

Л. В. ШАМРЕЙ

*Роль  
образно-ассоциативного мышления  
в развитии читателя-школьника*

МОНОГРАФИЯ

Государственное бюджетное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

---

---

Л. В. ШЛЯРЕЙ

**РОЛЬ  
ОБРАЗНО-АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ  
В РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА**



**Монография**

---

---

Нижний Новгород  
Нижегородский институт развития образования  
2019

УДК 372.882  
ББК 78.07,02\*74.268.1  
Ш19

### **Составители и научные редакторы**

**М. И. Шутан**, д-р пед. наук, доцент,  
зав. кафедрой словесности и культурологии  
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

**Л. В. Дербенцева**, канд. пед. наук,  
доцент кафедры словесности и культурологии  
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

### **Шамрей, Л. В.**

Ш19 Роль образно-ассоциативного мышления в развитии читателя-школьника : монография / Л. В. Шамрей ; сост. и науч. ред. : М. И. Шутан, Л. В. Дербенцева. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2019. — 226 с.

ISBN 978-5-7565-0845-1

Монография представляет обобщение теоретических и методических трудов Л. В. Шамрей и адресована школьным учителям, преподавателям литературы и методики ее преподавания в вузах и системе повышения квалификации учителей, студентам-филологам, аспирантам и научным работникам в области педагогики, а также кругу читателей, неравнодушных к судьбе преподавания литературы в школе.

**УДК 372.882**  
**ББК 78.07,02\*74.268.1**

ISBN 978-5-7565-0845-1 © ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2019

## **ОГЛАВЛЕНИЕ**

---

**Предисловие** > **5**

**Введение** > **6**

**Глава первая**

**Взаимосвязь логического и образного  
в художественном развитии читателя** > **9**

**1.1.** Развитие культуры читателя как цель и ценность  
в методике преподавания литературы > **10**

**1.2.** Образные ассоциации как принцип и способ из-  
учения литературы — феномена художественной куль-  
туры > **14**

**1.3.** Природа художественного мышления и современ-  
ные тенденции в обучении: рациональное, эмоциональное,  
интуитивное > **24**

**1.4.** Творческие способности личности и искусство: им-  
провизация > **27**

**1.5.** Эвристический потенциал аналогии > **30**

**1.6.** Архитектоника современного урока литературы:  
от замысла — к воплощению > **32**

**Глава вторая**

**Изучение литературного произведения:  
от художественной целостности — к контексту** > **43**

**2.1.** Лирика Микеланджело > **44**

**2.2.** Лирическое стихотворение А. С. Пушкина «Вакхиче-  
ская песня» > **47**

2.3. Стихи о любви: взаимосвязь представлений Рафаэля и А. С. Пушкина о красоте > **51**

2.4. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин» > **68**

2.5. Лирика М. Ю. Лермонтова > **94**

2.6. Повесть И. С. Тургенева «Ася» > **107**

2.7. Драма А. Н. Островского «Гроза» > **112**

2.8. Лирический цикл А. А. Блока «Кармен» > **131**

2.9. Поэзия В. С. Высоцкого > **139**

2.10. Русский рассказ XX века: от А. С. Грина до Т. Н. Толстой > **163**

2.11. Пьеса А. В. Вампилова «Старший сын» > **188**

### **Глава третья**

**Слово — образ — культура:  
обучение школьников анализу  
целостных художественных систем > 193**

3.1. Варианты планирования тем по образно-ассоциативному изучению литературы > **194**

3.2. Урок моделирующего типа > **200**

**Заключение > 208**

**Примечания > 210**

*«Гармонии таинственная власть...» > 216*

## ПРЕДИСЛОВИЕ

---

Людмила Васильевна Шамрей — выдающийся ученый-методист по литературе, создатель научной школы «Образность как принцип и способ изучения художественной культуры» в Нижнем Новгороде. Идеи, заложенные в ее работах, оказали глубокое и разностороннее влияние на развитие современной методики преподавания литературы.

Монография представляет обобщение теоретических и методических трудов Л. В. Шамрей и включает три главы. В первой главе рассматривается проблема соотношения логического и образного в развитии читателя, раскрывается содержание понятий *художественная культура, ассоциативное мышление, читательское сознание, интуиция, импровизация* и др. Особое внимание уделено принципам построения современного «авторского» урока литературы.

Вторая глава выстраивается как практическое преломление теоретических идей и предлагает варианты уроков изучения художественных произведений с учетом контекстного подхода, поскольку, по мнению автора, введение широких культурологических горизонтов для осмысления литературного произведения облегчает путь от писателя к читателю. Последовательность представленных уроков соответствует историко-литературному принципу и учитывает родовую и жанровую специфику текстов (от лирики Микеланджело, А. С. Пушкина к драме А. Н. Островского «Гроза» и до рассказов XX века А. С. Грина, В. В. Набокова, В. С. Гроссмана, В. М. Шукшина, Т. Н. Толстой и пьесы А. В. Вампилова «Старший сын»).

Третья глава представляет варианты планирования тем в курсе изучения литературы по образно-ассоциативному принципу. Завершают монографию сформулированные автором принципы построения урока моделирующего типа и их реализация в проведении урока в 11-м классе «К каким порогам приведет дорога?» (на примере модификации сюжета «блудного сына» в русской литературе).

## ВВЕДЕНИЕ

Чтение художественной литературы — школа образного мышления, адекватно отражающего природу искусства как одного из способов отражения и познания мира.

Есть целый ряд непреложных уже для учителя литературы аксиом психолого-педагогического, методического, методологического характера, показывающих, что, доверяясь глобальным, панорамным моделям закономерностей литературного развития, мы еще не умеем в полной мере опираться на существующие природные механизмы, одним из которых является образно-ассоциативное мышление.

Исследование высших форм поведения человека в свете проблемы доминантности полушарий [1] показывает следующую особенность в конструировании единого образа на основе семантических словарных ассоциаций: оба полушария легко переходят на стратегию двоичного поиска ассоциаций, причем правое полушарие тоже часто выбирает эту стратегию. Для мифопоэтического мышления характерен примерно тот же механизм мышления, закрепленный, например, в следующей фразе древнеримского автора Катутлла: «И ненавижу, и люблю».

«Чувственное и рациональное в процессе познания означает не следование одного за другим, а непрерывное участие того и другого в нашем познании» [2]. Чувственный материал, в котором субъект находит форму существования мысли, для себя и для других людей, — это и есть образ [3]. То, что позволяет нам при оперировании понятиями удерживать мыслимое в них содержание без развертывания его в речевом высказы-

вании, есть не что иное, как образ восприятия. Он выступает как чувственный символ мыслимого содержания независимо от объема последнего. Поэтому человек имеет не только образы предметов, но и образ мира.

При переходе от ощущения и восприятия к представлению одни признаки как бы подчеркиваются, а другие редуцируются (схематизация образа). Существенной особенностью образов на уровне представления является панорамность, то есть выход за пределы ситуации.

В области художественного творчества опорный образ выступает в роли как бы начала отсчета для всего последующего процесса, в котором идет его развитие (детализация, уточнение, обогащение). Вместе с тем опорный образ выполняет и функцию контроля [4].

Образное отражение всегда включает момент антиципации (предвидения, предвосхищения), дальность которой на уровне речемыслительных процессов практически не ограничена. При этом актуализируется то, что хранится в памяти. Когда накапливается достаточно информации, осознается закон изменения сигнала, появляется возможность антиципации и, как следствие, резко повышается точность слежения [5].

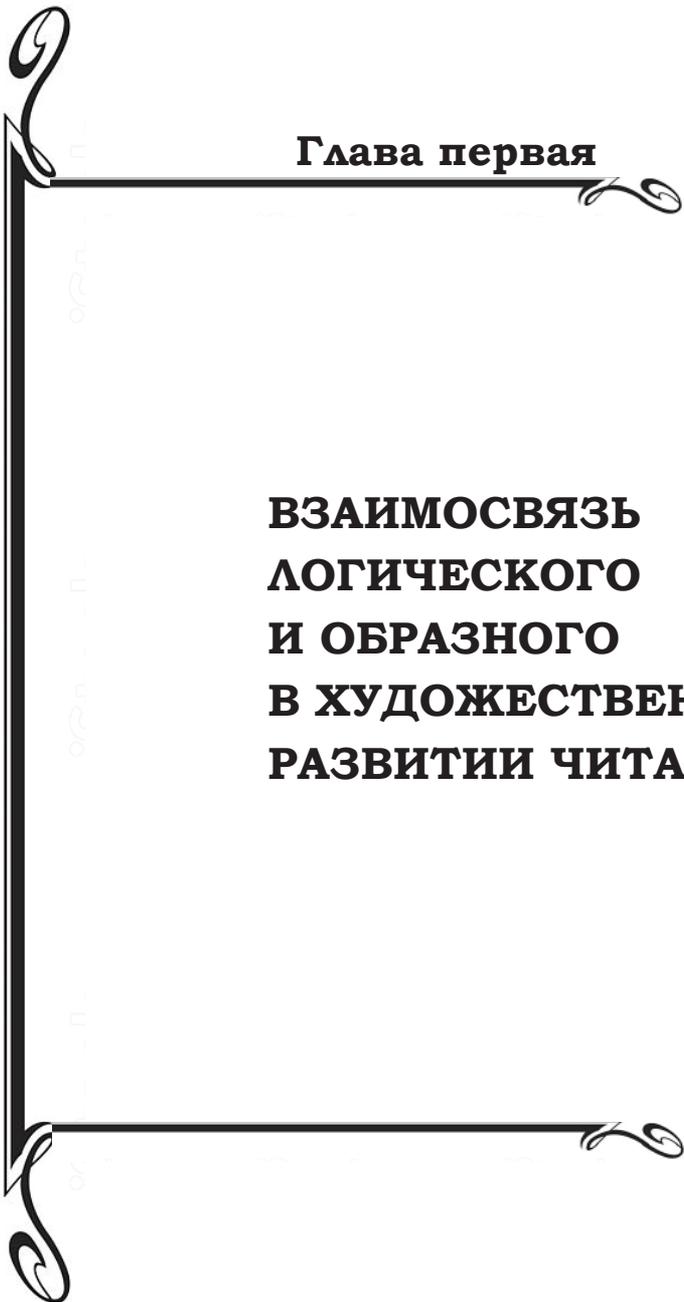
В психологии выделяют ряд типов связей ассоциативного плана (полное воспроизведение образа, актуализирующиеся элементы неполного воспроизведения по сходству, контрасту, аналогии) [6] — и отмечается, что как наличие, так и поиск недостающих образов-ассоциаций благотворно сказывается на характере творческого мышления человека.

Потенциалы образного мышления сегодня начинают осознаваться и на уровне процессов познания в педагогических исследованиях, в философии культуры. Так, В. Оконь, объясняя характер познания и процесс перехода многообразной информации в культуру личности, отмечает метафору как средство объединения и

обобщения разнородных явлений и фактов (синектика) [7]. В мышлении человека такой уровень образного обобщения помогает дать мгновенное представление о сложнейших процессах, почти независимо от объема познанной обучаемым информации; при этом характер реакции прямо зависит от степени детализации, богатства свернутой информации и приведения ее в готовность для включения в последующие этапы процесса мышления.

В диалектической «триаде» («полагание», «противополагание», «совместное полагание») синтез — явление живое, подвижное, только тезис для новой триады. При постижении искусства сам путь познания и формирования культуры личности отражает в образе целостность, синтезированность способа художественного мышления на любом уровне (слово-образ, образная система текста, образ мира в восприятии художника и читателя).

Природа, общество в своей предельной данности сливаются в то целое, что можно назвать культурой, а познающий эту культуру и преобразующе действующий на реальность человек должен «присоединить, присвоить» объективное знание к своему «я». На этом сложнейшем пути у личности, обладающей природной способностью к образному мышлению, ассоциации различного типа есть один из самых продуктивных путей освоения мира культуры.



**Глава первая**

**ВЗАИМОСВЯЗЬ  
ЛОГИЧЕСКОГО  
И ОБРАЗНОГО  
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ  
РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЯ**



## **РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЧИТАТЕЛЯ КАК ЦЕЛЬ И ЦЕННОСТЬ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ**

**В** языке художественной литературы, как и в языке гуманитарного знания вообще, неразделимы логическое и образное, сознательное и бессознательное. В процессе познания литературы как феномена художественной культуры необходимо большее доверие к образному в его чувственной предъявленности. В таком случае интуицию читателя можно рассматривать как системное качество личности, а урок литературы — как создание среды познания, определяющей понимание как системное качество личности. Адекватность системообразующих и системоразрушающих свойств культуры (исторического процесса и его отражения в сознании развивающейся личности) и уроков (подсистем процесса образования) по ритму и другим свойствам должна обеспечивать мобильность и гибкость целостных элементов художественного сознания читателя, формирование у него исторической образной памяти.

Целостность слова, текста или текстов, то есть культуры в конечном счете, создается их внутренней структурой, а сходные образные элементы, возникавшие в разных структурах, делают их взаимопроникающими. Значение образных деталей, фрагментов и пр. зависит в таком случае от исторического момента в развитии искусства, периода творчества художника и от предлагаемых для осмысления контекстов.

Читательское развитие, описанное в методике как науке, в данном случае может обрести, наряду с тенденциями к дифференциации знаний о читательских свойствах (воображение, эмоции, мышление), стремление к универсализации этих свойств. Так, ранний (1—4-й классы) и завершающий (10—11-й классы) периоды развития ученика как читателя, являясь «древовидными» по своей структуре, соотносятся друг с другом по доминирующей тенденции к установлению связей с миром и похожи на ранний и зрелый периоды творчества писателя. Периоды «наивного реализма» и «нравственного эгоцентризма» суть единый этап самоопределения личности на основе первоначального паритета внешнего мира («верю, что так и было») и последующего мощного рывка индивидуальности в сторону рефлексии, осознания своего «Я», которое и являлось вначале неосознанно, а затем все более осознанно самоорганизующимся ядром личности.

Пути внутренней трансформации внешних связей и впечатлений в образном приеме любого уровня обобщения могут быть прослежены в обучении лишь частично и условно (язык описаний не адекватен природе познаваемых явлений), но сам способ преобразования — метафоричность — органичен для человека и потому может быть интенсифицирован в системе обучения через организацию его этапов и их содержания, осознанного учителем выбора средств для их освоения в ходе обучения.

Объектом изучения на уроке литературы должны стать поэтика текста и литературного процесса, особенности творчества писателя или периода культуры. По отношению друг к другу творчество автора и культура эпохи могут стать контекстами, освоение которых (логическое и эмоциональное) ведет к философскому пониманию произведения. Признаками этого у читателя может быть осознание им единства многообразия и многообразия в единстве, что поддается фиксации в процессе обучения.

Для становления самосознания развивающийся читатель нуждается в образцах (учитель, литературный герой, писатель), демонстрирующих культуру сложного и многообразного знания, труд постижения, одновременное расширение, обогащение восприятия и его предметную организованность. Края максимально детерминированного поля знания могут сужаться, а акты свободно вспыхнувшего прозрения сути художественного явления — редуцироваться, но не исчезать полностью из читательской памяти. Так конкретное филологическое знание, расположенное в системе уроков линейно, все время имеет тенденцию существовать в кругу других возможностей постижения, осуществляемого субъектом, и определяться актуальными для него ценностями, целями, интересами.

Если чтение текста рассматривать как развивающее действие, то в методике важно определить практическую значимость принципов этого действия (изменение материала, ориентированность на актуальные нормативы в динамической системе, наличие рефлексии по элементам системы), ведущего к относительной всесторонности понимания. Различение этих процедур даже в первооснове выводит методика к методологическим конструкциям, к философии научного познания в целом. Таким образом методика литературы выходит из рамок специфики, которая ограничивает ее от других областей познания, и через выросшую изнутри методологию становится частью гуманитарного знания XX века.

Сегодня определяются возможность и конкретные пути методологического подхода к знаниям по литературе с учетом содержательно-теоретической специфики, что позволяет более четко различать предмет и его свойства, признаки качества, выделять причинные связи. Неявность (или невыявленность) содержательно-теоретических посылок в литературном знании уче-

ника может быть снята введением широкого культурологического контекста.

В образовании, в гуманитарных науках ситуация в настоящее время может быть определена как кризисная. Поэтому методическая наука должна быть способна выйти за рамки отжившей парадигмы к новым модальностям (это развитие ученика как читателя в динамике, анализ художественного произведения и литературных процессов синтезированными формами, время и пространство урока литературы, множественность систем, сосуществование которых в методике моделирует гуманитарное знание как целое).

В пособиях современных авторов нередко ощущается недоверие к художественному тексту и искажение его множеством объяснений, не выводящих читателя-ученика к системам значений. Включение философско-эстетических, культурологических оснований и предпосылок в содержание поэтики усиливает эвристические возможности познания литературы, позволяет теоретически осмыслить влияние культурно-исторических условий на содержание и форму литературного произведения. Текст, являясь «первичной данностью», не только направляет познание философско-мировоззренческих предпосылок его, но и помогает выявить неявные требования и регулятивы, порождаемые коммуникативной (диалоговой) природой его содержания. Этот уровень предполагает включенность текста в социально-исторические условия, в культуру соответствующей эпохи.

Так текст, отражая эпоху, синтезирует уровни и формы отражения. Через поэтику, контекст и подтекст происходит не только отражение философско-эстетических, культурно-исторических ценностей автора и через них — менталитета эпохи, но и диалог «двух сознаний» и, соответственно, выражение возможных интерпретаций текста другим (воспринимающим) сознанием и даже дру-

гой культурой. Таким образом, введение широких культурологических горизонтов для осмысления литературного произведения облегчает путь от писателя к читателю.

Связь образного мышления с вербальными процессами (Б. Ф. Ломов [1]) возникает при сравнении категорий признаков (ассоциативных, обобщенно-метафорических), при описании действия, в самом действии с образом, при движении от целого к деталям (глобальная вербализация) или от детали к целому (поэлементная). Образы-представления обеспечивают акты предвидения, точность и скорость которого зависит от сохранения в памяти базового сигнала (опорных образов или их систем).



## **ОБРАЗНЫЕ АССОЦИАЦИИ КАК ПРИНЦИП И СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ — ФЕНОМЕНА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ**

Эстетический критерий сегодня становится важнейшим регулятором сфер общественной практики. Эмпирические и социальные исследования зафиксировали сдвиг в структуре мотивации людей, связанной с перемещением их в область удовлетворения потребностей в творчестве, самореализации. В сферу науки из искусства переместился так называемый ассоциативный стиль мышления, даже парадокс стал пониматься как совмещение противоположных сторон единой истины, отмечает Н. К. Гей [2]. В специальной литературе рассматриваются особенности системно-структурного

подхода к произведению. Так, Ю. Т. Нигматуллина под целостностью понимает повторяющийся тип элементов структуры, подчиненность их единому принципу. Познание произведения исследователи рассматривают как целостный коммуникативно-эстетический акт [3].

И. Л. Савранский [4] описывает конвенциональную ситуацию, обеспечивающую «совпадение» или «пересечение» ассоциативных полей художника и реципиента. При этом изморфный перевод системы художественных знаков на язык воспринимающего невозможен (напомним, что это одна из важнейших антиномий искусства). Определяя условия успешной коммуникации, И. Л. Савранский указывает:

› на непрерывное развитие эстетической культуры человека;

› наличие в сознании воспринимающего субъекта некой «структуры ожидания», базирующейся на его предшествующем эстетическом опыте;

› представления, сформированные в процессе развития;

› декодирование образа (перевод перцептивного образа в представление на основе механизма ассоциаций, а также путем более сложных преобразований его на основе логических операций).

Характеризуя иерархию структур в художественном тексте, автор выделяет образно-ассоциативную структуру, служащую, в сравнении с материальной и семантической, своеобразной опорой для реконструкции произведения воспринимающим субъектом. Отмечая универсальность процесса эстетического восприятия, И. Л. Савранский использует термин «синтетическое чувство» (синестезия), означающий способность ассоциировать посредством всех чувств. Таким образом, предметом переживаний становятся «синтетические» образы, в которых как бы совмещаются зрительные

представления, звуки и пр. Автор приводит прекрасный пример — образную структуру стихотворения О. Э. Мандельштама «В разноголосице девического хора...», где композиционной основой является ассоциативный параллелизм (девичий хор — «хор церквей»). Он строится путем «сведения воедино» звуковых и зрительных представлений («звукозрительная симфония», по термину С. М. Эйзенштейна).

В разноголосице девического хора  
Все церкви нежные поют на голос свой,  
И в дугах каменных Успенского собора  
Мне брови чудятся, высокие, дугой.

И с укрепленного архангелами вала  
Я город озирал на чудной высоте.  
В стенах Акрополя печаль меня снесла  
По русском имени и русской красоте.

Не диво ль дивное, что вертоград нам снится,  
Где голуби в горячей синеве,  
Что православные крюки поет черница:  
Успенье нежное — Флоренция в Москве.

И пятиглавые московские соборы  
С их итальянскою и русскою душой  
Напоминают мне явление Авроры,  
Но с русским именем и в шубке меховой.

1916

Поразительно, как весь сложный ассоциативный комплекс стихотворения трансформируется в «итоговую» метафору, которая в свою очередь легко устанавливает связь в сознании читателя с образом «Вечной Женственности», характерным для философии В. С. Соловьева и лирики А. А. Блока. Нечто сходное происходит и со стихотворением Н. С. Гумилева «Шестое чувство», оказывающимся

при более тщательном изучении «опорных» для литературной эпохи образных ассоциаций (у того же А. А. Блока) образным завершением в лирике целого спектра иррациональных ощущений общества (Г. М. Фридендер) [5].

И в лирике, и в музыке, и в изобразительном искусстве автор и реципиент в своем труде, пожалуй, одинаково активны; восприятие этих видов искусства, по своей природе полисемантических, содержащих многослойную эстетическую информацию (для всех уровней воспринимающего), связано со способностью ассоциировать посредством чувств («диффузное ассоциирование»). Примерами таких произведений могут быть стихи Б. Л. Пастернака, музыка А. Н. Скрябина, картины Н. К. Рериха и М. К. Чюрлениса. Так, у последнего, опирающегося на две стихии — природу и фольклор, трудно различить, где кончается живопись и начинается поэзия. Это цельная, оригинальная, сложная художественно-философская система раздумий над сущностью бытия, загадками мироздания («Соната пирамид», «Сотворение мира», «Соната звезд», «Сказка королей» и др.).

При звучании музыки мы вступаем в этот поток, становимся его частицей. Мобилизуя в этих целях сложный механизм ассоциаций, слушатель интонирует звучащую музыку, так как музыкальный образ включает в себе множество ассоциативных «оттенков» и «изгибов». О тяготении музыки к синтезу с другими видами искусства знали не только в XX веке (А. Н. Скрябин, С. В. Рахманинов, И. Ф. Стравинский), но и в XIX веке (Ф. Лист, Р. Вагнер, М. П. Мусоргский). Идея «синтетической образности», «соизмеримой слиянности» проявляется в самих процессах художественного мышления. Примером «диффузного ассоциирования» можно назвать «поэтическое кино» С. М. Эйзенштейна, В. И. Пудовкина, при работе над которым художники стремились к максимальной полноте «синестезии».

Для условного функционирования системы ассоциативных связей, по мнению многих психологов, необходимы широта и разнообразие художественных интересов, развитые познавательные способности, концентрированное внимание и образная (историческая) память. Психологи отмечают взаимосвязь этих элементов, а также возможность подключения и активизации всей системы через любой из ее элементов. Основным принципом ассоциаций — соотнесенность (слово — образ — мысль). В результате действия этого принципа, по У. Джеймсу [6], возникают ассоциации по сходству, смежности и контрасту. В случае неполного воспроизведения ассоциации первым воспроизводится тот элемент, который дольше отрабатывается. Любопытно, что при решении каких-либо проблем ассоциативные процессы ощущаются, но не сливаются в целое. Затем наиболее удачные ассоциации приковывают внимание и при помощи случайных «добавочных» элементов процесс «набирает скорость» и дает вместе с удовольствием и радостью живое ощущение открытия. В то же время открытие ассоциации возникает только после усвоения фактов. Таким образом, возможно осознанное планирование названных этапов.

У. Джеймс на примере стихов А. Теннисона показывает влияние на мысль психологических обертонов, степени прочности ассоциаций (слово — образ — мысль). Ссылаясь на А. Гамильтона, У. Джеймс пользуется словом «реинтеграция» (эти процессы должны вести к достаточно полному восстановлению в памяти большого и сложного содержания — например, мелкие фигуры у Ч. Диккенса). Нередко и намеренно неполное воспроизведение. При реинтеграции одновременно идет и распадение, и возникновение. Наибольшей устойчивостью обладает интересное, но сменяется и оно. Это обычная или смешанная ассоциация (неполное воспроизведение в памяти минувших явлений).

Отвечая на вопрос, какой элемент ассоциации должен выступать на первый план при неполном воспроизведении, У. Джеймс дает очень четкий ответ: тот, который являлся наиболее привычным. Частое повторение (время воздействия) ассоциаций — наиболее сильный стимул к ее возобновлению (мысли свежие и привычные возобновляются с одинаковой легкостью, ассоциативная отзывчивость на слова наибольшую роль играет в детстве и юности). Живость, зримость впечатлений и сходство в эмоциональном тоне между нашим расположением духа в данную минуту и воспроизведенной идеей дополняют предыдущие причины активации элементов ассоциаций, в основе которых лежит и таинство случая (правда, У. Джеймс поясняет, что «для нашего ума», но не для физиологических процессов, которые просто не поддаются анализу).

Далее анализируются те же механизмы, но уже при произвольном течении мыслей, при разрешении проблем. Ассоциативные процессы в этом случае ощущаются, но какое-то время не сливаются в целое, потом наиболее удачные из них приковывают наше внимание, и, наконец, при помощи «случайных» добавочных элементов ассоциации набирают такую скорость, что довольно длительный, подчас двоичный поиск, полусознательный «зуд» вдруг превращается в живое ощущение открытия, «озарения», дающего чувство облегчения и радость, удовольствие.

В качестве структурно-образующих ориентиров при активизации механизма ассоциативного мышления могут выступать развивающиеся в сознании человечества понятия «идеальное» и «материальное», «свобода и необходимость», «общественные и личные идеалы», «романтическое», «романтизм», «реалистическое», «реализм» в истории философской и художественной мысли от античности до наших дней.

Синектика (греч. «вместе») означает объединение разобщенных на вид элементов. Создатель синектики У. Гордон (книга «Синектика: развитие творческого воображения», вышедшая в США) представил ее принцип в 1961 году. Синектика в его трактовке — «техника решения проблем путем использования метафор и аналогий с целью генерации творческих идей» (этот метод был использован автором в решении технических проблем). Поле действия данного метода чрезвычайно широко, создаются условия для объединения разного содержания и разнообразного личного опыта. Материал наук используется для решения проблемы, где стимулом становится включение метафор и аналогий, то есть прием из искусства.

Превращение сложного, многообразного содержания в емкий образ характерно для творчества как такового и для его объяснения, осмысления. Так, у О. Э. Мандельштама [7] знание жизни, философии, истории, эстетики, истории искусства и собственно поэтический опыт органически переплавляются, когда он объясняет суть и значимость художественных открытий в литературе как феномене культуры. Например, небольшую статью «Девятнадцатый век» он сразу начинает с образа, которому придается метафорическое значение большого масштаба. Век он соотносит с альбатросом из одноименного стихотворения Бодлера, пригвожденным к земле шатром гигантских крыльев. Потом поясняет каждую метафорическую деталь, точность которых поистине поразительна. Затем движение времени соотносится с «рекой времен» из стихотворения Г. Р. Державина, и высказывается потаенная мысль о высшем уроке жизни. Познавательные силы века в их негативном значении переосмыслены в последовательно гротесковой веренице образов — от «прожектора, шарящего по страшному небу» своими «методологическими щупальцами» до

«ублюдка, родившегося от союза ума и фурий, одинаково чуждого и высокому рационализму энциклопедий, и античному воинству революционной бури — романтизму». Общие суждения о взаимосвязи рационального и иррационального в сознании человека, в истории и в искусстве превращаются у О. Э. Мандельштама в своеобразную метафору — «священный огонь Прометея», которая экономно и эмоционально, ярко многое закодировала, а тайное, смутное обнажила и сделала очевидным для воспринимающего.

Сошлемся еще на одно из таких образных умозаключений поэта, напоминающего нам о необходимости доверия читателей и науки к языку искусства (статья «Выпад»): «Однажды удалось сфотографировать глаз рыбы. Снимок запечатлел железнодорожный мост и некоторые детали пейзажа, но оптический закон рыбьего зрения показал все это в невероятно искаженном виде. Если бы удалось сфотографировать поэтический глаз Овсяннико-Куликовского или среднего русского интеллигента, как они видят, например, своего Пушкина, получилась бы картина не менее неожиданная, нежели зрительный мир рыбы... Поэтическое письмо зияет отсутствием множества знаков, указателей, подразумеваемых, единственно делающих текст понятным и закономерным... Поэтически грамотный читатель ставит их от себя, как бы извлекая их из самого текста». Непознанное, тайна в этом процессе все же остается. И это прекрасное свойство познания опять-таки напоминает об искусстве, секрет воздействия которого на мысль и сердце человека привлекает в силу этой тайны.

Деятельность учителя, как известно, сходна с режиссерской. Описанные А. М. Эфросом в книге «Профессия — режиссер» [8] репетиции пьес «Отелло» В. Шекспира, «Месяц в деревне» И. С. Тургенева, «Вишневый сад» А. П. Чехова показывают доминирующую роль

образных посылок, невзирая на их неясность и возможную (в логике) неточность. В работе актера и режиссера проявляется «двойственность эмоции» (Л. С. Выготский [9]), для некоторых из них подчас несущественна проблема технологии (и игра перерастает в жизнь — В. С. Высоцкий), у других она соседствует с рационализмом. М. А. Захаров умело управляет зрительскими эмоциями через темпоритм, музыку, контрапунктом достраивающую сценическое действие [10]. Анализ работы театральных режиссеров 60—80-х годов XX века показывает, что природная способность к формированию ассоциаций — умение редкое.

Сочетание психологии с технологией на уровне ассоциативных намеков, акцентирующих смысл эпизодов или создающих атмосферу всего спектакля, характерно было для режиссерской работы Г. А. Товстоногова. Художественные ассоциации Г. А. Товстоногова, как и В. Э. Мейерхольда, вытекали из широкой историко-культурной осведомленности режиссеров, тогда как многие их коллеги чаще обращались к ассоциациям, основанным на житейской наблюдательности. Цепочки косвенных ассоциаций характерны для работы Ю. П. Любимова. Но все режиссеры использовали этот прием при работе с членами труппы для того, чтобы, по выражению М. А. Захарова, актеры сумели «линию поведения превратить в коридор», не позволяющий зрителям проигнорировать то или иное актерское решение. Многообразие связей эмоций с другими психологическими состояниями (страстью, настроением), теоретическая и практическая расчлененность эмоции, обозримость форм их проявления помогают «читать» сценическую эмоцию не по логике, а по аналогии, что делает последнюю условием художественности.

Для современной художественной культуры характерна очень тесная связь личного опыта со всем про-

исходящим в мире. Вероятно, поэтому искусство во многом определяется крайне усложненной образно-эмоциональной ассоциативностью как исторической приметой времени. От Гамлета («Заключите меня в скорлупу ореха, и я буду чувствовать себя повелителем бесконечности») до Б. Л. Пастернака, Д. Л. Андреева, А. А. Тарковского не так уж и далеко.

