

И.В. Сосновская, И.З. СосновскийИркутский государственный университет,
664003 г. Иркутск, Российская Федерация

Создание музейных экспозиций на уроке литературы как путь к смыслу художественного текста

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования в процессе преподавания литературы некоторых форм и приемов музейных практик. Поскольку интерес к музею в пространстве литературного образования возник в первой половине XX в. и в последующее время появляется целый ряд работ, описывающих методику проведения экскурсий как наглядного метода преподавания предмета, авторы обращаются к разным точкам зрения на использование некоторых форм музейных практик в методике преподавания литературы. Особое внимание уделяется освоению музейных практик и их интеграции с литературным образованием как в аспекте разработки учебных курсов и дисциплин, так и в аспекте работы с текстом на уроке литературы в технологии «Музей проживания книги». Цель данной статьи – обосновать теоретически и доказать на практических примерах уместность и эффективность использования музейных практик в анализе и интерпретации художественного произведения на уроке литературы как интерактивного инструментария работы со смыслами и способа интерпретации. Авторы ставят перед собой несколько задач: во-первых, обосновать применение музейного языка в методике анализа и интерпретации текста как расширения методического тезауруса; во-вторых, обосновать применение визуального подхода к анализу и интерпретации изобразительного мира произведения в контексте музейных практик, а именно с помощью создания экспозиций разных типов на уроке литературы. В этом контексте авторы считают особенно важной для учителя проблему выбора образов и деталей из текста, а также их соотнесение с тем или иным видом музейного предмета как экспоната. Основным теоретическим заключением в процессе исследования является вывод о том, что в результате организованной учителем интерактивной, творческой деятельности вокруг экспозиции или предмета-экспоната на уроке, созданного на основе художественного текста, произойдет открытие и расширение смысла художественного текста. Авторы делают важный вывод о том, что применение новых визуальных практик в обучении литературе, в том числе и таких, как экспонирование, может привлечь учащихся к чтению как классических, так и современных текстов.

Ключевые слова: литературное образование школьников, музейная педагогика, «музейная культура» учащихся, визуализация, художественная деталь, музейные практики, партиципаторный тип культуры, перформанс, нарративный сдвиг

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сосновская И.В., Сосновский И.З. Создание музейных экспозиций на уроке литературы как путь к смыслу художественного текста // Литература в школе. 2022. № 2. С. 58–73. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-58-73

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-58-73

I.V. Sosnovskaya, I.Z. Sosnovsky

Irkutsk State University,
Irkutsk, 664003, Russian Federation

Creating museum expositions at the lesson of literature as a way to the meaning of a literary text

Abstract. The article discusses the possibility of using some forms and techniques of museum practices in the process of teaching literature. As the interest to the museum in the space of literary education arose in the first half of the 20th century, and since then there have appeared a number of works that describe the methodology for conducting excursions as a visual method of teaching the subject, the authors address different points of view on the use of some forms of museum practices in the methods of teaching literature. Particular attention is paid to the development of museum practices and their integration with literary education, both in terms of developing courses and subjects, and in terms of working with a text in a literature lesson in the Museum of Book Living technology. The purpose of this article is to substantiate theoretically and prove with practical examples the relevance and effectiveness of using museum practices when analyzing and interpreting a work of art in a literature lesson as an interactive tool for working with meanings and a method of interpretation. The authors set themselves several tasks: firstly, to substantiate the use of the museum language in the method of analysis and interpretation of the text as an extension of the methodological thesaurus, and, secondly, to substantiate the use of a visual approach to the analysis and interpretation of the pictorial world of a work in the context of museum practices, namely by creating expositions of different types in a literature lesson. In this context, the author considers the issue of choosing images and details from the text, as well as their correlation with one or another type of museum object as an exhibit, especially important for the teacher. The main theoretical conclusion in the process of research is the conclusion that as the result of the interactive, creative

activity organized by the teacher around the exposition or object-exhibit in the lesson, created on the basis of a literary text, the meaning of the literary text will be discovered and expanded. The authors make an important conclusion that the use of new visual practices in teaching literature, including such as exposure, can attract students to read both classical and modern texts.

Key words: literary education of schoolchildren, museum pedagogy, “museum culture” of schoolchildren, visualization, an artistic detail, museum practices, a participatory type of culture, a performance, a narrative shift

CITATION: Sosnovskaya I.V., Sosnovsky I.Z. Creating museum expositions at the lesson of literature as a way to the meaning of a literary text. *Literature at School*. 2022. No. 2. Pp. 58–73. (In Rus.) DOI: 10.31862/0130-3414-2022-2-58-73

Как известно, обладание смыслом и смыслообразование – основные характеристики нашего сознания, играющие ключевую роль в понимании мира, реалий жизни, культурных ценностей, других людей, себя. Окружающее ребенка информационное пространство транслирует самые разные смыслы: игровые, социальные, личностные, общекультурные и т.д. Смыслы, открывающиеся в процессе диалога с художественным текстом, связаны с экзистенциальной проблематикой человеческого бытия. Текст всегда выполняет смыслообразующую функцию, «выступая не в качестве пассивной упаковки заранее данного смысла, а как генератор смыслов» [13, с. 162]. В процессе чтения и восприятия смысл текста «творится» читателем «заново», исходя из специфики исторического, временного, социокультурного и психологического контекстов. Создаваемое текстом вокруг себя смысловое пространство вступает в определенные отношения с культурной памятью, знаниями, традицией, отложившейся в сознании читательской аудитории. Если чтение состоялось, то проник-

новение вглубь смысловой структуры текста обогащает сознание читателя, развивает мышление, рождает его рефлексию, учит пониманию.

