественного текста. Он убежден, что чтение художественных текстов не обеспечивает необходимый рост словарного запаса ученика, так как «отдельно взятый художественный текст небольшого объема характеризуется лексическим своеобразием, относительно небольшой словарной общностью с другими текстами» [Сим: 18]. Использование таких текстов в курсе литературного чтения тем более неоправданно, что, по мнению Сима, они не способствуют формированию целостного словаря: «чем короче анализируемые тексты, тем меньше общей лексики между ними» [Там же: 18]. Кроме того, художественный текст не дает самых частотных и «жизненно необходимых» слов, а количество редких слов с каждым новым произведением, наоборот, увеличивается. Автор статьи уверен, что без повторения лексических единиц эффективность обучения русскому языку будет крайне низкой, а обеспечить повторение на литературном материале практически невозможно, в силу разнообразия его лексического состава. Тем не менее, Сим соглашался с тем, что художественный текст все же способствует духовному воспитанию ученика и обогащает в некоторой мере его словарный запас.

С такой позицией полемизировал Ю.М. Лотман в статье «Художественный текст и изучение неродного языка», напечатанной в сборнике «Литературоведение и школа» 1969 г. Он констатировал, что Сим не разграничил два противоположных типа использования художественных текстов при изучении языка: освоение грамматики и понимание текста в целом. Использование отрывков из художественных текстов «в качестве иллюстративного материала» при изучении грамматики и лексики, когда художественный текст функционирует

² Журнал «Русский язык в национальной школе» начал выпускаться с 1957 г. В нем печатались статьи о методике преподавания русского языка как неродного. Существовал также журнал «Русский язык в школе», первый номер которого, вышел в 1914 г. под заглавием «Родной язык в школе». В 1963 г. главным редактором старейшего научно-методического журнала был Н.М. Шанский, который в последствии в 70-х гг. будет возглавлять научно-исследовательский институт преподавания русского языка в национальной школе и насаждал в этом качестве концепцию русского языка как второго родного.

как нехудожественный, допустима [Лотман: 10], однако, по мнению Лотмана, художественный текст должен сохранять свою целостность, а не быть дополнительным материалом только для лингвистических упражнений.

Лотман оспорил значение, которое Сим приписал повторению лексики, приводя следующие аргументы: повторение является далеко не единственным механизмом запоминания, не менее эффективно понимание текста; слова, выученные в процессе толкования и комментирования, забываются реже, чем слова просто вызубренные. Лотман замечает, что «понимание – частный случай включения факта в систему», а как раз системность и есть основной механизм памяти [Лотман: 12]. Системность, структурность в высокой степени свойственна художественному тексту, гораздо больше, нежели бытовому или научно-популярному. Стихотворная форма является еще одним важным механизмом запоминания, поэтому «слова, спаянные в одно слово»³, требуют таких же усилий памяти, как запоминание одного слова из нехудожественного текста. Однако Лотман отмечает, что заучивание стихотворений далеко не единственный способ изучения языка через художественную литературу.

Лотман не соглашается с Симом, который убежден в исключительной продуктивности повторения для запоминания. По его мнению, часто простое повторение приводит к противоположному эффекту, притупляет внимание и не дает результата. В художественном же произведении множество звуковых, ритмических, интонационных и семантических параллелизмов становятся «мощным аппаратом активизации памяти», который компенсирует недостаток лексической повторяемости [Лотман: 14].

Еще более важным инструментом активизации памяти исследователь считает интерес, так как «искусство заставить запоминать – это в значительной степени искусство поддерживать интерес» [Там же: 14]. Об этом, по наблюдениям Лотмана, всегда забывали составители книг по литературному чтению, потому что выбирали тексты с точки зрения грамматики или актуальности. Он замечает, что ученикам VIII-XI классов эстонской школы будет совсем не интересно читать о «борьбе за кукурузу», их интересуют более высокие, мировоззренческие и философские темы, ведь в этом возрасте как раз формируется система убеждений и мир духовных ценностей. И здесь на помощь должна прийти литература, с ее

³ Лотман сослался на замечание А.А. Потебни, согласно которому «<...> стихотворение представляет собой одно слово» [Лотман: 13].

красивым и богатым языком, которая дает интересный материал для обсуждения, «дает возможность напрячь интерес, одновременно регулируя языковые трудности» [Лотман: 15].

Лотман признавал, что изучение языка на литературном материале связано с рядом трудностей, так как методика пока не разработана. Однако разрабатывать специфические методы преподавания литературного чтения на русском языке в эстонской школе необходимо, потому что простое перенесение приемов изучения литературы из русской школы в эстонскую件 невозможно.

В последующие годы представленная концепция литературного чтения развивалась, и в 1978 г. ее уточненные положения были изложены в статье Ю.М. Лотмана и Л.Н. Киселевой «Специфика литературного чтения в национальной школе». Авторы указывали, что для действенного обучения русскому языку нужно выбирать такой материал, который бы увлекал ученика и подталкивал его к мыслительной деятельности на чужом языке. Проблематизировав отбор текстов для литературного чтения в средних классах советской эстонской школы, Киселева и Лотман перечисляют следующие важнейшие его критерии: целостность произведения, его доступность по языку, единство цели, разнообразие, внимание к личности писателя.

1. Целостность

Для чтения лучше всего выбирать тексты среднего и небольшого объема, так как их можно давать целиком. По мнению Лотмана и Киселевой, отрывки и пересказы нежелательны. Таким образом, курс литературного чтения станет, в первую очередь, курсом знакомства с новеллистической прозой (новеллами и рассказами). Новеллы обладают повышенной сюжетностью, что вызывает интерес у учащихся и снижает их страх перед незнакомой лексикой. Более того, особенности поэтики новеллистической прозы, по словам исследователей, «увеличива[ю]т значение дополнительных стилистико-композиционных связей внутри текста», что благотворно влияет на память учащихся, подобно тому, как «стихи более стимулируют память, чем проза, новелла более стимулирует память, чем роман» [Специфика литературного чтения: 26].

2. Доступность по языку

Определение языковой трудности текста является одним из сложных вопросов. Как признают авторы статьи, на данном этапе критерии сложности не выработаны, более того, в общем виде их в принципе не существует. Однако этот

вопрос можно разрешить исходя из интереса учащихся к тексту, а также из значимости самого текста. Часто эмоциональный фактор, то есть повышенный интерес к тексту, может компенсировать языковой барьер, и тогда учащиеся справляются со сложным материалом лучше, чем с более простым, но не интересным для них текстом.

В плане усвоения языка также важны контекстуальные связи, которые помогают лучше понять значения слов: « <...> чем выше связность текста, тем больший удельный вес в нем занимают контекстные значения» [Специфика литературного чтения: 27].

3. Единство цели

Одной из основных задач курса литературного чтения является «последовательное овладение стилями литературного языка» [Там же: 27]. Это напрямую связано с содержательным анализом текста, где акцентируются эстетические и этико-воспитательные аспекты. Так как в работе со школьниками большую роль играет эмоциональный момент, при анализе художественных произведений следует использовать особенные, «чисто школьные» приемы, такие как выразительное чтение, творческие пересказы, сопоставление литературного произведения с другими видами искусства, словарно-стилистическая работа и т.д.

4. Разнообразие

По мнению авторов статьи, в курсе литературного чтения важно использовать произведения разных исторических эпох, но условием привлечения более ранних является сохранение их эстетического воздействия на современных читателей. При всей сложности чтения таких произведений, как отмечают Лотман и Киселева, без их изучения невозможно понимать и анализировать современную литературу. К тому же знакомство с литературой прошлого дополняет «образцы стилистического богатства современного русского языка» [Там же: 28]. Сочетание в рамках курса русской классической и советской литературы необходимо, так школьникам станут доступны «все богатства, завоеванные русской литературой и культурой на протяжении веков» [Там же].

Нельзя также забывать и про юмор в литературных произведениях, например, юмористические рассказы. Это позволит учащимся отдохнуть от «серьезной литературы» и поможет в постижении чужой культуры и языка через понимание иноязычной иронии и юмора.

5. Внимание к личности писателя

Особое место в курсе литературного чтения, как считают Лотман и Киселева, должно быть уделено личности писателя, чтобы «человечески приблизить изучаемого писателя к современным ученикам» [Специфика литературного чтения: 29]. При этом тексты биографического содержания должны обладать художественной ценностью, «быть <...> текстами для чтения» [Там же]. В этой функции могут выступать отрывки из воспоминаний современников, исторические документы, свидетельствующие об эпохе, а также отрывки из личных писем.

Задачи курса литературного чтения могут быть успешно реализованы только в случае исполнения описанных выше условий.

Подводя итог сказанному, отметим, что авторы новой концепции и методисты придавали большое значение курсу литературного чтения в советской эстонской школе, так как видели в нем большой потенциал — не только для изучения русского языка, но, прежде всего, для повышения культурного уровня и расширения коммуникативного пространства учащихся.

II. Обзор учебников по литературному чтению

Первые учебники, которые базировались на новой концепции литературного чтения были экспериментальными. Т.Ф. Мурникова выбрала для первого опыта IX класс, поскольку на этом этапе начинался курс литературного чтения и учащиеся уже должны были получить базовые познания в русском языке после семи лет его изучения.

Первый учебник-хрестоматию по литературному чтению для IX класса Т.Ф. Мурникова подготовила и выпустила совместно с М. Вальме в 1974 г. – это «Учебник-хрестоматия по литературному чтению для IX класса» [Вальме, Мурникова]. М. Вальме, учитель русского языка, к 1970-м гг. имела большой опыт школьного преподавания. Кроме того, в течение нескольких лет она руководила предметной комиссией по русскому языку при Министерстве просвещения ЭССР, поэтому была хорошо осведомлена о существующих проблемах [Nõukogude õpetaja: 4].

Жанр учебника-хрестоматии для нового пособия был выбран авторами неслучайно. Новый курс литературного чтения требовал создания учебника нового типа, обладающего внутренним единством. Лотман и Киселева в своей статье 1978 г., суммируя опыт и намечая возможности развития предмета, отметили, что пособие по литературному чтению должно явиться целостным «текстом особого рода», книгой для чтения, результатом органичного сочетания черт учебника и хрестоматии [Специфика литературного чтения: 30]. Такое представление о жанре и композиции книги было обусловлено опытом Т.Ф. Мурниковой в ее экспериментальном пособии.

Учебник Мурниковой и Вальме в определенной мере отталкивался от учебника по литературному чтению для X класса, авторами которого были Н. Пентре, Н. Сахарова и Р. Тубиншлак. Этот учебник использовался в эстонской советской школе в течение ряда лет⁴, был неоднократно переиздан. Если мы возьмем, например, издание 1966 г., то увидим, что основные разделы учебника носят заглавия «Первый период русского освободительного движения» и «Литература второго периода освободительного движения», т.е. основанием для композиции (и, разумеется, трактовки) материала послужила ленинская концепция «трех этапов русского освободительного движения»; в соответствии с

⁴ Учебник Пентре, Сахаровой и Тубиншлак издавался в 1964-1982 гг.

ней в учебнике расставлены программные произведения Пушкина, Лермонтова, Тургенева и Некрасова.

В последнем разделе учебника Сахаровой, Пентре и Тубиншлак, «Дополнительный материал», помещены статьи, которые рассказывают о картинах знаменитых художников, известных ариях и операх, основанных на изучаемых литературных произведениях; например, в раздел помещены статья об опере П.И. Чайковского «Евгений Онегин» и тексты арий Ленского и Гремина из нее. Знакомство с произведениями разных видов искусства на литературные сюжеты, конечно, должно было способствовать расширению кругозора учащихся. В «Дополнительные материалы» также помещена викторина, которая направлена на запоминание основных произведений изучаемых писателей. Завершает пособие русско-эстонский словарь, который должен был помочь учащимся в изучении новой лексики.

Учебник Сахаровой, Пентре и Тубиншлак вполне соответствовал своему времени: в нем присутствует большое количество цитат из Ленина, поэты представлены борцами за свободу и справедливость и непреклонными врагами крепостного права и самодержавия — в соответствии с советским школьным каноном. Достаточно часто встречаются идеологические формулы, например, такие:

<...> только после Великой Октябрьской социалистической революции, в наше время, пушкинские произведения стали достоянием миллионов масс рабочих, колхозников, интеллигенции [Литературное чтение X: 9].

Учебник Мурниковой и Вальме сохранил определенное композиционное сходство с учебным пособием 1960-х гг. — но оно обусловлено учебно-педагогическими причинами (в нем также есть раздел «Дополнительный материал» и русско-эстонский словарь). В основных же разделах содержание его кардинально отличается, так как автор новой концепции старался избежать идеологизации при подаче литературного материала. Различие тем более заметно, что учебник Мурниковой и Вальме содержал произведения советских писателей: Симонова, Горького, Рождественского, Друниной и др.

Литературные тексты в новом учебнике-хрестоматии были сравнительно небольшими по объему. Они подверглись «сокращению и адаптации, но естественно, не в ущерб их эстетической и познавательной ценности» [Методические указания 1974: 6]. Это облегчало работу над ними учащихся во

многих аспектах. Например, в учебнике-хрестоматии в сокращении даны рассказы В. Солоухина «Времена года», из повести М. Горького «Мои университеты», даются отрывки, стихотворения К. Симонова «Родина», Ю. Друниной «Кто говорит, что умер Дон Кихот» — небольшие по объему, и т.д.

Авторам удалось свести к минимуму идеологическую составляющую учебника-хрестоматии и сосредоточить внимание учащихся именно на изучении русского литературного языка. Они ввели в учебник новые типы заданий и разделы, ориентированные на развитие произношения и тренировку выразительного чтения. Так, в учебном пособии имеется упражнение, направленное на тренировку звонкого произношения согласных в начале некоторых слов «*города, гореть, голод, годиться...*» [Вальме, Мурникова: 110]. «Лексический комментарий» следует после каждого изучаемого текста, чтобы помочь учащимся-эстонцам понять смысл новых для них фраз или словосочетаний. В эту рубрику отбирался «преимущественно стилистический пласт авторского текста и та образная авторская речь, которая важна для восприятия изучаемого художественного произведения» [Методические указания 1974: 6]. Целью комментария являлась подготовка «учащихся к работе по анализу художественного произведения» [Там же: 7]. Авторы учебника-хрестоматии призывают «ни в коем случае не <...> отождествлять [лексический комментарий] со словарной работой», поскольку она должна предшествовать первому чтению литературного текста [Там же: 7], лексический комментарий же связан с последующим восприятием произведения, с анализом его языка и стиля.

В учебнике дается много заданий, связанных с переводом; кроме того, параллельное размещение оригинального и переводного текстов дает возможность сравнить тексты и наглядно увидеть различия между ними. Последний раздел учебника, «Орфоэпия и выразительность чтения», посвящен правильности чтения и постановке ударений.

В целом можно сказать, что все ранее изложенные положения новой концепции литературного чтения были успешно реализованы в учебнике-хрестоматии Мурниковой и Вальме.

Новая концепция литературного чтения применялась и в классах с углубленным изучением русского языка. В 1978 г. вышел первый учебник-хрестоматия по литературному чтению для IX класса с такой специализацией, составленный Л.Н. Киселевой – «Учебник-хрестоматия по литературному

чтению для IX класса с углубленным изучением русского языка» [Киселева], сотрудником кафедры русской литературы Тартуского университета

Л.Н. Киселева была ученицей Ю.М. Лотмана; в 1970-1974 гг. занимала должность лаборанта, а затем стала преподавателем кафедры. Кроме того, она имела опыт работы в эстонской школе, где преподавала русский язык. В 1970-е гг. Киселева входила в состав предметной комиссии по русскому языку в эстонской школе при министерстве просвещения ЭССР. Как она сообщила в личной беседе, ее работа над учебником-хрестоматией началась в какой-то степени по инициативе Ю.М. Лотмана. Его же учебные пособия вышли несколькими годами позже.

Составленный Л.Н. Киселевой учебник-хрестоматия по литературному чтению для IX класса с углубленным изучением русского языка отличается от пособия Мурниковой и Вальме в первую очередь составом авторов: это самые современные писатели, такие как Самойлов, Окуджава, Распутин и Казаков. Завершает учебное пособие раздел, который посвящен Б.Л. Пастернаку. Стоит отметить, что в советской школе его творчество не изучалось до конца 1980-х гг. Хотя оно не было под запретом, и даже были отдельные издания, в школу Пастернака «не допускали», примерно так же ранее обстояли дела с творчеством Ф.М. Достоевского. То, что в эстонском учебнике-хрестоматии появились стихотворения Пастернака, подтверждает наличие некоторых цензурных послаблений для ЭССР.

Такой выбор авторов, конечно, для советского учебника не вполне обычен, потому что они не принадлежали к писательскому истеблишменту и не были вписаны в советский канон; это писатели, скорее, далекие от официоза. Например, военная тема представлена стихотворением Давида Самойлова «Сороковые» и рассказом Булата Окуджавы «Утро красит нежным светом...», о послевоенных годах рассказывают «Уроки французского» Валентина Распутина. Тему природы в учебнике открывает рассказ Казакова «Гедди». Проблемы поэтического творчества ученики могли обсудить на материале стихотворения Пастернака «Быть знаменитым некрасиво» и очевидно корреспондирующего с ним очерка «О мужестве писателя» Казакова. При этом, разумеется, подбор литературных текстов в учебнике-хрестоматии Киселевой объясняется не только репутацией их авторов, но прежде всего эстетическими достоинствами текстов, а

также соответствием их тематики и проблематики интересам и уровню развития учащихся.