Во взгляде на культуру прошлого совмещаются отчужденность и интимность, сближение смысла между вечным и сиюминутным. Это и есть пограничный, беспокойный способ нашего современного существования и в культуре, и в педагогике.

В ходе экспериментальной работы в ряде школ Нижнего Новгорода апробированы некоторые способы работы с художественным текстом на основе формирования системы образно-ассоциативных связей. Эти способы отражены в отдельных параграфах, вошедших во вторую и третью главы монографии.

Работа со школьниками в указанном выше направлении включает три этапа.

**1.** Информационный фон восприятия базовой темы включает в себя образы, комментарии различного типа и, самое главное, чтение учащимися небольших произведений и эпизодов, при элементарном осмыслении которых фиксируются опорные образы разного уровня сложности, а они будут или обогащаться, или детализироваться, или видоизменяться в последующем тексте. Объем информации такого раздела значительно превышает содержание привычного вводного урока или этапа подготовки восприятия текста. Эффективность кодируемой в данном случае информации (в том числе и чувственной, образной) при актуализации значительно возрастает и включается в процессы мышления.

**2.** Анализ базового текста предполагает усиленную работу со словом-образом, поиск и определение ха-

рактрных для художественного мышления писателя (и мышления героя) форм речи, композиции, эволюции творчества и на этой основе формирование у учащихся такой модели восприятия мира писателем, которая отражала бы тип художественной культуры данного времени.

3. Сформированные образы-представления конкретного и обобщенного типа закрепляются при сопоставлении текстов данного писателя или данного времени, или в исторической интроспекции, или в вариантах интерпретации текста, образа, типа культуры художника в разных видах искусства, в художественной культуре разных эпох.



### **ПРИРОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ: РАЦИОНАЛЬНОЕ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ, ИНТУИТИВНОЕ**

Значительным вкладом в осмысление влияния искусства на личность и общество, на систему гуманитарного образования, является труд В. Оконя «Введение в общую дидактику» [11], где подчеркивается, что приобретение знаний об искусстве рассматривается в ряде стран как единственный путь к нему, но он ненадежен: в основе его не лежит творческая деятельность. Все четыре вида контакта с искусством (активные — создание и воссоздание художественных ценностей; более пассивные — участие в представлении этих ценностей и приобретение знаний об искусстве), интегрированные в процессе просвещения, в состоянии развивать та-

кие стороны индивидуальности, как творческое мышление, способность к синтезу эстетических чувств.

В таком случае метод обучения рассматривается как динамический процесс формирования человека (выбор содержания, способов и условий личностного обучения в деятельности, доставляющей удовольствие). А это уже трудное искусство в педагогике. Важными оказываются в связи с этим изменения в традиционной типологии методов самостоятельного приобретения знаний. Вводится метод случайностей, характерный для школ Англии и США (в практике наших школ «он несколько преобразен» и в теориях представлен как частный прием, а не метод), ситуативный метод, включающий в свои задачи перцепцию (он чаще используется в старших классах, в вузе), дидактические игры (инсценирование, симулятивные и деловые игры). Особую значимость приобретает группа оценочных (экспонирующих) методов, оказывающих влияние на развитие восприятия, способностей и взглядов на мир, стиль жизни человека (очень интересны исследования С. Оссовского, который подчеркивает значимость независимости впечатлений от произведений как личностной ассимиляции убеждений в существовании этих произведений). Эта группа оценочных методов пока плохо изучена, но польские школы имеют богатые традиции, ведущие свое начало с XVIII — XIX веков.

Эта группа методов богата разновидностями, меняющимися в зависимости от типа ценностей способ их экспонирования и влияния на высшие чувства, мировоззренческие убеждения, систему ценностей (литература, музыка и прочие виды искусства лежат в основе этих разновидностей, весьма значительных).

Оценочные методы В. Оконь условно разделяет на импрессивные и экспрессивные. Импрессивные методы (*лат.* — впечатление, переживание, чувство...) основаны на активизации способов получения информации о про-

изведении и его создателе, восприятию произведения на всех этапах его изучения и предполагают наличие деятельностных форм осознания идеи, сопоставление этих идей с принципами жизни учащихся. Экспрессивные же методы (*лат.* — выражение...) основаны на создании ситуаций, в которых совмещается выражение и переживание (инсценирование, ролевое чтение и др.).

Вносятся важные акценты в описание структуры проблемных и творческих задач, особо выделяются принципы моделирования, конструирования и пр., взаимосвязь проблемного и программированного обучения. Следует отметить, что теория проблемного обучения была центральной в педагогических и методических исследованиях с 60-х годов XX века (истoki этих идей в эмпирическом виде можно обнаружить в XIX веке), она прошла и стадию осмысления, и стадию внедрения в практику преподавания (В. Г. Маранцман [12]). При всей значимости этого подхода его возможности при изучении искусства проявляются столь специфично, что это заставляет усомниться в его универсальности не столько в стратегии обучения, сколько в структуре, объеме тех сведений, которые необходимы как доказательство.

Так, если при изучении литературы привлекается в качестве доказательства образное слово, образ внутри произведения или произведение как целое, то огромную роль здесь играет не только логика вопросов, степень их осознанности или формы активизации учеников, но и интуиция как приобретение сведений посредством чувственного контакта, без осознания способа получения знания. Несмотря на загадочный характер интуиции, она развивается практикой и опытом. «Интуиция — это просто индукция без слов», — отмечает Э. Берн [13]. Если же мы умеем выразить наши интуитивные ощущения словами, это уже вербализованная индукция. Недооценка в содержании проблем-

ных задач и условиях их выполнения (темпе, структуре дополнительной информации) первого этапа реализации интуиции приводит к резкому снижению качества вербальных процессов, увеличению учебного времени и почти снимает ту степень удовольствия в ощущениях учеников при ситуациях неожиданных «открытий».

В специальных исследованиях Э. Берна было обнаружено, что интуиция обнажает характер эмоциональных установок, приближаясь к истине, но не угадывает ее вполне. Руководить интуицией можно только в общем направлении, а это требует времени для дополнительного осмысления. При целом ряде впечатлений (особенно от искусства) интуиция надежнее, чем сознательное знание.

В сущности проблемного обучения и проявляется это двуединство логики и интуиции. Поэтому особую значимость в обучении приобретает режиссерская деятельность учителя по усилению мотивации на фазе подготовки (созревания) проблемной ситуации. При изучении искусства действенность проблемных заданий выше в условиях дидактических игр, при использовании метода случайности, особенно при применении синектики.



## **1.4. ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ И ИСКУССТВО: ИМПРОВИЗАЦИЯ**

**И**сследователи, занимающиеся изучением психологии процессов художественного творчества, сходными по быстрому выявлению такого типа энергии ситуациями считают импровизацию. Способность им-

провизатора мгновенно ассимилировать постороннюю идею, образно осваивать и претворять материал, предложенный извне, связана со специфическими свойствами и механизмами мышления, почти аннулирующими временной промежуток между замыслом и осуществлением. Эта совмещенность цели, средств с рождением образа (мысли и чувства в единстве) выявляет суть импровизации (Б. М. Рунин) [14].

Наглядным примером является исполнительское творчество в музыке, в театре. С. Т. Рихтер и Л. Б. Коган никогда не исполняют одно и то же произведение. Каждый раз новые нюансы, необычные оттенки... Если учесть, что в импровизации реализация как бы предшествует намерению («опережающее отражение»), то она может быть рассмотрена как модель творческого процесса вообще (как у Б. А. Ахмадулиной — «мгновенная удача ума»). Момент импровизации (или их череда) ускоряет познавательный процесс, задает тон самонастройке, самоорганизации. Об этом много интересного есть в теории К. С. Станиславского, который говорил: «Экспромт и неожиданность — лучшие возбудители творчества». Импровизация, по Станиславскому, активизирует бессознательное, избавляет ум от инертности. Важно отметить, что для К. С. Станиславского «что» — сознательное, а «как» — бессознательное. Если направить все внимание на «что», бессознательное само проявится в своем естестве.

Успешность импровизации зависит от подготовки, тщательной предварительной работы, степени увлеченности (И. Бергман). Импровизация действительно сводит воедино постижение и исполнение. В искусстве это проявляется в спонтанности рифм, наитии сверкнувшей метафоры, мощности стилеобразующего фактора (А. А. Тарковский, И. Бергман, О. Д. Иоселиани и др.).

В практике преподавания, при организации сотворчества художника и читателя, процесс обучения пред-

ставляет собой непрерывные взаимопереходы «замысла» в «осуществление», переживания и выражения, рационального и индивидуального.

К классу проективных, дающих человеку возможность самому проецировать реальность и по-своему интерпретировать ее, относятся графические методы (психографический анализ текста, рисуночные тесты). Рисунок на заданную тему оценивается психологами как мощное диагностическое средство, адресованное не к логическим формам мышления, а непосредственно к образному его содержанию (эксперимент показал, что по количеству абстрактных символов проявляется склонность к сферам «человек — техника», «человек — знаковая система», а сюжетные изображения говорили о наличии образного мышления, склонности к сферам «человек — человек», «человек — природа», «человек — художественный образ»). Из-за проективного характера большинство графических процедур и их результаты менее подвержены контролю сознания и в силу этого более эффективны при изучении индивидуально-психологических предпосылок профессионального самоопределения (Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина) [15].

Реальный процесс обучения, как и его научное обоснование, практически не учитывает эти механизмы естественного, целостного в образности, проявления творческих тенденций мышления. Они «перенесены» в условия проблемного обучения.

Внутри анализа отдельного произведения наличие перспективных проблемных вопросов и цепочки заданий по их решению является мощным стимулом обозначения художественных впечатлений от произведения и сложных взаимосвязей внутри его. Но эти представления о характере связей в стихотворении, рассказе, пьесе как целое недостаточно осознаются (в природе жанра, стилового потока, направления и т. д.), редко соотносят-

ся с другими произведениями, поэтому затруднено познание специфических процессов развития литературы как феномена художественной культуры.



## 1.5. ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНАЛОГИИ

При изучении литературы индуктивная или дедуктивная природа размышления внутренне противоречива и неоднозначна по способу фиксации и интерпретации той или иной научной особенности текста. Используя индукцию, мы должны опираться на логику подтверждения в ответах учащихся через отбор (то есть на научную индукцию по методу единственного сходства), а в реальности зачастую переходим на неполную индукцию, основанную на перечислении частных случаев и отсутствии противоречащих друг другу случаев.

Индукция, при этом проявляемая, определяет вероятность чаще по аналогии, чем по другим, логическим, признакам, хотя рассуждения при этом сходны. Особенность рассуждения по аналогии заключается в том, что вывод делается не о классе предметов, а о единичном.

В аналогии заключается мощный эвристический потенциал, высокая степень достоверности выводов, если она не превратится в вульгарную аналогию. Очень важен характер аналогии. В зависимости от того, насколько существенными являются общие признаки сравниваемых предметов, от числа этих признаков, их разнородности и их связи с переносным признаком формулируется характер соотношения явления (строгая или вульгарная аналогия).

Например, при изучении романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» нередко сравнивают Базарова и Павла Петровича Кирсанова на основании отношения к народу, искусству, труду и пр. Это достаточно существенные признаки, но обычно их недостаточно, не учитывается их противоречивая природа, а главное, не возникает в этом процессе дополнительного знания об этих героях, об отношении к ним автора, ибо не формируется вероятностная теоретическая связь этих признаков с идеалами личности и эпохи, целями их существования и автора, представлениями о красоте и добре, свободе и рабстве. Отсюда так трудно осознать ученикам отразившееся в романе соотношение сил в обществе определенного времени в их связи с вечными духовными ценностями мира.

Строгая аналогия широко применяется в науке, в частности при использовании моделирования, так как она учитывает связь между общими признаками объектов и переносимым признаком (при изучении литературы чаще всего это фактическая связь по сюжету, типу характерности, нередко логические связи, преимущественно причинно-следственные, и очень редко теоретические, где из утверждения о наличии у объекта некоторых признаков выводится утверждение о наличии у него дополнительного признака на основании учета законов некоторой теории). Именно этот механизм и формирует навыки переноса, без которых нет развивающего обучения.

Применение этой логической закономерности в самом искусстве и при его изучении естественно ускоряет формирование устойчивых психологических связей, тренированность которых определяет и скорость познавательных процессов, и их замыкание в личности, формирование поля индивидуальной культуры при восприятии соотносимых отдельных явлений искусства

или этапов динамического процесса развития культуры нации, человечества.

Исследования результативности в развитии образного мышления показывают, что такие задачи легче решают ученики, увлекающиеся искусством (остальным больше удаются логические задачи). По другим данным, привычные критерии обученности (при отборе победителей олимпиад) не совпадают с творческими. В психологии и педагогике выделены периоды наиболее плодотворного приобщения учащихся к разным видам искусства («сензитивные»), но отмечается, что отсутствие единого воздействия разных искусств резко ослабляет и возможности воздействия искусства слова. Более того, по свидетельству многих современных ученых, простое получение знаний об искусстве — ненадежный метод, ибо в его основе нет творческой деятельности. Только тогда все виды контактов (активные — создание и воссоздание художественных ценностей; более пассивные — участие в представлении этих ценностей и приобретение знаний об искусстве) при интеграции в процесс просвещения в состоянии развивать такие стороны индивидуальности, как творческое мышление и способность к синтезу эстетических переживаний.



### **АРХИТЕКТОНИКА СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ: ОТ ЗАМЫСЛА — К ВОПЛОЩЕНИЮ**

**Д**инамичность современной жизни игнорировать не удастся: стремительность происходящих изменений в жизни общества, в сознании людей, в их желаниях и возможностях только нарастает. Уроки в школе на этом

фоне кажутся островками стабильности, устойчивости... Но так ли это?

Изучая русскую классику, мы понимаем, что никакие «новые прочтения» не нужны, так как вечные вопросы, заданные писателями, актуальны по-прежнему. Необходимо читателям «дорости» до адекватного (хоть бы отчасти) их понимания — что именно классик хотел сообщить миру, какие мысли стремился донести до своих современников и потомков. Это — главное на уроках словесности. Ситуация как в фильме «Назад в будущее»: вглядываясь в строки прошлых лет, мы точнее понимаем день сегодняшней. Мы видим поразительное сходство восприятия мира людьми на рубеже XIX—XX веков с сегодняшними их проблемами: одиночества, потерянности в мире без веры, цели, перспектив... Без любви...

Но юные читатели, крайне нуждаясь в размышлениях над вечными вопросами жизни, неосознанно заменяют чтение классики низкопробными произведениями, картинками с экрана, скользящими впечатлениями «на минуточку». И увлечь их сейчас классическим текстом стало еще труднее, чем прежде.

Что же происходит сегодня на уроке? Каково его содержание и результаты? Изменилась ли роль учителя?

Современный урок литературы в школе — это не просто учебный предмет. Чтение, освоение художественных произведений позволяют юному читателю восхититься рождением мысли, приближенной к слову, адекватной слову, выраженной в слове. Язык, создающий этот эффект, не следствие анализа учащимися текста и тем более знания норм русского языка. Это во многом «бессознательное творчество» (А. А. Потебня), так как мысль и слово — одно (как греческий «логос», болгарская «дума»).

Само представление деятельности на занятии (в совместном творчестве учителя и учащихся при освоении произведения) опирается на фундаментальные постулаты — активность, труд, поведение, в которых с древности (Аристотель) на первом плане были активность психики (Н. Е. Грот), активность и работа нервной системы (И. М. Сеченов), активность познания и общения как первичные основания деятельности (Б. Г. Ананьев и др.). Такого рода интенсивность интеллекта и эмоций в единстве возможна при глубоком увлечении читателя словом, героем, миром писателя. Если у учителя, подобно писателю, будет развито конструктивное, композиционное мышление, то он сможет построить урок подобно архитектору. Проводя учащихся вслед за автором по страницам произведения, опираясь на архитектуру текста и укрупняя ее в сознании читателя, учитель сможет преодолеть застывшие представления об этом ходе работы в теории методики. Возможности данного подхода были тщательно изучены во второй половине двадцатого века в методике преподавания литературы (М. А. Рыбникова, Н. И. Кудряшев, Н. Д. Молдавская, В. Г. Маранцман, Т. Г. Браже, О. Ю. Богданова, Т. Ф. Курдюмова и др.).

Ученые-методисты, сами являясь преподавателями, чувствовали силу и недостатки этого подхода. Сила его, как известно, в естественности, а недостатком может стать само погружение в детали, власть которых не позволяет в итоге выйти к крупным обобщениям, потребуются специальные заключительные уроки.

Возврат к этому пути анализа необходим практически, но теоретически его возможности серьезно переосмыслены:

- 1) само чтение ориентировано на освоение поэтики текста, его глубинных оснований, что требует от учителя умения точно и системно расставить на уроке акценты;

2) усложнилось само представление о поэтике текста (достаточно сравнить исследования двадцатого века, чтобы убедиться, что «вещество» слова изучается лингвистами, литературоведами, философами, психологами и др., чего стоит только мода на слово «концепт»);

3) опора на образность текста как целостности позволила усилить в практике внимание к синтезированным формам анализа произведения, усложнить логику его освоения; повысилась значимость первичного восприятия, точности анализа, в процессе которого увеличивается количество заданий, ориентированных на обобщения различного типа, выявление условий для интерпретирования как учебной деятельности в процессе анализа и на специальных уроках.

Деятельность учащихся как важнейшая особенность учебного процесса не активизируется, а «засоряется» огромным количеством репродуктивных и псевдоэвристических заданий, имитирующих активное размышление учащихся на уроке.

Обретение свободы общения с Ф. М. Достоевским и А. П. Чеховым, В. Шекспиром и Л. Н. Толстым дается не сразу. Способность к душевному труду, пересмотру своих взглядов, изменению себя — радостный, а не только тяжелый труд читателя. Конечно, для этого необходимы определенные умения и такие способности, как эмоциональная отзывчивость, воображение. Чтение — это, по выражению В. Ф. Асмуса, «труд и творчество» [16], позволяющие видеть развитие и становление образной картины мира. Человеческий опыт, запечатленный в литературных произведениях, должен стать личным, духовным опытом юных читателей. Конечно, для этого нужны интересные и точные вопросы и задания, рефлексивные технологии, эвристические методы.

Но в реальности произошло иное: ослаблены разработанные методики, используются они частично,

вне системы, зато увлеченность новыми технологиями, особенно информационно-коммуникационными, уже достигла, кажется, своей вершины; при этом обнажились немалые противоречия. И вместо приобретений в литературном образовании мы имеем колоссальные проблемы, решить которые быстро не удастся.

Презентации, проекты различного типа сегодня потеснили чтение и исследование текста, что изменило характер и качество общения учителя и учеников. Вместо вдумчивого разговора — инструкции, задания, отчеты; стремительно проявились на современном уроке амбиции учеников, научившихся пользоваться «готовыми блоками знаний», не всегда равнозначных по значению и объемам, необходимых для ответа на вопрос, заданный учителем. И еще отчетливее, чем прежде, стали видны проблемы общего развития учащихся, их интеллектуальных способностей: это сказывается на отборе информации в рефератах, презентациях, на определении главного и второстепенного, логике построения ответа; качестве речи, уместности цитирования и пр.

Тем не менее нельзя отрицать, что этот тип урока, на котором технологичность важнее методики или вообще вместо нее, уже появился. Положительной стороной его является повышенная самостоятельность учащихся, активизация общения в малых группах, совместный поиск яркой, выразительной целостной формы представления результатов исследовательской деятельности, укрупнение задач, поставленных перед учащимися.

В реальности же нередко урок «захламен» презентациями, которые учитель комментирует, но не анализирует, а задания приводят к банальным, поверхностным ответам. Таким образом, этот тип урока (условно назовем его «технологичным») пока еще в становлении, так как опираются на нем на текстовые страницы на экране, реже на различного рода фото, кинофраг-

менты, произведения живописи, музыки. Но они часто не цель, а вспомогательный иллюстративный материал. Усвоение программных произведений на подобных уроках очень неглубокое. Так называемое «скользящее» восприятие не приводит к открытиям, а лишь «перегружает» мозг, затрудняя понимание и запоминание.

У учащихся вырабатывается уже «защитный механизм» от перегрузки информацией — она не задевает, выравнивается в сознании по значимости, оставляя слабые следы в памяти.

Большинство обозначенных актуальных проблем урока XXI века связано с общей и филологической культурой педагога, с его профессиональными умениями планировать, структурировать свою педагогическую деятельность, перечитывать классику и переосмыслить ее концептуально (не доходя до вульгаризации ее), переосмыслить цели и задачи обучения с учетом современных требований. Конечно, это не новые требования, но их содержание стало сложнее. Пожалуй, самое грустное заключается в отходе от самого произведения, переходе к рассуждениям на фоне недостаточности фактических знаний, к демагогии вместо отождествления мысли и речи, а часто и вне мышления как такового. Человек XXI века этому научился.

Даже учитель порой перестает верить в силу художественного слова. А если позволяет себе (и учащимся) довериться автору, тексту, то это приводит к потрясающим результатам. Это не означает, что исчезли традиционные приемы или технологические ходы. Просто они переосмысляются и занимают то место, которое им предназначено, ведь «искусство» — это «искусно» и «искусственно» построенный смысл, в основе которого скрытое строение текста, его поэтика. Вошедшее в современные стандарты понятие «смысловое чтение» — цель, а не только средство развития. При до-

стижении смысла сказывается читательский опыт каждого, качество и точность умственного действия; интуиция в этом процессе, возможно, первостепенна.

В опыте учителей-словесников вызревает потребность в уроке, который условно можно назвать «авторским». Это урок, на котором учитель, как и ученик, является внимательным, увлеченным читателем, только более опытным. Он, вслед за писателем, предлагает пройти ученикам по лабиринтам текста, выступая в своеобразной роли Вергилия, комментируя, дополняя, поясняя те или иные сложности произведения. Но и вчитываясь в текст, радостно обнаруживая и разгадывая его тайны. На таком уроке (с новыми или традиционными произведениями) концептуальная схема, задуманная учителем, воплощается в полной мере, но при этом может и измениться в деталях, аргументации. Подчас значительно, так как ученик как читатель «конгениален» автору, как писал В. Г. Маранцман, и может более естественным путем выйти к тем или иным смыслам.

Важным условием результативности такого урока является свободное владение учителем методикой преподавания, широта и разнообразие художественных интересов, зрелое представление о логике историко-литературных процессов, языках разных видов искусств. Это вовсе не означает, что учитель должен знать «всё» — это невозможно, нереально и не нужно. Он только должен без боязни, с интересом встречать новые произведения, не настаивать на стереотипах, не упускать из виду в процессе размышления над текстом сверхзадачи этой сложной работы, работы поистине творческой. Опыт такой деятельности всегда был присущ талантливым педагогам, но он являлся своего рода «подарком» для учащихся на уроке общих правил. Сегодня он приобретает не только новое содержание,

но и иную методологию, которая позволяет преодолеть типичные ограничения в общении читателя с автором.

Необходимость развития «поэтапной» структуры урока в старших классах возрастает, интенсификация нужна в развитии не только логического, но и образного мышления учащихся. Это было понятно исследователям природы урока в конце XX века. В начале XXI века начался пересмотр возможностей классического урока (по дидактической значимости его элементов, по ведущему методу, по его формам). Авторы, называя «многоцветную» палитру современного урока, обращают особое внимание на системообразующие обобщающие уроки, насыщенные материалом самого искусства. Развиваясь, эти тенденции порождают и обновленную классификацию уроков, для которой характерно стремление к определенности методологических принципов построения.

Современный урок литературы ориентирован на обнаружение **архитектонических** основ изучаемого текста. Нередко само это понятие в специальной литературе используется как метафора, как синоним понятий «поэтика», «композиция». Содержательное сходство действительно есть, но и различий немало. Умение и способность учителя, его профессиональное мастерство связаны как раз с выявлением этих особенностей в художественном произведении. Если мыслить урок как органичный изучаемому явлению процесс (основанный на последовательном и многоаспектном чтении, то есть чтении как методе), то необходимо определиться, на какие элементы, свойства архитектоники можно опереться.

Архитектоника (*древнегреч.* — строительное искусство) — построение произведения; термин, обозначающий прежде всего основной принцип построения, общую систему связей между отдельными частями художественного целого (как внешних, так и конструктивных). Важно, что именно архитектоника формиру-

ет главное впечатление от восприятия объекта. Через цельность внешнего образа она выражает образную идею, а тектоника придает ей эстетическую форму. Аналогичное значение имеют эти понятия во всех видах искусства. Опора на эти свойства позволит читателю быстрее и качественнее осваивать художественные произведения [17].

Текст произведения представляет собой коммуникативное, структурное и семантическое единство, что проявляется в архитектонике (композиции). Автор произведения, как известно, направляет восприятие читателя, а архитектоника (эстетически оформленное развитие идеи) является способом «порционирования» смысла, установления иерархии смыслов, фокусирования внимания читателя на самом важном. Эти особенности выражены не только в связности (когезии), но и когерентно, то есть на уровне глобальной связанности нелинейного типа (повторы, параллелизмы).

На уроке возможно выявление семантических переключек в различных частях текста, повторов в структуре и языковых сигналов, маркирующих факт «сцепления» частей целого.

В исследованиях по поэтике текста в двадцатом веке эти (и другие) аспекты в произведениях описаны, и при построении урока учитель может на них опереться (В. Ф. Асмус, М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман, В. Е. Хализев и др.). Но нередко такой подход кажется преподавателям слишком сложным. И это справедливо, так как в теории методики не определены те основания, которые можно учесть практически.

Эти методологические основания можно обозначить, если опираться на законы симметрии (как она понимается и выражается в архитектуре). Универсальный характер симметрии и ее свойств все же связан с реальным оформлением пространства, подобно тому,

как на уроке учитель «строит» условия для возможного контакта читателя и писателя. Буквально понимаемый перенос архитектурных свойств текста в строение урока вряд ли возможен, так как это другое строение и для других целей.

На основе интуиции понимание значимых элементов содержания и формы произведения может проявляться у отдельных учеников, но понимание *целостности* текста является результатом специально организованной учебной работы и проявляется в **интерпретации**. Чтобы «читательская интерпретация» (по В. Г. Маранцману) [18] была качественной, необходимо структуру заключительных занятий менять.

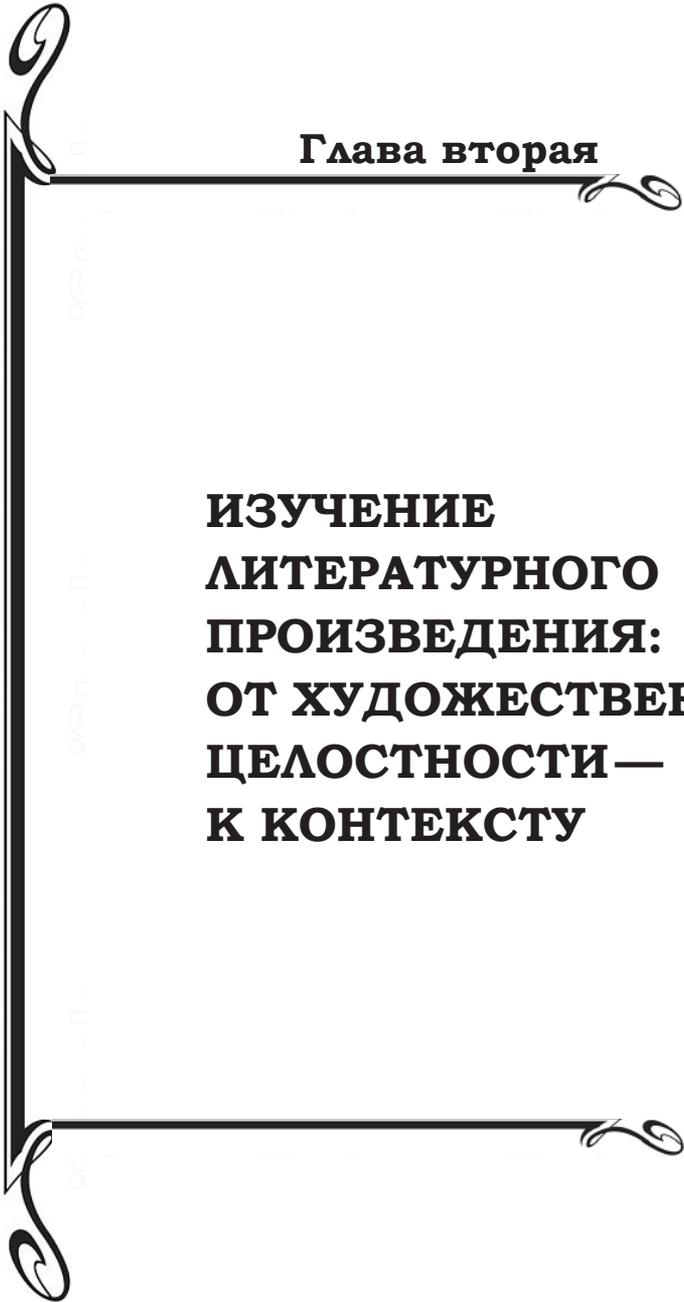
Интерпретация рассматривается нами как способность сознания ученика, которую можно и нужно развивать, активизировать, выявлять, укрупнять, шлифовать. Для этого педагог сам должен уметь глубоко читать текст, возвращаясь к нему неоднократно (все ответы — там), готовить учащихся к выявлению лингвопоэтики текста, чтобы было на что опереться в процессе реинтерпретации как исходном моменте интерпретирования. Возврат к тексту в этом случае крайне обобщен и очень важен: *реинтерпретация* позволяет ученику «отсоединиться» от мощного влияния автора, чтобы определиться в собственной позиции. Далее ученик перебирает и обосновывает отказ или выбор той или иной версии понимания, гипотезы. *Критичность* в этом случае означает не отказ, а осознанное видение вариантов понимания. Тогда можно определиться точнее в своем. Проверка своей версии, ее обоснование могут состояться только при опоре на *контексты*, которые удерживают в культуре и человека, и мира множество *семантических связей*, от количества и сложности которых зависит зрелость и самостоятельность суждений, умозаключений или рассуждений.

Подводя **итоги** по этой сложной проблеме современного преподавания, можно отметить следующее:

➤ Отказываться от классического традиционного урока нельзя. Напротив, необходимо его более точное структурирование с учетом целей и задач чтения и толкования текста (необходимо возвращение тех приемов, которые выработаны методикой (В. В. Голубков, Н. И. Кудряшов, Т. Ф. Курдюмова, О. Ю. Богданова, Л. С. Айзерман, В. Ф. Чертов, В. Г. Маранцман, М. Г. Качурин, З. Я. Рез и др.)). Далеко не исчерпана методика уроков, различающихся по «ведущему методу» и по формам. Думается, в перспективе они будут совершенствоваться (киноурок, урок-концерт и пр.). Эти уроки — фундамент литературного образования, они меняются и по содержанию, и по методикам. Урок может включать и элементы технологий, что не должно приводить к изменению его природы, накоплению опыта чтения, освоению художественного произведения.

➤ Урок преимущественно опирается на технологичность учебного процесса, то есть на получение результата, близкого к запланированному, и отличается алгоритмичностью и продуманностью этапов, четкостью инструкций и консультаций, повышенной самостоятельностью учащихся, определенностью требований к формам представления и пр. ИКТ на таком уроке (и в домашней работе) может использоваться более творчески, чем сегодня.