Однако сегодня книга нередко остается «закрытой» для современного школьника – пользователя Интернета и активного потребителя визуальных каналов коммуникации, которые характеризуются высокой степенью мотивации за счет расширения именно зрительной функции. Современный ребенок – больше визуалист, нежели читатель, поэтому если он и открывает текст, то чаще всего скользит по нему глазами, выхватывая определенные события сюжета, не останавливая внимания на отдельных деталях, подробностях, образах, которые, по сути, и аккумулируют тот художественный смысл, который концептуально важен и для автора, и для читателя.

Естественно, что поиски методов и учителей-словесников сосредоточены сегодня на целом ряде серьезных проблем: как ввести современного ребенка в текст, как увлечь его чтением, как удержать около книги, как научить ее понимать, наконец,

как создать интересное в смысловом отношении творческое пространство вокруг отдельного текста на уроке и вне его. В социокультурном пространстве ребенка сегодня достаточно много визуальных репрезентаций литературных произведений: экранизации, иллюстрации, рекламные проекты, буктрейлеры, памятники литературным героям и др. Необходимо заметить, что многие методические находки сегодня реализуются через применение на уроке разных форм визуальной интерпретации художественного текста: креолизованных и поликодовых текстов, инфографики, скетчноутинов и др. Одним из вариантов визуализации выразительного и образительного мира художественного произведения является своеобразный «перевод» литературных образов и смыслов на «язык музея» [2, с. 251]. Речь идет о возможном использовании в процессе преподавания литературы некоторых форм и приемов музейных практик.

К слову сказать, интерес к музею в пространстве литературного образования возник еще в первой половине XX в. Именно в это время в теории и практике обучения литературе появляется целый ряд работ, описывающих специфику и методику проведения экскурсий как наглядного метода преподавания предмета (Н.П. Анциферов, Н.М. Соколов, Г.Г. Тумим, М.А. Рыбникова). Так, например, М.А. Рыбникова рассматривала экскурсии в музей как «стимул» для «живых впечатлений», как «толчки, которые будят воображение» [17, с. 292]. По ее мнению, увиденное и пережитое ребенком во время экскурсии «оживляет и оформляет уже имеющиеся у ребенка знания и впе-

чатления» [Там же, с. 292]. Того же мнения придерживался и В.В. Голубков, убежденный, что «главная задача экскурсий – стимулировать интерес к изучению жизни и творчества писателя» [9, с. 463]. Интересно то, что ученый считал экскурсию не репродуктивным, а деятельностным методом познания, требующим активного вовлечения и участия школьников: «...экскурсии требуют максимальной активности со стороны учащихся»; «надо активизировать внимание учащихся и, где только возможно, ставить вопросы, ответы на которые ребенок должен получить из анализа находящихся перед ним экспонатов» [Там же, с. 463–464]. Экскурсии, по мнению В.В. Голубкова, можно осуществлять «после разбора произведений в целях более углубленного изучения писателя или она может предшествовать чтению и анализу» [Там же, с. 463].

Таким образом, роль музея в литературном образовании школьников представлялась как актуализация наглядности этого образования, как просветительская работа, как развитие способности к творчеству. В 1970-е гг. активно осваивается сначала понятие «музейная педагогика», а постепенно и научная дисциплина, которая активизировала процессы взаимодействия музея и школы. В методике преподавания литературы были поставлены проблемы формирования «музейной культуры» школьников и обозначены их ключевые направления [8].

В эти же годы роль экскурсионного метода в преподавании литературы понималась уже не только как возможность иллюстрирования и комментирования произведения, но и как определенный наглядный

инструмент, применяемый непосредственно в процессе анализа текста, что «способствует лучшему усвоению текста и более глубокому пониманию художественного образа» [10, с. 295]. Однако конкретная методика такого инструментария не была еще разработана, скорее всего, по причине того, что экскурсия воспринималась как дополнительное знание к анализу текста на уроке: «В анализе художественного произведения экскурсия занимает хотя и важное, но не столь значительное место. Ни одна экскурсия не заменит непосредственного анализа текста или художественного образа» [Там же, с. 294]. Сегодня с этой точкой зрения можно и поспорить.

В 1990-е гг. активизировался интерес к новым формам взаимодействия школы и музея, но все-таки в рамках экскурсионного метода. Появились такие виды экскурсий, как «экскурсия-игра, театрализованная экскурсия, экскурсия-диалог, экскурсия-исследование» [5, с. 41].

В настоящее время освоение музейных практик и их интеграция с литературным образованием и развитием осуществляется в двух направлениях: во-первых, в аспекте разработки учебных курсов и дисциплин, опирающихся на концепции метапредметного и практико-ориентированного подходов и рассматривающих музей как «образовательное пространство», как «институт культуры» и как «ресурс личностного развития» [7, с. 27]; во-вторых, в аспекте работы с текстом на уроке в технологии «Музей проживания книги» – своеобразной мастерской стратегического чтения и творческой групповой работы с последующим созда-

нием экспонатов по прочитанному тексту¹. Мы считаем это направление наиболее перспективным как с точки зрения повышения мотивации к чтению, так и с точки зрения развития герменевтических умений школьников. Однако этот подход нуждается в методологическом обосновании и более серьезной теоретико-методической базе.