В пособии присутствует традиционный словарный раздел, множество разнообразных заданий по грамматике, орфоэпии, стилистике и т.п. Рубрики «Запомните!», «Обратите внимание!» и «Знаете ли вы» были призваны улучшить понимание русской языковой картины мира, а также развивать и тренировать память учащихся, ведь главной задачей было научить учащихся эстонцев русскому литературному языку.

В целом этот учебник-хрестоматия представляет новый этап развития концепции «литературоцентричного» курса чтения в эстонской школе за счет появления новых, не входящих в официальный канон, авторов. Пособие также включает в себя довольно сложный материал, который предназначался для учеников, чей уровень владения русским языком был выше среднего.

В советской эстонской школе курс литературного чтения на русском языке завершался в XI классе. В 1974 г. вышло первое издание учебного пособия Л. Альтин и И. Мангус «Русская литература. Учебник-хрестоматия по литературному чтению для XI класса». От ранее описанных здесь учебников его отличает, прежде всего, наличие только прозаических текстов. Очевидно, предполагалось, что к XI классу учащиеся-эстонцы должны были владеть русским языком на таком уровне, чтобы свободно читать Толстого и Чехова, например, отрывки из «Детства» и «Отрочества», главы из романа «Война и мир», «После бала», «Вверх по лестнице», «Толстый и тонкий», «Смерть чиновника» и др. Наряду с художественными текстами в учебник вошли биографические статьи об авторах, письма Чехова. Задания в этом учебном пособии направлены преимущественно на анализ текста, понимание его композиции и содержания.

Например, к фрагменту о первом бале Наташи из романа «Война и мир», помещены следующие вопросы:

В каком состоянии находилась Наташа Ростова в день своего первого бала?; Что делало Наташу естественной и отличало от другие присутствующих на балу?; Как Толстой подчеркивает мысль, что среда, в которую попала Наташа, чужда ей? [Альтин, Мангус: 104].

В разделе «Дополнительный материал» помещена хронологическая таблица жизни и творчества писателей. Завершает учебное пособие русско-

эстонский словарь, при этом внутри учебника после каждого текста помещен список незнакомых слов с переводом.

Вышеперечисленные учебные пособия издавались вплоть до 1980-х гг., то есть наряду с «литературоцентричным» курсом, концепция которого была разработана Т.Ф. Мурниковой и продолжена в учебниках Л.Н. Киселевой, Ю.М. Лотмана и В.Н. Невердиновой, в обращении оставались и учебники, предлагавшие традиционный подход к предмету.

Рассмотрев структуру учебных пособий, которые базировались на новой концепции литературного чтения, можно выделить следующие важные пункты: во-первых, авторам удалось отойти от советской идеологии, во-вторых, за счет нового литературного материала, связанного с современными писателями, повысить интерес учащихся эстонцев к русской литературе. Наконец, наличие вновь разработанных заданий и упражнений должно было способствовать более качественному и всестороннему изучению русского литературного языка. Последнее, являлось самой главной задачей.

Глава IV

Лотман и его видение преподавания литературы в школе

Ю. М. Лотман в ряде статей, собранных в книге «Воспитание души» задается вопросом о воспитании и обучении в школе, где главными героями процесса становятся ученики и учитель. На основе нескольких статей из этой книги продемонстрируем общие идеи и представления Лотмана о том, что должно лежать в основе школьного обучения, а также укажем на ряд решений исследователя, которые, по его мнению, улучшили бы учебный процесс. Важно отметить, что высказывания Лотмана прежде всего касаются учительской деятельности, однако отдельные советы, которые связаны с уроками литературы, имеют также немаловажное значение.

По Лотману, обучение и воспитание являются одной педагогической задачей. Юрий Михайлович замечает, что различные специальные мероприятия, направленные конкретно на воспитание людей, имеют очень слабую связь с этим самым воспитанием, а точнее сказать, воспитательная цель не достигается. На самом деле лучшим способом воспитания является общение, когда учитель и ученик «настраиваются на общую волну, и в чем-то уподобляются друг другу» [Воспитание души: 158]. Здесь нужно говорить о взаимодействии людей, когда один может передать полученные ранее знания, а другой желает эти знания принять. По Лотману, «обучение подразумевает, что один хочет учить, а другой хочет учиться», поэтому обязательными условиями успеха становятся «настройка учителя (самовоспитание) и настройка ученика (воспитание)» [Там же].

Лотман добавляет, что интерес ученика необходим в процессе обучения. Важно также и взаимопонимание между учителем и учеником, и наличие эмоционального контакта, которому могут препятствовать: различия в жизненном опыте, возрастные различия и многие другие факторы. Они в целом влияют на уровень доверия ученика к учителю. Учитель это не только человек, который передает свои знания ученикам, но и личность, которую оценивают ученики за пределами классного кабинета. Учитель является авторитетом, на которого желают быть похожи учащиеся, в этом отношении учитель оказывает и «воспитательное воздействие» на учеников [Воспитание души: 159].

Лотман дает четкое определение: «учитель – это человек, который умеет думать и умеет научить думать» [Готовимся к новому приему: 163]. Поэтому

учитель должен совершенствоваться не только в годы своего обучения, но и развиваться вместе с учениками, на протяжении всей своей педагогической карьеры. Лотман уверен, что «для учителя нет *лишних* знаний» [Там же: 163].

Не все ученики являются от природы талантливыми и способными детьми, которым учительский совет легко и точно может помочь определить направление своих дарований в будущем. Ученики, чья успеваемость ниже среднего, наоборот, должны стимулировать учителя к постоянному стремлению изменить ситуацию в лучшую сторону. Широкий кругозор учителя должен помочь приобрести определенные навыки, которые бы определили будущее этих учеников. Лотман пишет, что вообще воспитание талантов имеет «огромную, прямо скажем, государственную важность», так как стране, как в советские годы, так и в XXI веке нужны успехи в науке, а, следовательно, производство квалифицированных кадров должно иметь твердую системную основу [Там же: 163].

Уровень подготовки и квалификации учителей в будущем проявится в умении либо в неумении вести школьные уроки литературы, и здесь Лотман видел два возможных пути. Тот, кто будет следовать только методическим советам, и проводить «средние и типовые уроки по заранее разработанным раз и навсегда планам, может оказаться списанным ранее пенсионного возраста» [Учитель на пороге двадцать первого века: 178]. Только те педагоги, которые будут выходить за рамки программы, и подходить к составлению плана урока творчески, могут воспитать талантливых учеников. И для них дополнительные знания, отклонения от нормы, по мнению ученого, не будут *лишними*. Но не стоит искать в художественных произведениях «нудные моралистические поучения» [Воспитание души: 159], иначе у учеников возникнет неприятие литературы и контакт между учителем и учеником нарушится.

Будущее школьного преподавания Лотман представляет следующим образом: классные занятия будут сменяться индивидуальными беседами (учитель – ученик), причем в непривычной обстановке: парке, библиотеке или музее. Учителя будущего будут способны соединять в себе «ученого и психолога, культуру и порядочность» [Учитель на пороге двадцать первого века: 180]. Лотман, безусловно, осознает, что реализовать такой сценарий школьного обучения и вырастить творческих, постоянно повышающих свою квалификацию, будущих педагогов совсем нелегко: не все студенты талантливы, не все становятся выдающимися педагогами. Однако исследователь подчеркивает, что

именно такое направление нужно школе в век научно-технической революции. По мысли исследователя, проблема состоит в том, что дефект в подготовке врачей или музыкантов обнаруживается мгновенно, а некомпетентность педагога может вскрыться только спустя годы.

Глава V

Учебник-хрестоматия по литературному чтению

Ю.М. Лотман и В.Н. Невердиновой

I. К истории создания учебника-хрестоматии

Точное время возникновения проекта учебника по литературному чтению для девятого класса эстонской школы нам не известно. Возможно, первоначальный замысел мог появиться еще в 1976 г., поскольку именно тогда Р. Анвельт, сотрудник Министерства просвещения в 1970-1980-е гг., автор учебника по русской литературе⁵ и бывшая ученица Лотмана, пригласила его выступить на некоем «семинаре для авторов». 30 ноября 1976 г. она писала Лотману:

У меня к Вам, как всегда, просьба: хочу просить Вас выступить на нашем общеобразовательном семинаре для авторов. Мы в этом году один такой семинар уже проводили и приглашали Бориса Михайловича Гаспарова и Михаила Алексеевича Шелякина. Наверное, такие семинары, за отсутствием всяких форм учебы для авторов нам необходимы [ЭФСН].

Очевидно, под «авторами» Анвельт имеет в виду авторов школьных пособий по русскому языку. В 1970-е гг., как уже было сказано ранее, новая концепция литературного чтения стала применяться на практике. Скорее всего, целью таких семинаров было улучшение качества учебных пособий по русскому языку, включая и учебники по литературному чтению. О последнем Анвельт упоминает в своем письме:

Следующий такой семинар мы хотели бы провести в одну из сред, 19 января, и посвятить его вопросам, связанным со спецификой литературного чтения и работой над литературно-художественным текстом [ЭФСН].

Потребность в проведении таких семинаров и участии в них университетских преподавателей объясняется следующими строками из письма Анвельт Лотману, написанного полутора годами ранее, 28 мая 1975 г.:

Моя настоящая чиновничья деятельность, в которую я, по несчастью ввязалась, так изнурительна, что ни о какой заочной аспирантуре не может быть и речи. То положение, в котором наш несчастный русский язык, отставший от других предметов по крайней мере на 10 лет, сейчас находится, поглощает все мои маленькие возможности [ЭФСН].

Таким образом, участие университетских ученых в семинарах для авторов школьных учебников по русскому языку (и литературному чтению)

⁵ Анвельт Р., Бреганова Л. Учебник-хрестоматия по литературному чтению для VIII класса. Таллин, 1980.

планировалось для того, чтобы преодолеть отставание и повысить качество учебных пособий. Вероятно, что опыт такого сотрудничества и вызванный им интерес к предмету способствовали оформлению замысла лотмановских учебников.

На основании имеющихся документов можно предположить, что первые шаги по его воплощению пришлось на осень 1978 г., когда Р. Анвельт предложила соавторам представить проспект учебника по литературному чтению, что отразилось в переписке Невердиновой с Лотманом 21 октября 1978 г.:

Как выяснилось на последнем заседании учебно-методического совета, настала и наша очередь «солировать». Р. Р. Анвельт сказала, что было бы очень хорошо, если бы мы представили свой проспект учебника по литературному чтению в одно время с грамматикой Б. М. Гаспарова, т.е. в конце ноября [Невердинова: 26].

Из письма явствует, что в планах министерства был одновременный выход учебника-хрестоматии по литературному чтению и учебника по русскому языку, т.е. целого комплекта для курса русского языка в эстонской школе. Такой план накладывал ограничения на сроки подготовки. Предполагалось, что работа будет идти в течение ноября, содержание и результат В.Н. Невердинова представила таким образом:

... нам нужно написать обстоятельную записку о том, каковы принципы и цели учебника по литературному чтению в 9 классе эстонской школы и какова его предполагаемая структура, затем нужно представить все отобранные нами тексты (А. С. Пушкин, Ю. М. Лермонтов, Н. В. Гоголь) и дать примерную разработку одной из тем. Сделать предстоит довольно много... [Там же: 26].

Действительно, разработка проспекта сулила увеличение рабочей нагрузки. Будущие авторы учебника-хрестоматии в это время преподавали (Лотман – в Тартуском университете, а Невердинова – в Таллиннском педагогическом институте) и параллельно занимались научной работой. В.Н. Невердинова также некоторое время работала учителем в эстонской школе. Пребывание соавторов в разных городах, разумеется, не облегчало совместную работу над учебником. Перечисленные выше факторы могут объяснить опозданием с проспектом учебника. Вопреки намеченному плану, в ноябре он закончен не был, о чем Невердинова писала соавтору:

Простите, что ничего не смогла прислать Вам – часть отдана машинистке, другая – в работе. В этом семестре у меня очень трудно со временем – ничего не успеваю, много (кроме учебной), мелкой, ненужной работы [Невердинова: 29].

Заказчиком учебника-хрестоматии выступало министерство, и авторам приходилось считаться с этим. В переписке вокруг учебника – уже цитированных письмах В.Н. Невердиновой и письмах Р.Р. Анвельт – постоянно обсуждаются сроки сдачи материалов. Анвельт выступала в качестве посредника между министерством и авторами хрестоматии. В письмах она напоминала о приближающихся сроках, извиняясь за настойчивость, но, тем не менее, настоятельно прося Лотмана поторопиться; например:

Дальнейшее промедление становится смерти подобно. Мы должны обсудить проспект учебника не позднее ноября месяца. С Верой Николаевной мы договорились о 15 ноября, т.е. в этот день рукопись должна быть у меня [Анвельт: 4];

или:

Дело в том, что нормальные сроки уже истекли, остались только безумные. Сначала необходимо обсудить проспект, рукопись проспекта должна быть у меня не позднее конца ноября, т.е. 29-30. <...> Рукопись всего учебника должна быть рассмотрена на собрании учебно-методической комиссии в феврале месяце. Простите меня, но от сроков никуда не деться [Там же: 5].

Из переписки Анвельт с Лотманом выясняется, что учебник должен был выйти из печати к 1 сентября 1981 г. Однако и эти сроки соблюсти не удалось, так как авторы не успели доработать материал, что замедлило рецензирование рукописи.

В письме от 13 марта 1980 г. Р. Анвельт пишет:

Так как всякие сроки представления рукописи учебника, должного выйти из печати к 1 сентября 1981 года, уже прошли, а договора заключить с Вами они не смогли, так как практически на основании проспекта этого сделать было невозможно, то, следовательно, все наши отношения вынуждены и в будущем строиться только на доверии. Я клятвенно обещала, что рукопись будет обсуждена и рецензирована в июне месяце [Там же: 6].

В этом же письме Р. Анвельт выказывает крайнюю обеспокоенность промедлениями в работе, из-за которых учебник не выйдет вовремя:

... не позднее 5-6 июня рукопись должна быть у меня. В противном случае мы не успеем в июне провести обсуждения. А если не успеем, то, по всей вероятности, оставим школы без учебника [Там же: 6 об.].

Отметим, что Р. Анвельт вполне понимала обстоятельства Лотмана, хорошо представляла, насколько занят он преподавательской и научной работой: «Я понимаю, что в Ваших условиях уйти в отпуск для работы над учебником, очень сложно». [Там же: 6 об.]. Тем не менее, она старалась ускорить процесс, поскольку несла ответственность за выпуск пособия и представление его в министерстве. Благодаря архивным материалам можно частично восстановить

ход работы над учебником-хрестоматией. Эти материалы также помогают определить авторство отдельных разделов учебника, что, впрочем, и так известно из методического пособия для учителя: Лотман занимался поэзией, а Невердинова – прозой. Еще одно подтверждение можно найти в письме Невердиновой Лотману: «Я хочу рассказать, что сделала я, и еще раз обсудить, что будем делать вместе (сейчас для проспекта). <...> у меня проза (а у Вас поэзия)...» [Невердинова: 29]. Если говорить о разделении работы авторов, то их части примерно равны, хотя прозаическая часть в итоге оказалась несколько больше из-за величины изучаемых текстов.

Из переписки также выясняется, что по настоянию Р. Анвельт Невердинова взяла на себя разработку пробных уроков, связанных с прозой, а также внесла изменения в композицию учебника, которая стала более традиционной:

... по требованию комиссии и Розы Анвельт пришлось сделать “уроки” к прозаическим текстам, где затренировываются “активные” слова. <...> Кроме того, из слов, вынесенных в уроки, пришлось сделать алфавитный русско-эстонский словарь [Там же: 28].

В результате всех отсрочек и продлений первое издание учебника вышло в 1982 г., то есть спустя почти четыре года после начала работы. Заказанный Министерством просвещения учебник был для Невердиновой и Лотмана дополнительной нагрузкой, работа над ним шла нелегко и требовала немалого времени. Однако смотреть на учебник-хрестоматию как на спущенный сверху и принужденно выполняемый заказ будет вполне неверно. Разработка университетскими учеными оригинального школьного учебника имела высокую цель — сохранить связь между высшими и средними учебными заведениями. Авторы осознавали необходимость такого сотрудничества, благодаря которому школа будет лучше исполнять задачи образования и просвещения — ведь самим авторам просветительский пафос был очень свойственен. Заметим, что тогда же школьная грамматика русского языка была заказана выдающемуся ученому-лингвисту Б. М. Гаспарову, который работал на кафедре лингвистики Тартуского университета. Очевидно, оценку Р. Анвельт состояния преподавания русского языка разделяли в Министерстве просвещения; нехватка качественных пособий в школах являлась частью более общей проблемы — недостаточного уровня

преподавания русского языка и русской литературы. Для ее решения и были задействованы лучшие из возможных авторов школьных книг.