➤ Урок «авторский», построенный на сочетании логического и образного, на основе зрелой концепции и текста, и урока (филологическая и педагогическая концептуальность), предполагает большое доверие к силе авторского слова и возможностям учащихся (при сокращении типичных аналитических процедур) интуитивно постичь смыслы, а затем их обосновать, принципиально допуская разнообразие мнений и определенную степень свободы размышления школьников над прочитанным без искажения текста.



**Глава вторая**

**ИЗУЧЕНИЕ  
ЛИТЕРАТУРНОГО  
ПРОИЗВЕДЕНИЯ:  
ОТ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ  
ЦЕЛОСТНОСТИ—  
К КОНТЕКСТУ**



## ЛИРИКА МИКЕЛАНДЖЕЛО

Образно-информационным фоном восприятия темы следует назвать изучение античной литературы, а также произведений Данте, титанов Высокого Возрождения. Здесь намечены и обозначены типы сменяющихся культур, приведено много образных примеров в литературе и изобразительном искусстве, кратко определена специфика поэтики, связанная с философией Платона и Аристотеля и общим знакомством с творчеством Микеланджело. И вот теперь лирика.

Основным способом подготовки к восприятию стихов Микеланджело является обращение к его образам в изобразительном искусстве. Аналогии не навязываются, а как бы предполагаются: крупные, объемные зрительные впечатления совмещаются по плану и могут вызвать у учащихся, в силу их индивидуальных свойств, самые многообразные, но лично определяемые реакции.

Эстетика Микеланджело достигает напряжения почти космического масштаба. И это трагическая напряженность, поскольку личность осознает свою ничтожность ввиду этого космизма.

Героизированный титанизм у Микеланджело воплощен в «Давиде», где ветхозаветный персонаж изображен перед битвой с Голиафом.

Позднего Микеланджело в «Страшном суде» характеризует показ тщеты всего земного, тленности плоти, беспомощности человека перед велением судьбы.

«Пьета» поражает силой отчаяния, скорбь матери безмолвна, тончайшая одухотворенность образа передает ощущение безмерного одиночества. Вера в безграничную творческую силу человека, через искусство становящегося равным Богу, теперь представляется Микеланджело сплошным заблуждением.

В качестве дополнительной информации используются цитаты из различных исследований и сюжеты из биографии. При этом особое внимание уделяется влиянию личности Савонаролы на художественное мышление скульптора и поэта («Савонаролу сжигают. Микеланджело хранит молчание. В его письмах нет ни намека на это событие. Микеланджело хранит молчание, но он ваяет свою “Пьета”», — пишет Р. Роллан. «Микеланджело воспринимал Бога в савонароловской обработке... В его скульптуре, в его живописи, в его стихах идут жаркие счеты с Богом: в них — обличение жизненного зла, восхваление жизненного добра, требование немедленного земного возмездия за первое и немедленной, земной же награды за другое — утопическая, но страстная борьба за небо на земле», — в этом, по мысли А. В. Эфроса, современность Микеланджело).

Драматической композицией развивается урок, где информация, цитата и наглядные впечатления перемежаются и вытекают в стихи, в звучащий голос страдающего титана. Поэтическое наследие Микеланджело (свыше 200 стихотворений) было последним пределом жизненной идеи — красоты как идеально сформированной человеческой личности, в которой он, поэт и скульптор, видел различие духа и материи. Идея красоты в природе постигается «летающим ввысь светлым умом». С вечной красотой связана и вечная любовь («Так и в искусстве, свыше вдохновлен, над естеством художник торжествует»).

Цельность Микеланджело и была причиной противоречивости его чувств и настроений. Верность возрожденческому идеалу личности, доведенной до физического и духовного совершенства, помогла понять поэту ограниченность и зыбкость своих представлений о человеке и мире:

...Но есть к земным заслугам безразличье  
На небесах — и ждать от них наград, —  
Что ожидать плодов с сухого дерева.

У Микеланджело есть одно странное стихотворение об одноглазом скучающем Гиганте, под пятой которого гибнут люди. Образ аморального чудовища, бесконечно занятого своим самопревознесением, жалкое ничтожество, проклинаящее самоё себя. Едва ли можно лучше представить изображение возрожденческого трагизма:

Безудержный и низкопробный люд  
Низводит красоту до вожделенья,  
Но ввысь летит за нею светлый ум.  
Из тлена к божеству не достигнут  
Незрячие; и чаять вознесенья  
Неизбранным — пустейшая из дум.

Любую боль, коварство, напасть, гнев  
Осилим мы, вооружась любовью.

Навыки переноса по теме формируются вслед за уроком в информационном обзоре, а в аналитических заданиях мотивы и образы титанов Высокого Возрождения возникают при изучении лирики А. С. Пушкина (тип красоты у Рафаэля и А. С. Пушкина), мотивы Микеланджело — в поэзии М. Ю. Лермонтова («Демон»), образ Рима — в творчестве Н. В. Гоголя.



## ЛИРИЧЕСКОЕ СТИХОТВОРЕНИЕ А. С. ПУШКИНА «ВАКХИЧЕСКАЯ ПЕСНЯ»

По Н. А. Бердяеву, А. С. Пушкин в русской литературе воплощает «радость творчества, не отравленную горечью сознания», «ренессансную свободную игру человеческих сил» [1]. На фоне романтической поэзии экзальтация страстей и порывов, как ни странно, у русского поэта выглядит разумнее, он среди «самой пламенной страсти» сохраняет ясность и отчетливость сознания. Пушкин считал, что человек разумный способен естественно сочетать в себе глубокие чувства и гармонию душевного мира, видеть, не искажая, мир внешний.

«Впитывая в себя красоту и могучую энергию мира, его спасительное многообразие, не пренебрегая ни единым звуком и краской, поэт ограждает себя от опустошительного воздействия страстей, искажающих картину бытия. Человек у Пушкина предстает свободным властелином всех своих духовных сил» [2].

На примере «Вакхической песни» (1825 г.) можно помочь девятиклассникам понять, осмыслить эти особенности поэтического мироощущения Пушкина.

В начале урока ученикам предлагается вспомнить, как современные читатели формулируют свое представление об А. С. Пушкине. В ответ, как правило, школьники вспоминают широко известные стереотипные высказывания («начало всех начал», «веселый поэт» и пр.). Среди высказываний упоминается и выражение «солнце нашей поэзии». Учитель просит пояснить это выражение (почему именно «солнце?»). Ответы учащихся, их удачи и затруднения (как правило, глубоких знаний школьникам не хватает) создают благоприятные условия для первого прочтения стихотворения.

Выразительное чтение стихотворения предваряется репликой учителя об объяснении, данном самим поэтом. Что же для него значит слово «солнце»?

Читать стихотворение целесообразно 2—3 раза, усиливая значимость заключительной части произведения. Затем учащиеся самостоятельно читают «Вакхическую песню», готовясь к ответу на вопрос: «Какие слова чаще всего повторяются в стихотворении?» Учитель просит учеников подчеркнуть их; объяснить их значение в данном речевом контексте, связь между ними от начала стихотворения к финалу. Это задание выявляет восприятие текста учащимися в период самостоятельного чтения, корректирует его и готовит юных читателей к аналитической деятельности. Многократное прочтение стихотворения позволяет освоить его в целом, а повторяющиеся, варьированные слова и словосочетания точнее фиксируются сознанием. Среди них есть и такие слова, которые выступают лингвопоэтическими элементами текста как целого. Это могут быть слова, не являющиеся специальными, авторскими образами, но способные таковыми стать.

Учащиеся при чтении стихотворения чаще всего не замечают звукового и «цветового» приближения слова «солнце» («смолкнул веселия глас», «да здравствует...», «нас», «густое вино», «кольца»). У Пушкина после риторического вопроса в каждой строке восклицательные знаки. Разделяют стихотворение строчки-параллели, где необычная здравица на пиру посвящается музам и разуму. Любовь, искусство и разум... Казалось бы, что еще нужно? Но «вакхальны припевы» выходят на новый уровень: «Ты, *солнце святое*, гори!» Здесь у А. С. Пушкина адекватные объекту изображения слова — «солнце святое», смысл которых усиливается благодаря инверсии, непосредственному обращению к императиву «гори!»

Затем следует неожиданный спад интонации, достигшей пика возвышенного. Как будто неуклюжее сравнение «ложной мудрости» с бледнеющей перед восходом «лампадой» (именно лампадой с ее ненадежным светом перед неумолимым, разгорающимся восходом зари) оборачивается многократно усиливающимся соотношением ее мерцания, тления с *«солнцем бессмертным ума»*. Метафорический образ блестяще завершает текст. Он приветствуется человеком и не только соединяется с уходом ночи — тьмы, но и приобретает великое символическое значение победы сил добра над злом, совершенства над несовершенством, истинного над ложным...

«... Единственный способ реально уничтожить зло есть вытеснение его сущностным добром; ибо зло, будучи пустотой, уничтожается только заполнением и, будучи тьмой, рассеивается только светом» [3].

Так в тексте осуществляется движение от «веселия», единения в дружбе и любви к нередкому в стихах поэта острому, пронзительному ощущению счастья, полноты бытия. И тогда прославление жизни, солнца, искусства понятно. А разум? А «солнце бессмертного ума»?

Для жизни, по Пушкину, важно и то и другое. Эти качества в себе воспитывает каждый. Они нужны, чтобы не попасть под влияние «ложной мудрости». Развитый ум, творческая мысль — это свет, это путь нравственного роста. Воспитанный в традициях просветительства, А. С. Пушкин всегда ценил разум, считал его могучей силой. Представление о гармонии мира сопрягается с уравнивающим началом разума. Он в его произведениях уживается с чувствами, не противоречит голосу природы, не умаляет значимости живого.

Творчество, духовное начало в человеке еще важнее, но не исключает разума. Духовная жизнь человека — это проявление его целостности как мира,

где ощущение тайны бытия и осознание полноты жизни неразделимы.

После чтения произведения и обсуждения значения слова «солнце» учащиеся продолжают размышлять. Нельзя не заметить особенный, торжественный тон стихотворения, укрупнение его смысла к финалу. Ученикам предлагаются *следующие вопросы*:

1. Кто такой Вакх? Почему Пушкин назвал стихотворение «Вакхическая песня»? Не противоречит ли содержание стихотворения его названию?
2. Можно ли по жанровым признакам назвать данное произведение «песней»?

Учащиеся, которые до этого вопроса не замечали противоречия, отвечают, что стихотворение скорее похоже на гимн, на торжественную «песнь», на прославление. Прославление чего? Ответ уже как будто очевиден. Ученикам предлагается уточнить некоторые сведения.

*Вакх* — одно из древнейших имен бога виноделия (тогда очень уместны в тексте «вакхальны припевы»), одно из имен Диониса, мифологически представляющего в культуре, в сознании человека стихийное, природное начало, склонность к страстному разгулу в природе человека (на пиру особенно и в бою, когда ничто не страшно). Любопытно, что у Пушкина Вакх упоминается чаще, чем Аполлон — бог гармонии, бог искусства. И даже музы у поэта пылкие. Так, о Татьяне в «Евгении Онегине» он говорит как о «вакханочке резвой». Да и пиры, судя по его стихам о друзьях, нужны прежде всего для того, чтобы общаться (тому можно найти немало примеров в пушкинской лирике).

Так что же прославляет Пушкин? Что так пылко приветствует? Он прославляет великий пир жизни, где всему есть место — и природному, и духовному. И во вла-

сти человека развивать и шлифовать свой ум. Это дает особенно дивное наслаждение жизнью, ее «тайными» возможностями. И преграждает дорогу пошлости, путанице, хитрости.

Яркая, искренняя, звенящая радость жизни ощутима в произведении. Эти чувства многократно усиливаются, когда учащиеся в заключение урока хором, распределившись по композиционным частям стихотворения, «поют» дифирамб разуму, солнцу жизни, «бессмертному солнцу ума», великому поэту.

В «Пире во время чумы» у А. С. Пушкина есть знаменитые строчки гимна Чуме. Даже перед лицом смерти человек не теряет рассудка, достоинства. Героический дух, бессмертный ум — победоносная энергия его напоминают у Пушкина о неизбежной победе добра, любви, красоты. От него зависят и судьба человека, и ход истории.



### **СТИХИ О ЛЮБВИ: ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РАФАЭЛЯ И А. С. ПУШКИНА О КРАСОТЕ**

Художественный мир Ренессанса всегда был притягательным для тех, кто пытался воссоздать красоту, для тех, кто заморожен его тайной, для зрителей разных времен. Соприкосновение литературы с другими видами искусства основано на общности образного мышления, позволяющей иметь потенциальное множество путей разрешения одной или исходной художественной задачи, создание новой гармонии для общения с человеком тех или иных времен. Сфера соприкосновения

литературы и других видов искусства широка и многообразна, но в то же время детерминирована не только сходством, но и различием между ними.

Писатели не раз подчеркивали возможную общность словесных и изобразительных ассоциаций, а понятие литературного образа определяется иногда как «картина человека жизни» [4]. Объяснение одного искусства за счет другого обуславливается взаимопроникновением, степень которого зависит от различия средств воплощения образа. Литература, как известно, в силу универсальности слова обладает несколько большими предпосылками к внутреннему синтезированию элементов других искусств.

Показателем этого явления может быть «взаимопереводимость» образов, создаваемых писателями и художниками (скульптура И. К. Соколова «Девушка с кувшином» на сюжет басни Жана де Лафонтена или стихотворная параллель скульптуры Микеланджело «Ночь» «отрадно спать — отрадней камнем быть...»). Само перемещение образности из одного искусства в другое — факт непреложный, оно зависит от свойственной людям синестезии (эмоционально-чувственное восприятие литературных образов может вызвать зрительные представления, а творческая мысль живописца, ваятеля, музыканта невыразима словами, но, по мнению А. А. Потебни, предполагает значительную степень развития, которая дается только языком [5]). Много общего между литературой и графической метафорой.

Нередко прямое включение произведения искусства, как истинного, так и вымышленного, в текст, кроме характеристики персонажа, дает знак о типологической общности писателя и художника, выраженной через сходство приема, близость эстетических и нравственных идеалов. Но время, биография, личность окрашивают это «совпадение» столь прихотливо, что оно

не может быть просто реминисценцией, а является знаком «чужой речи» для выражения своего. Сращенность ощущения этого родства столь высока, что реконструкция может быть лишь частичной, параллельной, только усиливающей для ученика это ощущение: конкретика должна сделать это умозрительное чувство «переноса» определимым.

В русской литературе образы из произведений мастеров Возрождения встречаются очень часто, особенно на рубеже XVIII и XIX веков. Соотносимость этих образов может помочь ученикам почувствовать и осознать особенности дарования А. С. Пушкина.

В эпоху Возрождения взаимопронизанность личностного и материального бытия проявлялась в разной степени интенсивности (личностное берет верх у Боттичелли, материальное — у Леонардо да Винчи, неразличима почти эта грань у Рафаэля, Микеланджело, Тициана). Большинство сюжетов художественных произведений эпохи Ренессанса взято из Библии. Эти сюжеты отличаются весьма возвышенным характером, а трактуются, особенно современным зрителем-школьником, нередко психологически, в бытовой и даже обывательской плоскости.

Эстетика эпохи Ренессанса невоспроизводима в категориях психологического реализма. Она оперирует такими категориями, как «небесный мир» и «земной рай», «рай» и «ад», «грехопадение», «искушение», «воскрешение духа и тела» и пр. Это философия мифологии, личностно-материальный неоплатонизм. Художнику Возрождения важно показать доступность этих сюжетов человеку, соизмеримость с его сознанием бездны бытия, в познавательном отношении — даже имманентность этому воспринимающему сознанию [6].

Постоянное наличие возвышенного сюжета с человечески интимной художественной трактовкой пере-

кликается со способностью А. С. Пушкина сложное делать лично понятным, акт познания интимным, духовное соотносить с материальными ощущениями бытия. Когда-то В. А. Жуковский в статье «Рафаэлева “Мадонна”» (1821 г.), характеризуя «Сикстинскую мадонну», написал «гений чистой красоты», которые потом появились в стихотворении А. С. Пушкина. Эти слова прочно вошли в национальное представление о красоте и обаянии женщины. Пушкина необычайно интересовало все творчество Рафаэля, и этот интерес многозначен.

Представим ниже **примерный ход уроков**.

Особо выделяются в девятом классе уроки, посвященные эпохе Возрождения. Сюда входит знакомство с эпохой, ее особенностями и обзор творчества художников Высокого Возрождения, цель которого — создание материала для осознанного выбора учениками темы для реферата. В структуру реферата входят: 1) краткие сведения о жизни того или иного художника; 2) мнение критиков, зрителей разных времен о своеобразии художника и значении его творчества в мировой культуре (несколько цитат с указанием первоисточника); 3) словесное воспроизведение впечатлений об одной из картин (при затруднении обращение к образцу из специальной литературы).

Следует отметить, что описания из искусствоведческой литературы, помогая, не дают возможности естественного и яркого воспроизведения художественных впечатлений. Поэтому необходим урок, на котором обсуждается, каким образом в слове можно представить свои впечатления и чем они будут отличаться от научного комментария: описания зрителя явно сходны с тем, как описывают что-то зримое писатель, художник слова. На таком уроке можно тщательно поработать над стилистикой словесного портре-

та: описание, внутренний мир модели и изображение, «отгадка» психологии изображаемой личности, сочинение внутреннего монолога героя (устно или письменно). Следует обратить особое внимание на ракурс, положение рук, головы. Требуется понимание мысли художника (а значит, необходима дополнительная информация о нем).

Художник любых времен помогает нам открыть новые черты действительности. В этом сила сложного ассоциативного воздействия на нас искусства старых времен, его неумирающая сила. Поэтому в задании требуется высокая степень «погруженности» в материал не через факты эпохи, творчества в целом, а через отдельную картину, которую ученики должны запомнить во всех подробностях и отнестись к изображенному как к зримому, живому «сейчас и всегда» явлению: сквозь портрет видеть человека, сквозь пейзаж — природу, через мизансцену — событие. Для сохранения целостности восприятия мы опирались на закономерности «кругов» внимания (по К. С. Станиславскому): от первого, общего впечатления — к подробному рассмотрению картины, отбору и запоминанию наиболее выразительных деталей — и вновь общий взгляд на картину. Эта же последовательность предлагалась для письменной работы.

**Задание:** изучить портрет с максимальной тщательностью: поза, взгляд, поворот головы, руки; одежда; (цвет, материал, покрой); общая атмосфера портрета; соотнесение с композиционным фоном; психология личности.

Примеры описаний произведений живописи, встречавшиеся в художественной литературе, могут убедить учеников в их потенциальных способностях увидеть и передать словами больше, чем им кажется возможным.

Можно использовать цитаты-описания разного рода. Например, портрет герцогини Альбы в исполнении Ф. Гойи и описание его в романе Л. Фейхтвангера, отрывок из повести Н. В. Гоголя «Портрет», описание картины В. И. Сурикова «Утро стрелецкой казни» М. А. Волюшиным; возможно привлечение описания глаз, рук, звука в литературе [7].

Учащиеся выбирают для самостоятельной работы любой из сюжетов, воплощенных в произведениях эпохи Ренессанса. Но мы старались центром уроков сделать изображение Мадонны. Возрожденческие Мадонны ничего общего не имеют с прежними иконами. Это самые настоящие портреты, иной раз со всеми реалистическими и даже натуралистическими подробностями.

Уроки по лирике А. С. Пушкина отсрочены во времени от этих занятий, поэтому требуются очень яркие впечатления и достаточное осознание эстетических закономерностей эстетики Возрождения.

Цикл по стихам А. С. Пушкина о любви из трех уроков может быть построен следующим образом:

**1) «Лишь юности и красоты поклонником быть должен гений».** Путь преобразования: от жизненных впечатлений — к восторгам бытия. Впечатлительность А. С. Пушкина, живость ума, энергия жизненных ощущений, грациозность и красота слова и мысль. Прототипы и стихи о любви (события, имена, факты). В галерее старинных портретов: имена и сюжеты. Формы проявления лирического «Я» в стихах А. С. Пушкина о любви. От цитат-объяснений, шуток и импровизаций — к воплощению в стихах мечты о настоящей любви, счастье, красоте.

**2) «Есть бог другой земного круга — ему послушна красота».** Эпоха Возрождения. Рафаэль и лирика А. С. Пушкина: интерес поэта к искусству прошлого,

воплощенный в стихотворениях «Возрождение», «Недоконченная картина», «Кто знает край, где небо блещет...», «Ее глаза», «Мадонна».

**3) «Чистейшей прелести чистейший образец».**

Н. Н. Гончарова в жизни А. С. Пушкина: воспоминания, письма. «Сикстинская мадонна» Рафаэля и «Мадонна» А. С. Пушкина: опыт параллельного «прочтения». Загадка воздействия этих произведений на зрителя и читателя. Общность представлений поэта и художника о красоте, единство эстетических и нравственных идеалов как явление общечеловеческой культуры.

**На первом уроке** мы стремились, пользуясь элементами заочной экскурсии, дать учащимся представление о жизненных встречах, эпизодах, впечатлениях А. С. Пушкина, ставших в той или иной степени первоисточником стихов о любви. В центре внимания был сам поэт, хронология его жизни, особенно до женитьбы, творческое состояние в тот или иной момент. Внимание уделялось и знаменитым прототипам (А. П. Керн, Е. К. Воронцова), и малоизвестным для школьников (А. И. Осипова, Е. М. Завадовская), и тем, кто прямо не связан со стихами, но встречи с которыми были значимы для поэта (М. Н. Волконская, Д. Ф. Фикельмон).

Учащимся предлагается 3—4 сюжета из жизни А. С. Пушкина, изложенные таким образом, чтобы потом можно было угадать, с каким из них связаны стихи. Е. К. Воронцова, А. И. Осипова, А. П. Керн, Е. М. Завадовская, А. А. Оленина — тип этих женщин, воплощаясь в стихах А. С. Пушкина, вызывая то шутивную, то восторженную, то печальную и умиротворенную интонацию, все время фиксировал смутное, но упорное движение сознания поэта к постижению сложнейших тайн любви и смерти, вдохновения и уныния,

красоты и добра, свободы как счастья. Не случайно А. С. Пушкин в 1833 году напишет:

Когда б не смутное влеченье  
Чего-то жаждущей души,  
Я здесь остался б — наслажденье  
Вкушать в неведомой тиши:  
Забыл бы всех желаний трепет,  
Мечтою б целый мир назвал —  
И все бы слушал этот лепет,  
Все б эти ножки целовал...

Начать можно со стихов шуточных, написанных в молодости и о молодежи. Например, посещая заболевшего в лицее И. И. Пущина, А. С. Пушкин оставил такую записку:

Вот здесь лежит больной студент.  
Его судьба неумолима.  
Несите прочь медикамент:  
Болезнь любви неизлечима!

Как непохоже это прямолинейно-жизнерадостное суждение на более поздние строки, эмоционально-чувственные и ясные одновременно:

Как грустно мне твое явленье,  
Весна, весна! пора любви!  
Какое томное волненье  
В моей душе, в моей крови!

После этого своеобразного эпиграфа могут прозвучать вслед за сюжетами, фактами, встречами следующие стихи: «Ты и вы», «Талисман», «К\*\*\*\*» («Я помню чудное мгновенье...»), «Признание» («Я вас люблю, хоть я бешусь...»), «Ты богоматерь, нет сомненья...», «Красавица» («Все в ней гармония, все диво...»), «Я вас любил...», «Мадонна».

Стихи расположены таким образом, чтобы через спектр штрихов, ощущений, нюансов постепенно вырисовывались ответы *на следующие стержневые вопросы*:

1. В чем заключается красота стихов А. С. Пушкина о любви? Связано ли это свойство с красотой женщин, с представлением А. С. Пушкина о любви, счастье? Какова эволюция этих представлений поэта?
2. Как объяснить взаимосвязь жизненных внешних впечатлений, личностных переживаний и сугубо внутренних, духовных размышлений? Связаны ли эти факторы с жанровым и стилевым многообразием стихов А. С. Пушкина о любви?
3. В чем сходство эстетических и нравственных идеалов Рафаэля и А. С. Пушкина? Восприимчив ли к этим идеалам современный читатель?
4. Каково представление о красоте, любви, силе этого чувства в произведениях других русских писателей?

С определенной долей условности можно отметить, что в творчестве А. С. Пушкина и стихи о любви, и стихи, связанные с эпохой Возрождения, были самостоятельными, почти никак не соотносимыми до 1830 года, который стал «переломным», так как появятся наиболее яркие стихи, демонстрирующие образный синтез двух начал — красоты женщины в жизни и красоты женщины в искусстве.

Поначалу же в стихах о любви будет бушевать голос юности, страсть, желание совершенства жизни, природы, чувства: «Ах, обмануть меня не трудно. // Я сам обманываться рад» («Признание», 1826 г.). Множество биографических примет, узнаваемость адресата и мест события (Опочка, Алина, прогулки, фортепьяно вечером) характерны для этого стихотворения. Но «болезнь

любви в душе», так похожая на «глупость несчастную», на труд, на «стыд напрасный», постепенно превращаются в глубоко интимное «мое несчастье», «мою ревнивую печаль», дающую право по мере уменьшения надежды на взаимность («...Сжался надо мною»), от мыслимого («...Сказать желаю, мой ангел, как я вас люблю») перейти к уничижению («Не смею требовать любви... не стою...»), а потом почти к требованию любви («Но притворитесь»).

В стихотворении поразительно обозначается то многоречивое состояние любви-мечты не столько к реальному человеку, сколько зреющее в говорящем. Отсюда та экспрессия, отсюда столько верных примет несвоевременной, но такой спасительной для героя любви. Антиномии фиксируют радостную мучительность нового чувства, а риторические восклицания должны бы подействовать как заклинание (отсюда повторы «мой ангел», «как я вас люблю», «любуюсь вами, как дитя», «мой ангел, я любви не стою»). Но, по принципу своеобразного отчуждения, они становятся паузами в напоре нарастающего чувства, незаметно как бы перерождающегося, остывающего...

Обнажается еще раз жажда ответной любви, параллельность существования. Так это стихотворение показывает, как осознает человек глубину и истинность с ним происходящего. Любовь как событие жизни еще не состоялась, но трепещущее сердце готово в миге жизни («легкий шаг», «бледная рука», «глаза и кудри») ощутить блаженство своего страдания в упрямой надежде на ответное чувство. Поэт так блистательно изящен и легок, что возникает мысль и об игре в чувство, в наличии которого убежден уже и читатель.

Поэт слишком искренен в мыслях и словах, безудержно горяч в порывах то ли любви, то ли мечты о ней, чтобы не ощущать некоего радостного несоответствия между простым словом, жестом, интонацией

любимой и состоянием своей души, которая, на миг застыв, пытается решить главное и не решается: «И говорю ей: как вы милы! // И мыслю: как тебя люблю!» («Ты и вы», 1828 г.).

Прихотливая, драматичная игра страстей, ранимое, бегущее от сбывшегося счастья чувство, миги бытия представлены в стихах «Храни меня, мой талисман...», «К\*\*\*» («Я помню чудное мгновенье...», 1825 г.).

Ученикам предлагается серия исследовательских заданий.

***Первая серия заданий:***

- 1) история любви А. С. Пушкина и Е. К. Воронцовой;
- 2) сопоставительный анализ стихотворений «Храни меня, мой талисман...» и «Сожженное письмо»;
- 3) диалектичность жизни человека: взаимосвязь внешней и внутренней жизни, перерастание страдания в память о чувстве, утрата как духовное приобретение, преображение себя, взросление в жизни и поэзии;
- 4) А.С.Пушкин на портрете В. А.Тропинина (1827 г.) — история создания и описание портрета.

***Вторая серия заданий:***

- 1) история создания стихотворения «К\*\*\*» («Я помню чудное мгновенье...»);
- 2) аналитический комментарий (композиция, поэтическая лексика, эмоциональная партия стихотворения «К\*\*\*»); цитата из статьи В. А. Жуковского «Рафаэлева мадонна» («гений чистой красоты») в стихотворении (Рафаэль глазами В. А. Жуковского — история встреч и разлук из реальной жизни А. С. Пушкина);
- 3) романс М. И. Глинки на стихотворение «К\*\*\*» и его своеобразие (Помогает ли музыка лучше почувствовать красоту стихотворения А. С. Пушкина?).

При выполнении первой серии заданий необходимо обратить внимание на неоднозначность критических трактовок личности Е. К. Воронцовой (от настороженных до негативных), силу любви молодого поэта, несоответствие жизненного опыта А. С. Пушкина и его возлюбленной, драму разлуки и медленное, мучительное превращение живой, земной страсти в священную память души, знаком которой и стал талисман. Он и снимал чары роковой любви, и хранил от преступления, от «новых сердечных ран, от измены, от забвения.

Стихотворение «Храни меня, мой талисман...» написано под воздействием спешной разлуки, в нем ощущим горячий след любви и драма траурного прощания навсегда, поэтому в стихотворении так естественно соизмеримы с высотой чувства и глубиной страдания романтические образы океана, ревучих валов. Здесь как неизбежность соседствуют «чуждые страны» и «скудный покой», «сладостный обман» и прощание с надеждой.

Стихотворение «Талисман», написанное в 1827 году, на наш взгляд, скорее ретроспекция, воспоминание, полное красочного, горделивого и уже спокойного чувства после бурной разлуки (вариантом реакции поэта на расставание с Е. К. Воронцовой может быть и стихотворение «Сожженное письмо»). Ритмика, эпическая интонация, аналогия с восточными картинками помогают поэту неторопливо подчеркнуть субъективную силу перстня-талисмана, связанную только с силой любви, перстня, сохраняющего возможности души для нового, настоящего чувства-предназначения. (Впервые характеристику амулету дает Плиний Старший. Назначение его — средство против яда; это заколдованный предмет, дающий его обладателю возможность совершать сверхъестественное.)

Своеобразным подтверждением расширенного толкования значения перстня-талисмана может служить портрет А. С. Пушкина работы В. А. Тропинина (1827 г.). В перстне камень прорисован зеленой краской и напоминает изумруд. И не случайно оттенена правая рука с бросающимся в глаза перстнем с изумрудом на большом пальце с длинным ногтем. Рука положена на столик поверх белой бумаги, что подчеркивает творческую миссию поэта, предначертанную ему судьбой.

При выполнении второй серии заданий важно отметить, как глубинно осваивалось национальным сознанием А. С. Пушкина все, что приходило из других культур. Поэтому то, что у В. А. Жуковского является очень точным образным воплощением впечатлений от мадонны Рафаэля, у А. С. Пушкина превращается в образную аналогию красоты чувства человека. Но в основе эмоции и В. А. Жуковского, и А. С. Пушкина лежало воспитанное эпохами классицизма и романтизма требование «чувства соразмерности, сообразности» при раскрытии идеалов прекрасного в искусстве, сохранявшееся в России до конца 1840-х годов.

Эмоциональная партитура стихотворения «К\*\*\*» («Я помню чудное мгновенье...») построена как своеобразная «лестница чувств», где переключение планов, времен, тона, драматического и игрового способствует зримому осуществлению идеалов верности, добра и красоты, вечности общечеловеческих ценностей.

Ранние стихи А. С. Пушкина о любви, несмотря на яркий читательский отклик, осваиваются школьниками довольно поверхностно, по отношению к более поздним («Я вас любил...») создается искренняя иллюзия постижения, но она, как ни странно, и закладывает основы понимания А. С. Пушкина-лирика. Конечно, по-прежнему торопливость разборов, построенных по принципу добавочного знания, а не знания, выведен-

ного из структуры слова и стиха, мало помогают этому сложному процессу. Но сама дивная безыскусность этого стихотворения А. С. Пушкина обнажает печальное благородство любящей души (в отличие от ранних стихов, в заботе о спокойствии возлюбленной исчезают даже остатки эгоистических помыслов), и читатели это ощущают.