Цель данной статьи – обосновать теоретически и доказать на практических примерах уместность и эффективность использования музейной терминологии и музейных практик в анализе и интерпретации художественного произведения на уроке литературы как интерактивного инструментария работы со смыслами и эффективного способа вовлечения школьника в книгу.

Прежде всего необходимо заметить, что, обращаясь к музейным практикам в обучении литературе, мы так или иначе расширяем область сугубо методического тезауруса, прибегая к специфике музейного языка, используя такие его дефиниции, как «музейная экспозиция», «музейный предмет», «экспонат», «экскурсовод» и др. Нам кажется, что это важно иметь в виду, чтобы использование «чужого языка» на уроке литературы

¹ Захарова Н.И., Булавина Т.А. Технология «Музей проживания одного произведения». URL: <https://infourok.ru/muzey-prozhivaniya-odnogo-proizvedeniya-tehnologiya-napravlenaya-na-propagandu-zozh-iz-opita-rabotit-3756190.html>; Нозоткова А.Г. «Музей проживания книги» как технология работы с художественным текстом. Эдуард Веркин «Облачный полк». URL: <https://childbook.lib48.ru/forum/muzey-prozhivaniya-knigi-kak-tehnologiya-raboty-s-hudozhestvennym-tekstom-eduard-verkin-oblachnyj-polok/>; Егорова Е.В. «Музей проживания книги» как технология работы с текстом. URL: <https://infourok.ru/muzey-prozhivaniya-knigi-kak-tehnologiya-raboty-s-tekstom-2224489.html>

было адекватным. Так, например, когда учитель на уроке работает со словарем чувств и эмоций в произведении, называя этот прием «музей чувств», он делает акцент на понятии коллекционирования в музейной практике, не более того. Таким образом, известный прием с новым названием используется ради самого приема, а не ради выхода на глубинные смыслы текста. Таковы «парадоксы новизны» (М.Н. Эпштейн).

Немаловажным является и то, что, обращаясь к музейным практикам, учитель должен иметь общее представление о практических основах музееведения, например, на уровне знания различных видов экспозиций и понимания специфики музейного предмета.

Или, например, некоторые учителя и методисты, используя понятие «музей проживания», акцентируют внимание на переживании и видят цель применения приемов музейной технологии в активизации эмоций и чувств детей как стимулов чтения. Мы видим свою задачу в том, чтобы овеществить чувства, эмоции, образы, которые растворены в художественном тексте и транслируются через его выразительный и изобразительный мир; опредметить, т.е. визуализировать их так, как это делается в музее через экспонирование в процессе интерпретации смыслов самого текста. Обращение к такой форме визуализации можно объяснить, прежде всего, «внутренней визуальностью литературного произведения» [19, с. 174]. Книга, несомненно, визуальный объект, в котором творимый автором воображаемый мир – еще и «мир видимый», представленный в тексте разнообразными визуальными образами: предметами быта,

домашнего обихода, интерьера, образами природы, вещными деталями и подробностями, характеризующими героя, историческую эпоху и т.д. «Художественные приемы визуализации в самом тексте могут быть самыми разнообразными в зависимости от того, на какой визуальный код ориентируется автор:

- герой как объект зрительного восприятия (портрет, зрительные впечатления и реакции героя, зрительное поведение героя);
- опредмеченное психологическое состояние героя (кем или чем представляет себя герой, видит его автор и почему);
- цвет как объект зрительного восприятия» и др. [21, с. 94–107].

Зрелищность художественного текста, особенно у таких писателей, как Х.К. Андерсен, К.Г. Паустовский, И.А. Бунин, сомнений не вызывает. Но именно в этом аспекте и необходимо говорить сегодня о существующей методической проблеме: автор настраивает оптику читателя, ориентируясь на активность его воображения и на уровень понимания и проникновения в смысл текста, а современный школьник, читая текст поверхностно, схватывая лишь сюжет или не читая вовсе, не только не видит ни деталей, ни подробностей, но даже не подозревает об их ценностно-смысловой значимости в произведении, ибо в силу роста «значимости визуальной культуры» в разных ее зрелищных проявлениях художественный текст не является для современного ребенка «зрелищным». В результате в точке исходного понимания смыслов читаемого и их адекватной интерпретации синестезии «мыслящего глаза» и «видимой мысли» не происходит [12, с. 64].

Почему мы считаем важным в ситуации поверхностного и незаинтересованного чтения внимательно относиться к изобразительному миру произведения и вернуться к анализу и интерпретации художественных деталей и подробностей в литературных текстах. Во-первых, умение видеть и выделять в художественных текстах разных писателей детали и подробности во многом формирует контекстное восприятие читателя-школьника. А.П. Чудаков отмечал, что по признаку «отношение к вещи» оформляются целые литературные направления [23, с. 138]. В разных художественных мирах вещная насыщенность художественного текста далеко не одинаковая. Разными являются и критерии отбора писателями вещных деталей, и угол зрения на них. Поэтому то, какое значение художник придает художественным деталям и подробностям, характеризует его стиль, его индивидуальность. Хорошо, если учащиеся поймут это уже в средних классах.