Учебник-хрестоматия Лотмана и Невердиновой вошел в комплект пособий по русскому языку для IX класса, в который были включены также «Учебник русского языка» и «Рабочая тетрадь по русскому языку» Л. Брегановой. К учебнику-хрестоматии прилагались аудиозаписи — преимущественно поэтические тексты, которые были прочитаны артистами государственного русского драматического театра ЭССР. Они были предназначены для аудирования и тренировки выразительного чтения.

Так как «литературоцентричный» курс чтения был новым не только для учеников, но и для учителей, последние также нуждались в руководстве. Спустя два года после учебника-хрестоматии, в 1984 г., в дополнение к нему была выпущена «Книга для учителя». Она включала дополнительный материал по каждому из разделов учебника-хрестоматии. Поэтический раздел в этой книге был подготовлен Лотманом. Соответственно, главы из «Книги для учителя», которые посвящены прозаическим текстам и их авторам, принадлежат В. Невердиновой. Методическое пособие было написано в помощь учителям, чтобы они смогли, опираясь на методические разработки, найти правильный подход к преподаванию литературного чтения. Рекомендации и советы «Книги для учителя» направлены на создание более интересных и в то же время эффективных уроков.

Пособие состоит из трех разделов. В первом представлена структура учебника-хрестоматии и пример разбивки материала на учебный год. Второй раздел содержит рекомендации к изучению поэтического материала, третий — указания по изучению прозаических текстов. Завершает пособие для учителей краткая библиография по авторам, представленным в учебнике-хрестоматии. Далее материал из «Книги для учителя» мы будем использовать в ходе анализа и интерпретации поэтического раздела учебника-хрестоматии.

Рассмотрим теперь внутреннюю организацию учебника по литературному чтению. Он состоит из девяти разделов, шесть из которых посвящены отдельным авторам. Авторским разделам предшествует вступительная статья, за ними помещено приложение, которое включает в себя 13 подробно расписанных уроков – примеров работы с пособием, и русско-эстонский словарь.

В каждом разделе есть специальные рубрики, которые поддерживают внутреннее единство учебника, обрамляя литературный материал. Например, в каждом разделе предлагается «Руководство для самостоятельной работы». В нем приведены упражнения, которые ученик может выполнить самостоятельно и которые ориентированы, прежде всего, на проработку, осмысление текста:

...логика работы с заданиями раздела <...> такова, что постоянное обращение к тексту ведет к проникновению в смысл прочитанного, совершенствованию техники чтения, обеспечивает повторяемость активной лексики и ее запоминание [Книга для учителя: 17].

Раздел «Вернемся к прочитанному» призван актуализировать в памяти ученика пройденный материал целиком (задачи предыдущих уроков) и помочь ему лучше усвоить основные моменты главы. «Комментарий» включает в себя объяснение слов и фраз, которые авторы отметили как архаичные и сложные для понимания современного эстонского школьника.

В разделах, посвященных писателям, рассматривается их творчество (в избранных аспектах), разбираются отдельные произведения, приводятся заметки об истории их создания. В каждом разделе присутствуют дополнительные тексты, авторские статьи, в которых описываются ключевые моменты биографии писателей, обсуждаются центральные темы их творчества, дается представление об исторической и культурной ситуации. На занятиях по литературному чтению школьники могли познакомиться с такими писателями, как Крылов, Жуковский, Рылеев, Пушкин, Лермонтов и Гоголь. Важно отметить, что учебник-хрестоматия соответствует программам по русскому языку 1980-х годов.

Поскольку это пособие предназначено в большей степени для изучения русского языка через литературу, то предлагаемые задания направлены преимущественно на увеличение и активизацию словарного запаса эстонских школьников. Так, в учебнике уделяется большое внимание лексической составляющей поэтических текстов. Например, в разделе «Приложение» каждый урок включает в себя задания, которые связаны с переводом фраз и предложений на эстонский язык.

С русской литературой учащиеся-эстонцы должны были знакомиться и на родном языке — в рамках общего литературного курса, помимо курса литературного чтения. Состав и порядок представления материала в литературном курсе менялся, знакомство с оригиналом и переводом литературного произведения происходило не согласованно, что ухудшало

учебные результаты. Во избежание такой дискоординации Ю.М. Лотманом был подготовлен еще один учебник — по истории русской литературы на эстонском языке. Оригинал был написан на русском, в издательстве сделан перевод. Учебник под заглавием «Vene kirjandus» вышел в том же 1982 г., что и учебник-хрестоматия. Подробнее это учебное пособие мы рассмотрим в последней главе нашей работы.

В заключение стоит сказать, что учебник Лотмана и Невердиновой является достаточно концентрированным в плане подбора материала и его подачи. Можно предположить, что именно по этой причине описываемое учебное пособие позднее было перенесено в 10 класс, сохранив содержание неизменным.

II. Концепция учебника-хрестоматии по литературному чтению

Вводная часть учебника-хрестоматии носит название «Давайте познакомимся», посвящена писателям и имеет в своем составе четыре части. В этом разделе пособия школьники знакомятся с теми писателями, которые будут выступать в роли их «учителей» на протяжении всего учебного года. Авторы учебника-хрестоматии разъясняют метафору, предлагая представить необычную школу, где географии учеников обучал бы Колумб, а химии — Менделеев. В свою очередь, составители предлагают учить русский язык в такой воображаемой школе с писателями в роли учителей: «Вашими учителями будут лучшие русские поэты и прозаики. В этом году это будут писатели, жившие в первой половине прошлого века. И сейчас мы вас с ними познакомим» [Учебник: 5]. Такое необычное вступление, видимо, должно было заинтересовать учеников и приблизить их к предмету, о котором учитель будет рассказывать на уроках.

Первая глава повествует о писателях, которые и будут теми самыми «учителями» на протяжении всего года: Крылов, Жуковский, Рылеев, Пушкин, Лермонтов и Гоголь. Способ, который использовали авторы, поместив всех писателей в одну комнату и представив их как гостей, дает первоначальные представления о литературной хронологии: «Самому старшему — шестьдесят с лишним, самому молодому — немного больше двадцати» [Там же]; «Именно Жуковский и Пушкин помогли начинающему Гоголю найти свой путь в литературе» [Там же: 12]; а также сообщает об отношениях писателей: «У книжной полки, держа в руках книжку и одновременно разговаривая с Жуковским, стоит Пушкин» [Там же: 9]. Каждому из предлагаемых к изучению авторов посвящен отдельный фрагмент, в котором дан портрет писателя, описаны особенности характера.

Важно заметить, что авторы учебника-хрестоматии старались представить известные факты из биографий писателей-«учителей» в увлекательном виде, стремились показать их «живыми», чтобы эти биографии не были проигнорированы учениками, остановили на себе их внимание. Задача составителей учебника-хрестоматии в том, чтобы писатели «вошли в сознание учеников не как бледные тени, авторы “учебных материалов“, а как живые,

думающие, чувствующие, страдающие, ищущие собеседники» [Методические указания: 3-4]. Например, фрагмент о Пушкине заканчивается так:

Пушкин писал не только для своих современников, но и для будущих поколений. В одном из стихотворений он сказал «Здравствуй, племя, младое, незнакомое...» Поэтому он охотно будет беседовать с вами и расскажет вам много интересного и умного [Там же: 11].

С помощью такого приема Лотман стремится сократить дистанцию между поэтом, который жил и творил в начале позапрошлого столетия и школьником, читающего его во второй половине XX века. Таким образом, реализуется одно из основных требований, высказанных Лотманом и Невердиновой в «Книге для учителя», которое сформулировано так — «чтобы ученику на уроках было интересно» [Книга для учителя: 27]. Составители учебника-хрестоматии считают, что пробуждение в учениках интереса к предмету является одной из важнейших в методическом плане проблем. Согласно заключению психологов, которое приводят соавторы в «Книге для учителя», наличие интереса в процессе изучения языка «облегчает запоминание: включаются резервы памяти, учебный процесс делается эффективнее» [Книга для учителя: 7].

Другое важное требование связано с интеллектуальной и духовной сторонами работы учащихся. Оно реализовано с помощью заданий, которые включают в себя вопросы о прочитанных статьях. Например, вопросы в конце первой главы учебника направлены на то, чтобы ученик попробовал соотнести свое мироощущение или характер с личностными особенностями писателей: «Кто из перечисленных писателей ближе всего вам как человек? Какие черты его личности вам особенно близки?» [Учебник: 14]. Так ученик, по мнению составителей учебника, может понять русскую литературу и ее создателей, проникнуться к ней уважением и приобщиться к высокому.

Наконец, чтобы подвести некоторый итог описанию вводной части учебника-хрестоматии, стоит сказать о не менее важном аспекте, который является ключевым как для раздела поэтических текстов учебника, так и для прозаических текстов – это изучение русского языка. Составители отмечают, что

...анализируя тексты классической русской литературы, учащиеся знакомятся с образцами гибкой, лексически богатой и стилистически точной русской речи и, тем самым, обогащают собственный языковой арсенал, развивают лексическую память, постигают тайны языка [Учебник: 24].

Как уже упоминалось в главе, посвященной истории создания учебника-хрестоматии, в нем большое внимание уделяется лексической стороне языка. Например, после вступительной статьи к изучаемому произведению и заданий к ней разъясняются фразы и словосочетания из статьи, которые могли остаться непонятыми, с разъяснениями объясняются более понятным для учеников языком: «сожжет свою душу, чтобы сказать людям правду – растратит все жизненные силы в борьбе за правду» [Там же: 13]. Благодаря вынесенным фразам, которые были использованы авторами в статьях, ученик не только усваивал новые слова, увеличивал словарный запас, но и развивал свою речь.

Заметим, что именно в шаблонности представлений школьников о писателях и обусловленном ею однообразии фраз и выражений, используемых в сочинениях, видел одну из основных проблем Ю.М. Лотман, когда анализировал итоги школьной олимпиады по русской литературе 1967 г. Уточним, что Лотман имел в виду школьников, для которых русский язык был родным. Но в 1970-е годы та же тенденция просматривалась и в национальной школе, она также затронула и преподавание русской литературы в эстонских школах. В статье «Итоги олимпиады» Ю.М. Лотман с сожалением констатирует, что «порой ученикам преподносят не биографии писателей, а стандартные, почти по одной схеме составленные “жития,» [Итоги олимпиады: 162]. Учителя отказываются от описания и объяснения сложных путей писателей, упрощая их и представляя только основные факты. Так, по словам автора статьи, становится «Добролюбов похож на Чернышевского, Чернышевский на Герцена, Тургенев на Толстого» [Там же]. Частое использование одинаковых фраз, типа «писатель ярко рисует», «писатель разоблачает», приводят к бедности сочинения и к сокрытию лица автора. Мнения и мысли учеников становятся невидимыми за стереотипными фразами. Шаблонные сочинения указывают на недостаток биографических знаний, отсутствие представлений о творческих исканиях, пережитых нравственных и интеллектуальных поисках писателей и поэтов. Но именно такие трудности и искания формируют личность писателя, именно такая информация способна стать, по словам Лотмана, «благодатным материалом для интересных бесед» [Там же: 161].

Именно поэтому, как нам видится, в учебнике-хрестоматии Лотмана и Невердиновой представлен ряд дополнительных текстов, статей, помещенных перед изучаемыми произведениями. В этих статьях описаны поворотные моменты

биографии писателей, те события, которые могли послужить импульсом к написанию художественных текстов. Так, например, помещенные в учебник-хрестоматию статья «Осень 1830 года», о поездке Пушкина в Болдино, или фрагмент из воспоминаний Николая Бестужева о Рылееве помогут ученику «правильно прочитать и понять [связанное с ними] произведение, а также подвести его к размышлениям об идейно-нравственных проблемах русской литературы в целом» [Книга для учителя: 11].

Возвращаясь к лингвистической направленности учебника-хрестоматии, важно отметить, что цель различных заданий в пособии — показать ученикам уровни, которые выделяются в процессе изучения русского языка. Составители «Книги для учителя» особенное внимание уделяют стилистике, изучение которой на материале художественных текстов может быть, согласно их убеждению, особенно успешным. Авторы пособия считают, что свободное владение языком предполагает понимание различий между высоким стилем и стилем ироническим, сниженным. Так, по мнению составителей, такая особенность русского языка как наличие синонимических дублетов старославянского и русского происхождения, которые выражают разные стили, крайне несвойственна языку эстонскому, поэтому на такие дублеты нужно обращать особенное внимание. Поскольку разные стилевые регистры характерны для разных жанров литературы, характер текстов в учебнике-хрестоматии варьируется, и они подобраны так, чтобы «героические, лирические, иронические и эпические по тональности произведения сменя[ли] друг друга в определенном ритме» [Методические указания: 2].

Поэтому учебник-хрестоматия включает в себя разные жанры художественной литературы от басни до романа. Но поскольку наша работа сосредоточена на части поэтических текстах, которую готовил Ю. М. Лотман, то и впредь мы будем говорить только о них.

III. Отражение научных идей Ю.М. Лотмана в поэтических разделах учебника-хрестоматии

III.1. Крылов, Жуковский, Рылеев

Составители учебника-хрестоматии в своем пособии предлагают обратить внимание на следующие аспекты поэтического текста: фонетика и грамматика, стилистика и семантика, а также его сюжетная и композиционная организация. Как было сказано, для Лотмана и Невердиновой в учебнике-хрестоматии наиболее важным является стилистический аспект художественных текстов, которому, к сожалению, всегда уделялось недостаточное внимание в школе. Именно с учетом этого авторы пособия организовали раздел поэтических текстов.

Первое стихотворение, с которым знакомятся ученики – это басня И. А. Крылова «Две собаки». По мнению Ю. М. Лотмана, текст Крылова – это «живая, сочная русская речь...» [Книга для учителя: 27]. Для жанра басни характерно включение фразеологизмов, поговорок, и крылатых выражений, их использование показывает возможности и своеобразие русской речи. О баснях Крылова в этом отношении Ю.М. Лотман писал во вступительной статье «Поэзия 1790-1810-х годов» к подготовленному им сборнику «Поэты 1790-1810-х годов» (1971). Здесь Лотман, характеризуя кардинальные изменения в культуре общественной мысли России конца XVIII – начала XIX века, отметил, что Крылов, «обращается к здравому смыслу каждодневного опыта, народному толку, вековой мудрости народных пословиц и лукавству простонародной речи» [Поэзия 1790-1810-х годов: 8]. Таким образом, видно, как Лотман переносит свои представления о крыловском стиле в школьный учебник-хрестоматию, оставляя ученикам самое главное и важное, связанное, прежде всего, с языком. Лотман считает, что первое стихотворение в учебнике-хрестоматии является вступлением к последующему изучению русского языка через литературу.

В «Книге для учителя» предлагается разбирать басню в три этапа. Лотман советует начать знакомство с прослушивания аудиозаписи и последующего выразительного чтения. Поскольку басня представляет собой диалог персонажей, то наиболее очевидным становится задание, когда ученики разыгрывают маленькую сценку, читая басню в лицах. Такое задание, по мнению Лотмана, поможет ученикам понять характеры героев и облегчит дальнейший анализ произведения.

Второй этап работы с басней заключается в анализе ее морали. Здесь Лотман предлагает обратить внимание на отдельные фразы, выражения, которые благодаря переносному использованию создают сатирические изображения в басне. В связи с этим важным становится понятие метафоры и ее понимание учениками. Конечным пунктом работы над басней является работа над языком, точнее – над идиомами в тексте. Так, в одном задании приведен список идиом, использованных в басне, ученики должны найти их эстонские соответствия.

После знакомства с Крыловым и его творчеством стоит, по мнению автора-составителя, подвести некоторые итоги. Лотман считает это необходимым этапом, так как закрепление пройденного материала способствует запечатлению в сознании учеников творчества русского баснописца. Так, в «Книге для учителя» рекомендовано возвратиться к портрету Крылова и эпиграфу, взятому из Гоголя. Эта рекомендация дана в рубрике «Руководство для самостоятельной работы», среди заданий, которые «обязательно нужно проделать в классе, вместе с учениками» [Книга для учителя: 28].

Следующая глава учебника-хрестоматии посвящена В. А. Жуковскому, где учащиеся знакомятся с поэзией романтизма и работают с поэтической семантикой. Это предполагает работу над синонимами и индивидуальными оборотами, в которых выражается личность поэта.

Лотман предлагает, прежде всего, разъяснить ученикам значение заглавия стихотворения. Далее следует поделить текст на формальные части и найти в них сходства и различия. Лотман в «Книге для учителя» последовательно анализирует текст Жуковского, выделяя в этих частях главные моменты. Он описывает, как чередуются по-разному устроенные строки в стихотворении, что обуславливает изменение настроения. В соответствии с таким направлением разбора составлены задания в учебнике-хрестоматии: к каждой части стихотворения даны соответствующие вопросы. Вообще такой подход основан на структурном анализе, который, в частности, описан автором в книге «Анализ поэтического текста»: «... в основе структурного анализа лежит взгляд на литературное произведение как органическое целое» [Анализ поэтического текста: 11]. Лотман разделяет стихотворение на смысловые и формальные части, а после находит между ними сходства и различия, определяет отношения, в которых эти части текста состоят, и таким образом обнаруживает новые смыслы.