Иначе обстоит дело с более сложными по форме стихами. Они оставляют учащихся в лучшем случае вежливо равнодушными. В отличие от стихотворения «Я вас любил...», они требуют от современного читателя довольно сложных интеллектуальных операций. Речь идет о стихах, где упоминание эпохи Возрождения, имени Рафаэля дает знак о приоритете общечеловеческого идеала красоты при оценке реальных людей, событий, чувств и их отображении в искусстве.

Поначалу привычное, вежливое и традиционное для пушкинского круга «ангел мой», потом косвенная апелляция к эпохе Ренессанса через В. А. Жуковского (готовая образная форма) сосуществуют почти одновременно с прямой демонстрацией ученичества в искусстве («Возрождение») и постепенным прирастанием образов, мотивов, пафоса эпохи Возрождения в стихах о любви к живым, естественным ощущениям. Органичности этот синтез достигает в стихотворении «Мадонна».

Стихотворение «Возрождение» написано в 1819 году. Только в 1949 году стало известно, что в нем говорится о картине Рафаэля «Святое семейство» (единственный во времена А. С. Пушкина подлинник) [8]. Начальные строки стихотворения перекликаются с «Моцартом и Сальери» («Мне не смешно, когда маляр негодный // Мне пачкает картину Рафаэля»). Здесь упоминание картины Рафаэля, в жизни связанное с фактом ее реставрации, помогает А. С. Пушкину заговорить о бессмертии творений гения, которые с «прежней красотой» помо-

гают обратиться измученной душе к «паденьям первоначальных, чистых дней». Соотнесение впечатлений от произведений Ренессанса с юношеской верой в совершенство здесь неотрывно от единства художественных впечатлений, памяти о них и роста души, способной на преодоление страданий.

Странна, противоречива жизнь. «Любви страдания» могут сразить даже гения («гаснет пламенной душой»), он может не закончить свой труд, где явно видны «небесные черты», «восторгом угаданная тайна красоты» («Ты, гений!»). Так писал А. С. Пушкин в стихотворении «Недоконченная картина» (1819 г.).

То целостное видение картины, то абрис лица, то отдельные художественные детали вспоминаются поэту при встрече с земной красотой, а то и просто созревший в сознании художественный довод (вводится прямая аналогия или эстетическая категория, определяющая характер живых чувств и ощущений).

В стихотворении «Ее глаза» (1828 г.), написанном в ответ на стихи П. А. Вяземского, воспевающего глаза А. О. Россет, А. С. Пушкин противопоставляет живости «черкесских глаз», сходных с южными звездами, смелости красавицы, угрожающей спокойствию «придворных витязей», задумчивость, «детскую простоту», соединение неги и мечты в облике А. А. Олениной. Еще раз звучит неизбежное для таких ощущений женской красоты у А. С. Пушкина слово «гений», но стягиваются воедино чисто русская прелесть склада души («торжество скромной грации в потупившихся глазах с улыбкой Леля) и душа «ангела Рафаэля».

Параллель с библейскими сюжетами, образами является основным поэтическим способом возвышения чувства любви, обожествления живой женщины в так странно заменившемся словосочетании «ангел мой» на «ты Богородица, нет сомненья» или «ты богородица

моя». Но это не та красота, которая «пленила дух святой» или «Христа родила». Этому богу «послушна красота». «Он бог Парни, Тибулла, Мура, // Им мучусь, им утешен я. // Он весь в тебе — ты мать Амура, // Ты богородица моя!» («К...», 1826 г.).

Красота послушна любви, восторгу — тогда можно узреть самые сокровенные тайны жизни, искусства, счастья. А закон красоты — гармония «как диво», в ее сиянье исчезает все остальное. В жизненной суете вспоминаешь о сокровенных мечтаниях, о красоте неземной...

Но, встретясь с ней, смущенный, ты  
Вдруг остановишься невольно,  
Благоговевя богомольно  
Перед святыней красоты...

*(Красавица. В альбом Е. Завадовской, 1832 г.)*

Наиболее цельный и естественный образ святой красоты возник в облике Мадонны (1830 г.) и связан с историей любви А. С. Пушкина к Н. Н. Гончаровой. Здесь нет уж прямых признаков «русскости» природы, хотя прелесть, невинность, простота и ясность облика Мадонны воплощали и отечественный, и всемирный идеал земной и небесной, духовной и телесной красоты. Как и в «Сикстинской мадонне» Рафаэля, здесь два контрастирующих плана: обрамление («с холста, как с облаков») и она («пречистая», без ангелов). Явление ее поэту, исполнение его желаний доступно лишь творцу, «ниспославшему тебя, моя Мадонна, // Чистейшей прелести чистейший образец».

Стихотворение построено как соединение, напластование общего плана (множество картин), среднего («одной картины я желал быть вечно зритель») и перемещений крупного («она с величием, он с разумом в очах»). Завершается сонет своеобразной благодарно-

стью-молитвой, когда во взоре Мадонны поэту видятся она и творец, оба «кроткие, во славе и лучах».

Для А. С. Пушкина облик Мадонны Рафаэля оказывается идеальной формой проявления эстетического чувства. Этим произведением Рафаэля восхищались В. К. Кюхельбекер, Е. А. Баратынский. Но уже В. Г. Белинский увидел в ней проявление историзма искусства XVI века, а другими поэтами и писателями образ, созданный Рафаэлем, воспринимается все более умозрительно, становясь «сном», «небесным видением» (А. А. Фет), образцом нравственной красоты человека, облагороженной страданием (Ф. М. Достоевский). Так данное произведение становится постепенно аргументом в формировании эстетической позиции художника, его функция здесь иная, чем у А. С. Пушкина. Но эти примеры в целом свидетельствуют о том, что воздействие произведения изобразительного искусства одной страны на литературу другой становится существенным фактором ее национального развития.

Сонеты А. С. Пушкина (и вообще этот жанр) — явление в русской культуре особенное: они помогли сохранить образное воспоминание о красоте стиха, высокой художественной ценности слова. В изяществе сонета много невысказанной печали по утратам, но жив восторг перед тайной искусства. Сонет покорила Россию в XVIII веке, оказался спутником реформы стихосложения, и вот уже два с лишним века этот «принц стиха» незаменим в любовной, пейзажной, философской лирике.

Завершается занятие выразительным чтением стихотворения «Паж, или Пятнадцатый год». Оно написано в 1830 году и ярко, с грациозным юмором представляет неуклюжее, воспитанное традицией и только еще оформляющееся в молодости святое по чистоте помыслов и отношений первое чувство любви.



## РОМАН А. С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

Сложность современной ситуации в обучении заключается в парадоксальности активной потребности понимать, минуя множество традиционных знаний. Отсюда поверхностность суждений, их стереотипность, банальность или крайний субъективизм, построенный, как правило, на фрагментарном чтении. Многие учителя, методисты склонны в связи с этой ситуацией упрощать даже традиционные подходы к освоению того или иного текста, тем самым содействуя разрушению системы образования, ее научной основы. Изменения эти должны быть обоснованы. Вероятно, от каких-то текстов придется отказаться, какие-то заменить. Но лучшие произведения русской классики необходимо сохранить.

Поэтому при освоении, например, романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» сегодня необходимо и третье чтение (интерпретационное), основанное на выполнении исследовательских заданий.

Задания (задачи) такого рода, невзирая на сложность, в силу свободного сочетания фрагментов, способствуют развитию гибкого, ассоциативного мышления на основе гипотез и версий. Они не допускают примитивного субъективизма, так как для их выполнения необходимо хорошо знать литературное произведение. При этом учащиеся открывают личностные смыслы и выражают их, опираясь на текст. Если понимать смысл как переживание ценности, то выражение этого смысла есть показатель зрелости суждений.

**I. «Кто б ни был ты, о мой читатель...» (диалог автора с читателем).** О романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин» написано так много, что решиться размышлять над его страницами непросто. Поразительно, что

новое, «непредвзятое» прочтение позволяет увидеть те особенности его поэтики, которые критики, исследователи приписывают гораздо более поздним литературным явлениям.

Полифонизм романов Ф. М. Достоевского, психологизм произведений Л. Н. Толстого, точность предметного мира, его значимость для человека у Н. В. Гоголя и А. П. Чехова, своеобразный «полилог» героев и автора в произведениях двадцатого века (особенно второй его половины), когда авторы со своим «Я» вошли в текст, заменив собой и повествователя, и лирического героя, — об этом писали многие.

Но начало всем этим процессам в развитии русской литературы положено А. С. Пушкиным. Создавая первый русский роман, поэт не только блестяще выполнил поставленную задачу, но и сделал нечто большее — определил тенденции в развитии русской прозы. И виднее значимость этого труда на значительном расстоянии, из XXI века.

Известно, что многолетний труд над романом доставил наслаждение поэту: «И ты, живой и постоянный, // Хоть малый труд. Я с вами знал // Все, что завидно для поэта: // Забвенье жизни в бурях света, // Беседу сладкую друзей...». Слово «живой» (труд) использует А. С. Пушкин нечасто, хотя именно это качество нам, читателям, дорого в его поэзии. Да и ему самому поэзия «живая и ясная» дороже всего, ибо и «цель жизни нашей... святая».

В романе автор и герой, Онегин, связаны крепко. Нередко возникает единение с героем, «подмена» его ощущений и чувств своими; при этом событийная канва романа соотносится с временами года. Так задается важный вектор в динамике сюжета: сообразно временам года, неторопливо движется человеческая жизнь, кипят «страсти роковые» в душах героев, происходят

необратимые перемены. Но устремления А. С. Пушкина направлены и вовне, за пределы художественного события, в тот мир, который начинается за его порогом — к собеседнику, к созерцателю.

Фабула и сюжет в романе А. С. Пушкина разделены. На эту важную особенность указывает В. А. Грехнев: «Сюжет “Евгения Онегина” по природе своей эпико-лирический. Вот почему в него входит, на наш взгляд, не только событийная ткань изображения, но и авторская сфера романа, все, что именуется порой “лирическими отступлениями”. Под фабулой же в данном случае мы понимаем событийную схему “романа героев”» [9]. По его мнению, «здание» первого русского романа строится вместе с читателями, поэтому А. С. Пушкин фабульную цепь иногда разрывает, события останавливаются и «в тайном ходе творческой мечты» открывается вдруг «иронически заостренная область прозы», появляется иное образное измерение, иная эстетическая глубина, позволяющая по-иному увидеть и состояние героев, и новую эстетическую действительность, отличную от прозы XVIII — XIX веков. А. С. Пушкин, втягивая читателя в свое размышление, сопрягает психологию века, «хоровой» опыт жизни (в том числе читательский), тем самым эстетическая картина жизни, нравов оказывается гораздо шире, чем принято считать. Это постепенное просвещение современного читателя, варьирование образами читателей тех лет дают возможность постепенно открыть «бездну пространства», уникальную картину времени, безвозвратно, казалось бы, ушедшего [10].

Диалоговость в романе многообразна: это и жанры письма, разговора, дневника; это и изменчивость ролей: единомышленник может превратиться в оппонента, в полемике «вы» может превратиться в «ты»... вплоть до сговора читателя и автора против героя или в союз ав-

тора с героем против читателя (в позднейшей литературе эти «намеки» превратятся в стратегию искусства XIX и XX веков).

В романе «Евгений Онегин» существует словесно-диалогический центр романа. Автор же — нигде и везде, то есть в организационном центре «пересечения плоскостей» (по М. М. Бахтину). Редкая свобода сцеплений, тем, мотивов, нюансов, «мостики ассоциаций» вплетены в композиционную ткань произведения [11]. Но все это направлено и к собеседнику множеством «диалогических жестов»: от лаконичных, условных — до развернутых. У А. С. Пушкина все заострено, пластично, подвижно, гибко. Полярность образов (друг — недруг) сближается или отдаляется, расслаивается. По мнению В. А. Грехнева, «ряд волшебных изменений» «лица» читателя в романе не поддается типологии, персонификации, так как они ситуативны, от авторского голоса (как бы от его внутреннего «Я») отделить это «лицо» почти невозможно [12]. «Чужая речь» возникает интонационно, имитируется, а то и препарируется (вплоть до комического эффекта: «житейский опыт — ум глупца»). По сути же диалоги очень серьезны: они о «скрытой антиномичности бытия, притаившейся за иллюзорной одномерностью явлений» [13].

Задания, которые предлагаются учащимся, являются, в сущности, проблемными задачами, так как в них даны некие исходные данные, позволяющие ответить на основной вопрос. Эти задания могут быть использованы в системе или выполняться по выбору (индивидуальному или групповому). Задачи разной трудности. Их признаки: открытость противоречия и скрытое противоречие; актуальные для читателя и важные для автора; вызревающее противоречие, выявляемое как тенденция (в поведении, характеристике героя, в специфике быта, эпохи и пр.); количество связей, вовлека-

емых при решении (опыт прочтения романа, жизненный, читательский).

При подготовке заданий учитывалось исследование В. А. Грехнева, который выявил такие особенности диалогов автора с читателем, как исповедальность, биографичность авторской речи, иронические «сдвиги/сломы», вероятность читательского сочувствия, мера сочетания жизнеподобия и условности.

Приведем **примеры проблемных задач**, имеющих исследовательский характер (без цитатного материала, который предлагается учащимся для осмысления):

1. Перечитайте фрагменты из романа. Объясните значение слова «друг» в тех или иных ситуациях, возникающих в произведении. Связано ли оно со словом «читатель», которое так часто возникает в диалоге автора и воспринимающего текст человека?
2. Найдите примеры, указывающие прямо или косвенно на конкретные лица, события. «Расшифруйте» эти примеры. Объясните, к какому читателю обращены эти строки.
3. Перечитайте отрывки из романа. Каковы «портреты» других читателей? Объясните изменение интонаций. Как они связаны с отношением А. С. Пушкина к людям?
4. Почему А. С. Пушкин прерывает описание Татьяны, ждущей свидания, песней девушек? Сравните варианты песен в черновиках поэта и объясните значение этих «замедлений» действия. Где в романе еще встречается такой прием?
5. Сравните письма Татьяны и Онегина. Монологи это или диалоги (с кем? почему?). Объясните, цитируя, жанровую природу этих писем.
6. Проследите, как и когда изменяется в романе речь автора, превращаясь в речь героя и в реплику «по-

стороннего». Каково значение этих иронически-шутливых «сдвигов» (словов) в развитии сюжета романа? 7. Прощание с героем, романом и читателями... Отличается ли читатель первой главы («друзья Людмилы и Руслана», 1823 г.) от читателя последней, восьмой главы (1830 г.)? Каково отношение А. С. Пушкина к миру?

По мнению В. А. Грехнева, «все здание романа складывается как бы на глазах у читателя — Пушкин постоянно втягивает его в обсуждение положений и характеров создаваемого им художественного мира. Воображение читателя целенаправленно подключается к этому миру, который ему предлагают разглядеть с ближней дистанции. С ним обращаются иронически-фамильярно. И вот эта-то фамильярная позиция, которую занимает автор в художественном диалоге с читателем, глубоко необычна. Она резко противостоит старой художественной традиции, исходившей из предположения о полной адекватности эстетики автора и читательских художественных пристрастий... Характерно, что самый плен старых конвенций художественно обыгрывается в романе: автор вступает с ним в диалогический контакт. Цель его не только в том, чтобы наметить размежевание романа со стереотипами и шаблонами читательского опыта, но и в том, чтобы художественно сократить дистанцию разрыва с читателем» [14].

Направленность задач «назад, к тексту», реинтерпретация текста с учетом структурного центра и создает условия для интегрирующего усилия в мышлении школьников, что проявляется в способности переходить от одного контекста к другому, удерживать в сознании множество связей и фактов различного типа, импровизировать по ходу размышления, оставаясь адекватным

в восприятии той или иной авторской мысли, ее обертонов. Это свойство размышлений при выполнении заданий исследовательского характера (сохраняющих в целом логику романа, но расширяющих его пространство) поможет удержать в памяти многозвучный мир А. С. Пушкина.

**II. «Разгадывая сфинкса русской жизни» (А. С. Пушкин и П. Я. Чаадаев в спорах о судьбе России).** Дарованию А. С. Пушкина, его редкой по силе способности в органичный сплав превращать пестрое море житейских и художественных впечатлений соответствует и многообразие форм проявления процесса этого сращения. Иногда это факт, говорящий, в силу исторической или биографической значимости, сам за себя, иногда, при кажущейся ясности, требует очень тщательной «дешифровки» — разъяснения философского, эстетического или историко-литературного, текстуального плана. Имен, дат, фактов такого рода особенно много в 1-й и 2-й главах романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Это значительно затрудняет чтение текста и осмысление его эстетической оригинальности, невероятной нагрузки на слово, звук. Комментированное чтение этих глав в значительной степени решает эти проблемы, но обилие примеров приводит их в сознании школьников к нивелировке. В нашем опыте работы были выделены как своеобразные доминанты некоторые из них, связанные с образом П. Я. Чаадаева, перекличкой мотивов и образов романа со стихами К. Ф. Рылеева и «Божественной комедией» Данте.

Внимание к личности и творчеству П. Я. Чаадаева, истории его дружбы с А. С. Пушкиным на уроках литературы должно быть более значимым, так как именно сегодня понимание сути их многолетней творческой полемики по поводу исторической миссии России при-

обретает принципиальный интерес, особенно с учетом места П. Я. Чаадаева в истории отечественной философии. Мысль П. Я. Чаадаева, что «народы — в такой же мере существа нравственные, как и отдельные личности», что их «воспитывают века, как отдельных людей воспитывают годы», свидетельствует о близости его синкретической модели единства всех культурных процессов в обществе поискам человечества начала XXI века.

Этот человек чрезвычайно важен в биографии поэта и его творчестве, ибо герой романа Онегин как главную характеристику автора получает фразу «второй Чаадаев». В самом содержании романа мы найдем немало и противоречий этому утверждению, и пародийности, свидетельствующей, что это сказано как бы несерьезно, «шутя», но мы, объясняя вместе с учащимися весомость этой характерологической детали, выходили к открытию близости автора и героя за счет скрытых, тайных пружин романа, а они помогали убедиться, что композиционно и сюжетно роман оказался своеобразно связан с философскими спорами друзей.

Близкое знакомство с культурным и социальным укладом европейских стран и творческое освоение идей видных западных теологов, философов, писателей, ученых способствовали переходу П. Я. Чаадаева от деистических представлений к христианскому «модернизму», к попытке объединить религию, историю, естествознание, искусство. В 1828—30-х годах он пишет цикл знаменитых «Философических писем», материалы которых дают нам представление о ростках идейных споров славянофилов и западников.

Влияние П. Я. Чаадаева на современников было очень велико. Это, конечно, связано и с его военным опытом, и, по выражению А. С. Хомякова, с «просвещенным умом», «художественным чутьем», «благородным сердцем».

История дружбы с А. С. Пушкиным представлена в творчестве поэта тремя стихотворениями, но присутствие «единственного друга» в сознании автора «Маленьких трагедий», «Медного всадника» ощутимо через критическое переосмысление ряда важных для П. Я. Чаадаева идей. Б. Н. Тарасов в своем исследовании выделяет следующие положения:

1) поиски П. Я. Чаадаевым религиозного обоснования своей надежды на прогресс человеческого разума, на счастье человечества; такое обоснование он находит в прямом и постоянном воздействии «христианской истины», которая через непрерывное взаимовлияние сознания разных поколений образует «всемирно-историческую традицию», способствующую воспитанию людей и прогрессу;

2) абсолютизируя значение культуры и просвещения, в христианстве П. Я. Чаадаев видел исторически прогрессирующее социальное развитие. Это привело к критичности взглядов П. Я. Чаадаева, что так приветствовал А. С. Пушкин и другие. Но Чаадаев в обособленности России от Запада, от католицизма, видел отрыв от всемирной традиции развития, считал необходимым принять и освоить католицизм, «ускоренно» пройти все этапы европейской культуры [15].

А. С. Пушкин, в отличие от своего друга, был убежден в неизбежности жизненных противоречий, в несоотнесенности существенных граней бытия и внутреннего мира человека. П. Я. Чаадаев же, уверенный во взаимном интересе друга к его внутреннему миру («Все, что идет от вас, будет мне интересно»), долго не понимал своеобразного равнодушия к его религиозным идеям А. С. Пушкина, который в последовательном движении различных эпох видел не поступательное развитие, а лишь изменение социальных оболочек, не затрагивающих корней человеческой сущности, не разрешающее,

а усложняющее ее противоречия. Поэт не соглашался с идеей единства христианства в католицизме («Не заключено ли оно в идее Христа, которую мы находим и в протестантизме?»), считая роль католицизма преувеличенной.

В судьбе же России А. С. Пушкин видел историческую значимость, что-то такое, «что поразит будущего историка». Его возражения в спорах с П. Я. Чаадаевым сходны с суждениями славянофилов 40-х годов XIX века. Да и сам Чаадаев к концу жизни обнаруживает в развитии цивилизации Запада вместо «высшего синтеза» глубокие противоречия, а потом и вовсе соглашается с мыслью А. С. Пушкина об уникальности судьбы России, история которой требует, в отличие от Запада, «другой мысли», «другой формулы».

### ***Примерные задачи для учащихся:***

1. Найдите в тексте первых глав романа «Евгений Онегин» образные определения-параллели, характеризующие главного героя.
2. Объясните значение одного из них («Онегин — второй Чаадаев»); вспомните, что вам известно о Петре Яковлевиче Чаадаеве (биография, мировоззрение, история дружбы с А. С. Пушкиным). При недостатке сведений обратитесь к словарям и специальной литературе, к ресурсам интернета.
3. Прочитайте отрывки из «Философических писем» и заметок П. Я. Чаадаева и определите, каким было отношение П. Я. Чаадаева к культуре, просвещению, религии? Какие пути совершенствования жизни человеческой ему представлялись перспективными? Каковы пути исторического прогресса, по мнению П. Я. Чаадаева, у России? Какие из приведенных ниже высказываний П. Я. Чаадаева представляются вам наиболее современными сегодня?

”Народы — в такой же мере существа нравственные, как и отдельные личности. Их воспитывают века, как отдельных людей годы. Но мы, можно сказать, некоторым образом — народ исключительный. Мы принадлежим к числу тех наций, которые как бы не входят в состав человечества, а существует лишь для того, чтобы дать миру какой-нибудь важный урок. Наставление, которое мы призваны преподать, конечно, не будет потеряно: но кто может сказать, когда мы обретем себя среди человечества и сколько бед суждено нам испытать, прежде чем исполняется наше предназначение?»

”...Христианская религия является не только нравственной системой, заключенной в преходящие формы человеческого ума, но вечной божественной силой, действующей универсально в духовном мире, чье явственное обнаружение должно служить нам постоянным уроком».

”Мы являемся в мир со смутным инстинктом нравственного блага, но вполне осознать это можем лишь в более полной идее, которая из этого инстинкта развивается в течение всей жизни. Этой внутренней работе надо все приносить в жертву, применительно к ней надо установить весь порядок нашей жизни. Но все это должно протекать в сердечном молчании, потому что мир не сочувствует ничему глубокому. Он отвращает глаза от великих убеждений, глубокая идея его утомляет... Повсюду мы встречаем людей, ставших неспособными серьезно размышлять, глубоко чувствовать вследствие того, что пищу их составляют одни только произведения последнего дня, в которых за все хватаются, ничего не выполняя, где все принимает сомнительную или лживую окраску и все вместе оставляет после себя пустоту и неопределенность».

”... Жизнь духовного существа в целом обнимает собой два мира, из которых только один нам ведом, и так как всякое мгновение жизни неразрывно связано со всей последовательностью моментов, из которых слагается жизнь, то ясно, что собственными силами нам невозможно возвыситься до познания закона... одного порядка вещей».

”Чтобы размышлять, чтобы судить о вещах, необходимо иметь понятие о добре и зле. Отнимите у человека это понятие, и он не будет ни размышлять, ни судить, он не будет существом разумным».

”Христианские народы в силу необходимости идут вперед!.. Утехи жизни, которых единственно ищут другие (нехристианские) народы, достаются также на их долю, согласно слову Спасителя: “Ищите же прежде всего Царства Божия и правды Его, и все остальное приложится вам”. Таким образом, огромный размах, который сообщает всем умственным силам этих народов идея, владеющая ими, в изобилии обеспечивает им всем телесные блага, так же как и духовные».

”Прекрасная мысль Паскаля... что весь последовательный род людей есть не что иное, как один человек, пребывающий вечно, должна со временем из фигурального выражения отвлеченной истины стать реальным фактом человеческого ума...»

«Ошибочно думать, будто масса фактов (в истории) непременно приносит с собой достоверность... Часто одна черта, удачно схваченная, проливает больше света и больше доказывает, чем целая хроника... постараемся держать в уме больше живых образов, чем мертвого материала».

”Слово — обращенный ко всем векам глагол — это не одна только речь Спасителя, это весь его небесный образ, увенчанный его сиянием, покрытый его

кровью, с распятием на кресте... Страстное влечение к единству: вот что сохраняет христиан чистыми при любых обстоятельствах... Единая мысль самого Бога... — осуществленный нравственный закон, великий апокалиптический синтез, Царство Божие, небо на Земле...» [16].

4. Ознакомьтесь с некоторыми доводами А. С. Пушкина в этом споре с П. Я. Чаадаевым. Соотнесите их с предыдущими цитатами П. Я. Чаадаева и последующими высказываниями философов, писателей XIX и XX веков. Сделайте выводы о значении полемики А. С. Пушкина и П. Я. Чаадаева в развитии художественной и философской культуры России.

”Дикость, подлость и невежество не уважают прошлого, пресмыкаясь перед одним настоящим».

”Гордиться славою своих предков не только можно, но и должно; не уважать оной есть постыдное малодушие».

”Но есть у нас свой язык: смелее! — обычаи, история, песни, сказки...»

”Что же касается нашей исторической ничтожности, то я решительно не могу с вами согласиться. Войны Олега и Святослава и даже удельные усобицы — разве это не та жизнь, полная кипучего брожения и пылкой и бесцельной деятельности, которой отличается юность всех народов? Татарское нашествие — печальное и великое зрелище. Пробуждение России, развитие ее могущества, ее движение к единству (к русскому единству, разумеется), оба Ивана... — так неужели все это не история, а лишь бледный полузабытый сон? Петр Великий?.. А Екатерина?.. А Александр?.. и (положа руку на сердце) разве не находите вы чего-то значительного в теперешнем положении России, чего-то такого, что поразит будущего историка?.. Клянусь честью, что ни за что на свете я не

хотел бы переменить отечество или иметь другую историю, кроме истории наших предков, такой, какой нам бог ее дал».

*(Из письма П. Я. Чаадаеву от 19 октября 1836 г.)*

”Ты позабыл своеобразие каждого народа и думаешь, что одни и те же события могут действовать одинаковым образом на каждый народ. Тот же самый молот, когда упадет на стекло, раздробляет его вдребезги, а когда упадет на железо, кует его».

*(Н. В. Гоголь)*

”Что же это, наконец, за чудовище, называемое Россией, которому нужно столько жертв... Эта бездонная пучина, где тонут лучшие пловцы, где величайшие усилия, величайшие таланты, величайшие способности исчезают прежде, чем успевают чего-либо достигнуть».

*(А. И. Герцен)*

”Простота есть степень высшей и общественной жизни, чем искусственность и хитрость, и всякое начало, истекающее из духа и совести, далеко выше всякой формальности и бумажной административности. Одно живо и живет, другое мертво и мертвит».

*(А. С. Хомяков)*

”Разве наша жизнь с Петра I и до наших времен не драматичнее-поэтичнее истории однообразно-переменчивой Франции XIX века? Но Франция XIX века говорит о себе беспрестанно, а Россия до сих пор еще не выучилась говорить о себе хорошо и умно и все еще продолжает нападать на чиновников или заботиться о всеобщей “пользе”».

*(К. Н. Леонтьев)*

”У нас нет исторических воспоминаний, но велика память стихийная; нашим пространствам еще суждено сыграть великую роль».

*(А. А. Блок)*

”Нет сомнения, что глубокий фундамент всего теперь происходящего заключается в том, что в европейском (в том числе и русском) человечестве образовались колоссальные пустоты от бывшего христианства; и в эти пустоты проваливается все: троны, классы, сословия, труд, богатство. Все гибнут, все гибнет. Но все это проваливается в пустоту души, которая лишилась древнего содержания».

*(В. В. Розанов)*

Особенность этих широких по направленности проблем общечеловеческой цивилизации (от древности до современности) и сложных по степени обобщенности мыслей (идея, нация, образ мира, историческое время и дух, совесть) заключается не в поиске верного ответа одного из участников полемики, а в необходимости учесть при сходстве тех или иных тезисов нюансы, оттенки, дающие спектр более сложных, контекстуальных дополнений общего, совпадающего смысла.

Возвращаясь к роману и характеристике Онегина, мы теперь понимаем, что эта образная, целостная, авторская характеристика еще и универсальна, невероятно объемна, она явно шире, богаче персонажа.

Каким образом тогда в романе в образе Онегина воплотилась, отразилась эта сложная полемика? Имеет ли эта аналогия у А. С. Пушкина многоплановое воплощение или остается очень острым, по тому времени, намеком на достаточную одиозность фигуры героя как «инварианта» Чаадаева?

Думается, что внешние различия этих фигур — один из приемов «умолчания», обнажающего другие способы отражения этой полемики в романе: они в сюжете, композиции, в значимости иностранного и отечественного в характере и судьбах героев. Живущие в столицах,

говорящие по-французски дворяне «забывают» о своей национальности, в то же время в деревне влияние переводных романов, мод гораздо меньше.

Ленский, приехавший из-за границы, по внешности, манере говорить и мыслить совсем чужой, но подчас по нежной доверчивости и простодушию столь очевидна его российская натура (но он, в отличие от Онегина, не «второй», а лишь «поклонник Канта» и поэт). А Татьяна, выросшая в деревне, и вовсе «русская душою».

Может быть, сложные линии, композиционные решения и характер в органичной слитности и передают эту полемику? Во всяком случае, ее «след»? Ведь из этого «открытого», «свободного», как жизнь, романа и вытекает картина истории России первых десятилетий века, судьбы лучших ее людей, только что открывших для себя прелесть любви к своему, родному, русскому.

В этом смысле личная судьба, «оттаивание» сердца Онегина есть тема истинно историческая. И важно, что идеи приходят не столько из лирических отступлений, сколько из самой ткани романа, «готовыми», переходящими в сознание читателя, но чаще всего это недостаточно осознается учащимися. Мышлению школьника нужна «зримость» сложного, конкретика абстрактного — тогда эти важные для Пушкина размышления в той или иной мере отразятся в его сознании.

**III. «На тайные листы записывал я жизнь...» (поэзия К. Ф. Рылеева и роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»).** При мнемоническом столкновении поэтических строк разных поэтов может возникать, по мнению А. А. Ахматовой, искра нового, зачастую совершенно неожиданного смысла и образуется нечто, и впрямь напоминающее «шифр», ключ к которому может найти тот, кто хорошо помнит стихи, кто любит стихи, только друг, «свой брат». И не столь важно, какой век на дворе.