В свое время известный ученый-методист М.Г. Качурин считал, что «на уроках литературы художественная деталь – главная опора анализа. Концепция произведения не может быть ни добыта, ни подтверждена, если останутся “закрытыми” детали текста» [11, с. 82]. По его убеждению, «именно детали <...> могут служить стимулами “читательского творчества” и являются мгновенными озарениями ума» [Там же, с. 82]. Однако уже тогда, в 1970-е гг., ученый замечал, что «далеко не всегда учащиеся способны сами заметить важную деталь и оценить ее значение» [Там же, с. 83]. Кроме этого, визуальное в жизни не равно визуальному в тексте, как

не равно утилитарно-прагматическое отношение к предмету и вещи в быту и эмоционально-ценностная их сущность в произведении. Обычный в жизни предмет в тексте становится «сверхобычным», наделяется выразительными и ценностными функциями, превращается в образ, становится элементом художественного мира автора, «носителем» художественной идеи, концепции автора. Нередко именно изобразительный мир произведения приобретает поистине духовное измерение, являясь знаком чувств, мыслей, переживаний героя и автора. «Хорошая подробность вызывает у читателя интуитивное и верное представление о целом: о человеке и его состоянии, о событии или, наконец, об эпохе» [16, с. 142]. По словам Ю.Б. Борева, «благодаря художественной детали в тексте возникает возможность усмотрения дополнительного смысла» [22, с. 198]. В этом аспекте художественные детали и подробности всегда связаны с герменевтической ситуацией, т.е. предполагают возможность понимания или непонимания смысла. Помочь маленькому читателю увидеть предмет, вещь, т.е. деталь и подробность в произведении, разгадать их «тайну», их сакральный смысл, понять их связь с другими элементами текста – это значит помочь приблизиться к глубинам текста, открыть смысл и сотворить новый в процессе художественной рефлексии.

Поиски наиболее эффективной и природосообразной методики подобного анализа и интерпретации предметного мира текста и привели нас к мысли обратиться к музейным практикам как к оригинальному способу визуализации художественных образов, деталей, подробностей.

Понятно, что на этом пути словеснику предстоит столкнуться с целым рядом проблем. Во-первых, учителю необходимо иметь хотя бы общие представления о практических основах музееведения, например, в аспекте знания различных видов экспозиций и понимания специфики самого понятия экспозиции и музейного предмета. Применительно к области преподавания литературы можно использовать понятие музейной экспозиции И.В. Андреевой как «формы коммуникации <...>, чувственно воспринимаемой предметно-пространственной системы, передающей социально значимые духовные смыслы» [3].

Среди известных в музееведении видов экспозиций (ансамблевой, тематическо-иллюстративной, синтетической, сюжетно-образной и др.) будем выбирать для урока такой, который соотносится с литературной темой, текстом художественного произведения, с особенностями его выразительного и изобразительного мира, а также учитывает концепцию анализа и интерпретации текста. Существуют и другие виды экспозиций, названия которых близки специфике нашего предмета и являются отчасти метафорическими: «атмосферная экспозиция» (Т.П. Поляков), экспозиция-перфоманс (И.В. Андреева), «лирический музей» (М.Н. Эпштейн). Также необходимо назвать экспозицию с элементами партиципаторности, которая конструируется в современных партиципаторных музеях и предполагает деятельное соучастие экскурсантов [18]. Активно разрабатывается концепция экспозиции на основе нарративного сдвига, которая как нельзя лучше вписывается в урок литературы, потому что нацелена на мотивацию и развитие мыш-

ления (И.В. Андреева, И.З. Сосновский). Знание видов экспозиций поможет учителю разобраться с конкретной методикой их конструирования и технологией осуществления на уроке. Если говорить о видах экспозиций в аспекте деятельностного подхода, то существуют статичные и динамичные экспозиции. Считаем, что на уроке эффективнее применять динамичные – интерактивные экспозиции, активизирующие мыслительную, эмоциональную и творческую деятельность школьников.

Известно, что смысловым центром любой экспозиции является музейный предмет. Причем процесс музееализации имеет дело с концептуальным предметом, который является и коммуникатором, и транслятором знаний, смыслов, опыта, традиций. Процесс анализа и интерпретации текста на уроке тоже имеет дело с предметом, его образным представлением в произведении в качестве детали, подробности, образа-символа. «Язык экспозиции», создаваемой на уроке литературы по художественному произведению, должен соотноситься с архитектуроникой и образным миром произведения. И в ней учитель или ученик будут акцентировать свое внимание на тех концептуальных образах и деталях, которые можно опредметить, т.е. визуализировать в процессе создания экспозиции. Вот почему особенно важной является проблема выбора образов и деталей из текста, а также их соотнесение с феноменом музейного предмета как экспоната и выявление художественной специфики в контексте поэтики произведения.

Что же дает учителю право назвать образ-предмет как единицу художественного текста экспонатом?

Предмет в художественном тексте (например, вещь как деталь или подробность), который станет частью экспозиции, будет выполнять двоякую роль. Во-первых, ученик, сам того не осознавая, воспримет его как экспонат со всеми его традиционными свойствами: достоверностью, информативностью, мемориальностью, репрезентативностью [4]. В то же время музейный предмет полисемичен: с одной стороны, он может быть знаком объективной реальности, а с другой – образом. То есть музейный предмет может иметь образную природу и представлять, например, символ семьи, рода, города, труда, подвига и т.д. И в этом случае он несет в себе экспрессию, воздействует на эмоции воспринимающего, вызывает ассоциации и эмпатию. Именно в этом контексте музейный предмет сближается с образом-предметом как единицей художественного текста, что дает нам возможность превращать его в экспонат. По словам М.Н. Эпштейна, «наряду с материальной, исторической, художественной ценностью, присущей немногим вещам, каждая вещь, даже самая ничтожная, может обладать личностной, или *лирической*, ценностью. Это зависит от степени пережитости и осмысленности данной вещи, от того, насколько освоена она в духовном опыте владельца. Если в ней угаданы какие-то существенные смыслы и запечатлены в подписи, в комментарии к ней, то такая вещь вполне достойна стать экспонатом лирического музея» [24, с. 305].