После разбора стихотворения «Три путника», Лотман считает нужным вернуться к его заглавию, так как теперь заглавие обрело более точный смысл для учеников, который становится основой для рассуждений «об индивидуализации поэтического мира романтической лирики» [Книга для учителя: 35].

Следующий этап работы учеников связан со статьей «Несколько слов о стихотворении “Три путника“» в этой главе. В ней речь идет о событиях биографии поэта. После чтения этой статьи ученики смогут найти и осмыслить биографический подтекст стихотворения Жуковского, в героях стихотворения «Три путника» школьники увидят сходство с их прототипами.

Итогом изучения творчества Жуковского, как предлагает автор раздела, может послужить экскурсия по Тарту, поскольку в этом городе есть места, связанные с Жуковским и его возлюбленной Марией Протасовой-Мойер. На наш взгляд, такого рода рекомендации заслуживают особого внимания, так как здесь снова актуализируется основное требование составителей учебника-хрестоматии – пробуждать в учениках интерес к предмету.

Вслед за Жуковским ученикам предлагается познакомиться с личностью и поэзией К. Ф. Рыльева. На данном этапе основной целью для учителя, становится разъяснение «вопроса о стилистической роли архаизмов и славянизмов» в творчестве поэта-декабриста [Книга для учителя: 26]. Для этого в учебнике-хрестоматии предложен отрывок из поэмы Рыльева «Наливайко», работа над ним также делится на три этапа.

Работа с текстом начинается с объяснения новой лексики и тех фрагментов, которые могут быть непонятны ученикам. Так как поэма основана на историческом сюжете, становится необходимым знакомство с ним, хотя бы самое первоначальное. В рубрике «Руководство для самостоятельной работы» дана краткая историческая справка о Наливайко, а также объясняется место приведенного отрывка в сюжете произведения. Как видно из соответствующего раздела «Книги для учителя», к этому отделу также прилагается аудиозапись, чтобы ученики могли прочувствовать характер поэмы и сравнить ее с предшествующим ранее изученным стихотворением Жуковского, отличающимся романтическим тоном. После фрагмента из поэмы и заданий к нему Лотман приводит отрывок из воспоминаний современника Рыльева Николая Бестужева «Воспоминания о Рылееве». Совершенная искренность героя поэмы и откровенный разговор Рыльева с матерью напрашиваются на сравнение, которое

приведет учеников к предположению, что автор мог наделить героя Наливайко своим характером. В связи с этим, Лотман также предлагает ученикам сопоставить уже изученную балладу Жуковского «Три путника» с отрывком из рылеевской поэмы.

В этом разделе учебника-хрестоматии стоит обратить внимание и на вопросы и задания, которые направлены на расширение знаний учеников о декабристах и их стиле поведения. Так, составители учебника спрашивают учеников: «... почему в разговоре с матерью Рылеев совершенно откровенен и не скрывает от нее своей деятельности и своих намерений» [Учебник: 29]. Как мы знаем, история декабристского движения входила в круг научных интересов Ю.М. Лотмана, он посвятил ей ряд исследований. Согласно нашему предположению, за процитированным выше вопросом и ответом на него стоит статья 1975 г. «Декабрист в повседневной жизни», где Лотман как раз анализирует специфику декабристского поведения. Рылеев является одним из персонажей этой статьи. Приведем фрагмент, где Лотман характеризует поведение декабриста:

...следует иметь в виду, что высокая знаковость (картинность, театральность, литературность) каждодневного их поведения не превращалась в ходульность и натянутую декламацию, а напротив – поразительно сочеталась с простотой и искренностью [Декабрист в повседневной жизни: 203].

Также в статье мы находим прямое указание на воспоминания Бестужева. Лотман, указывает на разговор Рылеева с матерью как пример высокой театрализованности поведения:

Весь облик декабриста был неотделим от чувства собственного достоинства. [...] Это заставляло каждый поступок рассматривать как имеющий значение, достойный памяти потоков, внимания историков, имеющий высший смысл. Отсюда, с одной стороны, известная картинность или театрализованность бытового поведения (ср. сцену объяснения Рылеева с матерью, описанную Н. Бестужевым), а с другой – вера в значимость любого поступка [Декабрист в повседневной жизни: 201].

Отмеченное нами содержательное сходство фрагментов из статьи Лотмана с материалом учебника-хрестоматии (таких случаев схождения можно насчитать больше) показывает, как ученый транслирует свои научные идеи в учебно-методические разработки, преобразуя свои находки в задания и вопросы для учебника-хрестоматии. Таким образом, ученики должны были как бы

самостоятельно (или под руководством учителя) прийти к тем выводам, к которым ранее пришел автор учебника в ходе научной работы.

Финальный этап работы над отрывком из поэмы Рылеева предполагал новое обращение к стилистике. Здесь ученики, опираясь на разъяснения, данные в статье «Поговорим о стилистике», должны были уяснить функциональные различия синонимов, а также понять, когда и как можно пользоваться архаизмами и славянизмами, которые в русском литературном языке передают высокие поэтические эмоции.

Подводя итог описанию первых трех разделов пособия, посвященных, соответственно, Крылову, Жуковскому и Рылееву, можно заключить, что все приведенные тексты поэтов, а также материал заданий были нацелены на подготовку учеников к изучению творчества А. С. Пушкина, которое являлось «центральной[ой] частью[ю] в учебной программе литературного чтения IX класса» [Книга для учителя: 39] и было помещено в следующий, четвертый, раздел учебника-хрестоматии по литературному чтению для IX класса.

III. II. Пушкинский поэтический раздел учебника-хрестоматии

Как было сказано в предыдущей главе, центром изучения русской литературы в IX классе является творчество А. С. Пушкина. Поэтому вполне закономерно, что самый большой раздел учебника-хрестоматии (стр. 38-86) посвящен ему. Так как поэтическая часть этого раздела, написанная Ю.М. Лотманом, тоже достаточно объемная (стр. 36-55), мы выделили ее описание в отдельную главу нашей работы. Такое решение можно также обосновать тем, что пушкинистика составляла одну из важнейших сфер научных интересов Ю.М. Лотмана. Следовательно, можно предположить, что в пушкинском разделе учебника-хрестоматии отразились пушкиноведческие исследования автора-составителя, получили новое преломление идеи, которые были высказаны в ранее опубликованных его трудах.

Пушкинский раздел открывается стихотворением «К Чаадаеву». Здесь, на наш взгляд, прослеживается организационный принцип учебника-хрестоматии: предыдущий раздел, посвященный Рылееву, связывается с пушкинским благодаря общей теме, декабристской. Похожим образом организован и сам пушкинский раздел, где «каждый урок должен органически связываться с предшествующим и готовить последующий» [Книга для учителя: 40]. По замыслу составителей учебника в главе, посвященной Пушкину, сочетаются два принципа расположения текстов, хронологический и тематический. Согласно первому последовательно воссоздаются этапы творчества поэта, второй принцип использован для того, чтобы наиболее ярко продемонстрировать «разносторонность поэзии Пушкина: каждое новое стихотворение должно восприниматься учениками как новая грань пушкинского таланта» [Там же: 40]. Заметим, что составители настоятельно рекомендуют учителям соблюдать предлагаемую последовательность изучения материала, следовать порядку, в котором материал дан в соответствующих разделах учебника-хрестоматии.

После того, как ученики вместе с учителем прочитают первое стихотворение пушкинского раздела, Лотман предлагает разбить текст на четверостишия, с тем, чтобы подробно остановиться на лексическом анализе слов и словосочетаний в каждой части. Соответственно, в «Книге для учителя» он подробно анализирует встречающиеся в стихотворении метафоры и эпитеты, что, несомненно, является основой для анализа этого стихотворения на уроке. Так, в

первом задании под рубрикой «Руководство для самостоятельной работы» Лотман призывает учеников читать текст стихотворения медленно, «вдумываясь в каждое слово» [Учебник: 37], после работы над лексической стороной стихотворения ученикам будет «легко представить содержание стихотворения в ярких образах» [Книга для учителя: 45]. В качестве дополнительного задания по работе с текстом предлагается сравнительный анализ стихотворения Пушкина и фрагмента из поэмы Рылеева («Исповедь Наливайки»). Сопоставляя эти произведения, ученики смогут увидеть различия в характерах героев, созданных в одну эпоху разными поэтами.

Далее, чтобы подвести учеников к итоговым беседам на темы «Пушкин – певец декабристов» и «Особенности политической лирики Пушкина», автор-составитель поместил в учебник статью «Пушкин и Чаадаев», в которой кратко охарактеризованы отношения между поэтом и адресатом его стихотворного послания [Книга для учителя: 49]. Текст повествует о знакомстве Пушкина с Чаадаевым, которое состоялось при посредничестве Карамзина, а также рассказывает об их беседах. Статья на доступном для школьников уровне представляет настроения Пушкина и общую ситуацию в то время, когда было написано стихотворение «К Чаадаеву». Мы видим в этой статье отражение некоторых моментов, которые подробно описаны в книге Лотмана «Александр Сергеевич Пушкин: Биография писателя»⁶, публикация которой состоялась в 1981 г., за год до выхода первого издания учебника-хрестоматии. Сопоставим для начала два фрагмента из пушкинской биографии и статьи из школьного учебника:

Они познакомились летом 1816 года в доме историка Карамзина, жившего в ту пору в Царском Селе (ныне город Пушкин). Пушкин прибежал к Карамзину из Лицея... [Учебник: 39];

«Петр Яковлевич Чаадаев, с которым Пушкин познакомился еще лицеистом в доме Карамзина, был одним из замечательнейших людей своего времени» [Биография писателя: 53].

⁶ Труд Лотмана «Александр Сергеевич Пушкин: Биография писателя» был предназначена для учащихся. Однако существуют разные мнения по этому поводу. Например, Д.Д. Благой пишет: «Полагаю, что она заинтересует, но не только школьников старших классов, для которых она предназначена, как пособие, но которым <sic!> едва ли в ней все будет правильно понято, а скорее взрослых читателей и почитателей Пушкина. Но беды в этом особой нет» [Благой: 559].

При сопоставлении их здесь можно увидеть, что версия учебника-хрестоматии характеризуется более простыми предложениями, которые включают в себя точные даты, и некоторые дополнительные объяснения, предназначенные для школьников. Другое пересечение усматривается в портрете Чаадаева. В учебнике он описан как «блестяще образованный, утонченно красивый, с манерами английского лорда» [Учебник: 38], а в книге Чаадаев охарактеризован при помощи цитаты из воспоминаний Д.Н. Свербеева:

Чаадаев был красив собою, отличался не гусарскими, а какими-то английскими, чуть ли даже не байроновскими манерами и имел блистательный успех в тогдашнем петербургском обществе [цит. по: Биография писателя: 53-54].

Мы видим, как Лотман трансформирует цитату и не включает ее в школьную статью, чтобы избежать лишних подробностей, которые усложнили бы ее и перекрыли основные сведения о поэте.

Еще один фрагмент школьной статьи, который связан с разговорами Пушкина и Чаадаева, находит свое соответствие в книге. Так, в учебнике-хрестоматии Лотман пишет: «Полагают, что с Чаадаевым Пушкин обсуждал свой план лично принять участие в убийстве царя» [Учебник: 39]. Сравним с фрагментом из пушкинской биографии:

Великое будущее, готовиться к которому Чаадаев призывал Пушкина, лишь отчасти было связано с поэзией: в кабинете Демутова трактира, видимо, речь шла и о том, чтобы повторить в России подвиг Брута и Кассия — ударом меча освободить родину от тирана [Биография писателя: 54].

Отрывок из книги наполнен метафорическим смыслом (*подвиг Брута и Кассия*), который отсутствует в школьном варианте статьи. Но прагматика этих фрагментов в школьной статье (*полагают*) и в книге (*видимо*) одинакова: речь идет о тираноборческих настроениях молодого Пушкина, которые, впрочем, не означают, что он мог бы принять участие в заговоре против царя. Стоит отметить, что таких пересечений, фрагментов, схожих в информативном отношении, достаточно много, но мы не ставили себе задачей представить их все до единого.

Вторым обязательным текстом для изучения творчества Пушкина является стихотворение «Вакхическая песня». Лотман, как и в случае с посланием «К Чаадаеву» предлагает разбить стихотворение на части и пошагово рассматривать движение мысли поэта. Стихотворение Пушкина посвящено солнцу и свету, и для раскрытия этих образов автор-составитель предлагает дополнительные задания по текстуальному анализу. Первое задание связывает пушкинский сюжет с древним

мифом, ученики могут сопоставить стихотворение с хеттским «Гимном Солнцу». Второе задание предполагает привлечение гравюры испанского художника Гойи «Сон разума рождает чудовищ». Исследователь считает полезным провести в классе беседу о творчестве этого художника, его рекомендации отражены в учебнике-хрестоматии в виде заданий, которые направлены на расширение кругозора учеников (и учителей). Более того, задания помогут лучше осознать связи между литературой и мифом, между поэзией и изобразительным искусством.

Следующее стихотворение «Анчар», представленное в учебнике-хрестоматии, поэт, по словам исследователя, посвятил «изображению мира зла. Это самое суровое стихотворение в творчестве Пушкина» [Книга для учителя: 54]. Если предыдущее стихотворение, «Вакхическая песня», характеризовалось как насыщенное светом и добром, то «Анчар» рисует совершенно противоположную картину, где мир радости и веселья сменяется мрачностью и безнадежностью. Отметим, что смена тематики текстов, а также их эмоциональной составляющей, была важной для составителей учебника-хрестоматии.

Текстуальная работа в этом разделе, связана, прежде всего, с нахождением эпитетов и объяснением их семантики внутри текста. Лотман предлагает школьникам использовать пушкинские эпитеты и составить с ними свой рассказ, чтобы понять, как они функционируют и какое настроение могут создать. Кроме того, во втором задании автор пособия пишет: «Нарисуйте, пользуясь [...] эпитетами, образ Анчара. Назовите главную, по вашему мнению, характерную черту в этом образе» [Учебник: 44]. Таким образом, ученики смогут не только разобрать образы, которые представлены в стихотворении, но и лучше понять их значение, их смысловую насыщенность, оценить потенциал использования эпитетов. Завершить беседу о пушкинском «Анчаре» стоит сопоставлением с предыдущими стихотворениями: «К Чаадаеву» и «Вакхическая песня». По мнению автора раздела, важно, чтобы ученики уловили разные настроения, которые Пушкин вложил в эти тексты. Таким образом, на этом этапе ученики знакомятся с политической и философской лирикой Пушкина.

Элегия «На холмах Грузии лежит ночная мгла...», следующий пушкинский текст в учебнике-хрестоматии, представляет ученикам любовную лирику поэта. Основной упор при разборе стихотворения предлагается сделать на особенностях

поэтического пейзажа, образе лирического героя и необычном для лирики того времени выделении поэтического адресата, «ты». Лотман предлагает вновь подробно остановиться на анализе текста. В «Книге для учителя» он указывает на особую простоту пушкинского слога, но отмечает, что за ней стоит упорный труд поэта. В качестве доказательства ученикам предлагается снимок рукописи этого текста, помещенный на вклейке в учебнике-хрестоматии: как можно увидеть, рукопись буквально испещрена множеством исправлений. Так ученики смогут понять, осмыслить, каких усилий стоило поэту прийти к окончательному варианту стихотворения.

В связи с вопросом о пушкинской мнимой простоте, во втором задании рубрики «Руководство для самостоятельной работы» Лотман формулирует вопрос учащимся: «Скажите: в чем, по-вашему, состоит поэтическая простота; что вы больше любите в стихах: простоту, задумчивые, спокойные интонации или напряженный, ораторский, декламационный стих» [Учебник: 47]. Таким образом, сформулированный вопрос должен побудить учеников не только высказать свое мнение о пушкинских стихах, но и вспомнить других авторов и их произведения.

Лотман акцентирует необходимость правильного чтения этого стихотворения. В «Книге для учителя» он говорит об особой его музыкальности и представляет его фонологический анализ. Он советует не торопиться произносить сложные сочетания звуков; например, хорошо было бы учащимся-эстонцам предварительно упражняться в произнесении слов *Грузия* и *грустно*, где стоит «добиваться правильности артикуляции, которая создает значимый оттенок» [Книга для учителя: 64]. Конечным итогом изучения этого лирического стихотворения должно стать заучивание текста наизусть. Ученики должны читать текст выразительно, то есть правильно интонировать, выделять значимые для стихотворения места интонационно – а это предполагает хорошее знание лексики и общее понимание текста. Только такое предварительно обдуманное чтение может быть по-настоящему выразительным.