В исследованиях по творчеству А. С. Пушкина роман нередко рассматривается как потаенный дневник поэта, как бесценный документ пушкинской автобиографии. Опираясь на некоторые из них (С. Г. Бочаров, Н. Н. Скатов и др.), мы ввели в активное аналитическое освоение ряд сопоставлений, материал которых содействует проникновению в природу художественного мышления А. С. Пушкина.

В тексте романа полярные стилистические начала взаимодействуют сложно, подвижно. Утверждение самого А. С. Пушкина, что «простое» есть «истинное», в тексте выглядит порой самым неожиданным образом («голое» слово соседствует с изысканнейшей стилизацией, пародией, своеобразным перекодированием известной ранее художественной детали и пр.). Так, С. Г. Бочаров приводит примеры стилистических переключек с М. Ю. Лермонтовым, В. А. Жуковским, К. Н. Батюшковым. Переименование действительности, «игра» ореолами и их развенчание, интенсивная игра синонимами воспроизводит одновременно сознание героев и мир автора (характерно в этом отношении движение смысла от слов «девчонки прыгали заране» к слову «дева» в связи с текстом стихов К. Н. Батюшкова для осознания читателем генетики характеров).

Синонимы помогают показать героиню в меняющихся ситуациях, в восприятии прежнего и нового Онегина. Основным для понимания образа Татьяны становится слово «дева». Метафоры помогают объединять простое и высокое (иногда за счет определения «простая дева»).

Образ Ленского для поэта особенно показателен, так как в нем, в стиле его жизни и речи, совмещено многое, мир его «бессознательно разностилен» [17], а авторская речь — «сознательно разностильна». Та-

кая «последовательность семантико-стилистических словов создает не фиксированную, а рассеянную, множественную точку зрения, которая и становится центром надсистемы, воспринимаемой как иллюзия самой действительности» (Ю. М. Лотман) [18]. «Переводы», переключения с одного стилистического языка на другой (со всех в итоге субъективных — к языку самой жизни) являются творческой силой романа.

Целый пласт мыслей в «Онегине» зашифрован при помощи рылеевских аллюзий и реминисценций: атмосфера тех лет и биография самого поэта, все, чем он жил, осознанно или бессознательно питает его стихи. А. Чернов, наблюдая над текстом, справедливо замечает, что у гения нет случайных сближений [19]: исследуя параллель «Ленский — Рылеев», он пришел к выводу, что не для красного словца Ленский мог «быть повешен, как Рылеев». Глубокое сострадание к участи героя романа, печаль неожиданно всплывают из тайного спора, пародийности, через осмысление поэтом трагического времени.

1. Прочитайте материалы, свидетельствующие о ряде совпадений текстов К. Ф. Рылеева и А. С. Пушкина. Объясните, почему А. С. Пушкин так «зашифровал» эти связи. Как он относится к Рылееву — человеку, поэту, гражданину? Нет ли противоречий в том, что сходство со стихами Рылеева-романтика, революционера отдано поэту Ленскому («Он пел любовь, любви послушный», «И песнь его была темна...»)? Зачем А. С. Пушкину необходимо это сопоставление? Сравните свое первое читательское впечатление от образа Ленского с тем, которое складывается после выполнения задания.



	Под грудь он был навылет ранен, Дымясь из раны кровь текла»
Строчки К. Ф. Рылеева: «Быть может, я еще могу Дать руку личному врагу; Но вековые оскорбленья Тиранам родины прощать И стыд обиды оставлять Без справедливого отмщенья — Не в силах я: один лишь раб Так может быть и подл, и слаб. Могу ли равнодушно видеть Порабощенных земляков?.. Нет, нет! Мой жребий: ненавидеть Равно тиранов и рабов»	Сопоставимы ли как личности В. Ленский и К. Ф. Рылеев?

2. Известно, что Николай написал после встречи с А. С. Пушкиным, вызванным из ссылки, следующее: «На мой вопрос, переменился ли его образ мыслей и дает ли он мне слово думать и действовать иначе, если я его пушу на волю, он... только после длительного молчания протянул руку...» (запись М. Корфа). Что чувствовал А. С. Пушкин в эту минуту? Чьи сердца грустят о безвременно погибшем поэте? Связан ли, по вашему мнению, переход иронично-шутливого тона автора по отношению к Ленскому к глубокой печали с осознанием трагической судьбы К. Ф. Рылеева?

Она его не может видеть,  
Она должна в нем ненавидеть  
Убийцу брата своего.  
Поэт погиб — но уж его  
Никто не знает...

Поэта память пронеслась  
Как дым по небу голубому —  
О нем два сердца, может быть,  
Еще грустят...

**IV. «Наш Дант» (мотивы и образы «Божественной комедии» Данте в «Евгении Онегине» А. С. Пушкина).** Для современного читателя Данте — один из самых трудных классиков. Для знакомства с его «Божественной комедией» в школе мы использовали преимущественно выборочное комментированное чтение, обзоры, историко-литературную и биографическую информацию и очень осторожное обобщение этих первых (и неполных) впечатлений. При отборе материала для чтения учитывалась роль Вергилия и Беатриче в образной структуре текста, в композиции.

На грани веков Данте дает синтез одной, уходящей эпохи, прозревая многое в другой. Форма загробного странствования — излюбленный средневековый мотив — переосмысливается у Данте как универсальная модель, грандиозная аллегория, способствующая показу героического и низменного, духовного и материального, страстных поисков живого человека, путешествующего в вечности, «магию» разума и любви, зримо ощутимый вещий мир... Такая сложная система идей, превращенная в ощутимый сознанием цельный образ, требовала отбора таких «частностей», которые бы дали возможность контурного знакомства с этим произведением.

Так, мы особо останавливались с учащимися в процессе чтения на первой песне, поскольку она дает воз-

возможность познакомиться с замыслом произведения и его общей символикой. Это дантовская система возрастов человека: «земную жизнь пройдя до половины, я заблудился в сумрачном лесу»); образ леса, знаменующий низкое состояние человеческих душ («греховодный лес нашей жизни»); образ самого Данте; «три зверя» — аллегорическое изображение трех главных страстей, воплощающих зло: сладострастия (рысь), гордыни (лев), корыстолюбия (волчица); Вергилий — символ разума и Беатриче — олицетворение абсолютной истины, данной свыше. Эти образы воплощают наличие в мире и человеку как его части двойной мудрости, временной и вечной: знания и веры, науки и религии, земли и неба. Вергилий, как и путник, повинуетя Беатриче: ей дана сверхчувственная премудрость.

Движение речи Данте прихотливо и ясно одновременно. Он ценит, когда его намеки понимают на лету; мы попадаем в его «силовой поток, именуемый то композицией — как целое, то в частности своей — метафорой, то в уклончивости — сравнением, порождающий определения для того, чтобы они вернулись в него, обогащали его своим таянием и, едва удостоверившись первой радости становления, сейчас же теряли свое первородство, примкнув к стремящейся между смыслами и смысвующей их материи» [20].

Образное мышление у Данте, осуществляемое поэтической материей, О. Э. Мандельштам называет «обратимостью» [21]. На примере из семнадцатой песни он показывает, что сила ассоциативных ходов у Данте оставляет позади даже новейшую европейскую поэзию.

Конечно, в восприятии Данте О. Э. Мандельштамом очень сказалась его собственная и его временем обусловленная восприимчивость к колебаниям смысла, нарушениям контура образа. Это неожиданно приближает монументальный, по мнению многих прежних ис-

следователей, скульптурный текст к сознанию читателей XX века, показывает возможность эмоционального, чувственного отклика, может быть, и обусловленного почти «запредельной» степенью сложных обобщений. И спасает этот текст от забвения образ как синтезирующая структура и, при его перенасыщенности, возможность перехода «текучести» явлений в новую ипостась. Так, подчеркивая универсализм метафорических приемов Данте, О. Э. Мандельштам показывает действие соподчиненного порыва и созерцания, в ритмах давно прошедшего времени, тягучего, как движение меда из склянки. Читателю важно ощутить и то и другое.

Исследователи сравнивают общее впечатление от этого произведения то с готическим храмом Средних веков, то с силой картин и личностью Джотто. П. Я. Чаадаев же, осмысляя художественную силу А. С. Пушкина и его роль в отечественной культуре своего времени, назвал того «наш Дант». Случайно ли это? Кажется, что это просто образная параллель, пример аналогии-украшения уже высказанной мысли. Но влияние этого произведения и личности на сознание русского поэта было гораздо серьезнее. В этой литературной учебе ученик стал равным, а может быть, и превзошел учителя.

Реминисценции из Данте заметны уже в творчестве А. С. Пушкина южного периода (мотив переоценки нравственного, духовного опыта и др.), но «чужое» у поэта быстро становилось новым смыслом в интерпретации темы, образов, нюансировке стиха. Но одновременно нельзя не видеть, что перекличка с Данте у А. С. Пушкина возникает по наиболее важным в его творческой судьбе проблемам и образам. Сложные переживания поэта сориентировали его в романе на дантовский сюжет, а в будущей судьбе Татьяны, в ее любви что-то будет напоминать о Франческе (кроме этого «поэтического моста» есть и прямое сходство в отдельных строчках, в ва-

риантах эпитафий к 3-й и 4-й главам и пр.). Тревожные воспоминания-грезы о Е. К. Воронцовой, быть может, и вызывали ассоциации, связанные с сюжетом Паоло и Франчески.

Отзвуки стихов Данте слышны и в восьмой главе («читал духовными глазами» — об Онегине), есть там и сцены, напоминающие эпизод из «Чистилища». Да и само преобразование, духовное воскресение Онегина совпадает с концепциями произведений, предшествующих «Божественной комедии». Беатриче у Данте выводит героя из кризиса, напоминает о гармонии, превращаясь в Музу земной поэзии. Татьяна у А. С. Пушкина тоже предстает музой поэта, а Онегин — «спутником странным» самого автора. Автор в романе принадлежит двум мирам: миру героев, сотворенному сознанием поэта, и миру реальной жизни. Путь Онегина напоминает о путнике Данте, преодолевшем грань между мирами [22].

Мотивы Данте обнаруживаются и в стихотворении «Пророк» (строчка «Как труп в пустыне я лежал» — своеобразный отклик на одиннадцатую песню «Рая» и др.). Во всяком случае, можно говорить о том, что А. С. Пушкин, воспринимая художественные явления, своеобразно их отражал в своем творчестве как «импульсы», создавая новое поэтическое слово, которое прорастало сквозь различные пласты мировой культуры.

В тридцатые годы «состязательность» ощутима в стихах А. С. Пушкина, прямо связанных с Данте («Кто знает край, где небо блещет...», «Суровый Дант не презирал сонета...»), а также в возникающей у читателей параллели: Сальери — Данте, Моцарт — Пушкин. Музыка В. А. Моцарта свидетельствует об исключительной свободе художественного сознания, тогда как магией чисел объяснить даже любовь пытался именно Сальери: «Поверил я алгеброй гармонию». А. С. Пушкин решил задачу, сходную с той, которая прославила Данте:

слил воедино конкретно-историческое и вечное, национальное и общечеловеческое.

Вспомните историю любви Паоло и Франчески. Что сходно и отлично в «любви, сжигающей сердца» у Данте и в чувстве героев романа А. С. Пушкина? Обратите внимание на следующие совпадения:

<b>У ДАНТЕ</b>	<b>У А. С. ПУШКИНА</b>
«... Франческа, жалобе твоей Я со слезами внемлю, сострадаю»	«Татьяна, милая Татьяна! С тобой теперь я слезы лью»
Беатриче как Муза земной поэзии; «С тех пор, как я впервые увидел Ее лицо здесь на земле, всечасно За ней я в песнях следом попевал»	«Как часто ласковая муза Мне услаждала путь зем- ной...» «И вдруг она в саду моем Явилась барыней уездной»
Беатриче как Идеал (Ангел, божественная красота, духовное со- вершенство личности)	А Татьяна в романе?
«Слепцы», обладающие духовным зрением. Какова цена этих про- зрений?	«Глаза его читали, Но мысли были далеко... Он меж печальными строками Читал духовными глазами Другие строки... В какую бурю ощущений Теперь он сердцем погружен!»

Вергилий — спутник Данте (от душевной пустоты — к духовному прозрению)	Автор — спутник Онегина
Данте существует в мире реальном и в мире своих героев	А Пушкин?
Сон у Данте — замкнутый круг: преобразование грешника. Возможно ли преодоление грани между земным и небесным?	Сон, предвещавший роковые события жизни. Роман равен жизни, соизмерим с нею (он о вечном). Что важно А. С. Пушкину в процессе познания смысла бытия?
	«Мне не смешно, когда фигляр презренный Пародией бесчестит Алигьери». Откуда эти строчки? О какой пародии идет речь? Можно ли «поверить алгеброй гармонию»? Почему образ Моцарта часто соотносят с Пушкиным? Почему Моцарт и Сальери не исключают один другого, а предполагают необходимость обоих в жизни?

А. С. Пушкин, разгадавший и познавший в полной мере радость творчества как свободной игры ума и вдохновений любви, доверился скорее чувству, чем разуму, воображению, а не расчету, и его прозрение оказа-

лось точнее, ярче и убедительнее там, где нет другого способа познания. О. Э. Мандельштам как-то заметил, что Данте могут в полной мере понять только представители естествознания, при условии постижения ими тайн образного мышления. А. С. Пушкин же сказал о жизни столько, что выявил возможности гармонии, заложенные в самих основах человеческого бытия.

Воздействие идей, образов Данте, его личности было очень плодотворным в творчестве Н. В. Гоголя, А. И. Герцена, В. С. Соловьева, А. А. Блока.



## ЛИРИКА М. Ю. ЛЕРМОНТОВА

Наша задача заключается в том, чтобы дать методологическую основу сопоставлений различного типа на примере уроков по творчеству М. Ю. Лермонтова в девятом классе. Конечно, при изучении в школе его творчества можно найти простые связи, тематическую переключку... Но, на наш взгляд, это непродуктивно. Тем более что в методических рекомендациях последних десятилетий практически отсутствует тот исторический и литературный контекст зарубежной литературы, который влиял на поэта столь мощно, что игнорировать эту проблему даже в школе более чем наивно.

Влияние это, однако, было своеобразно: сопоставления различного типа помогут убедить школьника в масштабности дарования Лермонтова, может быть, больше, чем анализ его произведений как явлений только национальной культуры. Соотносимость целостных явлений (произведений, фрагментов) содей-

ствуется пониманию сложнейших проблем как отдельной человеческой жизни, так и жизни мира. Понимание начинается с «прикосновения», в котором обнаруживается существенное.

➤ Стихотворение **«Умиравший гладиатор»** поэтом было написано в 1836 году, а опубликовано лишь в 1884-м. Оно является вольным переложением мотивов четвертой песни поэмы «Паломничество Чайльд Гарольда». Его первая часть — это переложение трех строф Д. Байрона, но в целом образ гладиатора получил у Лермонтова принципиально иную трактовку. Рассуждения английского поэта о смерти М. Ю. Лермонтовым опущены, зато усиливается отрицательная характеристика римской толпы («развратный Рим»), поэт осуждает ее бесчеловечные нравы и законы. Скорбная, трагическая интонация соединяет этот текст со стихотворением «Не верь себе...»: картина гибели гладиатора — это как бы предсказание судьбы лирического героя М. Ю. Лермонтова (Д. Е. Максимов). Умиравшему не сочувствуют, он жалок («пал, как зверь лесной»), он «презрен и забыт... освищенный актер...»

У Байрона время — мститель (для «римской черни», для императора). Таково понимание им исторического процесса, перекликающееся с просветительским направлением развития искусства (тема возмездия). Лермонтов более заостряет социальную тему: в его произведении появляются «надменный временщик и льстец его сенатор». У Байрона гладиатор умирает «беспрепятно», у Лермонтова такая героизация снята: «...безмолвно он лежит, // Во прахе и крови скользят его колена... // И молит жалости напрасно мутный взор...»

Гладиатор М. Ю. Лермонтова умирает со словами: «прости, развратный Рим, прости, о край родной...» (эта элегичность, заметим, не похожа на то, что будет сказа-

но в «Смерти поэта», где гнев, жажда мщенья прозвучат очень мощно).

«Умиравший гладиатор» М. Ю. Лермонтова превосходит как художественное явление. В этих стихах нет и намека на «седую древность» происходящего. Все совершается как бы в настоящее время, здесь и сейчас. Из трех строф Д. Байрона сделано две. Непосредственность, лиричность текста контрастируют с ритмикой, метрикой стиха. У Байрона в финале — обобщение. Есть оно и у Лермонтова. Но Байрон, разочаровавшись во всем, ищет надежду в освободительном движении («Ода Венеции» 1818 года), а Лермонтов упрекает «европейский мир» в нравственном разложении, из которого нет исхода. Удивительно современна его характеристика Европы:

Не так ли ты, о европейский мир,  
Когда-то пламенных мечтателей кумир,  
К могиле клонишься бесславной головою,  
Измученный в борьбе сомнений и страстей,  
Без веры, без надежд — игралище детей,  
Осмеянный ликующей толпою!

### ***Система вопросов и заданий:***

1. Проанализируйте стихотворение «Умиравший гладиатор» М. Ю. Лермонтова в контексте творчества Д. Байрона.
2. Что заинтересовало Лермонтова в стихах четвертой песни «Чайльд Гарольда» Байрона?
3. В чем отличие отношения к гладиатору Байрона и Лермонтова? По какому принципу связаны две части стихотворения — продолжение темы, параллели, аллегория... — и почему? Какие строки стихотворения, с вашей точки зрения, не устарели?

➤ Яркие события, крупные личности, возвышения и падения М. Ю. Лермонтову были особенно интересны.

Такой фигурой для него являлся Наполеон. Уже многое зная о нем, об истории войны 1812 года («Бородино», «Два великана»), поэт пристрастно размышлял о трагической судьбе «героя»:

Зачем он так за славою гонялся?  
Для чести счастье презирал?  
С невинными народами сражался?..  
И пред творцом не трепетал?

В стихотворении «Наполеон» поэт пишет про остров («там спит герой»), где «в тихий утра час» поет соловей, а когда гаснет день, проходит с песней рыбак. Юный певец пришел сюда мечтать о «герое дивном», но при появлении его тени певца охватывает ужас, так что даже лопнули струны его арфы. А тень прогоняет его прочь: «Мне все равно; в могиле вечно ночь. // Там нет ни почестей, ни счастья, ни рока».

Тот же сюжет, но с иным финалом (без сентенций, бесповоротно ушел в прошлое «герой») лег в основу перевода М. Ю. Лермонтовым стихотворения австрийского поэта Й. К. Цедлица («Ночной смотр» В. А. Жуковского 1836 года и **«Воздушный корабль»** М. Ю. Лермонтова 1840 года).

Австрийская культура и, конечно, литература — очень своеобразны и не похожи на английскую. Славянское начало в ней является естественным словом, основой. Ее свойства — скромность, здравомыслие, истинность и глубина чувств — помогают осторожно вписать человека в мироздание. При отсутствии погони за внешними эффектами мир осваивается в поэзии как единство (И. В. Гете), а в музыке — как общность человеческого и исторического, восторга перед красотой мира, веры в будущее (Й. Гайдн, В. А. Моцарт, Р. Шуман). Позднее укрощение душевных глубин, придание им формы будет характерно для музыки А. Шенберга, А. Веберна, а в поэзии такая распахнутость душевных

глубин, когда слово на лету превращается в мысль, будет совершенно воплощена Р. М. Рильке. Проза А. Штифтера, Р. Музиля, стихи Ф. Грильпарцера были известны в России, был замечен и Й. Цейдлиц (А. В. Михайлов).

Стихотворение В. А. Жуковского «Ночной смотр» следует оригиналу: барабанщик созывает всех погибших (и французов, и итальянцев, и русских); трубач будит конницу (кирасиров, гусар), а затем появляется и сам полководец (сюртук, маленькая шляпа и шпага — таким действительно запомнился Наполеон), который ведет смотр своей погибшей армии:

И всех генералов своих  
Потом он в кружок собирает,  
И ближнему на ухо сам  
Он шепчет пароль свой и лозунг;  
И армии всей отдают  
Они тот пароль и тот лозунг:  
И «Франция» — тот их пароль,  
Тот лозунг — «Святая Елена».  
Так к старым солдатам своим  
На смотр генеральный из гроба  
В двенадцать часов по ночам  
Встает император усопший.

У М. Ю. Лермонтова стихотворение начинается с описания океана, звезд и «одинокоего корабля», на котором никого нет: это корабль-призрак. Он приближается к острову, к могиле, «где без почестей бранных» зарыт император. «И в час его грустной кончины... как свершается год» он является на корабль. М. Ю. Лермонтов добавляет к облику полководца изобразительные детали («треугольная шляпа, серый походный сюртук, могучие руки»). При виде «милрой Франции» его «сердце трепещет», он кличет соратников... Но на этот зов не откликается никто. Все они или погибли под снегами холодной России, или «изменили и продали шпагу свою». Он

зовет сына, но угас и его царственный сын... И капают горькие слезы одинокого императора; поникнув «главой», он пускается в обратный путь. У М. Ю. Лермонтова нет парада, лозунгов, паролей, иллюзорных смотров разбитой армии. После поля Бородина нет бывшему герою ни прощения, ни сочувствия.

У В. А. Жуковского, как можно видеть, ярко проявляется тот тип романтизма, где воплощался «идеал довольства», а у Байрона, у Лермонтова — «идеал развития», идеал творимой жизни, романтизм действия, которое невозможно без страдания (Н. Я. Берковский).

### ***Система вопросов и заданий:***

Сопоставьте стихотворение Й. К. Цедлица «Ночной смотр» в переводе В. А. Жуковского и его интерпретацию М. Ю. Лермонтовым — «Воздушный корабль». В чем сходство и отличие перевода и интерпретации? Каково отношение М. Ю. Лермонтова к личности и судьбе Наполеона? Дополните свой ответ переводами М. Ю. Лермонтова из Д. Байрона и другими примерами («Наполеон», «Бородино», «Два великана»).

➤ Одним из интереснейших произведений Лермонтова является стихотворение **«Когда волнуется желтеющая нива...»** (1837 г.), отличающееся изяществом, точностью, строгостью и неизъяснимо завораживающей атмосферой стиха и его мелодикой. Оригинальное объяснение этому тексту дает М. Л. Гаспаров, обнаруживший сходство произведения М. Ю. Лермонтова и стихотворения французского поэта А. Ламартина «Крик души» из сборника 1830 года «Гармонии» [23].

Еще в 1922 году блестящий анализ (синтаксико-интонационный) этого произведения Лермонтова сделал Б. М. Эйхенбаум («Мелодика стиха»), который увидел в нем несоответствие между синтаксической схемой и

смысловым построением [24]. «Симметрия частей» (три части начинаются со слова «когда») ощущалась им как искусственная. По мнению М. Л. Гаспарова, «в данном случае интерес сопоставления в том, что приходится сопоставлять не образы и мотивы, а композиционную схему стихотворения — схему, которую можно кратко выразить формулой: «Когда... — когда... — когда... тогда: Бог». Что эта схема в обоих стихотворениях одинакова, очевидно» [25].

Популярность поэзии А. Ламартина в России в 20—30-е годы XIX века была очень велика. Известна она была и М. Ю. Лермонтову, который, опираясь в юности на литературный материал, концентрировал его содержание в предложениях, а позднее упорно стремился к простоте и конкретности. Так, в данном стихотворении М. Ю. Лермонтов структурные особенности произведения А. Ламартина проясняет: сводятся все ближе «Бог», «мир», «моя душа». Кульминацией становится образ Божьего Имени: от «божьего дыхания», его «путей» — к сиянию, свету, бессмертию... — и к заучиванию имени Бога — экзотическое звучание, снимающее напряжение.

У Лермонтова исчезают пафос, подробное описание души, но конкретизируются образы мира (вместо «цветок» — «ландыш», вместо «все» — «нива, лес, сад»). Картина построена так, чтобы мир привел к понятию «душа» и «Бог».

В стихотворении четыре строфы. Первые три М. Л. Гаспаров рассматривает с разных точек зрения, что позволяет обнаружить не сразу видимую глубину и масштабность текста:

1) последовательность действий (одушевление неодушевленного — «нива волнуется» и т. д., его возрастающая активность и появление речи — «ключ играет и лепечет...» — путь к более сложным мыслям открыт);

2) последовательность характеристик (цвет и свет постепенно сменяются «смутным сном», «таинственной сагой»);

3) последовательность в смене точек зрения (от объективности к субъективности — «ландыш мне кивает головой», «сага» — для поэта, для его друзей);

4) последовательность охвата времени (момент фиксируется, потом указывается произвольно, а потом вообще не указывается — всё уже за пределами времени);

5) последовательность охвата пространства (сначала три стороны — нива, лес, сад; пространство сужается — «куст» и «ландыш»; а потом только «ландыш» и «ключ», который, «играя», обозначает выход за пределы пространства — «лепечет про мирный край, откуда мчится он»).

По мнению М. Л. Гаспарова, кульминация стихотворения интересна тем, что семантический (слово «сон») и лексический («сага») уровни не совпадают: переход от мысли, сна обозначен экзотизмом «сага» (слово, которое было незнакомо читателям).

В последней строфе понятие «мир» связано с «Я» и «Бог» (безликое «мне» превращается в «души моей тревогу»). Очевиднее этот эффект при сравнении с оригиналом.

У А. Ламартина:

Иегова! Иегова! Твое имя одно мне опора!  
Твое имя одно мне отклик на голос сердца!  
Или нет: этот мой порыв, этот восторг без слов  
Сами лишь отголосок твоего величия, Боже!  
Ты не часто покоишься в груди моей, высокое имя,  
Ты не часто покоишься на огненных моих устах,  
Но каждое впечатление мира находит тебя  
и оживляет тебя,  
И крик моей души — это всего лишь ты, о мой Бог!

У Лермонтова:

Тогда смиряется души моей тревога,  
Тогда расходятся морщины на челе, —  
И счастье я могу постигнуть на земле,  
И в небесах я вижу Бога...

Переход к понятию «Бог» был в стихотворении постепенен: от неодушевленности — к одушевленности, от объективности — к субъективности, от пространственной и временной конкретики — к внепространственности и вневременности, из материального мира — в духовный (извне — внутрь).

В последней строфе обозначено обратное движение — от души к мирозданию, просветленному и одухотворенному. Внимание поэта распространяется по кругу: внутренний мир (1-я строчка), внешний облик человека (2-я строчка), ближний мир человека (3-я строчка) и дальний мир, замыкающий мироздание. Слово «Бог», как и у А. Ламартина, завершает стихотворение.

Композиционное равновесие и общая гармония текста у М. Ю. Лермонтова идеальны. Отталкивание от А. Ламартина было сознательным: схема освободилась от лишнего, а главное оказалось четче и яснее.

### ***Система вопросов и заданий:***

Прочитайте стихотворение М. Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива...» (1837 г.). Для анализа используйте сюжетно-композиционный подход и сопоставление со стихотворением А. Ламартина «Крик души» из цикла «Гармонии». Почему исследователи считают композицию этого стихотворения идеальной? Какие признаки симметричности можно увидеть в тексте (соотношение начала строф, взаимосвязь первых трех строф и четвертой, панорамность и конкретность, обобщенное и индивидуальное, объективное и субъективное, время и пространство)? Выучите стихотворение наизусть.

➤ Устремленность ввысь, высота как пространственный и ценностный ориентир — характерные черты М. Ю. Лермонтова-романтика. Небо у него противопоставлено земле («Ангел»), Кавказ видится как родина души (20 стихотворений, поэма «Демон»). Его привлекают звезды, их мерцание, их недосыгаемый строй. Природа для него — это идеал, область блаженства, снимающая трагедию людского несовершенства («Листок», «Парус», «Выхожу один я на дорогу...»).

По мнению М. Н. Эпштейна, «природа у Лермонтова исполнена такого великолепия, что становится символом рая, утраченного человеком <...> Лермонтов вводит в русскую поэзию мотив полдня во всей его метафизической значимости — как высшей точки в циклическом движении природы, предельного напряжения и замирания всех ее жизненных сил. Вообще в лермонтовских персонажах преобладает лето, зной, раскаленная пустыня — «горячая» субстанция бытия, «жар души, растраченной в пустыне <...> Наконец, величайшая заслуга поэта — создание обобщающего образа русской природы, в котором сочетаются панорамность, свойственная поэтам XVIII века, и внимание к бедным и малым подробностям, чувство дороги, внесенное в русскую поэзию Пушкиным» [26].

Знаменитое лермонтовское восьмистишие **«Горные вершины...»**, написанное на основе «Ночной песни странника», позволяет и увидеть неожиданную историческую связь между формой стиха и темой, и обнаружить уникальное интонационное и структурное влияние — И. В. Гете на М. Ю. Лермонтова, а М. Ю. Лермонтова — на поэзию Серебряного века [27].

Шесть первых строк этого стихотворения — описание успокоения природы, а последние две — обещание всепримирающей смерти... Тема природы и смерти в семантике трехстопного хоря выявляет устойчивость

смысла и возможности варьирования формы при сохранении общей тональности. Сходство звука (стиха в целом) и смысла (под влиянием Лермонтова) можно обнаружить у А. А. Фета и И. А. Бунина:

**М. Ю. Лермонтов**

Горные вершины  
Спят во тьме ночной;  
Тихие долины  
Полны свежей мглой;  
Не пылит дорога,  
Не дрожат листы...  
Подожди немного,  
Отдохнешь и ты.

1840

**А. А. Фет**

Чудная картина,  
Как ты мне родна:  
Белая равнина,  
Полная луна,  
Свет небес высоких,  
И блестящий снег,  
И саней далеких  
Одинокий бег.

1842

Возможно, влияние Лермонтова было усилено и музыкой (романс Н. Елагина) на эти стихи.

Песни о любви (при сохранении той же формы) возрождаются в поэзии начала XX века, но иначе, чем в веке XIX:

**И. А. Бунин**

Зацвела на воле  
В поле бирюза.  
Да не смотрят в душу  
Милые глаза.

Помню, помню нежный  
Безмятежный лен.  
Да далеко где-то  
Зацветает он.  
Помню, помню чистый  
И лучистый взгляд.  
Да поднять ресницы  
Люди не велят.

1909

Во многих стихах и у разных поэтов бросается в глаза полное отсутствие темы счастливой любви и наличие в них ритмико-синтаксических клише (определение и определяемое слово, глагол и дополнение, глагол и обстоятельство, подлежащее и сказуемое). Соотношение формы и стиха (в данном случае трехтактного хорей) — сложный вопрос современной науки. Любопытный пример — стихотворения Черубины де Габриак (Е. Васильевой) «Хорей», «Дактиль» и «Амфибрахий», в которых представлены по-своему идеи мистической науки о божественном единении человека с мирозданием (антропософия). Одно из средств этого единения — ощущение общего ритма:

**Черубина де Габриак**

*Хорей*

Хрупкой прялки трепет —  
Как отрадно прясть!  
Робко-резвый лепет  
Кроет ритма власть.  
Рук незримых пряжа  
Размеряет путь.  
Разве радость та же?  
Разве ноет грудь?  
Разве двери рая  
Не раскрылись вновь?  
Разве, не играя,

Разгорелась кровь?  
Розы крови, рея,  
Дали красный нимб...  
Ровный бег хорея  
Подарил Олимп.

1915

***Система вопросов и заданий:***

1. Соотнесите вольный перевод М. Ю. Лермонтова из И. В. Гете («Горные вершины») со стихами А. А. Фета, И. А. Бунина, Черубины де Габриаки. Что в форме и смысле стихотворения М. Ю. Лермонтова привлекло более поздних поэтов (тема, тональность, ритм)?
2. Повторите определение размеров силлабо-тонической системы стихосложения. Как повлияли пробы М. Ю. Лермонтовым разных размеров стиха на лирику второй половины XIX и начала XX века?