Будучи изъятым из произведения, становясь частью экспозиции, образ-предмет остается частью художественного текста, выполняя его эстетические и ценностные функции.

Другое дело, что его функциональная роль при этом расширяется: он словно переходит в новое качество, обрастает дополнительными смыслами, символизируется, переосмысливается, высвечивает в художественном тексте разные, а иногда и новые смысловые грани. Одним словом, он становится ярким и активным открывателем и интерпретатором новых смыслов.

Конструирование и работа с музейными экспозициями как один из способов музейных технологий может осуществляться с разными целями практически на всех этапах урока литературы. При этом музейные предметы, их составляющие, тоже могут выполнять самые разные функции в зависимости от тех задач, которые ставит учитель в процессе анализа и интерпретации текста. Очевидно, можно выделить и некоторые виды предметов-экспонатов в зависимости от цели обучения и анализа произведения: предмет-загадка, предмет-шифровка, предмет-индуктор, предмет-провокатор, предмет-ключ и др. Думается, что область классификаций всегда остается открытой и незавершенной.

Покажем конструирование разных видов экспозиций и работу с предметами-экспонатами на уроках литературы. Так, например, в пятом классе после темы «Сказки Х.К. Андерсена» можно предложить учащимся выбрать из прочитанных ими сказок писателя наиболее интересные и яркие художественные детали, которые могли бы стать экспонатами на уроке, подобрать к ним предметы или рисунки и слайды. Соберем иллюстративную экспозицию с интерактивными заданиями, например:

- угадать сказку по предмету-шифровке;

- назвать сказку и рассказать о событии, связанном с этим предметом;
- на основе выбранного предмета сформулировать основную мысль автора, которую он передает в тексте именно через эту деталь, через этот образ.

Какие образы и детали в сказках Х.К. Андерсена могут стать интересными экспонатами? Например, горошина из сказки «Принцесса на горошине» как образ мелкого, незначительного, ненастоящего; монетка из сказки «Снежная королева», с помощью которой Кай и Герда оттаивают замерзшие окна, чтобы увидеть друг друга; осколок зеркала как символ зла; листик с дырочкой или чашечка песка из сказки «Дикие лебеди» как образы холодного одиночества и обмана; ветка крапивы как символ жертвенной любви; колокольчики из сказки «Соловей» как образ фальшивого, искусственного; нитка бус из сказки «Русалочка» как символ красоты, мечты, любви и др. [1]. Учитель может предложить детям и свою экспозицию с теми же заданиями. Важно, чтобы выбранные из текстов образы и художественные детали были редкими, неочевидными, либо напоминающими о чувствах и переживаниях героев, либо несущими важный ценностный смысл.

Иную задачу поставит перед собой учитель, если предложит школьникам партиципаторную экспозицию перед анализом сказки «Соловей». Приготовим две коробки. Одну наполним «живыми» предметами, например, цветок, веточка, камешек, ракушка, фрукт, листик и др. В другую поместим примерно те же предметы, но пластмассовые или деревянные, т.е. «неживые». В начале урока перед анализом текста попросим учащихся

просмотреть содержание коробок и подумать, почему они наполнены такими разными по качеству предметами и как это может быть связано со сказкой «Соловей». Возможен другой вариант экспозиции, когда все предметы перемешаны и помещены в одну коробку, а учащимся предлагается задание разделить предметы. Принцип деления не подсказывается, тем интереснее будет осуществляться самостоятельный выход учащихся на смысл. И в том, и в другом случае предметы будут выполнять роль индуктора. Совершая действия с экспозицией, учащиеся выходят на понимание основного конфликта сказки, который строится по принципу бинарных оппозиций: искусственное – естественное, живое – неживое, настоящее – фальшивое. В этом ключе и будет дальше осуществляться анализ сказки.

Экспозиции как часть музейных практик на уроках чтения произведений современной детской литературы будут носить мотивационный характер и, скорее всего, ставить и выполнять задачи вовлечения в чтение. Возможно, что большую часть работы будет выполнять учитель, так как непрограммные произведения читает меньшее число детей в классе. Можно предлагать учащимся индивидуальные парные и групповые задания, делая их помощниками в собирании экспозиций на уроке с целью рекламирования новой книги.

Предметный изобразительный мир повести М. Парр «Вафельное сердце» насыщен и разнообразен. Это предметный мир в пространстве Дома, Семьи, Игры, Праздника, Искусства. Поэтому по книге можно собирать несколько экспозиций на основе общего набора предметов-экспонатов.

В процессе выполнения интерактивных заданий школьники сами могут конструировать экспозиции, обосновывая свой выбор. Так, например, в общий набор предметов-экспонатов (художественных деталей, образов-предметов, образов-вещей, подробностей) могут входить следующие: веревка с узлами, кукла-чучело, банка с насекомыми, объявление, рецепт вафель, водяной пистолет, дудка, футбольный мяч, удочка, сети, гипс, спицы с клубком ниток, варежки, банка с клубничным вареньем, вафли, кофе [14]. Какие-то из предметов можно показать только в рисунках или на слайде, например: лодка, санки, картина с изображением Христа и овечки и др. Нам кажется, что музей именно этой повести может носить название «Лирический музей». «Лирический музей – это и есть опыт “распредмечивания” вещей, наиболее близких каждому из нас <...>. Важна сама возможность выражения, присутствие лирического начала в глубине вещей, их нечуждость, сродность человеческому “я”...» [24, с. 308].