Поэтический раздел в Пушкинской главе учебника-хрестоматии завершает стихотворение «Зимний вечер». Этот текст является своего рода итогом изученных ранее пушкинских (и не только) поэтических текстов, так как после «учащиеся начинают работать с прозой, что требует совершенно иного методического подхода» [Книга для учителя: 68]. Прежде всего, Лотман рекомендует учителям предварить чтение стихотворения биографическим

комментарием к нему, чтобы ученики могли лучше понять его содержание. Статья «О стихотворении «“Зимний вечер“» дает необходимые сведения такого рода. Из нее ученики могут узнать, в каком году было создано стихотворение, какие обстоятельства сопутствовали его написанию. В 1825 г. Пушкин находился в ссылке в селе Михайловском, где жил вместе со своей няней, Ариной Родионовной, именно к ней поэт обращается в своем стихотворении. Автор учебника-хрестоматии пишет:

В Михайловское Пушкин был выслан из Одессы, и жизнь в глухой деревне после оживленного, большого южного города, была тяжелой и скучной, особенно зимой [Учебник: 50].

Описание этого эпизода мы найдем и в вышеупомянутой книге, посвященной биографии Пушкина:

Ссылка в Михайловское была тяжелым испытанием: разлука с любимой женщиной, одиночество, материальные затруднения, отсутствие духовного общения, друзей, развлечений могли превратить жизнь в непрерывную нравственную пытку [Биография писателя: 96].

Сравним другие два фрагмента, которые повествуют о борьбе Пушкина с окружающими его в то время обстоятельствами:

Пушкин был очень мужественный человек. Он умел самые трудные обстоятельства жизни преображать силой своего духа и творчества в светлые и радостные [Учебник: 51].

В книге этот момент борьбы описан следующим образом:

Вяземский писал: чтобы вынести ее [ссылку], надо быть «богатырем духовным», и серьезно опасался, что Пушкин сойдет с ума или сопьется. Однако Пушкин обладал активным, одухотворяющим окружающую жизнь гением: он не подчинился окружающему, а преобразил его [Биография писателя: 96].

Другими словами, Пушкин благодаря своему творчеству смог пережить период ссылки. Очевидно, что Лотман в школьной статье использует другой тон повествования. В книге воспоминания Вяземского акцентировали трагизм пушкинского положения, но эмоциональная заключительная фраза опровергала их. Степень пафоса и различает эти два одинаковых информационно-смысловых отрывка.

После биографического комментария следуют вопросы по анализу текста, организованные по уже ранее испытанной схеме. Автор учебника-хрестоматии обращает внимание учителя и учеников на художественное пространство, которое представлено в стихотворении. Так, буря, которая бушует на улице,

противопоставлена уюту в маленькой лачужке, в которой находится поэт и его няня. Размышления над подробностями со- и противопоставлений внутри этого пространства, смогут подвести к разговору о композиции стихотворения в целом. Это, в свою очередь определит изменения настроения всего поэтического текста в целом. Поскольку эти этапы работы с текстом имеют итоговый характер, то стоит «вспомнить значение борьбы света и темноты, любви и ненависти, свободы и рабства» [Книга для учителя: 73]. Эти темы проходят через весь пушкинский раздел учебника-хрестоматии, являются ключевыми для поэтической его части.

В заключение стоит сказать, что идеи Лотмана, на которых основана его концепция пушкинской биографии и пушкинского творчества, глубоко пронизывают статьи учебника-хрестоматии. В целом поэтический материал, представленный в пособии, иллюстрирует самые важные моменты творчества поэта, которые учащиеся могут освоить благодаря умело созданной смысловой композиции раздела и заданиям, нацеленным на развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся.

III.III. Лермонтовский поэтический раздел учебника-хрестоматии

Последний раздел учебника-хрестоматии Ю.М. Лотмана и В.Н. Невердиновой, включающий в себя поэтические тексты, посвящен М. Ю. Лермонтову.

Первое стихотворение, «Небо и звезды», автор раздела предлагает разбить на три части, чтобы ученики могли проследить ход мысли поэта, представить сюжет. После детального анализа лексики стихотворения Лотман останавливается на тавтологическом повторе в нем. В заданиях, помещенных за текстом стихотворения, ученикам предлагается сравнить разные значения одного и того же слова, например:

Тем я несчастлив,
Добрые люди, что *звезды и небо* –
Звезды и небо! – а я человек! [Учебник: 89].

По определению автора пособия, «смысл тавтологических высказываний в том, что они утверждают уникальность, несравнимость того или иного понятия» [Книга для учителя: 74]. Благодаря использованию таких оборотов в стихотворении появляются новые смыслы, усиливается его эмоциональная окраска. Овладение различными приемами речевой выразительности, безусловно, является одной из основных целей литературного чтения в школе. По словам Лотмана, «понимание тавтологических конструкций и владение ими – важный элемент языковой культуры» [Книга для учителя: 75]. Поэтому, в учебник-хрестоматию помещены описанные выше варианты заданий.

Заключительным этапом работы с этим стихотворением является сравнение со стихотворением В.В. Маяковского «Послушайте!», обоснованное сходством их тематики. Такое сопоставление можно провести в форме беседы с классом на уроке. Наконец, автор пособия считает необходимым вернуться к вопросу о тавтологии и закрепить полученные ранее знания.

Стихотворение «Пленный рыцарь» – второй текст, с которым знакомятся девятиклассники в этом разделе. Здесь основное внимание уделяется понятию метафоры. Анализ стихотворения стоит начинать (традиционно, но от того не менее оправдано) с его заглавия. Обращаясь к учителям в методическом пособии, в «Книге для учителя», Лотман указывает на противоречие, заключенное в словосочетании «пленный рыцарь»:

“рыцарь“ включает в себя [...] представление о смелости, воинственности, боевых подвигах, но отнюдь не понятий плена, заключения, тюрьмы. Таким образом, само заглавие стихотворения указывает на аномальную, противоестественную ситуацию, в которой находится ее герой. Он – рыцарь, но рыцарь-узник [Книга для учителя: 83].

На такой трактовке заглавия лермонтовского стихотворения будет основано задание, в котором ученики найдут следующие вопросы: «Какие эпитеты приходят к вам на ум при слове “пленный“ и при слове “рыцарь“? Согласуются ли эти эпитеты между собой? Почему Лермонтов избрал такое противоречивое заглавие?» [Учебник: 92].

Для подготовки к анализу самого текста стихотворения в учебнике-хрестоматии предлагается статья «О стихотворении “Пленный рыцарь“». Она направлена на раскрытие идеи лермонтовского текста. Лотман указывает, что все «рыцарские» образы в стихотворении представлены в виде метафор, которые подразумевают события, связанные с восстанием декабристов. Поскольку декабристы потерпели поражение, но духовно остались верны своим идеалам, Лермонтов проецирует своего героя на них: «пленный рыцарь – воин, он был свободен и потерял свободу, хотя и сохранил жизнь» [Учебник: 93].

Закономерно, что статья в учебнике и материал в «Книге для учителя», где объясняется идея стихотворения, корреспондируют между собой. Однако, кроме того, наблюдения над стихотворением обнаруживаются в статье Лотмана «Поэтическая декларация Лермонтова», которая посвящена разбору программного стихотворения «Журналист, читатель и писатель». На наш взгляд, выявление такой связи между статьей Лотмана и учебным пособием заслуживает внимания, тем более, что статья была впервые опубликована в книге, целевой аудиторией которой были школьные учителя («В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь» [В школе поэтического слова]). Стоит отметить и тот факт, что статья вышла позже (1988 г.), чем учебное пособие (1982 г.). Так, мы обнаруживаем противоположный процесс. Материал, который был подготовлен Лотманом для учебника, в последствии нашел отражение в его научном труде. Приведем для сравнения некоторые фрагменты из них. Вот как определено у Лотмана место героя в пространстве стихотворения:

Как и в стихотворении “Небо и звезды“ герой находится внизу, в царстве мрака и неволи, но смотрит вверх, в небо – в мир света и свободы [Учебник: 92]

и в статье:

герой (рыцарь) находится внизу, в тюрьме, над ним – “синее небо”; взор узника устремлен снизу вверх [...]. Противопоставление свободы и неволи дается как антитеза тюрьмы (низа) и неба (верха), темного и синего [Поэтическая декларация Лермонтова: 216].

По смыслу эти фрагменты близки, так как в обоих случаях речь идет о пространственных образах в романтическом сюжете.

Другой пример связан с объяснением образа птиц в тексте:

Птицы, также как и звезды, – символы свободы. Неслучайно они «вольные» и «играют». Звезды в поэзии Лермонтова всегда тоже живые, они «лучами радостно играют» [Учебник: 92].

В статье мы также увидим установленную параллель между птицами и звездами, упоминание свободы, которую и те и другие олицетворяют:

птицы в небе в поэзии Лермонтова – дневные эквиваленты звезд. И тем и другим устойчиво приписывается “игра”. Игра же здесь – то радостное, счастливое состояние бесконечной свободы и веселья, которое в поэзии Лермонтова приписывается детям и блаженным душам. Птицы и звезды имеют еще один общий признак – они свободы [Поэтическая декларация Лермонтова: 216].

Найденные параллели в анализе стихотворения в учебном пособии и в статье, предназначенной для школьного учителя, указывают, как нам представляется, на генетическую связь этих работ. Это также указывает на существование у автора концепции школьного литературного образования, где четко сформулированы задачи для учителя и ученика.

В подтверждение приведем последнее задание к стихотворению «1 января 1840 года»: «Почему Лермонтов называет свой стих *железным?*» Ответ на этот вопрос мы найдем не только в учебнике-хрестоматии, но и в труде Лотмана: «“Железный стих” – вызов поэта к каменному миру тюрьмы» [Поэтическая декларация Лермонтова: 217].

Поскольку к этому времени учащиеся уже знакомы с понятием метафоры и проработали стихотворение «Пленный рыцарь», изучение стихотворения «На севере диком стоит одиноко...» будет строиться по той же модели. Это пример характерной для Лермонтова двупланной пейзажной лирики, в которой за прямым пейзажным планом скрыт образный, символический. На раскрытие механизма взаимодействия смысловых планов нацелены вопросы и задания к стихотворению. Ученикам предлагается, во-первых, дать прямую характеристику сосне и пальме, а затем, во-вторых, рассмотреть человеческие качества, которые приписаны в тексте деревьям. Лотман обращает внимание на звуковую сторону

произведения, на его фонике. По мнению ученого, целью фонетического анализа будет не сам анализ, а понимание музыкальной природы стиха, которое позволит школьникам лучше произносить звуки, более выразительно читать стихотворение,

К тексту прилагается статья «О стихотворении Лермонтова “На севере диком...”», из которой школьники могут узнать об истории создания текста, о его расхождениях с текстом-источником (стихотворением Генриха Гейне), а также познакомиться с его интерпретацией. Лотман считает, что ученики должны сопоставить между собой вольный перевод и исходный текст Гейне, так как у Лермонтова сюжет сместился (что обусловлено, прежде всего, невозможностью подобрать русские названия деревьев, эквивалентные немецким по грамматическому роду).

Привлечение оригинального текста Гейне дает новые возможности для работы на уроке. Так, по мысли Лотмана, ученики, изучающие немецкий язык, могут попробовать перевести текст Гейне на русский и сопоставить полученный перевод с вариантом Лермонтова. Естественно, это потребует дополнительного времени, а также помощи со стороны преподавателя немецкого языка, однако такой опыт, автор считает полезным, что в очередной раз доказывает качество подобранного материала учебника-хрестоматии.

Еще два поэтических текста Лермонтова, «Сон» и «Выхожу один я на дорогу...», в учебнике помещены после повести «Тамань» (из романа «Герой нашего времени»). Как говорилось ранее, учебник-хрестоматия имеет специальную организацию материала. Скорее всего, стихотворения поставлены за повестью, потому что имеют некоторую смысловую и тематическую привязку к ней. Поскольку мы рассматриваем в нашей работе только поэтические тексты и не разбираем композицию учебника как целого, мы не будем анализировать связь названных выше лермонтовских стихотворений с соседними прозаическими текстами, а лишь кратко охарактеризуем главные моменты в анализе стихотворений, и по возможности исключим аспекты, связанные с прозаическим материалом.

Ради лучшего понимания стихотворения «Сон» ученикам рекомендуется прочитать отрывок из воспоминаний Е.П. Ростопчиной, помещенный за текстом произведения. Разбор ее мемуара поможет школьникам увидеть связь между тогдашним состоянием души Лермонтова (как его оценила мемуаристка) и

настроением его стихотворения. Что же касается самого анализа текста, то работа должна актуализировать весь пройденный материал. Лотман рекомендует сопоставить «Сон» со стихотворением «На севере диком...», найти между ними сходства и различия.

Последний текст, «Выхожу один я на дорогу...» соединяет ключевые мотивы лирики поэта, и вполне логично становится финальным стихотворением как лермонтовского раздела, так и всего поэтического отдела учебника-хрестоматии. Все ранее изученные девятиклассниками черты поэзии Лермонтова можно увидеть в этом тексте: «одинокость, тоску поэта, его жажду найти собеседника, обрести “родную душу“» [Книга для учителя: 92]. Статья «О стихотворении “Выхожу один я на дорогу“» помогает сопоставить уже изученные стихотворения с этим итоговым текстом и проследить темы, которые были важны для поэта на протяжении всего его творчества. Финальным этапом работы является чтение стихотворения наизусть.

Подводя итог поэтическому разделу, посвященному Лермонтову, стоит отметить, что этапы работы, связанные с анализом стихотворений, повторяются, от текста к тексту — что находит обоснование в схеме анализа, предложенной Лотманом в книге «Анализ поэтического текста». Но при этом в каждом отдельном случае, применительно к каждому поэтическому тексту ученый сосредотачивался в большей степени на одном из уровней анализа, выделяя, таким образом, доминанту, основное в анализируемом тексте. Смеем предположить, что благодаря такому подходу к изучению материала, каждое стихотворение Лермонтова усваивалось учениками лучше, поскольку стихотворения распадались, становились иллюстрациями конкретных поэтических тем и приемов.

Глава VI

Структура учебника «Vene kirjandus».

Отражение научных идей Лотмана в учебнике

Как было сказано ранее, в советской национальной школе учащиеся изучали русскую литературу как в оригинале, так и в переводе, на родном языке — в рамках общего курса литературы. Так обстояло дело и в эстонской школе. Учебник по истории русской литературы, «Vene kirjandus: õpik IX klassile», был подготовлен Лотманом для этого общего курса литературы в эстонской школе и вышел из печати в 1982 г. [«Vene kirjandus»]. Учебник, в соответствии с программой, был посвящен русской литературе первой половины XIX века — как и учебник-хрестоматия по литературному чтению. Такое сочетание учебников позволяло координировать последовательность в изучении литературных произведений в переводе и оригинале. Обратимся к истории и содержанию лотмановского учебника по литературе.

В Эстонском фонде семиотического наследия в Таллиннском университете хранится оригинальная машинопись книги на русском языке. Для публикации текст был переведен (переводчики — К. Лехт, А. Мальц, О. Оямаа, П. Тульвисте и П. Лепик). В учебнике присутствуют главы о русско-эстонских связях, которые были написаны С.Г. Исаковым – профессором Тартуского университета. Основными научными интересами С.Г. Исакова были русско-эстонские литературные и культурные связи, литературные и культурные контакты эстонцев с другими народами и др. Во втором разделе учебника перу С.Г. Исакова принадлежит статья «Dekabristid ja Eesti», которая помещена в связи с декабристской темой и романтическим направлением в литературе. В ней говорится о Бестужева-Марлинском и Кюхельбекере, в биографии и творчестве которых Эстония оставила определенный отпечаток. Специальные главы, созданные Исаковым, появляются и в разделах о Пушкине, Лермонтове и Гоголе. Они были направлены на пробуждение интереса эстонских учеников к русской литературе. Благодаря обнаруженным связям и параллелям между русской и эстонской культурой ученики могли лучше понять писателя, его воззрения и творчество. Ведь всегда то, что находится ближе к человеку, в результате понимается намного легче и запоминается надолго.

Раздел «Tõõülesanded» подготовил К. Лехт – один из авторов учебника «Väliskirjandus». Это учебное пособие выпускалось с 1965 г., а другой его автор, О. Оямаа, участвовал в переводе лотмановского учебника по литературе на эстонский язык⁷.

В 2000 г. в Москве издательство «Языки русской культуры» выпустило оригинальный вариант книги на русском языке под названием «Учебник по русской литературе для средней школы» [Русская литература]. Это издание несколько отличается от «Vene kirjandus», так как в нем помещены только лотмановские главы. Позднее мы еще обратимся к этому изданию.

Учебник «Vene kirjandus» состоит из шести разделов. Им предшествует введение («Sissejuhatus»), в котором автор представляет читателям историю русской литературы как историю непрерывных поисков истины и защиты человеческого достоинства. После статьи помещены высказывания знаменитых поэтов и писателей о литературе: Пушкина, Герцена, Гоголя, Белинского, Некрасова, Толстого и Чехова. Подробно разбирается в учебном пособии творчество Пушкина, Лермонтова и Гоголя, каждому из троих писателей отведен собственный раздел. Такой выбор Лотмана неслучаен, так как школьная программа по литературе предусматривала изучение творчества именно этих авторов.