Подводя итоги этому краткому обзору, можно отметить новые, дополнительные возможности углубления у учащихся представлений о М. Ю. Лермонтове-романтике и о романтизме в целом. Конечно, проще ограничиться краткими сведениями о влиянии зарубежной литературы на М. Ю. Лермонтова и привести один-два доступных примера (как выяснилось, они вовсе не просты — стихи и Г. Гейне, и И. В. Гете в переработке М. Ю. Лермонтова) или, наоборот, еще более расширить материал до размеров элективного курса.

Особенность приведенных выше заданий, многие из которых готовятся учащимися самостоятельно на этапе подготовки к учебному занятию, заключается в необходимости перечитывания базового текста и на этой основе его сопоставления с разными целями с другими произведениями. При этом у школьников активно развиваются ассоциативное мышление и долговременная память. В сознании читателя на уровне представлений

формируются образы-эталоны целого, своеобразные когнитивные карты исследования. Применение разных стратегий по вербализации образа (от целого — к деталям и от деталей — к целому; структура объекта через описание его состояний и действий с ним; компаративно-образная стратегия с отчетливо выраженным ассоциативным компонентом) на уровне сравнений и сопоставлений разного типа приводят к детализации, уточнению и обогащению у учащихся самого широкого спектра знаний при изучении художественной культуры.

Такая деятельность на уроке будет способствовать и развитию антиципации (предвидения, предвосхищения), поскольку в ходе ее тренируются определенные нейро-физиологические связи (синапсы). Дальность антиципации на уровне речемыслительных процессов практически не ограничена. Поэтому сопоставление произведений М. Ю. Лермонтова с источниками из английской, немецкой, австрийской и французской литературы помогает убедиться как в национальном своеобразии поэта, так и в его мировой значимости, о чем свидетельствуют переводы его стихов во многих странах мира в наши дни.



## ПОВЕСТЬ И. С. ТУРГЕНЕВА «АСЯ»

**А**нализ повести И. С. Тургенева «Ася» предполагает усиленную работу со словом-образом, поиск и определение характерных для художественного мышления писателя (и героя) форм речи, композиции, эволюции творчества, и на этой основе формирование у учащихся такой модели восприятия мира писателем,

которая отражала бы тип художественной культуры данного времени. Предлагаем варианты заданий для учащихся.

1. Перечитайте фрагмент текста. Можно ли такой портрет **считать психологическим**? Объясните роль художественных деталей.

«Девушка невысокого роста, в соломенной шляпе, закрывающей всю верхнюю часть ее лица... Было что-то особенное, свое в ней... смугловатое круглое лицо, с небольшим тонким носом, почти детскими щечками и черными глазами. Она была грациозно сложена.

Я не видел существа более подвижного. Ни одного мгновенья она не сидела смирно: вставала, убегала в дом и прибегала снова, напевала вполголоса, часто смеялась и престранным образом: казалось, она смеялась не тому, что слышала, а разным мыслям, приходившим ей в голову. Ее большие глаза смотрели прямо, светло, смело, но иногда веки ее слегка щурились, и тогда взор ее становился глубок и нежен.

Я думал об этой «капризной девочке с натянутым смехом.» «Она сложена как маленькая рафаэлевская Галатя» — шептал я».

«Ася вальсировала прекрасно, с увлечением. Что-то мягкое, женское проступило сквозь ее девически-строгий облик».

2. Какое значение для понимания Аси имеет история Лорелей? О чем говорили Ася и Н. Н.? Какую роль играют в этом эпизоде литературные примеры?

3. Перечитайте описание Гагина с точки зрения Н. Н. Справедливы ли его суждения? Учитывает ли Н. Н. отношение Гагина к сестре? Если нет, то почему?

4. Перечитайте фрагменты. Какие эпитеты использует И. С. Тургенев (изобразительные, лирические, метафорические, построенные на открытом сравнении)? Каков художественный эффект сочетания музыки, пейзажа, беседы?

”Бежали тихо кораблики по реке... зеленоватые волны скользили мимо... Слышны звуки вальса: контрабас гудел отрывисто, скрипка неясно заливалась, флейта свистала бойко...»

”Мы станем ужинать на воздухе. Тут музыка слышнее. Заметили ли вы: вблизи иной вальс никуда не годится — пошлые, грубые звуки, — а в отдаленье — чудо? Так и шевелит в вас все романтические струны» (Гагин).

”День давно погас, и вечер, сперва весь огнистый, потом ясный и алый, потом бледный и смутный, тихо таял и переливался в ночь, а беседа наша все продолжалась, мирная и кроткая, как воздух, окружавший нас.

Музыка по-прежнему долетала до нас, звуки ее казались слаще и нежнее...»

5. Покажите на примерах сочетание в пейзажах Тургенева точного указания на предмет, цвет и т. д. с лексикой поэтической, эмоциональной. Каким настроением проникнут этот пейзаж? Случайна ли эта деталь в тексте? Как она связана с судьбой героини повести?

”Городок мне понравился... у подошвы двух высоких холмов, своими **дряхлыми** стенами и башнями, **вековыми** липами, крутым мостом, над светлой речкой, впадавшей в Рейн...

Когда луна поднималась из-за острых крыш стареньких домов, меткие камни мостовой четко рисова-

лись в ее **неподвижных лучах**. Я любил бродить тогда по городу: **луна**, казалось, пристально глядела на него с чистого неба; и город чувствовал этот взгляд и стоял чутко и смиренно, весь облитый ее светлым, этим **безмятежным** и в то же время тихо душу **волнующим** светом.

Петух на высокой готической колокольне **блестел бледным золотом**: таким же золотом переливались струйки по черному **глянцу** речки; тоненькие свечки (немец бережлив) скромно теплились в узких окнах, под грифельными кровлями; виноградные лозы таинственно высывали свои завитые усики из-под каменных оград; что-то пробежало в тени. Около старинного колодца на треугольной площади внезапно раздавался **сонливый** свисток ночного сторожа, добродушная собака ворчала вполголоса, а воздух так и ластился к лицу, и липы пахли так сладко, что грудь поневоле все глубже и глубже дышала, и слово: "Гретхен" — не то восклицание, не то вопрос — так и просилось на уста».

б. Какое значение для понимания характера Н. Н. имеют эти эпизоды? Чем объяснить внезапное изменение настроения героя?

”Лодка понеслась по быстрой реке, весла погружались в темную воду.

— Вы в **лунный столб** въехали, вы его **разбили**, — закричала мне Ася.

Я опустил глаза, вокруг ложки, чернея, колыхались волны. Лодка причалила. Я оглянулся. Лунный столб опять тянулся золотым мостом через всю реку. Словно на прощание примчались звуки старинного вальса.

Гагин был прав: я почувствовал, что все струны сердца моего задрожали в ответ на те заискивающие на-

певы. Я чувствовал себя счастливым. Но отчего я был счастлив? Я ничего не желал, я ни о чем не думал, **я был счастлив».**

”Степной запах мгновенно напомнил мне родину и возбудил в душе страстную тоску по ней. Мне хотелось дышать **русским воздухом**, ходить по **русской земле...** — “Зачем я здесь, в чужой стороне?” — воскликнул я, и мертвенная тяжесть, которую я ощущал на сердце, разрешилась внезапно в **горькое и жгучее волнение...** Я долго не мог успокоиться».

7. Прочитайте выразительно следующие строчки. Похожи ли они на стихи (ритм)? Искренен ли герой? Отчего возникает предчувствие беды? Верит герой в возможность счастья или хотел бы верить?

”День прошел как нельзя лучше... Царственная река понесла нас вниз по течению. Глядя кругом, **слушая, вспоминая**, я вдруг почувствовал тайное беспокойство на сердце... поднял глаза к небу — но и в небе не было покоя: испещренное звездами, оно все **шевелилось, двигалось**, содрогалось; я склонился к реке... но и там, и в этой **темной**, холодной глубине, тоже колыхались, дрожали звезды... И тревога росла во мне...»

”Завтра я буду счастлив! У счастья нет завтрашнего дня; у него нет и вчерашнего; оно не помнит прошедшего, не думает о будущем; у него есть настоящее — и то не день — а мгновенье».

”Меня поднимали широкие, сильные крылья. Я прошел мимо куста, где пел соловей, я остановился и долго слушал: мне казалось, он пел мою любовь и мое счастье».



## ДРАМА А. Н. ОСТРОВСКОГО «ГРОЗА»

**Уроки 1 и 2. «Здесь всё о войне...»** Семейный конфликт или столкновение разных нравственных позиций? Уточнение впечатлений учеников после самостоятельного чтения пьесы. Поиск наиболее перспективной для драматурга проблемы через сужение круга наиболее очевидных противоречий. Контрасты как типичный прием изображения у А. Н. Островского социальной действительности и человека.

**Уроки 3 и 4. «Душу она мне сокрушила».** Катерина и Кабаниха. Противоречивость характера Катерины. Религия и идея любви в пьесе. Образ Кабанихи. Сопоставление сцен. Наблюдения над особенностями речи персонажей. Включение наглядности для обострения менее очевидных контрастов в характере.

**Уроки 5 и 6. «В омут с красотой-то».** Почему пьеса названа «Гроза»? Характер символизма у А. Н. Островского. Драма или трагедия? Киносценарий эпизода покаяния Катерины. Выразительное чтение финала. Домашнее задание обобщающего характера.

Построение первого урока на основе понимания конфликта позволяет опереться на наиболее очевидные контрасты в пьесе. Это дает возможность осмыслить первоначальные впечатления и убедиться, что за конфликтом есть еще более сложные противоречия. И воплощены они в характере Катерины и Кабанихи как двух антиподов, с одинаковой силой и страстью отстаивающих свои позиции. И от общего взгляда на конфликт, его оценки мы переходим на втором и третьем уроках к углублению представлений об основных действующих конфликтных сторонах.

В первой части урока для активизации и сознательной деятельности учеников были использованы специальные задания по включению фольклора.

Наблюдения показывают, что для учащихся нередко затруднительна вербализация мыслей, особенно в условиях проблемных ситуаций. Так, ученикам предлагается перечитать первую часть монолога героини и объяснить, какие чувства, настроения владели Катериной в прекрасные утренние часы дома. Почему с такой тоской и радостью она вспоминает о них? Предыдущая работа подсказывает школьникам самое первое объяснение — уж очень худо в доме Кабановых Катерине: «Здесь все как будто из-под неволи». «Да, — подхватываем мы эту первую, робкую попытку понять душевные движения Катерины, — вероятно, это обостряет тоску Катерины по родному дому, юности». Трудно жилось в чужом доме (заметим, что не случайно Островским подчеркнута и эта деталь — чужой дом, который так и не стал твоим):

Гулять волюшка у батюшки,  
У родимая у матушки.  
У молодки три заботушки:  
Уж как первая заботушка —  
Чужа дальняя сторонушка,  
А другая-то заботушка —  
Муж удалая головушка,  
А как третья-то заботушка —  
Лиха матушка-свекровушка.

Русские народные песни особенно ярко передают тоску, горечь женщины, живущей в доме, где она никому не нужна, где все чужие:

Не пой, соловеюшко, не пой громко во саду,  
Не давай назолушки сердчушку моему.  
И так сердчушко надорвалось плачучи,

Надорвалось плачучи, в чужих людях живучи,  
В чужих людях живучи, у чужого батюшки,  
У чужого батюшки, у неродной матушки.

Столкновение в народной песне ласкательных форм слова («матушка», «батюшка») с постоянно звучащим словом «чужой» (дом, батюшка, люди) мысленно подводит учеников к тому, что А. Н. Островский не случайно так подчеркивает трудности привыкания Катерины к жизни семьи мужа. Да и привыкнет ли она? А вдруг? Ведь сама признается, что «завяла совсем».

Но нет, слишком живы воспоминания о свободе, о раскованности, об отсутствии всяких предрассудков, когда человек наедине с природой. И тогда он — есть часть, они — целое, и потому так близко по духу, так понятно человеку то, что происходит в мире.

Чтобы обострить эти впечатления учащихся от текста, мы его еще раз перечитывали, замечали интонации, ритмы фольклорного происхождения в этой части монолога. Более того, ученики увидели, что примет таких много: это и ласкательная форма слов, двойные повторы, сравнения («точно птичка на воле») и т. д.

В воспоминании Катерины жизнь дома кажется праздником: шитье по бархату золотом, пение, рассказы странниц. И А. Н. Островский намеренно не разрушает эти воспоминания, не сводит их к прозе. Он находит выход эмоциям Катерины, помогает их проявлению. Правда, проявление это особое: Катерина не называет словами свои чувства, она не стремится их определить. Чувство для нее не философское понятие. Оттого скупые, предельно лаконичные фразы в этой части монолога сами по себе являются словесной картиной, не нуждающейся в добавлении, но лишь в некотором пояснении для учеников. Дело в том, что им тоже нелегко перейти от предметности изображения к его смыслу,

хотя и по другой причине: у Катерины зримая картина явилась итогом размышлений, воспоминаний, тоски, неосознанных движений сердца — и это мучительное состояние тяжело для нее, оттого такой чистой, ясной представляется прежняя жизнь. А для школьников ее слова лишь внешнее впечатление, не рождающее сразу эмоциональный отклик.

Поэтому мы пытаемся помочь им. В этой части урока мы включили грамзапись хора В. С. Калининкова «Звезды меркнут» (на стихи И. С. Никитина), длящуюся 2—3 минуты.

«Звезды меркнут» — тончайшая художественная зарисовка. В этой поэтической миниатюре — мелодии живой природы, песни утра; гармонии прозрачны, как воды лесного озера. Слуховому «взору» открывается пейзаж, полный движения, теней, света, чувственно осязаемый, предметно емкий. Но этот мир природы — не одно лишь созерцание красоты милой сердцу Родины. Он пробуждает силы жизни, он целителен, действителен («Здравствуй, солнце да утро веселое!»).

Создание на уроке условий для усложняющейся и расширяющейся деятельности учащихся, если помнить об уровне литературного развития учеников и их недостаточно отработанной способности скреплять полученные знания в единую систему, делает актуальной проблему закрепления полученных на уроке знаний. Для учеников чаще всего недостаточно контролирующего или проверяющего вопроса или задания для того, чтобы самостоятельно подвести итоги урока, обобщить услышанное. Закрепление более эффективно в том случае, если оно является тоже формой деятельности, достаточно интересной и важной для учащихся и логично завершающей урок. Это могут быть различные виды письменных и устных самостоятельных работ. Тогда

предварительная работа часто имеет достаточно откровенно обучающий характер, что не означает лобовой, прямой завязки с заданием в конце урока. Это скорее внутренняя связь, чем внешний принцип.

Так, в ходе урока ученики выполняли с помощью учителя задание на сопоставление вариантов текста монолога. Им были предложены карточки с заданиями (по группам).

### **Задание 1**

1. Внимательно перечитайте первую часть монолога Катерины (действие 1, явление 7).
2. Найдите в тексте этой части слова, выражения, ситуации, типичные для устного народного творчества.
3. Случайны ли эти особенности в речи Катерины?

Для того чтобы лучше ответить на поставленный вопрос, сопоставьте первоначальный и окончательный текст некоторых фраз из монолога.

**Первоначальный текст:** ”Я жила, ни об чем не думала, точно птичка на воле.

Знаешь, как я жила. Встану, бывало, рано, коли летом, так схожу на ключок, принесу с собой воды и полью все цветы. У меня цветов было много».

**Окончательный текст:** ”Я жила, ни об чем не тужила, точно птичка на воле. Знаешь, как я жила в девушках. Вот я тебе сейчас расскажу. Встану я, бывало, рано, коли летом, так схожу на ключок, умоюсь, принесу с собой водицы, и все, все цветы полью в доме. У меня цветов было много, много».

4. Подчеркните изменения, сделанные А. Н. Островским. Объясните их смысл. Подготовьтесь к связному устному ответу.

## Задание 2

1. Прочитайте внимательно вторую часть монолога Катерины (действие 1, явление 7).
2. Сравните вторую часть с первой. Какие интонационные и ритмические отличия вы заметили?
3. Подготовьтесь к устному ответу на вопрос «Почему Катерина так часто молилась, даже плакала, чего-то просила, чего-то ей не доставало, о чем она мечтала?»

В ответе используйте наиболее подходящие, по вашему мнению, определения из данных: *мечтательная, эмоциональная, впечатлительная, экзальтированная* (экзальтация — неуравновешенность, чрезмерная восторженность), *чувствительная, сентиментальная* (чрезмерно чувствительная), *поэтичная, душевно чуткая, отзывчивая, легко откликающаяся на красоту*.

Задание 1 рассчитано на то, чтобы помочь ученикам убедительно ответить на поставленный вопрос, привести точные факты, которые придадут уверенность, помогут им увидеть, что автор тщательно работает над текстом монолога Катерины, настойчиво вводя фольклорные мотивы в данный эпизод. А. Н. Островский приближает речь Катерины к языку народной поэзии, даже замена одного слова («я жила, ни об чем *не думала*» — «я жила, ни об чем *не тужила*») делает наглядными волеизъявления автора. Другие наблюдения подтверждают это: писатель вводит в окончательный текст пояснение «как жила в девушках», подчеркивая этим, что для Катерины жизнь в родном доме и в семье мужа — это разные измерения, без общего стержня. Речь Катерины свидетельствует о ее настроении, о ее задушевной откровенности в данный момент («Вот я тебе сейчас расскажу»).

Вторая часть монолога построена иначе. Это тоже предметные, зримые воображению Катерины картины, но они перемежаются короткими фразами, в которых Катерина пытается найти определения своим чувствованиям. Это трудно, и она описывает свои состояния, пользуясь глаголами («молюсь», «упаду на колени», «молюсь и плачу», «о чем-то прошу»).

Островский точно выстраивает монолог: прерванные Варварой воспоминания о доме, о природе на минуту вернули героиню к действительности («Да здесь всё как будто из-под неволи», — возражает она Варваре), но остановиться она не может. Теперь Катерина говорит о церкви, и перемена эта вскоре называется на строе речи: если первые фразы картины еще рождены вдохновением, как будто освещены тем спокойствием, возвышенностью, с какими говорила Катерина в самом начале монолога, то затем возникает тревожная нота, нарастающая; вновь из воспоминаний возникают картины прекрасных снов, но на фоне тревожных интонаций они нас уже не обманывают: все острее чувствует Катерина, что возврат к действительности из этого радужного мира неизбежен и горек.

Как последний всплеск горячего чувства звучат слова: «А то будто я летаю, так и летаю по воздуху!» И резкий, неотвратимый переход — спуск: «И теперь иногда снится, да редко, да и не то». Фраза построена как ступеньки вниз, к неизбежному, неотвратимому ходу событий.

Как понятны теперь ее слова после молчания: «Я умру скоро». Варваре они непонятны.

Речь Катерины путана, горяча, противоречива: «...что-то со мной *недоброе* делается, чудо какое-то, точно я снова жить начинаю, или... уж не знаю». Одна из ее фраз особенно трагична: «Точно я стою над пропастью и меня кто-то туда толкает, а удержаться мне не за что».

Что же происходит с Катериной? Она не посмела даже в душе вымолвить слово «любовь», прежде чем она поняла себя, пришло ощущение греха. Грех и любовь оказались понятиями близкими, и сама любовь от такого соседства больше пугала, чем радовала.

Себе она признаться боялась, но лукавая Варвара беззастенчиво вымолвила заветное, задушевное. В ее устах невыговоренное стало реальностью, трезвым доводом. Исчезла поэтичность, исчезли противоречивые задушевные порывы, приносившие муку. Катерина не понимает этого, но, как ни странно, охотно, горячо, хотя и с ужасом вначале, откликается. Трезвость Варвары, ее практицизм вдруг убеждают героиню, что она любит. Определенность принесла некоторое облегчение, но ненадолго. Душевные муки возобновятся, но уже с небывалой ранее силой.

После такого разговора ученики иначе воспринимают прочитанную ранее знаменитую фразу «Отчего люди не летают?» Они понимают, как дороги эти слова автору, как естественны они для Катерины.

В заключительной части урока мы предлагаем ученикам выполнить самостоятельно **следующее задание**:

1. Перечитайте сцену прощания Катерины с Тихоном и ответьте на вопрос: какие свойства характера Катерины, какие оттенки ее ощущений в этой сцене стремится подчеркнуть А. Н. Островский?

2. При затруднении сопоставьте первоначальный и окончательный текст реплик Катерины.

**Первоначальный текст:** ”Ну, так меня с собой возьми... Тиша, голубчик, я боюсь, кабы ты остался либо меня с собой взял, как бы я тебя любила.

Тиша, я боюсь, мое сердце чувствует, что без тебя со мной какая-то беда случится.

Ну так вот что!

Заставь ты меня побожиться.

Что не буду я без тебя ни под каким видом видеться или разговаривать с другим мужчиной.

Успокой ты меня, сделай милость.

Умереть мне без покаяния, если я...»

**Окончательный текст:** ”Ну, бери меня с собой, бери! Тиша, голубчик, кабы ты остался, либо взял ты меня с собою, как бы я тебя любила.

Тиша, на кого ты меня оставляешь! Быть без тебя беде! Быть беде!

Ну так вот что! Возьми с меня какую-нибудь клятву страшную...

Чтобы не смела я без тебя ни под каким видом ни говорить ни с кем чужим, ни видеться.

Успокой ты мою душу, сделай такую милость для меня!

Чтоб не видать мне ни отца, ни матери! Умереть мне без покаяния. Если я...»

3. Почему Тихон не откликается на ее мольбы?

4. Прочитайте в тексте пьесы только ремарки, относящиеся к Катерине. Затем ремарки, которыми А. Н. Островский поясняет движения Тихона в этой сцене. Почему писатель не наделяет этих двух персонажей одинаковым количеством ремарок?

Мы надеемся, что выполнение задания будет успешным потому, что содержание предыдущего разговора располагало к этому, построение задания также нацелено на осуществление действенной помощи ученику.

Так, работа по сопоставлению реплик Катерины в первоначальном и окончательном текстах помогает школьникам увидеть, как А. Н. Островский стремится динамичность, драматизм языка героини привести в соответствие с общим развитием характера в пьесе.

Учитель может подчеркнуть, как автор, меняя реплики Катерины, стремится сохранить в ней обаяние чистоты, красоты, женственности, мягкости. Это рождает ощущение гармонии в характере: при нарастании внутреннего трагизма она ищет опоры в муже. Вот как менялась одна из важнейших фраз: «А ты обо мне и не подумаешь, что ты меня одну оставляешь»; затем после переделки она звучит иначе: «Тебе не до жены, так и мне до тебя дела нет». В окончательном тексте мы читаем: «Отчего же, Тиша, нельзя? Как же мне любить-то тебя, когда ты такие слова говоришь».

Ответы учащихся убеждают в том, что такая работа им интересна и посильна. Успешность выполнения задания (с ним справились все ученики, но, конечно, с разной глубиной в осмыслении текста) придавала смелости, веры в свои силы и возможности.

Задачи следующего занятия тесно связаны с предыдущим, но нам было важно, чтобы для учеников эта связь стала увлекательной, запоминающейся, чтобы разговор о содержании урока не превратился в нечто необязательное, не требующее активности.

Поэтому мы остановились на образных впечатлениях, которые давала весенняя сказка А. Н. Островского «Снегурочка». Причины для этого несколько: самая важная заключается в том, что материал произведения помогает определить наиболее важные акценты данного урока. Чтобы не потерять, не растворить нужную нам тональность в деталях, мы взяли за основу развитие мелодии, связанной с образом Снегурочки в опере Н. А. Римского-Корсакова.

Первые мелодии Снегурочки — светлые, изящные, но холодные: бездумно живется ей в лесу, но скучать и грустить она пока не умеет. Потом в музыке появляется больше переливов, музыка звучит грустно, трогательно. Задумчивее стала Снегурочка: трудно ей, она много-

го не понимает в людях. И когда мать-Весна вложила в сердце Снегурочки тепло и любовь, она вдруг увидела, как чудесно вокруг. Какие яркие краски, как пахнут цветы! Вот он, оказывается, какой, человеческий мир! Вот каким его видят сами люди.

И музыка меняется: плавная, широкая мелодия переходит в мощные, яркие аккорды. Свет! Горячим огнем вспыхивает сердце Снегурочки, Морозовой дочери. Жизнь уходит из ее хрупкого тельца. Голосок звучит тихо и странно, но в нем столько тепла, столько большой любви к людям.

Таает от любви Снегурочка, не желающая знать никаких других законов, кроме законов естественного человеческого бытия. Человек только тогда воистину человек, когда он сам ощутил всю безмерность человеческого счастья и всю глубину горя, а они нередко в жизни бывают рядом (в связи с этим материалом возможно и включение таких музыкальных фрагментов, как отрывки из увертюры к опере и песня Леля).

Катерине, не той, которая «завяла», а той, сердце которой «еще не уходило», любовь помогла увидеть иначе мир, людей вокруг себя. После попыток обмануть самое себя, заставить себя испытывать более глубокое чувство к Тихону, она вдруг отчетливо ясно понимает, что это ни к чему, что это нелепо, несправедливо, жестоко, не нужно ей. Катерина не стремится объяснить это свое прозрение, она просто прозревает на наших глазах.

Для натуры Катерины, живущей в потоке очень сильных ощущений, но не осознаваемых ею, такие моменты редки: это потрясения, открытия. Сам процесс осознания наглядно представлен в монологе с ключом. Выразительное чтение его продолжает урок.

Здесь, в этом монологе, она вся: от попыток обмануть себя, типично женских уловок над собой при глубоком,

подспудном ощущении бесполезности этих ухищрений, через усиленное размышление, начавшееся с детали (ключ в руке), она идет к мысли о неволе и женской участи вообще. Но рядом мысль и о себе: «Живу — маюсь, просвету себе не вижу! Да и не увижу, знать!» Этой мысли, безнадежности сразу же противится все ее существо: почему нужно так жить? Не узнать никогда счастья, радости! Человек рожден для счастья (мысль А. Н. Островского). И не назойливо, не прямо напрашивается неизбежный вывод: жестоко, несправедливо устроена жизнь. Дальше для Катерины прямая связь с Кабанихой («сокрушила она меня»), в то время как для зрителя поток ощущений шире и глубже, объективнее. Катерина же, вспомнив о свекрови, тут же испытывает муки при мысли о Тихоне — и вслед возникает новая вспышка попытки самообмана и грозных предчувствий («Бросить его (ключ)? Разумеется, надо бросить»), затем решительное, окончательное: «Перед кем я притворяюсь-то!.. Бросить ключ! Нет, ни за что на свете!»

Это говорит та Катерина, которая пылко сказала: «Эх, Варя, не знаешь ты моего характеру!.. Уж коли очень мне здесь опостынет, так не удержат меня никакой силой!»

Неудержимо, все ярче прорываются эти свойства Катерины. Теперь процесс самопознания в ней уже не остановить (хотя кризисы будут еще, но чем они позже, тем тяжелее, тем меньше веры; просто горечь будет еще острее и неизбывнее).

Новое и прежнее (даже не новое, а всколыхнувшееся, ожившее) мироощущение теперь пройдет рядом, соприкасаясь, доставляя боль, а для зрителя все отчетливее будет вырисовываться неотвратимость трагического конца.

Умение глубоко чувствовать, до конца испить чашу горя и боли, гордо, упрямо нести тяжелое бремя понимания жизни (пусть даже больше интуитивного, как у Ка-

терины) — это значит познать боли человечества, это родство с людьми, с миром, народом в самом глубоком смысле этого слова.

Судьба Катерины рождает щемящее, горячее сочувствие, сродни той жгучей боли, которой пронизаны строки стихотворения А. А. Блока:

Под насыпью, во рву некошеном,  
Лежит и смотрит, как живая,  
В цветном платке, на косы брошенном,  
Красивая и молодая...

Не подходите к ней с вопросами,  
Вам все равно, а ей довольно;  
Любовью, грязью иль колесами  
Она раздавлена — все больно.

124 А. Н. Островский, благодаря именно этим, таким дорогим для него свойствам характера Катерины, ее душевного строя, вырывает ее из цепких объятий «темного царства», которое, как болото, засасывало человека, приглушая его чувства, затмевая разум, ожесточая сердце. И делает этот шаг сама героиня на наших глазах.

Теперь борьба пойдет более открыто, но и более жестоко, потому что так близко счастье... и вовсе рядом оказалась боль, муки такой силы, что следующий шаг героини подвел черту под этой борьбой.

С этой позиции мы и подходим на уроке к сопоставлению сцен свиданий (действие 3, сцена 2, явления 1—5).

Осуществляется на уроке это поэтапно. Идем сначала от слуховых впечатлений учеников. Помня о том, что А. Н. Островский как художник действовал на своего зрителя звучанием речи («Если актеры хорошо прочтут мою пьесу, мне больше ничего не нужно», — любил говорить драматург), в центре внимания учеников был

поставлен диалог, который звучит у писателя как игра на музыкальных инструментах, как своего рода дуэты.

Поэтому при прослушивании аудиозаписи (спектакль МХАТ имени М. Горького, 1934 г.) мы попросили учащихся обратить внимание на тембр голосов актеров, их подбор и сочетание.

Восстановлению атмосферы спектакля способствовали эскизы декораций, созданные художником И. Рабиновичем. По мнению З. Юзовского, художник в оформлении сцены свидания по духу сродни поэту: далекие горизонты, так и хочется зажмурить глаза. Волга. Пьянящая, кружащая голову истома в воздухе. Летняя ночь. Волжская ночь. Вольная русская река как контраст мертвому, давящему воздуху г. Калинова.

Почти зримые представления рождает вольная песня Кудряша, его задиристый и в то же время добродушный, чуть сипловатый говорок (Б. Ливанов), а рядом звучит бархатный, благородный голос Бориса, его речь, тон создают ощущение округлости, уступчивости (С. Яров); звонкий, бесшабашный, по-бабьи, по-земному намекающий и забавляющий голос Варвары (О. Андровская) и низкого тембра, глубокий, грудной голос Катерины (К. Еланская) — все это рождает ощущение музыки речи. Но не только мелодия и поэтичность речи чувствуются при прослушивании записи. Чтобы точнее объяснить некоторые из этих ощущений, мы обращаем учеников к тексту.

Перед нами «пары» персонажей: сначала Кудряш и Борис, затем Катерина и Борис, Варвара и Кудряш. Иногда все вместе. Это как дуэты, соединенные общей мелодией.

В этой части работы возможны варианты.

В свое время П. П. Блонский и Л. С. Выготский писали о важности внутренней речи как механизме словесного мышления и словесно-логической памяти.

Л. С. Выготским доказано, что «подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге... слово умирает во внутренней речи, рождая мысль», причем речь, в которой формируется мысль, — это речь, обращенная к себе, то есть по своей сути она диалогична [28].

«Диалогические отношения... — это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни... — читаем у М. М. Бахтина. — Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, — а с ними можно только диалогически общаться... В каждом слове звучал спор (микродиалог) и слышались... отголоски большого диалога» [29].

В драматическом произведении диалог становится мощным средством раскрытия осознанной позиции Катерины, реагирующей на следующие слова Варвары: «А по-моему: делай, что хочешь, только бы шито да крыто было». Если вначале было написано: «Не умею я так-то», то потом эти слова А. Н. Островский зачеркнул и сверху написал: «Не хочу я так».