Практически с каждым из этих предметов в повести связано определенное событие, смешное, грустное или значительное в ценностном смысле. Есть предметы, характеризующие личность маленького героя, его характер, внутренний мир, его эмоциональные и ценностные порывы. На выявление всех этих моментов в тексте и будут направлены приемы работы с экспозицией, например:

- выбрать предмет и рассказать историю, связанную с ним в тексте повести;
- выбрать предмет, который характеризует героя, и обосновать эту связь (прием «Музей героя»);

- распределить предметы по двум столам, создав две экспозиции «Мир Лены» и «Мир Трилле». «Почему некоторые предметы оказались общими?» Можно предложить задание придумать к экспонатам этикетки и подобрать в тексте к ним контент. Учитель может включить в экспозиции лишние «провокационные предметы», которые не имеют отношения к маленьким героям и которые будут своеобразной проверкой, насколько внимательно прочитан учащимися текст [14, с. 223];
- выбрать предмет, который рассказывает о семейных традициях или праздниках в повести. Это будет экспонат, инициирующий общение. Задание можно усложнить, если попросить детей заранее принести из дома вещь или предмет, иллюстрирующий семейные традиции в их доме (например, проведение семейных праздников).

Творческим заданием может стать прием создания «личной истории». Короткое описание может быть лирическим описанием-размышлением, может быть серьезным, бытовым, шутивным. В его создании могут участвовать взрослые, чтобы вещный мир предстал более объемно в аспекте возможных биографических, исторических, эмоциональных, символических смыслов. Можно сравнить культурные традиции в скандинавской и русской семьях, пусть пока в таком узком аспекте.

В любой экспозиции может быть центральный предмет, который акцентирует ключевой смысл в художественном тексте. Его может и не быть в самом тексте как объекта изображения. Но он, например, является образом-символом – элементом

выразительного мира произведения. В повести «Вафельное сердце» таким центральным образом является образ Сердца, который выведен автором в заглавие. Если школьники не назовут его, учитель сам может подложить его изображение в экспозицию и обсудить с учащимися, как через этот образ преломляется в тексте и мир героев, и их поступки.

Конечно, это достаточно объемная работа с текстом и предметным миром повести, которая требует внимательного чтения. Но учитель сам может выбрать направление такой работы, конструируя, например, только одну экспозицию – «Музей героя» [20] или «Музей семейных праздников и традиций». В любом случае чем интереснее будут задания для учащихся, тем, возможно, большему числу школьников захочется почитать эту увлекательную повесть.

Во второй книге М. Парр «Вратарь и море» изобразительный мир менее разнообразен. Повесть более психологична. Герои выросли, они влюбляются и переживают нахлынувшие на них чувства. Интересным вещным образом в тексте является бутылка с запиской – символ морской почты. Такие бутылки герои повести бросали в море в детстве, такие бросают выросшие герои, а в конце повести находят прибитую к берегу бутылку с запиской из своего далекого детства. Вместе с ней возвращается и чувство [15]. Можно предложить собрать по повести экспозицию-перфоманс «В бутылку...» с элементами партиципаторности [18, с. 349]. В маленькие бутылочки учащиеся поместят свои записки, например, следующего содержания: «Что бы я хотел сказать себе в 18 лет?» или «Что бы я хотел сказать своему другу, когда тот ста-

нет взрослым?» Варианты тем для таких записок может предложить учитель: мои мечты, мои советы, мои заветные желания, мои мысли о друзьях, близких, о прочитанной книге, о будущем; книги, которые меня потрясли; темы, которые меня интересуют и т.д. Каждый может выбрать и прочитать «почту» любого другого учащегося. Это будет экспонат, «провоцирующий рефлексия и социализацию» [Там же, с. 223].

Предметный мир в тексте – это не отражение реальности, а ее изображение. И то же самое можно сказать о вещном мире экспозиции, набор предметов в которой выражает и передает мысль в диалектике связей. В соотношении и столкновении предметов друг с другом реальность и вымысел будут накладываться друг на друга, рождая иной, образный смысл. Причем сам по себе предмет может ни о чем не говорить или вызывать далекие от текста ассоциации. Но помещенный в экспозицию рядом с другими предметами, которые способны его объяснить, он может «завести» мышление школьника-читателя, побудить его искать и открывать смысл в процессе интерпретации текста. «Это сдвиг от предметного музея к музею деятельности и творческому освоению пространства» [3, с. 17]. При создании таких нарративных экспозиций учителю важно понять, как столкнуть предметы-экспонаты между собой, чтобы намеренно расширить смысл, в результате чего и может произойти нарративный сдвиг.

Покажем это на примере создания музейной экспозиции по повести Э. Веркина «Облачный полк». Перед беседой по тексту можно предложить вниманию учащихся экспозицию-