Учебник «Vene kirjandus» соответствует критериям отбора литературных текстов, о которых мы писали в главе «Создание концепции литературного чтения» (см. стр. 23-25). Так, например, изучение Пушкина, по мнению Лотмана, должно происходить «комбинаторно» и «иерархически». Первое означает, что

<...> материал разделяется на сегменты, из которых одни проходятся на родном языке, а другие на русском, скажем, биография на родном, а лирика по-русски [Принципы отбора художественных текстов: 6].

Второе подразумевает, что «на родном языке изучаются общие положения, которые иллюстрируются текстами, анализируемыми по-русски» [Там же: 6]. По такому принципу и расположен материал в учебнике «Vene kirjandus» (например, биографические статьи и характеристики произведений на эстонском языке), который корреспондирует с материалом в учебнике-хрестоматии по

⁷ Учебник по зарубежной литературе для эстонской школы Лехта и Оямаа к 1988 г. был переиздан 13 раз [Sirp].

литературному чтению (например, лирика и прозаические отрывки в оригинале).

Таким образом,

целостность изучения в этих двух курсах <в курсе истории русской литературы и курсе литературного чтения. — *М.К.*> имеет различную природу. В первом случае это целостность творческого пути, во втором – целостность текста [Там же: 6].

За введением в учебнике «Vene kirjandus» следует раздел, посвященный развитию русской литературы от ее появления до XIX века («Vene kirjanduse arengust kuni XIX sajandini»). В главе «Keskaea kirjandus (XI-XVII sajand)» Лотман связывает литературу средних веков с историческими поворотными моментами — крещением и освоением письменности, татаро-монгольским завоеванием, падением Византии и др. Автор знакомит эстонских учащихся с фольклорными жанрами, былинами и песнями, с житиями святых и др. Центральным текстом в очерке русской средневековой литературы становится «Слово о полку Игореве». Ему посвящена статья «Lugu Igori sõjaretkest», которая комментирует историческую основу и сюжет произведения XII века. Таким образом, Лотман знакомит учеников не только с образцами литературы Древней Руси, но и с ее историей и культурой. Комплексный подход автора к изложению истории литературы будет прослеживается во всех разделах учебника «Vene kirjandus».

В этом разделе также присутствуют статьи о русской литературе XVII и XVIII веков, насыщенные историческими и культурными фактами. Так, описывая тенденции культурного развития в XVII веке, Лотман отмечает как его важные факторы освобождение от татаро-монгольского ига, деспотизм Ивана Грозного, Смуту и последующую иностранную интервенцию. Именно на этом фоне появляются новые литературные жанры: поэзия и роман. Статья о XVIII веке в учебнике представляет русский классицизм и Просвещение как историческое следствие реформ Петра I. В это время появились политические оды Ломоносова, «Путешествие из Петербурга в Москву» Радищева, «Недоросль» Фонвизина и лирические стихотворения Державина. Этим писателям в учебнике посвящены небольшие параграфы.

Третий раздел учебника посвящен литературе начала XIX века. Он открывается рядом эпиграфов: высказывание А.А. Бестужева-Марлинского о романтизме, П.А. Вяземского — о поэте и реплика А.И. Герцена о судьбе талантов (из статьи 1851 г. «О развитии революционных идей в России»). Эпиграфы коррелируют с основными авторскими идеями как этого раздела, так и

всего учебного пособия, заданными еще в предисловии (русская литература как пространство свободы).

Статье о романтизме, которая делится на два параграфа, «Romantiline maailmavaade» и «Romantismi esteetika», предшествует вводный фрагмент, посвященный основным историческим событиям XIX века. Более подробно, чем в учебнике по литературному чтению, представлен «первый русский романтик» В.А. Жуковский: посвященный ему очерк знакомит с основными этапами его биографии, особенностями его лирики и баллады. Также в очерке присутствует небольшой фрагмент о патриотическом стихотворении «Певец во стане русских воинов». Если сопоставить материал о Жуковском в учебнике-хрестоматии и учебнике по литературе, явные пересечения можно найти только в биографическом аспекте: в обоих пособиях упоминается о влюбленности Жуковского в М.А. Протасову. Этот пример распределения материала полностью соответствует установкам, которые были предложены Лотманом:

... в отличие от курса истории литературы, в курсе литературного чтения в основном опускаются внетекстовые темы, обзор эпохи, литературные направления и т.д., а биографические данные даются иначе, чем в курсе литературы. <...> в курсе литературного чтения желательно давать лишь отдельные яркие эпизоды <...> [Принципы отбора художественных текстов: 8].

Декабристской теме в учебнике отводится глава «Декабристский романтизм» («Dekabristide romantism»), разделенная на две части: «Dekabristide kirjanduslik programm» и «Dekabristid ja Eesti» (эта часть написана С.Г. Исаковым). Как уже говорилось ранее, в связи с эпизодом о Рылееве в учебнике-хрестоматии, Лотман посвятил декабристам ряд научных трудов, что, безусловно, явилось основой для написания этих глав в учебнике. Приведем один пример — фрагмент, посвященный представлениям участников «Союза благоденствия» о социальном значении литературы. Лотман цитирует декабриста И.Д. Якушкина в своей статье «Своеобразие художественного построения “Евгения Онегина”». Принцип противоречий» из книги «В школе поэтического слова. Пушкин, Лермонтов, Гоголь» (1988):

«Союз благоденствия» проявляет живую заинтересованность в действительности литературы. «<...> главные члены Союза благоденствия вполне ценили предоставленный им способ действия посредством слова истины, они верили в его силу и орудовали им успешно», — писал И.Д. Якушкин [Принцип противоречий: 34].

В учебнике Лотман передает мысль Якушкина и связывает «слово» членов Союза с общественным мнением:

Oma peamiseks relvaks pidasid liidu liikmed sõna. Nad paljastasid isevalitsusliku bürokraatia saladusi, tõid julgelt avalikkuse ette ning arutasid valitsusvõimu tumedaid tegusid, millega lõid Venemaal *avaliku arvamuse*. Liit pidas kirjandusest tähtsaks agitatsioonivahendiks [«Vene kirjandus»: 22].

Приведем также русский исходный вариант этого фрагмента:

Главным оружием Союза было слово. Разоблачая тайны самодержавной бюрократии, смело предавая гласности и открыто обсуждая темные дела властей, Союз создавал в России *общественное мнение*. Члены Союза придавали большое значение литературе как средству общественной агитации [Русская литература: 57].

Поскольку перевод учебника на эстонский отличается высокой точностью, далее в работе мы будем приводить цитаты по исходному, русскому тексту, представленному в издании 2000 г. [Русская литература].

Несмотря на то, что книга «В школе поэтического слова. Пушкин, Лермонтов, Гоголь» вышла позже учебника «Vene kirjandus», говорить о перенесении формулировок из учебника в «книгу для учителя» в этом случае необоснованно, поскольку в ней собраны труды Лотмана разных лет, как далекие от года издания учебника, так и близкие. Более основательно предположение, что источниками идей и материалов для учебника были университетские лекции Лотмана, в частности, спецкурсы, которые он читал в 1960-е – 1970-е годы и которые явились творческой лабораторией для идей и концепций, положенных в основу больших историко-литературных трудов о Пушкине, Гоголе и Лермонтове русской культуре XIX века в целом.

Раздел о декабристском романтизме продолжает глава о Рылееве. За ней следуют главы, посвященные Бестужеву-Марлинскому и Кюхельбекеру. Присутствует глава о Грибоедове, который хотя и не был декабристом, по своим воззрениям к ним был довольно близок. Завершается раздел главой о Крылове. Его творчество в учебнике автор противопоставляет романтизму. Басня Крылова «Две собаки» анализируется в учебнике-хрестоматии. подача этого материала описана в одной из глав настоящей работы (см. стр. 46-47).

Четвертый раздел учебника посвящен биографии и творчеству Пушкина. Этот раздел самый большой по объему, ему отведено 60 страниц, если считать задания в конце раздела. На наш взгляд, это не случайно, поскольку годом ранее, в 1981 г., вышел труд Лотмана о биографии поэта, о котором мы ранее

упоминали. Более того, в 1980 г. вышло первое издание комментария Лотмана – «Роман А. С. Пушкина “Евгений Онегин”»: Комментарий: Пособие для учителя» [Евгений Онегин]. Важно и то, что с точки зрения официального канона Пушкин был *главным* среди русских поэтов XIX века, практически главным русским писателем, поэтому его в школе изучали подробнее многих прочих. Ю.М. Лотман останавливается на важнейших этапах жизни поэта: например, «Lapsepõlv ja kodu», «Lütseumiaastad ja loomingu aastatel (1811-1817)», «Puškin Mihhailovskojes (1824-1826)» и т.д. Параллельно, в хронологическом порядке появляются главы, посвященные его творчеству.

Отдельная глава посвящена романтическому направлению в творчестве поэта («Lõuna-roeemid. Puškini romantism»), где Лотман подробно комментирует структуру сюжета романтической поэмы. В разделе также присутствует глава «Poliitiline lüürika», в которой автора поместил фрагменты из документов: например, записи из дневника П.И. Долгорукова, цитаты из донесения правительственного агента, воспоминания современников. Надо сказать, что рубрика «Dokumente» есть и в разделах о Лермонтове и Гоголе. На наш взгляд, привлечение подлинных текстов должно было пробудить больший интерес учеников к личности и жизни писателя, а также в какой-то мере поддержать авторское повествование. Такое решение сближало организацию учебного и научного текста, авторские тезисы и заключения получали документальное подтверждение, становились доказательными, а не чисто-декларативными, что зачастую было свойственно советским учебникам по литературе. В пушкинском разделе отдельная глава посвящена трагедии «Борис Годунов», где Лотман описывают ее сюжет и авторский замысел.

Роману в стихах «Евгений Онегин» уделено в учебнике больше всего внимания. В отведенной роману главе представлены история его создания, даны комментарии к сюжету и стилю, характеристики героев, а также приведены фрагменты в эстонском переводе. Такая проработанность материала в учебнике вовсе неслучайна, поскольку незадолго до этого Лотман завершил работу над подробным комментарием к пушкинскому роману. В материалах учебника, разумеется, эта работа отразилась. Сопоставим, например, описание внутренней хронологии «Евгения Онегина» в комментарии и в учебнике:

В примечании к ЕО автор писал: «Смеем верить, что в нашем романе время расчислено по календарю <...> Опорной точкой является указание П<ушкина> в предисловии к

отдельному изданию первой главы на то, что начало событий романа совпадает с концом 1819 г. <...>. Сопоставляя с этой датой ряд указаний в тексте, мы получаем цепь основных дат. 1795 – год рождения Онегина [Евгений Онегин: 16].

Теперь сравним эту же мысль, представленную в оригинальном тексте учебника:

Время действия романа исключительно конкретно. Пушкин уверял читателей, что он рассчитывал действие «по календарю». Роман начинается зимой 1819-1820 гг. и кончается 1825 г. Герою романа в начале его 24 года [Русская литература: 105].

Составитель, как можно видеть из этого примера, адаптировал материал для учеников, упрощая (оставив только пушкинскую фразу «по календарю») и преподнося им только конкретные даты и цифры. Лотман ясно понимал, для какой аудитории он пишет, на какие аспекты романа в стихах следует обратить внимание учеников. Например, принципиальным для понимания пушкинского замысла он считал образ автора в романе в стихах. В комментарии Лотман пишет:

Природа художественных переживаний читателя, следящего за судьбой вымышленного героя или узнающего в персонаже слегка загримированного своего знакомого, весьма различна. Автору ЕО <...> было важным смешение этих двух типов читательского восприятия. Именно оно составляло ту двуединую формулу иллюзии действительности, которая обуславливала одновременно и сознание того, что герои – плоды творческой фантазии автора, и веру в их реальность. Такая поэтика позволяла в одних местах романа подчеркивать, что судьба героев, их будущее целиком зависят от произвола автора («я думал уж о форме плана» <...>), а в других – представлять их как своих знакомых, чья судьба ему известна из бесед во время личных встреч и чьи письма случайно попали ему в руки («письмо Татьяны предо мною» <...>)[Евгений Онегин: 28].

В учебнике мы находим следующие фрагменты:

В «Евгении Онегине» особую и очень большую роль играет *образ автора*. Иногда он выступает прямо. Пушкин появляется в романе как действующее лицо: он приятель Онегина и вместе с ним гуляет по набережной Невы <...>. Но и Татьяну Пушкин знает близко: он ее очень любит, у него хранятся ее письма [Русская литература: 102];

а также:

Иногда автор выступает в лирических отступлениях, как поэт, беседующий с читателем, советующийся с ним о том, как ему следует продолжать роман <...> [Там же: 102].

Из сопоставления видно, что автор варьирует форму представления своей мысли в зависимости от предполагаемой аудитории. Текст комментария отличается терминологичностью, синтаксис сложнее, изложение более подробно, так как комментарий был рассчитан на учителей (что явствует из его подзаголовка). Вариант для учебника написан более простым и понятным для учеников языком.

В пушкинском разделе учебника есть глава под названием «Поворот к прозе» («Siirdumine proosasse»), состоящая из двух подглав — о «Дубровском» и о «Капитанской дочке». Прежде всего, Лотман комментирует тему, которая объединяет эти произведения, тему крестьянского восстания. Анализ авторского замысла «Капитанской дочки» вынесен в отдельный параграф. Его содержание позволяет утверждать, что основой этой главы в учебнике послужила статья Лотмана «Идейная структура “Капитанской дочки”», которая впервые была опубликована в 1962 г. Сравним, например, фрагменты о борьбе двух лагерей в «Капитанской дочке», из статьи:

Пушкин столкнулся с поразившим его явлением: крайняя жестокость обеих враждующих сторон проистекала часто не от кровожадности тех или иных лиц, а от столкновения непримиримых социальных концепций. <...> люди, живущие в социально разорванном обществе, неизбежно находятся во власти одной из двух взаимоисключающих концепций законности и справедливости, причем законное с точки зрения одной социальной силы, оказывается незаконным с точки зрения другой [Капитанская дочка: 115];

и из учебника:

Изучение истории убедило Пушкина в невозможности союза между дворянином и восставшим народом. Он убедился, что социальные противоречия делят дворянство и народ на два непримиримо враждебных лагеря. Каждый из этих лагерей имеет свои интересы, свою мораль, свою поэзию и свое представление о законности власти [Русская литература: 115].

Отметим также параллель в реконструкции пушкинских представлений о возможном разрешении конфликта человека с «жестоким веком», т.е. историей. В статье:

Для Пушкина в «Капитанской дочке» правильный путь состоит не в том, чтобы из одного лагеря современности перейти в другой, а в том, чтобы подняться над «жестоким веком», сохранив в себе гуманность, человеческое достоинство и уважение к живой жизни других людей. В этом для него состоит подлинный путь к народу [Капитанская дочка: 124];

и в учебнике:

В «Капитанской дочке» Пушкин уже не надеется на переход дворянина в лагерь восставших <...>. Надежду Пушкин возлагает на гуманность, на способность человека возвыситься над историческими интересами современности, стать выше своего «жестокоего века». Гуманизм становится последним словом идейно-художественной программы Пушкина [Русская литература: 117].

Заметим, что вышеприведенные фрагменты являются финальными как в статье Лотмана, так и в главе из учебника, сходство их композиционных функций еще раз подтверждает тесную связь между ними.

После разбора пушкинской прозы Лотман обращается к поэме «Медный всадник», которой отведен небольшой параграф. В ней концептуально изложен сюжет поэмы, в нескольких вступительных фразах дана характеристика композиционного решения (двухчастная композиция). Композиция «Медного всадника» в интерпретации Лотмана является отражением основного сюжетного конфликта — «государственности» и «человечности». В поэме он остается трагически-неразрешимым, но пути его решения, согласно лотмановской мысли, намечаются в лирике, которой закономерно посвящена следующая глава пушкинского раздела.

Лотман делит лирические стихотворения Пушкина на группы по содержательному принципу — политические, любовные и философские. Философская лирика, начало которой у Пушкина исследователь относит к 1830 г., в конечном итоге объединяет в себе другие группы. Гуманистический характер лирики 1830-х годов объединяет в единый комплекс стихотворения разного содержания. Лотман, описывая эволюцию пушкинской лирики, упоминает самые характерные образцы из разных групп (напр., «Арион», «Анчар», анализируемый также в учебнике-хрестоматии, «Я помню чудное мгновенье...», «Вновь я посетил...», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» и др.). Завершается пушкинский раздел учебника главами «Гибель Пушкина» («Puškini surm») и «Значение Пушкина» («Puškini tähtsus»). В последней речь идет не только о значении пушкинского творчества для русской литературы, но и о его роли в духовной жизни России: «Именно с Пушкина русская литература сделалась общественной силой» [Русская литература: 121].