Прекрасно понимает состояние Катерины Варвара. Таким образом, по сути дела, Катерина к признанию готова. Правда, неизвестно, как и где оно может произойти.

После этого уточнения мы пытаемся вместе с учениками представить и понять, кому Катерина расскажет о самых радостных и самых мучительных днях своей жизни. После самостоятельного перечитывания (домашнего) сцен 4-го действия (явления 1, 2, 4) они дают общую характеристику толпе, которая собралась под сводами узкой галереи. Отмечают невежественность, замкнутость мировоззрения, консерватизм. Отмечают, что такие люди довели Кулигина до горячего, проникновенного монолога, обращенного к ним, хотя сам Кулигин, наверное, понимал бесполезность своих слов. Но

он просто не выдержал, когда предрассудки калиновцев превратили их из людей в сбившееся, жалкое стадо: «Ну, чего вы боитесь, скажите на милость! Каждая теперь травка, каждый цветок радуется, а мы прячемся, боимся... Изо всего-то вы себе пугал понаделали. Эх, народ!» И Кулигин предлагает Борису уйти, несмотря на начавшуюся грозу. Борис отвечает: «Пойдемте! Здесь страшнее!»

Вот перед какими людьми прозвучит признание Катерины. Мы предлагаем учащимся при прослушивании этой сцены (спектакль театра имени В. В. Маяковского, 1965 г.) ответить на вопрос: какие обстоятельства заставили Катерину признаться, покаяться при всех? Школьники заметили ряд наиболее очевидных ситуаций (слова-предсказания прохожих, сумасшедшая барыня, раскаты грома, геенна огненная), а после перечитывания сцены обратили внимание и на «шутку» Тихона, и на промелькнувшего в глубине сцены Бориса. Так учениками очень наглядно обнаруживаются особенности художественного метода А. Н. Островского.

Случайность этих обстоятельств кажущаяся. Ни одно из них не возникает неподготовленным или необоснованным. Грех, барыня, гроза — эти страхи и мысли появлялись и прежде, но теперь ученики стягивают эти факты в один «узел».

Нагнетая, умножая события, исторгающие у Катерины покаяние, А. Н. Островский показывает, как много нужно для того, чтобы преодолеть, сломить ее сопротивление. У одной из учениц во время урока вырвалась такая фраза: «Ужасная сцена. Как будто всенародно убивают человека». Особенно поражала учащихся своей жестокостью Кабаниха. В этой части урока нам важно было вывести учеников из-под власти многих фактов, закрепить обобщение, связанное с особенностями художественного метода драматурга. Думается, теоретическо-

го обобщения маловато: важно дать и эмоциональное подкрепление. Им стало на уроке одно из стихотворений Ф. И. Тютчева. Вызвано это еще и тем обстоятельством, что речь учащихся, особенности их стиля несколько снижали тон, пафос, напряжение сцены, которое так очевидно в театре.

Мы не стремились к сопоставлению произведений Ф. И. Тютчева и А. Н. Островского, напротив, боялись этого и сообщали ученикам, что стихотворение написано за несколько лет до создания «Грозы» (1859 г.), что Тютчев-лирик никак не связан с тем миром, который изображен Островским. Но среди современников Ф. И. Тютчева трудно найти другого поэта, творчество которого было бы до такой степени проникнуто «внутренней тревогой». Дыхание времени, исторической эпохи, в которую жил поэт, ощущается в его стихах. Для учащихся это особенно заметно в следующих строках:

Чему молилась ты с любовью,  
Что, как святыню, берегла,  
Судьба людскому суесловью  
На поруганье отдала.

Толпа вошла, толпа вломилась  
В святилище души твоей,  
И ты невольно постыдилась  
И тайн, и жертв, доступных ей.

Ах, если бы живые крылья  
Души, парящей над толпой,  
Ее спасали от насилья  
Бессмертной пошлости людской!

1851

Так мы возвратились к языку высокого искусства и в строчках Ф. И. Тютчева увидели свои впечатления от «Грозы», но уже предельно обобщенными. Мы под-

черкиваем историческую заслугу А. Н. Островского, который увидел такую душу в простой купеческой жене. Только теперь уже звучит проблемный вопрос: почему же драматург не закончил пьесу сценой покаяния? Здесь возможны примеры из древней русской литературы, где всенародное покаяние означало очищение, снятие греха, всепрощение.

Ученикам предлагается перечитать финал и ответить на поставленный вопрос. Цельных, обобщенных ответов было немного, но из целой группы единичных предположений сложилась довольно верная картина: ведь толпа калиновцев — не народ вообще, скорее Катерина здесь наиболее примечательная фигура в этом смысле. Поэтому прощения ждать от обывателей бессмысленно. И очищения от греха в этот миг Катерина не ощутила. Просто ей стало еще тяжелее — а куда уж больше? Школьники приводят слова Катерины: «... Опять жить! Нет, нет, не надо... нехорошо. И люди мне противны, и дом мне противен, и стены противны!»

И то, что она свое чувство так резко ощутила грехом, показывает нам, как изменилась Катерина. Где те радужные, чистые, поэтические чувства, вызванные церковными богослужениями? Где та вера? Превратилась из радости в муку, потому что в религии героиня искала спасение — и одновременно пыталась освободиться от нее.

В финале Катерина освобождается от религиозного чувства — вот насколько сильна одинокая, презируемая пошлой толпой, грешная Катерина. Она бросает вызов бывшему судье — Богу: «Все равно, что смерть придет, что сама... а жить нельзя! Грех! Молиться не буду!.. Кто любит, тот будет молиться...»

Кто любит... Есть ведь такие и в калиновской пустыне — Тихон, Варвара, Борис. Почему они не смогли или не захотели помочь Катерине? Как на них подействовала ее гибель? Ощутили ли они свою вину?

Мы слушаем первые ответы учащихся и даем им в качестве «подсказки» трактовку этих ролей в спектакле Малого театра (постановка Б. Бабочкина, 1974 г.). Ученикам трудно сопоставить трактовку ролей с впечатлениями, полученными на уроке, объяснить, почему возможно противоположное прочтение роли и какое из толкований ближе к мысли А. Н. Островского, к пониманию характера авторов.

В спектакле подчеркнуто, что ложь, лицемерие, готовность к компромиссам, к сделкам с совестью во имя собственных жизненных благ — все это, становясь нормой поведения, ведет к утрате человечности, к малодушию, к предательству. Вроде бы никто из сверстников Катерины не совершил по отношению к ней никакого дурного поступка, никто прямо не толкнул ее в Волгу, но все они молчаливо, каждый по-своему и в полном согласии с законами «темного царства» предали ее.

В финале Борис мягко, грустно, но бесповоротно отказывает Катерине. Его любовь оказалась равной пассивному состраданию. А ведь он говорил Катерине, что любит ее больше всего на свете, «больше самого себя».

Любящий, преданный, добрый Тиша... Даже гибель жены заставляет его прозреть лишь наполовину. Обвиняя мать, он все еще не понял, как сильно виноват сам, какое вероломное, страшное предательство совершил именно своим бездействием, своей пассивностью.

Мы подводим учеников к мысли об особенностях мировоззрения А. Н. Островского, свойствах его драматического дарования. Писатель умеет видеть человека объемно, замечает в нем и хорошее, и дурное, но всегда судит его с народной точки зрения, стремясь случайности объяснить законами жизни.



## ЛИРИЧЕСКИЙ ЦИКЛ А. А. БЛОКА «КАРМЕН»

Приведем ниже эскизы уроков по циклу А. Блока «Кармен» в 11-м классе. Этот шедевр русской поэзии сложно построен и требует внимательного, тщательного чтения.

При этом молчащий смысл текста при приближении отдалается, но пока идет поиск, присутствует как ориентир. Мир писателя в сознании читателя создается заново: для того чтобы принять непонятное, необходимо включение «первоинтуиции» и умственных усилий.

Цикл «Кармен» создан А. Блоком в марте 1914 года буквально за несколько дней. Пережитое поэтом потрясение от оперы Ж. Бизе «Кармен» переплавилось в стихах в обновленную творческую энергию, в открытие новых истин и самого себя. Этот цикл — яркий пример мощного духовного роста поэта под влиянием эмоционального и интеллектуального потрясения. Состоит он из десяти стихотворений, которые позволяют читателю заглянуть в тайны сознания, осваивающего реальность, в процесс создания новой реальности.

Возможны варианты уроков, учитывающие основные архитектурные особенности текста, но акцентирующие внимание на одной из них.

В первом варианте вслед за А. Блоком учащиеся попытаются разгадать тайну образа Кармен, во втором — увидеть, как дикое в ее судьбе и характере становится дивным, в третьем — как поэт в смятении, в вихре душевном прозревает: мир видится ему как «дикий сплав», где «вселенская душа рыдает, исходя гармонией светил».

**Первый вариант** может быть построен как «монтаж на тему классики», подобно тому, как А. Палладио мыслил строение (XVI век): его традиции оказали огромное

влияние на искусство в целом. «Гениально одаренный чувством пропорции, он поражает разнообразием пропорций... Жилище мыслится им прежде всего как логическая группировка «плановых» клеток... Симметрия и асимметричность перемежаются в его планах так же свободно и прекрасно, как в живом теле» [30].

В центре внимания учащихся — образ Кармен как архетип, как некое создание «коллективного бессознательного» и как вечная загадка, притягательная и отталкивающая одновременно. Уроки начинаются с краткого введения об архетипах в культуре, искусстве (Дон Жуан, Дон Кихот, Кармен и др.). Затем предлагаются произведения литературы и музыки — новелла П. Мериме «Кармен» и опера Ж. Бизе. Информативно представляются сходство и отличие в трактовке образа Кармен, формулируются перспективные проблемные вопросы: «Что привлекает писателей, художников, композиторов в этом образе? Какие качества Кармен представляются им самыми важными?» Затем предлагается познакомиться с циклом стихов А. А. Блока.

Чтение построено с учетом музыкально выстроенных композиционных частей (предчувствие, смятение, раздумье, прозрение), в которых поэт соотносит свои размышления с впечатлениями от образа Кармен в опере. Для усиления впечатлений от стихов во время урока включаются музыкальные фрагменты: чтобы представить начало спектакля, учащиеся до этого видели театральный зал, оркестр, слушали увертюру и смотрели начало оперы, а в процессе чтения — слушали два аудиофрагмента в исполнении Е. В. Образцовой — хабанеру и сегидилью, но ученики не видели исполнительницу роли. Они ее воображали, читая строчки А. А. Блока, где «в думах и грезах», сквозь «празелень» ранней, холодной весны, с воспоминаниями об изме-

нах и печалях, при свете одинокой лампы поэт воссоздает поразивший и очаровавший его образ хищницы («взглядывающей, подобно львам»). Главная тема ее мелодий — «ценою жизни ты мне заплатишь за любовь». Варьирование у А. А. Блока этой мысли проявляется многообразно: на фонетическом и семантическом уровнях, на структурном — повторы, параллели состояний и сюжетных элементов.

Пробиваясь сквозь страхи, опасения, поэт предчувствует счастье новых душевных открытий. «Среди бушующих созвучий» вместе с Кармен он вновь переживает злость, ревность и «немую жуткость странных встреч». А. А. Блок не видит спектакля, он как бы заново проживает свою жизнь, где памятны поля, крики журавля, встречи у плетня... «Черная и дикая судьба» поэта (как она ему мыслится), «грустная жизнь погибшего человека» и мечты-загадки Кармен, недоступные поэту, заставляют его понять: «О да, любовь вольна, как птица...» И хищная сила прекрасной Кармен оборачивается для него отзвуками «забытого гимна», воспевающего право на свободу чувства, на его мощное возрождение. Ведь уже слышен «бубен весны», проходит сказочный сон о Кармен и начинается новый день с новой зарею.

Учащиеся увидят Кармен в исполнении М. М. Плисецкой в «Кармен-сюите» Р. К. Щедрина — первые фрагменты с музыкальными сигналами, объединяющими содержание урока на эмоциональном уровне. В исполнении великой балерины в образе соединяются гордость, мужество, сила, истома, женственность, даже жертвенность. За такую любовь ее Кармен приходится «платить» жизнью.

Для самостоятельных исследований учащимся предлагаются (на выбор) задания по поиску отличий в трактовке женских образов у А. А. Блока (почему поэт при-

знается, что он такой же, как Кармен?), М. Горького («Макар Чудра», «Мальва»), И. С. Тургенева («Вешние воды»).

**Второй вариант** конструирования уроков может быть построен на основе соотношения природного и культурного в образе Кармен, в состоянии поэта, в соотношении миров (реального и «сказочного», жизни и мечты). Природную двоичность можно осознать либо поверхностно, либо «во внутренней взаимосвязи мышления и чувств» (А. Гумбольдт). Единство, на первый взгляд, противоречивого мира в искусстве — «желание существовать, чтобы выражать». Само существование человека — искусство («эстетический факт»).

То, что делает человек, природа не может сделать, несмотря на то что человек для этого использует законы природы. «Я беру на себя смелость сказать, что именно в Тишине, Свете, светлом желании существовать отражается преимущество духовных ценностей — как это широко признается в мире», — писал Л. Кан, выражая свою философию (XX век). Он понимает труд зодчего, всякого художника как нечто органичное, прежде всего как профессиональное осмысление особенностей своего времени на фоне вечности. Б. Пастернак в «Охранной грамоте» сформулировал эту закономерность более эмоционально. Он считал, что поэзия разлита в мире. Она не в поэте, а в окружающем мире: «Искусство реалистично как действительность и символично как факт. Оно реалистично тем, что не само выдумало метафору, а нашло ее в природе и свято воспроизвело» [31].

Второй вариант уроков — это поиски учащимися путей творческих решений, подобные тому, как это происходит с поэтом. Размышления, содержание «просятся быть», ищут форму. Ученикам предлагается самостоятельно восстановить цикл А. А. Блока «Кармен» (стихи разомкнуты, сняты даты), обосновать связи между сти-

хотворениями (композиционные, лейтмотивные, образные) и прежде всего сформулировать вопросы, если возникают затруднения. В последующей беседе (после самостоятельной работы) выясняется, что у учащихся возникли трудности в биографических моментах, в соединении личностного и зрительского опыта, в переходах от внутреннего размышления к наблюдению, воспоминанию и музыке (ученики не знают не только творчество А. А. Блока, но и оперу).

Центром занятий становится перечитывание (вчитывание) восстановленного цикла с выявлением семантически значимых элементов текста (по принципу разукрупнения — от отдельных стихов, общего состояния поэта и Кармен к звукам, цвету, образности (лингвопоэтике текста). Как в увертюре к опере Ж. Бизе, первое стихотворение обозначает драматизм, напряженность состояния автора, масштабность его предчувствий (изменение цвета в океане, тучи и свет, «певучая гроза», возможность вдохнуть, «менять строй», «слезы счастья душат грудь» перед явлением Карменситы).

Но вечер длится, переходит в ночь... утро... (2—4-е стихотворения): весна, «месяца осколок»... в лазури спит», «зори закатные» и «дымчато-светлый демон утра, золотокудрый и счастливый. Кровь, цвет зари закатной и утренней, золото и переливы перламутра, — и что-то ужасное в лице, червонно-красное в золоте кудрей». Свет и тьма, ночь и утро, небо и земля, черные (ужасные) страсти... Развитие обозначенного в первом стихотворении мотива приобретает конкретные черты, и соединяются они в облике Кармен, в ее угрозе («Так берегись любви моей»).

5—6-е стихотворения — это поэтически восстановленный спектакль, где увлеченный зритель участвует в действии, происходящем на сцене (один среди по-

клонников Кармен поэт вспоминает дни весны и видит «творческие сны»). Сама Кармен, в облике и взоре которой — вызов, презрение, а в линиях — «таянье и пенье». «Гордый вызов», «гордая голова», «звезда среди ночи» — так поэт обозначает внешнее, первое впечатление от Кармен. Но при этом видит ее чуткость, нежность, « поступи истому». И вновь обертоном — осознание, что это впечатление навек и оно будет беречь его сердце. Это ведь сон, сказка. А куда уйти от этой грустной жизни? И вдруг: «Уйдем, уйдем от жизни... (вместе?) (А на улице все еще март, снег)».

Очень важно в цикле седьмое стихотворение — это своеобразный контрапункт, вслед за которым возникнет прозрение о сходстве и разнице ощущения жизни, любви героини и поэта. Еще дороже, чем прежде, стали для автора воспоминания о впечатлениях и встречах прежних дней, сердце по-прежнему в плену... У Кармен? Розы (их цвет) и страшат, и влекут, как «музыка тайных измен». Поэт осознает, что это были «грезы», «сказочный сон», «недоступная мечта» (восьмое стихотворение). И край, куда уводит его Кармен, «синий, синий, певучий, певучий, неподвижно-блаженный как рай» (как не вспомнить блоковскую строчку: «Покой нам только снится»; он рожден для другой жизни).

Повтором, возобновлением (в последний раз!) звучит аккордно девятое стихотворение, в котором слышны ритмы хабанеры, славящей «бурю цыганских страстей». Параллельно голосу и мелодии, но не сливаясь с ними, угасает в стихах «бред страстей напрасных», а Кармен «встанет бурною волною в реке моих стихов...» И строчки как волны, утихающие после бури, приводят поэта к мысли «строгой, простой, простой и белой, как дорога».

Финальное, десятое стихотворение — это апофеоз, гимн (или его отзвук) Кармен «бездне дней жизни, дикому сплаву миров», гармонии светил.

Завершается урок обобщением на основе интерпретаций всего сюжета и образа Кармен в опере и балете (Ж. Бизе, Р. К. Щедрин, Е. В. Образцова и М. М. Плисецкая) и попыткой учащихся определить жанровое своеобразие цикла. Это может быть поэтическая симфония, позволяющая, в отличие от оперы и балета, не только воспевать Кармен, которая «сама себе закон», но и найти новые силы для творчества. Жизнь как повод для искусства или просто для поэта искусство, стихи — это его жизнь. Судьба и творчество А. А. Блока это подтверждают, и учащиеся могут найти дополнительные примеры. Поэт умер, когда перестал слышать музыку сфер («мелодией одной звучит печаль и радость»). Единство противоречивого мира для человека — это страдание, сладость, наслаждение, счастье. Цикл «Кармен» — о проживании дней в состоянии творческого счастья, прорывов, прозрений — «вот что влекло сквозь бездну грустных лет».

**Третий вариант** основан на наиболее сложной попытке учесть в структуре (архитектонике) урока органичность текста. Урок может строиться как «организм», как равнодействующая между силой тяготения и роста, статики и движения, «бесконечной» тяжести земли и «бесконечной» легкости воздуха, бесконечности неба. «... Конструктивную выразительность образа я называю архитектурой и считаю ее одним из основных признаков классической архитектуры. Стилей может быть бесконечное множество, логика архитектуры одна. Она основана на неизменных законах архитектурники, законах сжатия, трения и растяжения, которые так же неизменны, как законы тяготения или законы роста», — писал И. Жолтовский (XX век). Единство мира усилило его внимание к принципам неожиданности в творческих решениях (это интересно, это впечатляет,

запоминается) и движения. «Творящая мысль художника всегда должна идти от целого к части...»

Перенос законов симметрии на строение урока оправдан, так как логические, семантические преобразования в тексте предполагают возможность подобного рассмотрения и на уровне смысловых структур. При этом в искусстве, как и в науке, содержательны не только симметрия, но и ее отсутствие, диссимметрия, которая «творит явление» (П. Кюри). Избыточность природы симметрии указывает на фундаментальную избыточность культуры, что способствует выживанию человечества.

В поэзии симметрия — посредник между чувственным и духовным, всеобщим и особенным. Она диалогична и монологична, рациональна и иррациональна; она, подобно речи человека, богата оттенками смыслов и интонаций и может восприниматься как признак элитарности профессии (Н. И. Смолина) [32].

Этот вариант уроков может быть основан на музыкальном переживании поэта, на роли ритмов как интерпретации времени в их противостоянии энтропии. Время склонно повторяться, способно вернуться в прошлое и будущее, которые порой неразличимы. Ритмы в поэзии (особенно в данном цикле у А. А. Блока) отражают «перебой сердца», свидетельствуют о стремлении вырваться из прошлого; время бессонницы превращается в «творческие сны». И тогда интермитентность сознания выбирает, благодаря ритмам, форму выражения состояний роста, прежде всего духовного. Тревога и предвкушение владеют поэтом на пороге таинственного, как внезапный удар молнии, намек («отсвета») на возможное счастье.

Затем резкий спад, замедление, почти остановка. И в тишине ночи можно услышать «бубен весны» и ускоренный бег крови к «ланитам». Волны ритмов, как разлив реки в бурную погоду, перемежаются с мгновени-

ями, когда человек (зритель, поклонник) и поэт видят мир, спектакль, Кармен глазами, слышат музыкально, чувствуют сердцем и осмысливают разумом, поэтическим преобразованием. Эти свойства текста ярко выражены на фонетическом уровне, в семантике цвета и др. Постепенно сама Кармен отдаляется (отодвигаются цыганские страсти, ее голос, движение), а на смену приходит обобщение, окрашенное музыкально (увертюра, хабанера, сегидилья). Финал лишен грусти, он пронизан светлой печалью («лети среди миров»). Масштаб размышления поэта, его философичность порождают возвышенность и спокойствие интонаций, плавность звуков, повтор слов (чаще всего слов «музыка», «мелодия», «пение»).

Повторы служат ненавязчивой идее — они отличают бесчисленные варианты и разветвления целого, которые составляют единство человечества, связанного единством духа, — потребности строить, созидать. В этом цель педагогической профессии как творчества.

Ты пишешь на листе, и смысл означен  
И закреплен блужданьями пера,  
Для знающего до конца прозрачен:  
На правилах покоится игра.

*(Г. Гессе)*



## ПОЭЗИЯ В. С. ВЫСОЦКОГО

Своеобразие поэзии В. С. Высоцкого, несмотря на невероятно устойчивый интерес читателей и исследователей к его личности и творчеству, до сих пор изучено все еще недостаточно. Одной из причин этого является применение привычных литературоведческих подходов

к анализу его произведений, природа которых связана и с музыкой, и с выразительностью театральных приемов. Личность поэта, о котором сегодня известно немало, воспринимается целостно, как бы «поверх барьеров» слухов, воспоминаний, обыденных обстоятельств.

Энергия его внутренней напряженности в поиске ответов на еще не поставленные временем вопросы (как в стихотворении «Мой Гамлет») завораживает читателя, являя «...одну и ту же смысловую представленность на уровне реальных художественных фактов в бесконечно разнообразных формах». Свобода и необходимость, утверждает А. Ф. Лосев, в художественной форме порождают одна другую и «снимают друг друга в синтезе, в энергийно-смысловой игре» [33].

Стремясь выразить как будто простую, но не очень внятную для слушателя мысль, Высоцкий создает в своих стихах саморазвивающуюся (гомогенную) фактуру, не разделенную на мелодию и сопровождение. Он достигает «гармонизации» звука при создании дисгармоничного образа личности в мире с разорванными связями и понятиями. Поэтому в его собственном исполнении так важны соотношение ритма и высотности и полная свобода ритмической картины стиха.

**Настойчивые повторы слов-образов, вариативность грамматических элементов, синонимия, выстраивающая мотив стиха, соединяют различные ряды текста, представляющие этот внутренний смысл.** «Вариационный тип формообразования», характерный для музыки XX века [34], проявился в своеобразной «монотонности» лирики В. С. Высоцкого, что сохранило главную тематическую линию в импровизационной мелодике. Свобода исполнителя в процессе интерпретации произведения ничего не должна изменить в понятии структуры. Это свойство его поэтики можно назвать «обертонном» (с нем. «верхний тон»). В акустике так на-

зывают призвуки, входящие в спектр музыкального звука. Обертоны стали основным звуковым материалом для экспериментальных сочинений в последней трети XX века (тембральная или спектральная музыка).

В поэтике произведений художественной литературы XX—начала XXI века «стилистические эффекты» также часто связаны с современными коннотациями в противопоставлении их семантической денотации. Повторные употребления одних и тех же слов, а также «ключевые слова», частота употребления которых свидетельствует о проявленности мотива-мысли, в методике анализа художественных произведений в школе явно недооценены.

«Каждый знак в речи, кроме передаваемого им значения, — отмечает О. С. Ахманова, — несет в себе определенные “обертоны”, определенные “значимости”, одни из которых выступают как естественные языковые ингерентные свойства этой единицы, другие же — адгерентные — создаются на основе данного контекста или потому, что читатели или слушатели воспринимают данную языковую единицу на фоне ее предыдущих речевых употреблений, и таким образом выполняют некую стилистическую функцию» [35]. Она ввела термин «метасемиотика», фиксирующий совокупность содержания и лингвистических единиц для порождения нового содержания, и считает, что лингвостилистика должна заниматься в первую очередь «обертонами», то есть теми языковыми явлениями, которые имеют экспрессивно-эмоционально-оценочный характер. Современные исследователи выделяют этот, по сути синергический, принцип, который и порождает интертекстуальность, когда слово и текст рассматриваются не как единицы устойчивого смысла, но как пересечение различных смыслов (мозаика цитат, трансформация предыдущих текстов и т. д.).

Изучение творчества таких авторов, как В. С. Высоцкий, не только возможно, но и необходимо и очень востребовано практикой школьного преподавания. ***Представим опыт изучения этой темы в профильной школе, учитывающий особенности его поэтики.***

«Коль дожить не успел, так хотя бы допеть...» — это строчка, пожалуй, из самого популярного стихотворения (и песни) Владимира Высоцкого, написанного им в 1972 году. «Кони привередливые...» влекут седока к краю, к обрыву. Его реакция на опасность: «Чую с гибельным восторгом: пропадаю, пропадаю!»

Эти кони (а они разные и их очень много у Высоцкого) — олицетворение рока, судьбы. И поэт с невероятной жизненной силой, слыша неумолимые шаги уходящего времени жизни, задыхаясь, торопится замедлить ее бег. Замедлить, чтобы допеть, чтобы «мгновенье еще постоять на краю...»

По-разному можно воспринимать цитируемое произведение. Для одних — это напоминание о быстротечности жизни, других волнуют блистательно представленные сопротивление судьбе, противочувствование. Но для большинства, для тех, кто слышит голос Высоцкого, видит его как исполнителя, это мощный аргумент, свидетельствующий о поразительной жизненной силе автора, сходной по мощи и смелости с пушкинской (вспомним ощущение «гибельного восторга» из «Пира во время чумы»: «Привет тебе, чума!»).

Надо спешить («ветер *пью*; коней *напою*; куплет *допеть* — не *успеть*; хотя бы *допеть*) — «что-то воздуха мне мало...» Обозначенное поэтом состояние — стремление «допеть» и ощущение, что можно «не успеть», — оказалось по драматизму, напряженности самым главным в его стихах разных лет. Оно определило интенсивность его чувств, переживаний, остроту восприятия мира, времени.

Его песни не устают слушать до сих пор. И удивляются явлению этого необычного, мощного, яркого человека — поэта, актера, музыканта.

Народная любовь пришла вслед за песнями, поначалу легкими, приклатненными (отразилось послевоенное детство), с сюжетами, ролями-масками... Это был театр песни. Исполнитель-автор виртуозно перевоплощался — в циника, мещанина, спортсмена или зэка. Но за песнями стоял ранний опыт жизни. Высоцкий объехал всю страну с концертами. Работал и жил на износ. Для него это было нормально.

Где бы он ни был, его хриплый, сорванный, искренний голос завораживал слушателей. «Именно он страну выражал», — скажет позднее А. А. Вознесенский. Высоцкий-легенда осуществился сказочно быстро. Сейчас же идет испытание временем.

Поэт очень рано нашел для своих стихов тон, мелодику, образ. Он проявил безошибочное чутье на адресата, на свой внешний облик как исполнителя (одна гитара чего стоит!). За его ироническими речами хама-хулигана угадывались глубина и потаенная интеллигентность. И не потому, что в стихах неожиданно промелькнет слово высокого стиля или имя из «другой, книжной» жизни (Метерлинк, Ахиллес). Необузданность, некая расхлябанная вольность в словах обдуманна. В стихах поэта герой не теряется, хотя рядом с ним возникают толпа и лихие события, то есть пьянка, поножовщина, смертники, позже летчики, десантники, моряки, спортсмены, пианисты, спасатели — целый мир. Это портрет народного сознания. Каждый раз хочется начать жизнь заново, рождая новые иллюзии, новые ошибки и заблуждения. «Веселое наращивание абсурда», «выворот смыслов» (Л. А. Анненский) — это так характерно для В. С. Высоцкого, которого любили при его жизни. Он из «поколения последних идеалистов», не уклоняющихся

от схватки, драки, атаки, боя, прорыва. Это и обеспечило ему фантастическое народное признание.

«Ранние мои песни, — признавался поэт почти в конце своего пути, — как угодно можно назвать, либо дворовыми, либо блатными... Я считаю, что это традиция городского романса, который существовал у нас, потом почему-то куда-то ушел, был забыт. Я писал в этих традициях: почти всегда одна точная мысль в песне и в очень-очень упрощенной форме. Не упрощенной в смысле «простота хуже воровства», а в доверительной форме разговора, беседы. Хотя это довольно сложно. Но я должен сказать, что мне эти первые песни очень помогли и дальше, когда я усложнил и расширил круг идей. Именно от первых песен я оставил форму. Они помогли мне в поисках формы...» (из выступления В. С. Высоцкого на ТВ, январь 1980 г.).

144 | Через все стихи В. С. Высоцкого проходит эта **тема поиска выбора пути, ответственности этого выбора, высочайшей требовательности к тому, кто рядом, но прежде всего к себе**. В стихах о друзьях — душевная привязанность, вера в друга, романтически возвышенная и по-юношески максималистская (например, песни к кинофильму «Вертикаль»). Друг у него — это человек, который не подведет в испытаниях. И поначалу эти «испытания», переросшие позднее в «драки», «поединки» за правду, были хождением к реальным вершинам (в кино и жизни). В движении к вершине, реальной или духовной, человек проверяется в «связке» с другими: если он «раскис, сник, тогда его гони», он «чужой»; если же он «не ныл», «но шел», «но держал» и дошел с тобой до вершины — «значит, как на себя самого, положишься на него».

Позже Высоцкий скажет, что мы еще долго будем «делить людей на своих и врагов». И причины тому исторически сложившиеся. Эти темы развиваются в

стихах 1966 года: «Песня о друге», «Военная песня», «Скалолазка», «Прощание с горами» и др.

Уже в юности Высоцкий понимал, что только преодоление трудностей делает человека сильным («Но мы выбираем трудный путь, опасный, как военная тропа»). За риск, за «непомерный труд» наградой вершина. Сменить уют на риск восхождения на нее — лучше, чем погибнуть на равнине «от водки и простуд»...

Внизу не встретишь, как ни тянись,  
За всю свою счастливую жизнь  
Десятой доли таких красот и чудес...

Об этом Высоцкий пел в захлеб. Иногда вместо «горных вершин» в его стихах появляется слово «перевал», но и тогда это было движение «вперед», на преодоление, «вверх». Однако и возвращение в «суету городов и машин» было неизбежно. Очень важными для понимания мироощущения поэта оказываются неожиданные строчки: «Я себе уже все доказал». Выходит, испытания были необходимы для того, чтобы закалилась и развилась душа, окрепли, стали более точными смыслы, которыми она жила.

В 1966 году В. С. Высоцкому всего лишь 28, но его гложет печаль: «Моя печаль — как вечный снег: не тает, не тает...» В этом же году он напроорочил себе: «И знал я, печаль-тоску эту век носить с собой...»