индуктор. Разместим на столе фотографии мальчишек в военной форме и положим фронтовые письма-треугольники от них домой. Для текста писем (или одного письма) выберем примеры из текста: Митька с Санычем ночуют в доме художника, Митька представляет вокруг себя сказочный мир; Митька с Санычем во время очередной вылазки играют, задумывая страны и отгадывая их; Митька пробует шоколад и нюхает крем, выменянный у немцев; Митька рассказывает фантастическую историю про людей с Марса, похожих на осминогов; чаепитие у мамы Саныча с булочками, пирожками и брусничным вареньем. Все эти эпизоды выбраны не случайно: они передают детское восприятие действительности, фантазийное и отчасти наивное. Ставим проблему: «Кто такой герой? Что героического во всех этих письмах? Мог ли ребенок стать солдатом на войне и убивать?» В аспекте бинарности проблемы «дети и война» будет разворачиваться беседа по тексту. По этому же принципу столкновения предметов будем создавать экспозицию по произведению. Поместим на столе предметный ряд, который будет иллюстрировать мир войны. Он передаст атмосферу военного времени, его зримые черты: вещмешок, котелок, железная кружка и чайник, пистолет, патроны, бинокль, пачка махорки, др. Даже самая обиходная простая вещь является свидетелем эпохи, в ней заложена бесценная информация о времени и людях. В центр экспозиции поместим большую шоколадку. Вопросы для обсуждения могут быть следующие: «Почему в центр мы поместили шоколад?»; «Какой смысл передает этот предмет?»; «Может ли быть этот смысл

ключевым в тексте?»; «Какие эпизоды это подтверждают?»; «Какова цена войны?»

Образ шоколада словно нарушает логическую связь между вещами, ломает общий смысл. Связь предметов настолько не очевидна, что ответ школьники будут искать в тексте. В этом случае «вещь станет не объектом, а актом мысли» [24, с. 330], поэтому возможен нарративный сдвиг смысла: от понимания подвига – к пониманию трагедии. Ребенок и война, детство и война – это противостоит естественной человеческой природе, это преступление и это трагедия. Недаром постаревший герой повести, который на войне оказался двенадцатилетним мальчишкой, называет войну тяжелой «болезнью» [6, с. 26].

При создании нарративной экспозиции учителю важно разместить предметы так, чтобы школьник-зритель и школьник-читатель прошел свой путь в поисках смысла. В этом случае учитель может выкладывать предметы последовательно, провоцируя при этом неожиданный поворот мысли.

По словам М.Н. Эпштейна, «обычно слова говорят, вещи молчат. Но когда слова доходят до границ молчания, само молчание вещей начинает говорить. Труднее всего – найти такие слова, среди которых сама вещь стала бы единственным недостающим и незаменимым словом. Тогда она и становится собой – “вестью”, голосом, звучащим в молчании» [24, с. 330]. В ситуации чтения произведений современным школьником чаще всего «молчат» слова. Человек живет сегодня в мире материального, в мире предметов, поэтому, создавая на уроке предметные ряды в форме

музейных экспозиций, мы, по сути, создаем привычную для современного школьника среду, через которую он может войти в текст и пойти к нему с большим интересом. Предполагаем, что в процессе обсуждения и творческой деятельности вокруг экспозиции или предмета-экспоната на уроке,

созданного на основе художественного текста, происходит «приращение смысла», рождение нового смысла или открытие его. В этой точке бифуркации и происходит Событие – текст обнаружит в восприятии современного читателя свою смысловую бесконечность.

Библиографический список

1. *Андерсен Х.К.* Полное собрание сказок и историй в одном томе. М., 2017.
2. *Андреева И.В.* Визуализация литературного произведения средствами музейной экспозиции // От Года литературы – к веку чтения: монография / науч. ред.-сост. В.Я. Аскарлова. М., 2016. С. 250–277.
3. *Андреева И.В.* Метод музейно-экспозиционного проектирования как основание классификации музейных экспозиций // Вопросы музеологии. 2019. Т. 10. № 1. С. 16–28.
4. *Бонами З.А.* Как читать и понимать музей. Философия музея. М., 2018.
5. *Великовская Г.В.* Литературный музей и школа: творческое взаимодействие // Филологическая наука и школа. Диалог и сотрудничество. М., 2010. С. 40–47.
6. *Веркин Э.* Облачный полк. 4-е изд. М., 2017.
7. *Гетманская Е.В., Миронова Н.А., Попова Н.А.* Музейные практики в литературном образовании: рабочая программа дисциплины. М., 2019.
8. *Гетманская Е.В.* Музейная культура учащихся в контексте литературной среды // Педагогика. 2007. № 5. С. 27–32.
9. *Голубков В.В.* Методика преподавания литературы. М., 1962.
10. *Духан Я.С.* Обучение и воспитание в процессе литературных экскурсий // Литература в средней школе. Л., 1971. С. 287–305.
11. *Качурин М.Г.* Художественная деталь и анализ текста (IV–V классы) // Анализ художественного произведения в школе. Л., 1972. С. 80–89.
12. *Лавлинский С.П.* О двух стратегиях художественной репрезентации зримости // Дискурсивность и художественность: к 60-летию В.И. Тютюпы: сборник научных трудов. М., 2005. С. 60–69.
13. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб., 2000.
14. *Парр М.* Вафельное сердце. 4-е изд. М., 2012.
15. *Парр М.* Вратарь и море. М., 2019.
16. *Паустовский К.Г.* Золотая роза. М., 1983.
17. *Рыбникова М.А.* Очерки по методике литературного чтения. М., 1963.
18. *Саймон Н.* Партиципаторный музей / пер. А. Глебовской. М., 2017.
19. *Сокоиков С.С.* Мистерия книги: социокультурные контексты визуальных репрезентаций книги в культурном пространстве // От Года литературы – к веку чтения: монография / науч. ред.-сост. В.Я. Аскарлова. М., 2016. С. 173–226.
20. *Сосновская И.В.* Живая методика. Литературное развитие пятиклассников: учебно-методическое пособие. 2-е изд. Иркутск, 2016.
21. *Сосновская И.В.* Методические ресурсы феномена визуализации в обучении литературе // Литература в школе. 2021. № 1. С. 94–107.
22. *Теории. Школы. Концепции (критические анализы). Художественная рецепция и герменевтика: Сборник / отв. ред. Ю.Б. Боров. М., 1985.*
23. *Чудаков А.П.* Слово – вещь – мир: От Пушкина до Толстого. М., 1992.
24. *Эпштейн М.Н.* Парадоксы новизны: О литературном развитии XIX–XX веков. М., 1988.