Пятый раздел учебного пособия Лотмана знакомит учеников с биографией и творчеством Лермонтова. Раздел открывается эпитафией из статьи Белинского и фрагментом резолюции Николая I на докладной записке о стихотворении Лермонтова «На смерть поэта». В первой главе («Lermontovi aeg») Лотман описывает историческую обстановку 1830-1840-х гг. и в некотором смысле объясняет помещенные в начало раздела эпитафии. Затем следуют биографические главы, знакомящие читателей с основными вехами жизни поэта: «Lermontovi lapsepõlv ja noorus», «Ülikoolis», «Peterburis». Глава «Lermontovi looming 1828-1835. Lermontovi romantism» повествует о ранней лирике. Лотман подчеркивает своеобразие лермонтовской поэзии, от которой «веет духом эпохи» [Русская литература: 132]. Эта поэзия выражает унастроения поколения,

носящего «кандалы на руках и ногах», но при этом «высоко держащего голову», по приведенному здесь же выражению Герцена. Лотман называет любимым героем Лермонтова тех лет Демона. Под влиянием этого образа находился не только лирический герой, но и сам поэт, окруживший себя «атмосферой бунта и одиночества» [Там же: 133]. Лермонтовский герой соединяет в себе два начала — стремление к абсолютной свободе и протест против убийственной неволи, отсюда — два варианта героя, бунтарь-демон и обреченный узник. Характерное соединение основных лермонтовских поэтических мотивов Лотман видит в раннем и самом известном стихотворении «Парус».

В следующей главе, «Творчество Лермонтова 1835-1837 гг.» («Lermontovi looming 1835-1837»), Лотман останавливается на анализе драмы 1835 г. «Маскарад». Он излагает сюжет драмы по действиям, возводит его к романтическому сюжету о демоне, предлагая сравнительную схему сюжетов (которая иллюстрирует тезис о постепенном отходе Лермонтова от романтических представлений юности), упоминает о непростой истории создания: Лермонтов написал пять вариантов пьесы, но так и не увидел ее — ни в печати, ни тем более на сцене.

Глава «Lermontovi elu lõpuaastad» состоит из нескольких небольших подглав, повествующих преимущественно о кавказском периоде в жизни писателя. Она открывается параграфом, посвященным стихотворению «Смерть поэта». Это стихотворение принесло настоящую литературную славу, из-за него же Лермонтов был арестован, переведен из гвардии в армию и отправлен на Кавказ. В следующих параграфах («Uesti Peterburis», «Duell Varanteíga», «Uus ragendus») описаны яркие эпизоды из жизни поэта: сближение с профессиональным кругом литераторов (например, дружба с А.А. Краевским и знакомство с В.Г. Белинским). В это же время Лермонтов начинает печататься в журнале «Отечественные записки» на постоянной основе. О конкретных же причинах дуэли Лермонтова с сыном французского посла Барантом Лотман не сообщает, хотя пишет, что Барант ухаживал за дамой, в которую был влюблен поэт. По словам Лотмана: «...кто-то <...> искусно подогревал ненависть Баранта, подталкивая его к дуэли» [Русская литература: 138]. Автор учебника предполагает, что Лермонтов мог отождествлять своего противника с Дантесом, проецируя на него свое отношение к убийце Пушкина. При описании благополучного финала дуэли и последовавшей второй ссылки на Кавказ автор

апеллирует к воспоминаниям об этом эпизоде А.П. Шан-Гирея и писателя Н.И. Панаева. В период второй ссылки Лермонтов состоял в команде разведчиков Тенгинского пехотного полка и принимал активное участие в войне. Лотман пишет, что Лермонтов «не любил войны и сочувствовал горцам» [Русская литература: 141]. В связи с этим Лотман упоминает антивоенное стихотворение, посвященное сражению при реке Валерик, в котором погибло огромное количество русских солдат и горцев.

Заканчивает биографический материал о Лермонтове короткая глава «Дуэль и гибель» («Duell ja surm»). Автор описывает пребывание поэта в Пятигорске, городе, который в то время являлся популярным курортом в России. По мнению Лотмана, в той обстановке, полной слухов и интриг, Лермонтов поссорился с давним знакомым Мартыновым, что и послужило поводом для смертельной дуэли.

Лирике поэта посвящена глава «Lermontovi lüürika 1837-1841». Для более подробного анализа в ней выбрана «Дума», которую Лотман связывает с настроениями декабрьской эпохи в России. Как симптом лермонтовских поисков выхода из этого исторического и поколенческого кризиса рассматривается «Песня про купца Калашникова», в которой Лермонтов противопоставил демоническому индивидуалисту Кирибеевичу нового героя, приверженного «народной этической традиции» [Русская литература: 144]. Продолжением лермонтовских поисков народности становится в концепции Лотмана стихотворение «Родина», а поэмы «Мцыри» и «Демон», которым отведены две следующие главы раздела, обозначают дальнейшее движение поэта от романтизма к реализму.

Большая глава лермонтовского раздела посвящена роману «Герой нашего времени», которое автор учебника называет одним из основных произведений психологического реализма XIX века. Лотман представляет структурный разбор «Героя нашего времени», как это было сделано ранее применительно к пушкинскому роману в стихах, анализирует характеры персонажей, выделяя женские образы, отмечает наличие героев-двойников. Особенно акцентирована в статье сюжетная композиция романа. Лотман предлагает наглядную схему, в которой сопоставлены расположение глав в тексте (сюжет) и хронологическая их последовательность (фабульная).

Фрагмент об отношении Лермонтова к фатализму в параграфе о героях-двойниках корреспондирует со статьей Лотмана 1985 г. «Проблема Востока и Запада в творчестве позднего Лермонтова». В статье исследователь отмечает:

Определяющей чертой «философии Востока» для Лермонтова станет именно фатализм. <...> «что написано у человека на лбу при его рождении, того он не минует» <...>. <...> попытка возроптать против предназначения и попросить «у бога счастья» наказывается как преступление. Но ведь именно эта жажда личного счастья, индивидуальность, развитая до гипертрофии, составляет сущность человека Запада. Два полюса романтического сознания: гипертрофированная личность и столь же гипертрофированная безличность – распределяются между Западом и Востоком [Проблема Востока и Запада: 221];

ср. сходный пассаж в учебнике:

Лермонтов считает, что там, где люди живут по обычаям своих отцов и детей, они делаются фаталистами, там, где они все берутся решать сами, в их воззрениях развивается ненасытная жажда личной свободы, собственного счастья – эгоцентризм. Фатализм свойственен, по мнению Лермонтова, народу, эгоизм – интеллигентному меньшинству, фатализм – черта культуры Востока, эгоизм – Запада [Русская литература: 156].

Очерк жизни и творчества Лермонтова завершается небольшой главой «Lermontovi tee realismi juurde». Она суммирует важные исторические события XIX века и описывает переход от романтизму к реализму. По мнению Лотмана, Лермонтов, уже став реалистом, все равно сохранил в своем творчестве черты высокого романтизма.

Шестой раздел учебника носит название «Литература 1840-1850-х годов» («1840-1850-ndate aastate kirjandus»). В лотмановской концепции 1840-е годы были противоречивой эпохой, когда, с одной стороны, общество быстро шло по пути прогресса, а с другой стороны, очень усилилась правительственная реакция. Главным направлением в литературе того периода был реализм, появились новые писатели: Некрасов, Тургенев, Островский, Достоевский. Однако эти авторы только названы, так как они будут изучаться на следующей ступени, а в разделе помещены две краткие статьи: об известном критике В.Г. Белинском, который открыл публике личность и творчество Гоголя, и о писателе и журналисте А.И. Герцене, прославившемся своими мемуарами «Былое и думы», где он изобразил жизнь России и Европы в 1820-1860-х гг.

Последний раздел учебника Лотмана посвящен Гоголю. Раздел начинается двумя эпиграфами — из «Авторской исповеди» Гоголя и из воспоминаний В.С. Аксаковой. Биографию писателя открывает глава «Gogoli noogus ja loomingu

algus», где говорится о его первых литературных опытах. В частности, отдельный параграф отведен знакомству со сборником «Вечера на хуторе близ Диканьки». Лотман комментирует сказочный мир, созданный Гоголем, выделяет разные типы повестей в сборнике (условно «игровые»/ «сказочные» противопоставлены «страшным» — этому делению можно найти соответствие в статьях Лотмана о Гоголе, особенно «Из наблюдений над структурными принципами раннего творчества Гоголя» и «Художественное пространство в прозе Гоголя»). Обобщенные суждения о гоголевских повестях Лотман иллюстрирует кратким пересказом сюжетов, что придает им наглядность и облегчает понимание учеников.

Глава «Творческая зрелость» («Loominguline küpsus») почти наполовину посвящена описанию своеобразной личности Гоголя — увлекающегося, склонного к театрализации, чрезвычайно чувствительного к окружению. Лотман выделяет знакомство с Пушкиным как важный фактор авторской эволюции Гоголя. Начинаящий писатель становится ведущим критиком в пушкинском журнале «Современник», и, таким образом, к середине 30-х он уже не робкий дебютант, а «литературная знаменитость».

Гоголевскому реализму посвящена большая глава с очерками «Где жизнь — там и поэзия» («Kus on elu, seal on ka luule») и «Реалистический гротеск» («Realistlik grotesk»). Здесь выделены как темы для отдельных параграфов цикл «Петербургские повести», сборник «Миргород» и повесть из этого сборника «Тарас Бульба». Характерные для гоголевского художественного мира антитезы Лотман иллюстрирует сопоставлением повести о казаках с петербургскими повестями в целом и с «Повестью о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем», соседствующей с «Тарасом Бульбой» в сборнике «Миргород» [Русская литература: 178-179]. Анализируя поэтику и проблематику этих повестей, он указывает, что гоголевской героической утопии (Запорожская Сечь) противопоставлены фантастический мир бюрократического Петербурга и тяжелая пошлость Миргородского существования.

Главу завершают статьи «Gogoli naer» и «Gogoli komöödiast», готовящие учеников к знакомству с комедией «Ревизор», которой отводится больше всего места в разделе. Лотман описывает историю создания комедии, сюжет которой подсказал Гоголю Пушкин. Продолжается статья изложением сюжета «Ревизора», затем автор характеризует художественный мир и главные проблемы комедии,

характеры героев. Научный труд Лотмана нашел отражение и в этих главах учебника, в частности, статья 1975 г. «О Хлестакове». Приведем для примера рассуждение о театре и театральности в художественном мире Гоголя — в статье:

Человек, которого наблюдал Гоголь, был включен в сложную систему норм и правил. Сама жизнь реализовывалась, в значительной мере, как иерархия социальных норм <...>. В этом смысле сама действительность представляла как некоторая сцена, навязывающая человеку и амплу. <...> воспроизведение жизни на сцене приобретало черты театра в театре <...> [О Хлестакове: 294-295];

и в учебнике:

Но в мире, в который нас привел Гоголь, <...> абсурд является нормой и основанием жизни <...>. Гоголь вводит зрителя в безумный мир, населенный сумасшедшими. <...> зритель гоголевской эпохи замечал, что все ему здесь знакомо, что он узнает этот мир — это мир, в котором он сам живет <...>. Таким образом, зритель оказывается одновременно в мире странном до нереальности и знакомом до чувства безусловной реальности [Русская литература: 183].

Хотя в школьном пособии Лотман использует более доступный язык, он не упрощает свою мысль, а адаптирует довольно сложный материал к возможностям эстонских школьников.

Раздел продолжает статья «После “Ревизора”» («Pärast revidenti»), где Лотман описывает переломный момент в жизни Гоголя, его отъезд за границу и создание главного труда — поэмы «Мертвые души». Ей и посвящена следующая небольшая глава. Главным образом автор пересказывает сюжет поэмы, характеризует главного героя Чичикова, описывает художественное пространство поэмы. Здесь мы снова находим пересечения с лотмановскими исследованиями. Так, например, о значении дороги в поэме Гоголя Лотман писал в статье 1968 г. «Проблема художественного пространства в прозе Гоголя»:

Все герои, идеи, образы делятся на принадлежащие дороге, устремленные, имеющие цель, движущиеся — и статичные, бесцельные. <...> «Дорога» — некоторый тип художественного пространства, «путь» — движение литературного персонажа в этом пространстве. <...> Дорога становится в «Мертвых душах» универсальной формой организации пространства [Художественное пространство: 290].

Теперь сравним с этим отрывком пассаж из учебника:

Предшествующие произведения Гоголя вводили нас в замкнутые, застывшие миры: Миргород, Петербург, губернский город N. Для того, чтобы показать всю Россию, Гоголь находит другой образ — дорогу. Гоголевская поэма построена в композиционном отношении как путешествие Чичикова, который в погоне за «мертвыми душами»

объезжает помещиков. Сюжетным стречнем оказывается дорога, дорожные встречи и дорожные происшествия [Русская литература: 193-194].

Итак, разработанный и написанный Лотманом учебник «Vene kirjandus» знакомил эстонских школьников с историей русской литературы от ее зарождения вплоть до первой половины XIX века. Учебник, рассчитанный на учеников IX класса, должен был взаимодействовать с учебником-хрестоматией по литературному чтению, написанным Лотманом совместно с Невердиновой. Конечно, как отметил сам автор, «цели и задачи [двух учебников] различны» [Методические указания: 4]. Если учебник по истории русской литературы «освещает историко-литературный процесс, культуру эпохи, ставит сложные вопросы теории, обсуждение которых для учащихся возможно лишь на родном языке» [Там же], то учебник-хрестоматия по литературному чтению

должен воспитать любовь к слову, понимание его богатства, умение пользоваться не застывшими и часто обедненными словарными значениями, а всем богатством контекстной многозначности [Там же: 5].

Как более сложный и теоретически нагруженный учебник по литературе Лотмана был переведен на эстонский язык.

Оригинальный авторский текст учебника был подготовлен к печати и опубликован в 2000 г. издательством «Языки русской культуры». Нужно заметить, что редакторы не снабдили публикацию необходимым комментарием (прежде всего, указанием на то, что учебник предназначался для эстонских школьников), и это обусловило критические отзывы о книге. Действительно, в учебнике присутствует только одно редакторское примечание, касающееся его адресации, в связи с упоминанием эстонского писателя А. Таммсааре: «Ю.М. Лотман часто обращается к фактам эстонской литературы и взаимосвязей русских писателей с культурой Эстонии, поскольку учебник был написан для эстонских школьников» [Русская литература: 23].

Нас, однако, интересует не эдичионная история учебника, а авторский его текст. Сравнение с учебником 1982 г. показывает, что авторский текст был сокращен: например, исходно в книге было больше статей, посвященных литературе древней Руси, были написаны отдельные главы о Новикове, Карамзине и др.

Русское издание 2000 г. содержит дополнительный материал, «Приложение для учителя». В этот раздел помещены статьи Лотмана, которые в

свое время вошли в «Книгу для учителя: Методические материалы к учебнику-хрестоматии для IX класса» (1984). Кроме того, в издании 2000 г. присутствует несколько статей, написанных для учебника-хрестоматии по литературному чтению. Таким образом, издатели попытались собрать под одной обложкой максимальное число «школьных» разработок Лотмана. Невнимание к научному и критическому аппарату издания, возможно, было следствием представления об «универсальности» этих работ, их непреходящем значении, не ограниченном временем их создания и исходной целевой аудиторией.

В заключение стоит сказать, что главная цель этого учебного пособия Лотмана — как на эстонском языке, так и на русском — познакомить младшее поколение с богатым миром русской литературы, вызвать интерес и уважение к русской культуре, показать, что она не теряет своей актуальности и в наше время.

Заключение

В нашей работе мы рассмотрели два школьных учебника, написанных Ю.М. Лотманом — учебник-хрестоматию по литературному чтению для IX класса эстонской школы (статьи о прозе для нее подготовила В.Н. Невердинова) и учебник по истории русской литературы для IX класса «Vene kirjandus». Обе книги вышли впервые в 1982 г. Первое пособие было предназначено для изучения русского языка через знакомство с литературой, второе содержало курс истории русской литературы на родном языке. В результате параллельного изучения двух предметов эстонские школьники могли составить представление об этапах становления и развития русской литературы, узнать ключевые имена и произведения до XIX в. включительно. Причем знакомство это происходило на нескольких уровнях: более крупные тексты и общие исторические и теоретические знания осваивались на родном языке, а тексты меньшего объема или фрагменты больших произведений изучались текстуально, на языке оригинала, и их чтение сопровождалось историко-культурной информацией, также на русском языке. Замысел такого комплексного взаимодействия двух предметов восходил к новой концепции курса литературного чтения, разработанного Т.Ф. Мурниковой.

Новизна такого подхода выявляется на фоне современного исторического контекста. В нашей работе этот контекст задан кратким очерком истории школьного учебника по литературе в СССР, а также наброском истории советской политики в области образования в целом и в области преподавания русского языка в ЭССР 1950-х – 1980-х гг. в частности.

Благодаря исследованию исторического фона и беседе с непосредственным свидетелем и участником событий Л.Н. Киселевой мы смогли предварительно реконструировать историю новой концепции литературного чтения, автором которой была Т.Ф. Мурникова. Для лучшего понимания новой методики преподавания русского языка в эстонской школе мы в общем проанализировали несколько учебников, созданных на ее основе.

Составлению учебника предшествовало не только знакомство Лотмана с новой, «литературоцентричной», концепцией курса, но и собственные методические разработки. Так, в статье 1978 г. «Специфика литературного чтения в национальной школе», написанной в соавторстве с Л.Н. Киселевой, были

сформулированы критерии отбора художественного материала для нового курса литературного чтения. Эти критерии были затем использованы в ходе составления учебника-хрестоматии Лотмана и Невердиновой. С помощью найденных в архивах писем Невердиновой и Анвельт, адресованных Лотману, нам удалось выстроить четкую хронологию создания учебника-хрестоматии. Нами была описана внутренняя организация учебника-хрестоматии, а также структура методического пособия для учителя — хотя это описание, безусловно, может и должно быть в будущем дополнено и углублено

Также наверняка может быть и будет расширен перечень тех исследований Лотмана, с которыми — сюжетно, тематически, формульно — соотносятся статьи и комментарии из подготовленных им учебников. Пожалуй, самый принципиальный вывод, который мы сейчас можем сделать — тот, что далеко не всегда можно восстановить последовательность «миграции» интересующего Лотмана сюжета: из статьи или из лекционного курса в школьный учебник, или наоборот. Если воспользоваться сравнением из области живописи, такие близкие (содержательно и формально) фрагменты в разных жанрах можно назвать «авторскими вариантами». Близкое подобие «школьного» и «научного» вариантов характеризует общие взгляды Лотмана на преподавание русской литературы в школе — для него не существовало принципиальной границы между университетским и «школьным» литературоведением.

Поскольку учебник-хрестоматия был написан двумя авторами, мы не ставили себе задачей полный его анализ. В настоящей работе подробно рассмотрен только поэтический материал учебника-хрестоматии, который был подготовлен Лотманом. Также в работе рассмотрен учебник по истории русской литературы «*Vene kirjandus*», так как он входил в комплекс учебных пособий по русской литературе и был написан на том же материале, что и учебник-хрестоматия. На наш взгляд, рассмотренный нами материал из двух учебников, иллюстрирует общий взгляд Лотмана на русскую литературу.

В настоящей работе нас интересовали, прежде всего, те фрагменты анализа поэтических текстов учебника-хрестоматии, которые пересекаются с ранее предложенными вариантами анализа в других трудах ученого. По такому же принципу были найдены параллели и между интерпретациями прозаических текстов учебника «*Vene kirjandus*» и его научными статьями. Конечно, перечень найденных нами сходжений не претендует на окончательность, до завершения

исследования аналогий еще далеко. Однако детальное рассмотрение поэтического материала учебника-хрестоматии, обнаружение общих мест в анализе и интерпретации произведений учебника «Vene kirjandus» и сравнение их с опубликованными трудами ученого позволяет понять механизмы и принципы, которыми руководствовался Лотман при написании школьного учебника-хрестоматии и учебника «Vene kirjandus».

Последние главы нашей работы рассматривают учебные пособия Лотмана. В пятой главе представлен анализ стихотворений и интерпретирующих и смысловых заданий к ним, а также рассмотрены дополнительные статьи учебника-хрестоматии по литературному чтению. Именно в этой главе мы привели обнаруженные нами сходжения между материалом учебника-хрестоматии, рекомендациями, помещенными в методическое пособие «Книгу для учителя» и важнейшими, на наш взгляд, трудами Лотмана: «Анализ поэтического текста», «В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь», материалами, позднее включенными в сборник «Воспитание души», и другими работами исследователя. В шестой главе описана структура учебника «Vene kirjandus», а также найдены общие места, которые выявляют связь между статьями в нем и научными трудами Лотмана, как к более ранним трудам, например: «Идейная структура Капитанской дочки» (1962), «Проблема художественного пространства в прозе Гоголя (1968), так и к более поздним, например, «Проблема Востока и Запада и творчестве позднего Лермонтова (1985).

Как было сказано выше, наша работа не претендует на исчерпание материала, затронутая проблематика многогранна и может быть рассмотрена с других точек зрения. Мы проанализировали только поэтическую часть учебника-хрестоматии и в целом рассмотрели учебник «Vene kirjandus». Очевидно, следовало бы глубже исследовать ситуацию вокруг создания второго пособия, поскольку в найденных нами письмах информация об учебнике «Vene kirjandus» отсутствует. Кроме того, интересно было бы сравнить учебник Лотмана с вышедшим в том же году учебником Харальда Рейнопа «Vene kirjandus» [Рейноп 1982] — в частности, потому что в своей статье «О принципах отбора текстов пушкинской эпохи для курса литературного чтения» [Лотман: после 1978] Ю.М. Лотман упоминал этого автора и его учебник. Наконец, одной из главных перспектив в исследовании является целостное изучение школьных учебников по русской литературе конца 70-х – начала 80-х гг. в ЭССР.

Подводя итог всему сказанному выше, можно заключить, что поэтическая часть учебника-хрестоматии по литературному чтению для IX класса эстонских школ и учебник «Vene kirjandus», подготовленные Ю.М. Лотманом, являются отражением его научных идей. Более того, материал учебника-хрестоматии отвечает требованиям, предложенным исследователем для курса литературного чтения, а учебник «Vene kirjandus», соответственно, воплощает идеи курса по истории русской литературы. Учебник-хрестоматия по литературному чтению и учебник по истории русской литературы «Vene kirjandus» реализуют его концепцию преподавания русской литературы в школе.

Список использованной литературы

Архивные материалы

1. *Анвельт – Анвельт Р.Р.* Письма Ю.М. Лотману 14 марта 1958; 15 фев. 1979 – 13 марта 1980. Таллинн / Библиотека Тартуского университета. Фонд 135 N. S Va 51.
2. *Невердинова – Невердинова В.Н.* 28 писем, открыток и телеграмм Ю.М. Лотману и З.Г. Минц. 1965-1987 / Библиотека Тартуского университета. Фонд 135: Lotman, J.; Mints, Z. G. 992.
3. *Принципы отбора художественных текстов – Лотман Ю.М.* О принципах отбора текстов пушкинской эпохи для курса литературного чтения. После 1978 / Библиотека Тартуского университета. Фонд 136: Lotman, J. 213.
4. *ЭФСН – Анвельт Р.Р.* Письма Ю.М. Лотману 28 мая 1975; 30 ноября 1976 / Таллиннский университет. Эстонский фонд семиотического наследия. Фонд 1 (Лотман Ю.).

Источники

5. *Альтин, Мангус - Альтин Л., Мангус И.* Русская литература. Учебник-хрестоматия по литературному чтению для XI класса. Таллин, 1980.
6. *Вальме, Мурникова – Вальме М., Мурникова Т.* Учебник-хрестоматия по литературному чтению для IX класса. Таллин, 1974.
7. *Киселева – Киселева Л.Н.* Учебник-хрестоматия по литературному чтению для IX класса с углубленным изучением русского языка. Таллин, 1980.
8. *Книга для учителя – Лотман Ю.М., Невердинова В.Н.* Книга для учителя: Методические материалы к учебнику-хрестоматии для IX класса. Таллин, 1984.
9. *Литературное чтение X – Пендре Н., Сахарова Н., Тубиншлак Р.* Литературное чтение. Хрестоматия для X класса. Таллинн, 1966.
10. *Методические указания – Лотман Ю.М.* Методические замечания к учебнику-хрестоматии по литературному чтению для IX классов. Таллин, 1982.
11. *Методические указания 1974 – Вальме М., Мурникова Т.* Методические указания к учебнику-хрестоматии по литературному чтению для IX класса. Таллинн, 1974.

12. *Программа* – Программа восьмилетней, средней и вечерней (сменной) школы на 1984-1985 учебный год. Таллин, 1984. С. 36.
13. *Русская литература* – Лотман Ю.М. Учебник по русской литературе для средней школы. Москва, 2000.
14. *Учебник* – Лотман Ю.М., Невердинова В.Н. Учебник-хрестоматия по литературному чтению для IX класса. Таллин, 1985.
15. *Vene kirjandus* – Lotman J. Vene kirjandus: õpik IX klassile. Tallinn, 1982.

Исследования

16. *Анализ поэтического текста* – Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха. Л., 1972.
17. *Благой* – Д. Д. Благой — Ю. М. Лотману // «Читая о Пушкине, я думал о тебе»: Отзывы коллег на монографию Ю. М. Лотмана «Александр Сергеевич Пушкин» (к 30-летию выхода книги) / Публ. Б. Егорова, Т. Кузовкиной // Пушкинские чтения в Тарту 5: Пушкинская эпоха и русский литературный канон: К 85-летию Л.И. Вольперт: В 2 ч. Тарту, 2011. Ч. II. С. 559.
18. *Биография писателя* – Лотман Ю.М. Пушкин: Биография писателя// Лотман Ю.М. Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки 1960–1990; «Евгений Онегин»: Комментарий. СПб., 1995.
19. *Воспитание души* – Лотман Ю.М. Воспитание души // Лотман Ю.М. Воспитание души. СПб., 2005. С. 158-160.
20. *Готовимся к новому приему* – Лотман Ю.М. Готовимся к новому приему // Лотман Ю.М. Воспитание души. СПб., 2005. С. 162-163.
21. *Декабрист в повседневной жизни* – Лотман Ю.М. Декабрист в повседневной жизни // Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: Кн. для учителя. М., 1988. С. 158-205.
22. *Евгений Онегин* – Лотман Ю.М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий: Пособие для учителя. Л., 1980.
23. *Итоги олимпиады* – Лотман Ю.М. Итоги олимпиады // Лотман Ю.М. Воспитание души. СПб., 2005. С. 160-162.
24. *Капитанская дочка* – Лотман Ю.М. Идеальная структура «Капитанской дочки» // Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: Кн. для учителя. М., 1988. С. 107-124.

25. *Качурин – Качурин М.Г.* Литературоведение и школьный учебник по литературе // Литературоведение и школа II. Тарту, 1976. С. 68-81.
26. *Лебедев – Лебедев А.М.* Литературное чтение на русском языке в национальной школе. Москва, 1956.
27. *Лотман – Лотман Ю.М.* Художественный текст и изучение неродного языка // Литературоведение и школа. Тарту, 1969. С. 10-16.
28. *Мурникова – Мурникова Т.Ф.* Об учебной специфике художественного текста // Литературоведение и школа. Тарту, 1969. С. 122-131.
29. *О Хлестакове – Лотман Ю.М.* О Хлестакове // Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: Кн. для учителя. М., 1988. С. 293-325.
30. *Пономарев – Пономарев Е.Р.* Чему учит учебник? Учебник по литературе в рамках советской школы // Нева. СПб., 2010. № 1.
<http://magazines.russ.ru/neva/2010/1/po22.html> (01.05.16)
31. *Поэзия 1790-1810-х годов – Лотман Ю.М.* Поэзия 1790-1810 годов // Поэты 1790-1810-х годов. Л., 1971.
32. *Поэтическая декларация Лермонтова – Лотман Ю.М.* Поэтическая декларация Лермонтова // Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: Кн. для учителя. М., 1988. С. 158-205.
33. *Принцип противоречий – Лотман Ю.М.* Своеобразие художественного построения “Евгений Онегин”. Принцип противоречий // Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: Кн. для учителя. М., 1988. С. 32-49.
34. *Проблема Востока и Запада – Лотман Ю.М.* «Фаталист» и проблема Востока и Запада в творчестве Лермонтова // Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: Кн. для учителя. М., 1988. С. 218-234.
35. *Сабаткоев – Сабаткоев Р.Б.* Современное состояние методики преподавания русского языка как педагогической науки // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Филологические науки. Москва, 2013. № 1. С. 20-26.
<http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-metodiki-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-pedagogicheskoy-nauki> (24.05.16)
36. *Сим – Сим Ч.* Вопросы обучения языку и структура художественного текста // Русский язык в национальной школе. 1967. № 4. С. 15-19.

37. *Специфика литературного чтения – Киселева Л.Н., Лотман Ю.М.*
Специфика литературного чтения в национальной школе // Коммунистическое воспитание учащихся-эстонцев в процессе обучения русскому языку. Таллин, 1978. С. 19-30.
38. *Учитель на пороге двадцать первого века – Лотман Ю.М.* Учитель на пороге двадцать первого века // Лотман Ю.М. Воспитание души: СПб., 2005. С. 174-180.
39. *Художественное пространство – Лотман Ю.М.* Художественное пространство в прозе Гоголя // Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: Кн. для учителя. М., 1988. С.251-293.
40. *Nagel – Nagel V.* Hariduspoliitika ja üldhariduskorraldus Eestis alates 1940-1991. Tallinn, 2006.
41. *Nõukogude õpetaja – Reinop H. Margarita Valme 70* // Nõukogude õpetaja. Tallinn, 1977. 25 июня. № 26 (1732). С. 4.
42. *Sirp – Olesk P.* Kalju Leht jälle targemaks // Sirp. Eesti kultuurileht.
<http://www.sirp.ee/s1-artiklid/varia/kalju-leht-j-lle-targemaks-4/> (06.05.16)

Kokkuvõte

J. Lotmani töö kooliõpikute „Kirjandusliku lugemise krestomaatiaõpik“ ja „Vene kirjandus“ kirjutamisel

Käesolevas töös on vaadeldud eesti kooli IX klassi kirjandusliku lugemise krestomaatiaõpiku luuleline osa ja vene kirjanduse ajaloo õpik „Vene kirjandus“. Need õpikud on välja antud 1982. aastal. Esimese õpiku autoriteks olid Tartu Riikliku Ülikooli professor J. Lotman ning Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõud V. Neverdinova. Teise õpiku oli J. Lotman kirjutanud eraldi. Krestomaatiaõpik oli mõeldud kirjandusliku lugemise kursuseks, mis oli osa vene keele kursusest eesti koolis. Õpik „Vene kirjandus“ tutvustas emakeeles eesti õpilastele vene kirjanduse ajalugu.

J. Lotmani poolt koostatud kooliõpikud illustreerivad nii tema üldvaateid kirjanduse tähtsusele kui ka tema nägemust vene kirjanduse õpetamise kohta koolis. Käesolevas töös on tehtud katse iseloomustada need õpikud J. Lotmani teadusliku loomingu kontekstis ning vaadelda üldjoontes tema töö ajalugu õpikute koostamisel.

Magistritöö teises ja kolmandas peatükis käsitletakse kirjandusliku lugemise ajaloo kursust nõukogude eesti koolis, on toodud esile T. Murnikova poolt käsitletud innovaatiline kirjandusliku lugemise kontseptsioon ning on selle kontseptsiooni baasil koostatud õpikute ülevaade.

Eraldi peatükk on pühendatud J. Lotmani nägemusele kirjanduse õpetamisele koolis. Selle peatüki materjaliks olid teadlase artiklid ja intervjuud, mis on koondatud raamatusse iseloomuliku nimega „Hinge kasvatamine“.

Viiendas peatükis on kirjeldatud krestomaatiaõpiku kirjutamise ajalugu, mis on meie poolt taastatud kättesaadavate arhiivdokumentide põhjal. Edasi on esitatud krestomaatiaõpiku Lotmani poolt kirjutatud osa kompositsiooni iseloomustus, toodud esile tekstide valiku põhikriteeriumid. Kriteeriumite loetelu oli välja töötatud J. Lotmani ja L. Kisseljova poolt 1978. aastal artiklis „Kirjandusliku lugemise spetsiifika rahvuskoolis“.

Kahes analüütilises peatükis, viiendas „J. Lotmani teaduslike ideede kajastamine krestomaatiaõpiku luulelises osas“ ja kuuendas „Õpiku „Vene kirjandus“ struktuur. J. Lotmani teaduslike ideede kajastamine“ vaadeldakse detailselt krestomaatiaõpiku luulelist osa ja õpikut „Vene kirjandus“ terviklikult. Erilist tähelepanu osutasime seosele õppevahendite materjalide ja J. Lotmani teaduslike tööde, mis olid kirjutatud

varem või olid alles töötlemisel, vahel. Nii võib kooliõpikuid vaadelda mitte eraldi või isegi sunnitud episoodina, vaid teadlase loometöö loomuliku etapina.

Käesolev töö ei pretendeeri ammendavale materjalile, kuna vene kirjanduse õpetamise ajaloole rahvuskoolis on vähe uuritud ning kultuurse translatsiooni mehhanismide arusaamisest nõukogude hariduses pole mõtet rääkidagi. Tulevikus kavatseb autor laiendada analüüsi välja ning lisama sinna ka teisi 70ndate lõpu ja 80ndate alguse ENSV vene kirjanduse õpikuid.

LISA ...

Lõputöö autori kinnitus

Olen magistritöö kirjutanud iseseisvalt. Kõigile töös kasutatud teiste autorite töödele, põhimõttelistele seisukohtadele ning muudest allikaist pärinevatele andmetele on viidatud.

Autor: Eesnimi Perekonnanimi

Marija Kozlova

(allkiri)

.....

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Marija Kozlova _____,
(*autori nimi*)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
J. Lotmani töö kooliõpikute „Kirjandusliku lugemise krestomaatiaõpik“ ja „Vene kirjandus“ kirjutamisel _____

(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on Tatjana Stepanišševa _____
(*juhendaja nimi*)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 23.05.2016