References

1. Andersen H.K. Polnoye sobraniye skazok i istoriy v odnom tome [A complete collection of fairy tales and stories in one volume]. Moscow, 2017.
2. Andreeva I.V. Visualization of a literary work by means of a museum exhibition. *Ot Goda literary – k veku chteniya*. V.Ya. Askarova (ed.). Moscow, 2016. Pp. 250–277. (In Rus.)
3. Andreeva I.V. The method of museum exposition design as the basis for the classification of museum expositions. *The Problems of Museology*. 2019. Vol. 10. No. 1. Pp. 16–28. (In Rus.)
4. Bonami Z.A. Kak chitat i ponimat muzey. *Filosofiya muzeya* [How to read and understand the museum. Philosophy of the museum]. Moscow, 2018.
5. Velikovskaya G.V. Literary museum and school: Creative interaction. *Filologicheskaya nauka i shkola. Dialog i sotrudnichestvo*. Moscow, 2010. Pp. 40–47. (In Rus.)
6. Verkin E. Oblachnyy polk [Cloud regiment]. 4th ed. Moscow, 2017.
7. Getmanskaya E.V., Mironova N.A., Popova N.A. Muzeynyye praktiki v literaturnom obrazovanii: rabochaya programma distsipliny [Museum practices in literary education: The work program of the discipline]. Moscow, 2019.
8. Getmanskaya E.V. Museum culture of students in the context of the literary environment. *Pedagogy*. 2007. No. 5. Pp. 27–32. (In Rus.)
9. Golubkov V.V. Metodika prepodavaniya literatury [Methods of teaching literature]. Moscow, 1962.
10. Dukhan Ya.S. Education and upbringing in the process of literary excursions. *Literatura v sredney shkole*. Leningrad, 1971. Pp. 287–305. (In Rus.)
11. Kachurin M.G. Artistic detail and text analysis (Grades IV–V). *Analiz khudozhestvennogo proizvedeniya v shkole*. Leningrad, 1972. Pp. 80–89. (In Rus.)
12. Lavlinsky S.P. On two strategies for the artistic representation of visibility. *Diskursivnost i khudozhestvennost: k 60-letiyu V.I. Tyupy: sbornik nauchnykh trudov*. Moscow, 2005. Pp. 60–69. (In Rus.)
13. Lotman Yu.M. Semiosfera [Semiosphere]. St. Petersburg, 2000.
14. Parr M. Vafelnoye serdtse [Waffle heart]. 4th ed. Moscow, 2012.
15. Parr M. Vratar i more [The goalkeeper and the sea]. Moscow, 2019.
16. Paustovsky K.G. Zolotaya roza [Golden rose]. Moscow, 1983. (In Rus.)
17. Rybnikova M.A. Ocherki po metodike literaturnogo chteniya [Essays on the method of literary reading]. Moscow, 1963.
18. Simon N. Participatory Museum. A. Glebovskaya (transl. in Rus.). Moscow, 2017.
19. Sokovikov S.S. Mystery of the book: Sociocultural contexts of visual representations of the book in cultural space. *Ot Goda literary – k veku chteniya*. V.Ya. Askarova (ed.). Moscow, 2016. Pp. 173–226. (In Rus.)
20. Sosnovskaya I.V. Zhivaya metodika. Literaturnoye razvitiye pyatiklassnikov [Live technique. Literary development of fifth-graders]. Educational and methodical manual. 2nd ed. Irkutsk, 2016.
21. Sosnovskaya I.V. Methodological resources of the phenomenon of visualization in teaching literature. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 94–107. (In Rus.)
22. Teorii. Shkoly. Kontseptsii (kriticheskiye analizy). *Khudozhestvennaya retseptsiya i germeneytika* [Theories. Schools. Concepts (critical analyzes). Artistic reception and hermeneutics]. Yu.B. Borev (ed.). Moscow, 1985.
23. Chudakov A.P. Slovo – veshch – mir: Ot Pushkina do Tolstogo [Word – thing – world: From Pushkin to Tolstoy]. Moscow, 1992.
24. Epstein M.N. Paradoksy novizny: O literaturnom razvitiy XIX–XX vekov [Paradoxes of novelty: On the literary development of the XIX – XX centuries]. Moscow, 1988.

Статья поступила в редакцию 25.01.2022, принята к публикации 10.03.2022
The article was received on 25.01.2022, accepted for publication 10.03.2022

Сведения об авторах / About the authors

Сосновская Ирина Витальевна – доктор педагогических наук; профессор кафедры филологии и методики Педагогического института, Иркутский государственный университет

Irina V. Sosnovskaya – ScD in Education; Professor at the Philology and Methodology Department, Pedagogical Institute, Irkutsk State University

E-mail: sosnoirina@yandex.ru

Сосновский Илья Захидович – кандидат исторических наук, доцент кафедры журналистики и медиаменеджмента Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникаций, Иркутский государственный университет

Ilya Z. Sosnovsky – PhD in History; Assistant Professor at the Journalism and Media Management Department, Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communication, Irkutsk State University

E-mail: sosnoilya@yandex.ru