Его жизни оставалось чуть больше десяти лет. Впереди сотни стихов, десятки концертов, спектаклей, кинофильмов...

Высоцкий, выступая как-то перед зрителями, заметил, что если бы на одну чашу весов положить всю его творческую деятельность, а на другую — работу над песнями, то последняя перевесит. Стихам он доверял сокровенное. Накапливались обиды, стойко закрепилось чувство неблагополучия. Росло ощущение остановки

движения. И его печаль превращается в сестру той вековечной тоски, которая для русского человека сродни думе. Неслучайно Высоцкий как-то сказал, что его стихи созданы для того, чтобы их слушали и при этом думали.

Это **обращение к философскому осмыслению времени оказалось чрезвычайно важным**: «Песня о времени», «Песня об обиженном времени», «Песня о новом времени». Последняя написана в 1966 или 1967 году и стала своеобразным перекрестком, на котором сошлись все предыдущие пути-дороги поэта. Стихотворение поражает пронзительным ощущением быстро текущего (исторически) времени, соизмеримого с человеческой жизнью. Символическая картина: лошади, уносящие по «нехоженным тропам» седоков «неизвестно к какому концу», «шаги» нового времени, звучащие как набат (в значении памяти). Поэт взывает: «не забыть», «не простить», «не потерять»... Но что?

Новое время «иное, лихое», но, как и встарь, и в нем поиск счастья — главное. Мы мчимся за убегающим временем «вслед». При такой скорости и остроте желаний и мечтаний можно многое перепутать, не заметить. Можно не заметить потерю товарищей, огни принимать за пожары, скрип сапог воспринимать как злоеший, играть в детские игры с названиями из последней войны... Когда это лихое время пройдет, «отгрохочет», «отгорит», «отплачется» — тогда бы не забыть... Интересно, что в начале стихотворения у В. С. Высоцкого «лошади протопали», а в конце «наши кони», которые «устанут под нами», — это о поколении, которое попало в трагические перипетии эпохи; это поколение молодых, полных жизни, но они должны помнить, что их время «уходить и прощаться без слов». Мы, нам, наше время, наши кони, наши девушки... Поколение молодых ничего не должно забыть. Это невозможно, как невозможно разжать руки при движении к вершине. Нужна

«связка», «память живая». Поколение, подобно Гамлету, чувствует остроту этого рубежа между прошедшей войной и наступающим новым временем. Измерение смысла жизни испытаниями, смертью позволяет проводить параллели между произведениями Высоцкого и высокими образцами русской классики.

Образы звезды и Земли существуют у Высоцкого как антитеза (антиномия). Слово «Земля» он часто пишет с большой буквы, придавая особенное значение мыслям о ней, о матери-Земле. На ней подчас неуютно и холодно, на ней такой гололед, что и «двуногий встает на четыре конечности», чтобы удержаться. Стихотворение «Гололед» написано зимой 1966/67 года, но Высоцкий возвращается к нему в 1973-м и заново его редактирует. Слово «гололед» в небольшом тексте употребляется 23 раза! Какой-то хрустальный перезвон (слово «хрустальный» появится в стихах о любви)! Еле живая от холода планета, «в саван белый одета» (слово «саван» используется в последних стихах) — гололед — лед — год...

Игра контрастными значениями слов, перестановка слов и смыслов определяют новое звучание стихов поэта. Искренность, точность в выборе образов, которые для русской души являются своеобразным этическим и эстетическим кодом, пришли из глубины веков — то ли из сказок, то ли из песен, задорных и жалобных, бунтарских и смиренных...

В В. С. Высоцком всегда была привлекательной, утешающей и обнадеживающей вера в жизнь, в ее истоки, силу, возможность презреть опасности и победить. Может быть, поэтому все в нем видели «своего» героя, «настоящего мужика». И не заметили, как постепенно вызрела в его творчестве тема «своего пути», «своей колеи».

**Размышления поэта о смысле жизни неразрывно связаны с темой смерти** («Умрите геройски!»). Накал чувств в таких стихах, как «Черные бушлаты», «Он

не вернулся из боя», «Сыновья уходят в бой», «Песня о звездах», «Песня о Земле...», — обжигающий. Это блестящие произведения, различные по интонации, но перекличкой тем-мотивов они свидетельствуют о глубочайшем пересмотре поэтом своего жизненного опыта и убеждений. Нет, В. С. Высоцкий не изменяет себе, но утверждает в своем главном, хоть и мучительном, призвании:

Поэты ходят пятками по лезвию ножа  
И режут в кровь свои босые души!

Трагизм мироощущения по напряжению все возрастает. Поэт размышляет над сложнейшими проблемами бытия:

К каким порогам приведет дорога...  
В какую ж пропасть напоследок прокричу...

В. С. Высоцкий убежден, что в любые времена человеку приходится отвечать за свой выбор — соглашаться с веком или нет, «быть или не быть». Ответ его на этот вызов и в творчестве, и в жизни однозначен — «быть!», что не избавляло, однако, от мучительности пути.

Можно ли преодолеть «море бед»? Играть Гамлета было делом судьбы В. С. Высоцкого. Все, кто видел этот спектакль в знаменитом театре на Таганке, говорят об оглушительном впечатлении, которое он производил... Публика входит в зал и видит, как сидит на сцене человек в черном костюме около стены, почему-то бренчит на гитаре, что-то напевает... Зрители затихают, стараясь не мешать, рассаживаются по местам... А Высоцкий выходит на авансцену. Сохранилась любительская запись спектакля и сцены чтения им знаменитого монолога, которая поражает самых искушенных зрителей. В начале тихие, без ярко выраженных эмоций слова, и вдруг стремительный оборот на 360 градусов и вскрик: «Быть!» — и как эхо: «...или не быть...» Неведо-

мый оператор запечатлел реакцию зала в этот момент. Это было потрясение. Исчезли все мыслимые барьеры. Зал, актеры, датский принц, собственные нерешенные проблемы — все было единым!

Высоцкий очень хотел жить. Очень многое собирался сделать. И в то же время совершенно не боялся смерти. И умер во сне.

Актерская школа в лице Высоцкого потеряла едва ли не выдающегося, уникальнейшего подвижника. У него было, по выражению М. А. Чехова, «чувство предстоящего целого». Когда он играл Гамлета, это был «единный барсовый прыжок. Значимость его работы тогда не понимали. Сегодня это кажется подвигом» (В. Б. Смехов).

Леонид Филатов вспоминал: «Как он держал зал! Все, даже близкие к нему люди, понимая, что он невероятно знаменит, невероятно талантлив, все равно не представляли себе истинных масштабов этого явления под названием Владимир Высоцкий... Он магистрально играл... Брал какую-то, скажем, ноту, и вдруг ты начинал ощущать на себе его магию. Очень многие люди ощущали это, залы целые ощущали».

Высоцкий выходил к микрофону, «как к амбразуре» или как «к святому образу»:

...изменить тональность не рискую...

Я должен петь — до одури, до смерти.

(«Певец у микрофона»)

Сюжеты многих его песен внешне просты и понятны. Часто они были написаны к фильмам и спектаклям, но сегодня это уже не так важно, как прежде. Поэту удалось сделать их эстетически безупречными. Следует, однако, уточнить, что есть для Высоцкого чувство эстетического: у него оно неотделимо от правды, категорически лишено высокопарности, сопровождает рождение новой мысли, ее трансформацию.

В «Песне о звездах», написанной от лица убитого солдата, человек поспешно связывает свою жизнь с «глупой звездой», падающей на небосклоне, и загадывает желание выйти живым из боя. Но «шальная звезда» угодила ему под сердце. И не утешает другая звезда, «звезда на погонах», «звезда Героя...» — некому эту звезду отдать. А на небе светит-«пропадает» звезда, ибо ей «некуда падать». Высоцкому как никому другому удается по-детски наивная игра словами и смыслами, существительными, глаголами, частицами, звуками... Особенно это отмечаешь, слушая в исполнении поэта его песни. Он так ритмически выразителен и гибок, так растягивает слоги, так экспрессивно произносит «р...» или «м...», что эти звуки уже кажутся гласными. В стихах поэта происходит мощное обновление возможностей художественной речи, русского языка, как у ортодоксального В. Хлебникова в начале XX века или у громогласного В. В. Маяковского.

**В. С. Высоцкий в 70—80-х годах прошлого века — голос нации.** В этом нет преувеличения. И мысли, и чувства его земные, но взгляд на мир поистине планетарный. Это было бы похоже на Ф. И. Тютчева, если бы у В. С. Высоцкого не было столь ярко выраженной парадоксальности и многослойности изображаемого им мира, чувства и слова, их выражающего. Порой кажется, что это своеобразное поэтическое подтверждение теории относительности. Неожиданные снижения и повышения стиля, сложный ритмический рисунок, парадоксы, музыкальность образов, разнообразие тем, созвучий... В. С. Высоцкий — очень сложный поэт.

В «Песне о Земле» и поэтическая лексика, и синтаксис подчинены развитию главной темы: Земля, наша душа, умерла? Нет, она «затаилась на время», «почернела от горя», на ней «раны зияют». Но она «все вынесет», «переждет», хоть и «звенит, глуша стоны...» В первой и послед-

ней строфе звучит решительное «Нет»: кто поверит, что Земля умерла, что «все сгорело дотла...»? Земля знает «неземное страдание», но «сапогами не вытоптать душу».

Тема «неземного страдания Земли» развивается в стихотворении «Так случилось — мужчины ушли...» Звучит оно поначалу мажорно. В тексте это подчеркнуто повторами:

Мы вас ждем — торопите коней!  
В добрый час, в добрый час, в добрый час!  
Пусть попутные ветры не бьют, а ласкают вам спины...

И как бы ни было тяжело («все единою болью болит» — это чувство подтверждают и «извечный надрыв причитаний отголоском старинных молитв», и зерна — «слезы несжатых полей», и ивы, которые плачут, сохнут, трагизм преодолевается криком «Возвращайтесь скорей!.. Мы вас ждем...»

Ритмический рисунок стихотворения своеобразен: эпические (эскизно обозначенные) картины сменяются медитативными повторами, восклицаниями, многоточиями и тире в неожиданных местах. Стремительно развивается элегическая интонация, которая парадоксально сочетается с «заговариванием» смерти — брошенными посевами, одиночеством в домах без отцов и мужей. Совершенно неожиданно в стихотворении появляется слово «улыбка», которое окончательно снимает всякие сомнения по поводу судьбы мужчин-солдат: «Без ваших улыбок бледнеют и сохнут рябины...»

Как истинный сын, поэт обращается к истокам Родины, к вековой истории России. Нежной и требовательной любовью к ней продиктовано стихотворение «Купола». В основе его исторический пейзаж, осложненный раздумьями о судьбе отдельного человека. Величавое, эпическое повествование здесь соединено с предчувствиями и надеждами на то, что выстрадавшая великие

истины душа достойна того, чтобы ее заметил Господь. Под синим небом лежит великая и сказочная страна. В ее описании слышатся голоса С. А. Есенина, А. А. Блока... Но предостерегают читателя от заблуждения то Сирин (в средневековой мифологии птица-дева; в русских духовных стихах она, спускаясь на землю, зачаровывала людей своим пением и считалась воплощением несчастных душ), то Алконост (в византийских и русских средневековых легендах это райская птица с человеческим лицом... Пение ее прекрасно, и всякий слушающий ее забывал обо всем на свете). И только Гамаюн, птица вещая, «надежду подает». Ритмическое и фонетическое в содержании этого произведения соотнесено, акценты расставлены четко, закреплены повторами. Тема развивается музыкально, изящно. На фоне некоторой чрезмерной экспрессивности в описании державы, души, сбитой «утратами и тратами», солнечно сияет «золото куполов» и «золото заплат».

***Обобщенность образов-символов, образов-знаков у Высоцкого не выглядит абстракцией.*** Наоборот, они, как ни странно, воспринимаются как великая правда жизни, как истины, право на которые поэтом выстрадано. Среди этих образов есть Правда и Ложь, Обида и Молва, ратник злой и злой шут..

Вслед за Б. Ш. Окуджавой, написавшим милую «Песенку о дураках», где, как и в русских сказках, описана подмена представлений об уме и глупости, Высоцкий пишет «Притчу о Правде и Лжи». Притча — не очень используемый жанр в творчестве В. С. Высоцкого, но в данном случае для поэта это принципиально важно. Притча — как урок, предостережение, сконцентрированный опыт. Очень ярок и выразителен ее сюжет, напоминающий древнерусское аллегорическое произведение «Повесть о Горе-Злочастии». И там и тут многие беды — от неразборчивости, слабоволия, нравственной

слепоты, трусости. Герой, выпив, даже не знает, куда на ночлег попадет, — всюду могут раздеть, обокрасть, может случиться непоправимое.

Глядь — а штаны твои носит коварная Ложь,  
Глядь — на часы твои смотрит коварная Ложь,  
Глядь — а конем твоим правит коварная Ложь.

Несмотря на отчаяние, часто овладевающее поэтом, судьба все же благосклонна к нему. В театре В. С. Высоцкий играет Гамлета, Лопахина, играет в полную силу, как в последний раз.

На одном из представлений его увидит Марина Влади — французская актриса русского происхождения, прославившаяся после фильма «Колдунья», снятого по повести А. И. Куприна «Олеся». По мнению друзей, эта встреча продлила жизнь В. С. Высоцкого, она стала для него наградой за одиночество. Марине Влади он посвятил прекрасные стихи о любви: «Дом хрустальный», «Красивых любят чаще и прилежней», «Мне каждый вечер зажигают свечи», «Ноль семь», «Здесь лапы у елей дрожат на весу», «Люблю тебя сейчас», «Я несла свою Беду», «Баллада о любви».

Вообще у В. С. Высоцкого немного стихов о любви. Да их и трудно подчас определить так — они гораздо масштабнее, чем тема или мотив. Его стихи о любви, написанные прежде, как правило, ироничны, намеренно «откровенны» в житейском плане и, главное, адресованы «вслед» уже угасшему, не состоявшемуся чувству («Недопетый куплет, недодаренный букет...»).

Когда В. С. Высоцкий встретился с Мариной Влади, ощущению сбывшегося чуда он поверил не сразу:

В душе моей — пустынная пустыня, —  
Так что ж стоите над пустой моей душой!  
Обрывки песен там и паутина, —  
А остальное все она взяла с собой.

Казалось, Высоцкого и Марину разделяло все: страны, расстояния, круг общения и пр. Вопреки всему чувство было пронзительное, сильное: «Милая Маринка... кровиночка моя и половинка... прекрасная, как детская картинка... далекая, как в сказке Метерлинка... загадочная, как жилище инка» (Синяя птица в пьесе-сказке Метерлинка — символ счастья). Или: «Россия — ты, и Лета, где мечты. Но Лорелея — нет, Ты — это ты!» (1969г.). Напомним, что Лета в греческой мифологии персонифицировала забвение, это название реки в царстве мертвых, испив воду которой, души умерших забывают свою былую земную жизнь; Лорелея — нимфа, которая своими песнями увлекала корабли на скалы. На Рейне, как известно, есть даже скала с таким названием. Образ Леты использовали разные писатели: К. Брентано в Германии, И. С. Тургенев в России и др. И этими мифологическими образами мыслит парадоксальный поэт В. С. Высоцкий.

***В стихи В. С. Высоцкого о любви очень органично входят и размышление, и философское раздумье, что близко многим старшеклассникам.***

Близость пушкинского мира, его образов, мотивов для поэта и в этой теме была естественна. Неслучайно микроцитаты из произведений А. С. Пушкина нередко включались в его тексты:

В прошедшем «я любил» — печальнее могил,  
 Все нежное во мне бескрылит и стреножит,  
 Хотя поэт поэтов говорил:  
 «Я вас любил, любовь еще, быть может...»  
 Так говорят о брошенном, отцветшем —  
 И в этом жалость есть и снисходительность,  
 Как к свергнутому с трона королю.  
 Есть в этом сожаленье об ушедшем,  
 Стремленье, где утеряна стремительность.  
 И как бы недоверье к «я люблю»...

Жить в настоящем и по-настоящему! Вот чего требовала неугомонная душа незаурядного человека В. С. Высоцкого. В «Балладе о любви» он утверждает:

Я дышу — и значит, я люблю!  
Я люблю — и значит, я живу!

В стране Любви свои рыцари, свои «безумцы», свои законы и испытания:

Только влюбленным дано  
И вечностью дышать в одно дыханье,  
И встретиться со вздохом на устах  
На узких перекрестках мироздания.

Однажды В. С. Высоцкий написал такую строчку: «С тобой в победе от себя...» Все, что поэт не принимал, он определял прямо, категорично, с вызовом («Не люблю», «Никогда не полюблю!»). Это был его способ: через отрицание заявить о своей вере. Его желание жить, постигать мир и себя приобретало порой гиперболическую силу.

В 1970 и 1971 годах Высоцким были созданы стихотворения «Горизонт» и «Я первый смерил жизнь обратным счетом...». К последнему он возвращался в 1978 году, видимо, считая его важным. И в первом, и во втором стихотворениях характерная для Высоцкого тема движения, развития приобретает принципиально новое значение — **это наращивание максимально возможной скорости полета для преодоления любых помех, вплоть до притяжения Земли**. Тревожные предчувствия поэта зримы: это «черный кот», кто-то «в черном...» И он торопится «успеть»!

Он должен быть первым на горизонте! На такой скорости движения «песчинка обретает силу пули».

И еду параллельно проводам...  
И еду вертикально проводам...

Ему не терпелось узнать, «можно ли раздвинуть горизонты», есть ли предел полету, но эту границу, этот «миг» он проскочил, «промахнул с ходу»: просто «отказали тормоза». В его стихах сошлись воедино все проблемы, мучающие его, все мотивы и сомнения.

В стихотворении «Я первый смерил жизнь...» речь идет о полете Ю. А. Гагарина. Взлет, преодоление все-сильного притяжения Земли — «шутка над невесомостью чудной». Как и в стихах о войне, герой и поэт и в этом произведении не делимы:

И вихрем чувств пожар души задуло,  
И я не смел или забыл дышать.  
Планета напоследок притянула,  
Прижала, не желая отпустить.

В стихотворении «сходятся» почти все любимые поэтом слова-образы, ощущения, мысли: друзья, бездушье, перегрузки, пульс, пожар души, сирены и даже микрофон, шнур которого «как будто в петлю свился». Расплата за миг чудной невесомости будет кровавой. А душу обременит трагическая мысль о том, что «я ничтожно мал...»

***Жизненные противоречия к концу семидесятих годов по своему масштабу стали для В. С. Высоцкого поистине трагическими.*** Пусть не обманывается читатель, если вдруг о муках души поэт выскажется легко, иронично, почти легкомысленно. Поэта преследовал главный страх: он «стал разучиваться петь!» Все чего-то ждешь, «врешь», боишься не успеть... — и, как следствие, «как дым, твои ресурсы тают». Для него обозначилось одно из самых страшных состояний — отсутствие желаний, стремлений, движения. Незадолго до смерти он создаст поистине философские строчки, обобщающие все самое сущностное, глубинное, его опыт, мечты. И хотя свою квартиру он к этому времени называл

«трехкомнатной камерой», и хотя к нему стал являться свой «черный человек» — предвестник смерти (как у С. А. Есенина), и хотя приходили периодически страшные мысли о самоубийстве («жалкая взбесившаяся жилка» на виске задержала Смерть), Высоцкий не остановился. Его духовные прозрения и признания — результат строжайшего и правдивейшего самоанализа, вершина жизни. Он действительно прошел по лезвию ножа, изрезав душу.

«Черный человек» для него — это любой, «кто бил под дых, внезапно, без причины»:

И, улыбаясь, мне ломали крылья,  
Мой хрип порой похожим был на вой,  
И я немел от боли и бессилья  
И лишь шептал: «Спасибо, что живой».

Как ранее в стихотворении «Я не люблю», так и сейчас, но более мощно Высоцкий выскажется определенно и решительно:

Не знаю я, что лживо, а что свято,  
Я понял это все-таки давно.  
Мой путь один, всего один, ребята,  
Мне выбора, по счастью, не дано.

***В последних стихах В. С. Высоцкий сбросит все используемые ранее маски, приемы, литературные привычки, чтобы высказаться как истинный сын XX века и наследник великой русской литературы XIX—XX веков, о чем следует говорить на уроке.*** В стихах его слышны голоса А. А. Блока и Н. А. Некрасова («Мы тоже дети страшных лет России»), отзвуки мотивов, образов, а то и прямые микроцитаты из А. С. Пушкина («Памятник», «Я к вам пишу...»), М. Ю. Лермонтова («Думы», «Чаша жизни»). Бескомпромиссный портрет жизни поколения 60—70-х годов XX века представлен

атмосферой «мертвящей пустоты», которую характеризуют привычка к жертвоприношениям, «воспетым отцами нашими не раз», и образы путаников-мальчишек, шумевших в жизни и на сцене, но ставших конформистами, отступниками от великих вечных истин («наше поколение лишилось разума, и памяти, и глаз...»).

Как и в стихотворении «Купола», Высоцкий воссоздает исторический портрет России («маета трехсотлетняя», «пугачевщина, нищета, кровь и опять нищета...») и на этом фоне приводит свою развернутую поэтическую биографию. Если первая часть стихотворения «Мне судьба — до последней черты, до креста...» (1978 г.) отдаленно напоминает стилистику М. А. Волошина, то вторая часть его — это реминисценция из М. Ю. Лермонтова («Чаша жизни»):

Не успеть чашу жизни испить,  
даже другу передоверить...

Свою жизнь он сравнивает с равновесием «на вертящемся гладком и скользком кругу», разбить который он не может, но и скользить по которому не хочет:

Я до рвоты, ребята, о вас хлопочу!  
Может, кто-то когда-то поставит свечу  
Мне за голый мой нерв, на котором кричу,  
И веселый манер, на котором шучу.

В стихотворении «Памятник» (1973 г.) сюжетно воспроизведены мотивы «Каменного гостя». Образ Дон Гуана Высоцкий блестяще воплотил в фильме М. Швейцера «Маленькие трагедии». Но в то же время это и автопортрет.

При жизни В. С. Высоцкий никак не укладывался в привычные рамки, а после смерти был как-то очень аккуратно в них помещен. На память приходит сам собой миф об Ахилле, одном из героев Троянской

войны. Чтобы он стал непобедимым, его при рождении окунули в воды Стикса — подземной реки царства мертвых, но оттого что держали его за пятку, она осталась уязвимой. Отсюда выражение «ахиллесова пята». Ахилл храбр, силен. Он знает, что ему суждено прожить короткую жизнь, поэтому он стремится жить так, чтобы слава о его доблести сохранилась навеки. Ахилл был предательски убит. Оплакивали его все, даже музы.

Так и с В. С. Высоцким. «Отчаяньем сорванный голос» его со временем превратился в приятный фальцет в интерпретациях уже наших современников. «Неужели такой я вам нужен после смерти?!» — вопрошает нас бескомпромиссный поэт.

Из воспоминаний М. А. Швейцера: «Высоцкий — человек прямой, требовательный, бескомпромиссный... Мне казалось, что Высоцкий похож на пушкинского Дон Гуана. Похож глубинно. Дон Гуану жить без борьбы неинтересно. Высоцкий был именно таким человеком, ибо его существование, его жизнь, поведение — все слагалось из преодолений, из жажды преодоления. И это презрение к опасности, к смерти... Владимир Семенович Высоцкий был, как Дон Гуан Пушкина, бесстрашным человеком».

В. С. Высоцкий сказал как-то:

Я никогда не верил в миражи,  
В грядущий рай не ладил чемодана...

В 1978 году в стихотворении «Райские яблоки» он соединил неразрывно судьбу человечества и свою, жизнь грешников и праведников, «апостола» и «остолопа». Главный мотив этой судьбы был пройти по-над пропастью...

Медленно движется история. Сложно и трудно меняется человек... И как в молодости — время решает во-

прос: «пробить ли верх иль пробуравить низ». В. С. Высоцкий имел право сказать в 1980 году:

Мне меньше полувека — сорок с лишним,  
Я жив, двенадцать лет тобой и господом храним.  
Мне есть что спеть, представ перед всевышним,  
Мне есть чем оправдаться перед ним.

Его стихи и творчество остаются во многом еще загадкой, несформулированным экзистенциальным вопросом: «Что это по самой своей сути?» И первые ответы на него — это попытка объяснить «невесомость» переходов тем, проблем, деталей как главное свойство стихов, творчества, жизни Высоцкого. Обертоны — главная особенность его поэтики.

Поэзия Высоцкого — открытая демократическая система, в ней есть место и монологу, и диалогу, и многоголосию. Истина в ней предстает как в совместных с читателем (зрителем, слушателем) трудах вызревшая. В нестершемся слове (оригинальном тексте) «истина раскрывает себя, становится существующей и тем самым сбывается в истории» (М. Хайдеггер).

По выражению Б. А. Ахмадулиной, у В. С. Высоцкого было «совершенство дара и совершенство воплощения». В нем совпало литературное начало с артистизмом, с актерской одаренностью, музыкальностью, силой воображения, чутьем к языку, его природе («он, как птица, хватал фольклор на лету...» — Э. Я. Володарский) и возможностям. «Он просто такой инструмент, созданный для того, чтобы громко выкрикнуть наши радости, наши горести, печали», — говорил Б. Ш. Окуджава. Он явление века, в котором стало возможно для человека полное самовыражение личности. «Его мелодии, слова, исполнение — все слито воедино», — подчеркивает А. Митта.

У В. С. Высоцкого в языке, стиле проявляется не просто экспансия разговорной речи, экспансия различных

заимствований (это характерное свойство литературного языка 60—70-х годов XX века, продолжение процесса, начавшегося в XIX веке и ставшего принципиальным для века XX). Им раскрыты новые возможности вполне обычной, казалось бы, речи за счет внутреннего взаимодействия всех особенностей языка — от формальных, грамматических до метасемантических. Варьирование одного слова порождает не вариант, а новое слово, новое значение. При этом высвобождается невиданный энергетический потенциал его, оно становится интертекстуальным, омертвевшее слово-образ оживает.

В. С. Высоцкий говорил, что на сцене интересна лишь творческая индивидуальность. Его авторские песни прекрасны тем, что допускают импровизацию. Этому помогают акценты, паузы, ритмические перепады, совпадающие со вдохом и выдохом, пульсом и шагом. Для поэзии Высоцкого, как и для фольклора, характерен свободный, несимметричный ритм. Он поддерживается и речью. В итоге в единстве музыки, слова, сюжета рождается динамика текста, увеличивается сила его воздействия, вызывающая резонанс — сопереживание. Этому служит и интонация как звуковое воплощение мысли, «носительница содержания» (Б. В. Асафьев).

***Организуя изучение поэтического творчества В. С. Высоцкого в одиннадцатом классе, необходимо учитывать следующее:*** его поэзия, как в древности, — это и культ, и увеселение, и коллективная игра; проявление искусства, испытание, пророчество, состязание (универсальная игра), а сам поэт — неистовый энтузиаст, который многое знает, он скоморох, играючи доверяющий слушателю сокровенные тайны.

***Эти особенности во многом определили сложную природу стихов Высоцкого, которая должна быть***

**отражена в процессе их анализа и интерпретации на уроках:**

- 1) традиционное может развиваться в импровизацию, причем сугубо элитарного или обыденного свойства;
- 2) диалог может предшествовать теме или ее сопровождать;
- 3) песни могут быть скорбными, жалобными, насмешливыми; в них нередко присутствуют черты умственной игры, дуэли, турнира;
- 4) поэт создает «новый миф» о времени и о себе, он выражает те связи, которые рационально описать невозможно;
- 5) обнаружению этой связи служат словесные уподобления (архетипы, образы-олицетворения — Любовь, Обида, Правда), в них закреплено бессознательное, доопытное «знание» (так в нас живет связь с прошлым).

Трудно и опасно говорить о своей эпохе. Поэт подчас нуждается в невероятном по объему материале, чтобы отдаленно передать то, что ему примерещилось. Ему нужны диковинные формы, иначе он не сможет выразить свои переживания. Творческое начало пожирает энергию, потому ребячество, наивный эгоизм, тщеславие и пр. — все несовершенства оправданны.

«Он исполнил свою задачу, сотворил образ. Истолкование поручается другим и будущему» — эти слова, сказанные К. Юнгом, могут быть своеобразным эпилогом жизни поэта.

В. С. Высоцкий был человеком утонченным и интеллигентным. Надев очки, сидел он тихими вечерами и ночами, читал, рассматривал книги и альбомы, писал стихи. «Я сижу один на один с листом бумаги. Никто меня не видит. Я беру карандаш, ночью, под лампой, сижу и пишу», — очень буднично рассказывал о себе поэт. М. М. Шемякин вспоминает, как однажды

В. С. Высоцкий влетел к нему после поездки в Нью-Йорк, держа в руках томик И. А. Бродского, и заорал: «А ты знаешь, что мне Бродский написал, вот почитай!» Там было написано: «Большому поэту Владимиру Высоцкому. Иосиф Бродский». Володя был счастлив все эти дни».



## **2.10. РУССКИЙ РАССКАЗ XX ВЕКА: ОТ А. С. ГРИНА ДО Т. Н. ТОЛСТОЙ**

➤ **Рассказ А. С. Грина «Крысолов».** Романтическое творчество А. С. Грина, постоянно присутствующее в самостоятельном чтении детей, выделяется в литературе начала XX века как связью с литературной традицией, отечественной и зарубежной, так и оригинальностью, целостностью созданного художником многоцветного мира, населенного одинокими странниками, похожими на молодых старцев и тоскующими о недоступном блистающем мире.

Ученикам предлагалось прочитать или перечитать к вводным урокам в восьмом классе произведения А. С. Грина на выбор, а затем, при обсуждении читательских впечатлений, от общей картины подробностей мира мы переходили к обсуждению типа главного героя, сходство которого в разных текстах достаточно различимо. Осторожно намечается природа романтического конфликта, а она подкрепляется сведениями о Грине-человеке и своеобразии читательских откликов на его творчество. При этом обращается внимание на попытки А. С. Грина разгадать тайны человеческой мысли, чувства, с одной стороны, а с другой — на упреки его в подражательстве литературной манере Эдгара По.

На уроке приводится фрагмент записей А. С. Грина, где писатель, не отрицая силы воздействия произведений Э. По, отмечает разницу в нравственных и эстетических оценках мира и человека: в произведениях американского писателя немало пессимистичности, фатального, а творчество А. С. Грина пронизано верой в человека.

На уроке используются обзор-панорама, выборочный пересказ, аналитическое образное обобщение, проблемное рассуждение. В качестве домашнего задания нужно было перечитать феерию «Алые паруса», выписать характерные для романтической литературы образы, художественные детали, проследить их развитие в тексте (рассвет, солнце, море, луч и др.).

Затем, на следующем уроке, идет эстетический анализ слов-образов в тексте А. С. Грина, соотношения композиционных элементов, типов героев (романтическое и реалистическое в феерии). Несмотря на краткость, эта работа должна оказать целостное, но чувственно закрепленное словами-образами впечатление эстетического уровня. Любовь, поиск идеального, столкновение с миром, конфликт и его преодоление при сохранении нравственных ценностей личности, одаренной возможностью творческого преображения себя (по Грину, преодоление в себе индивидуалистического начала).

Вот на этом информационном фоне идет чтение и анализ рассказа «Крысолов», где есть совпадение ситуации встречи молодых людей, но в начале рассказа, не на фоне ликующего рассвета и моря, а в призрачном, сером дне Петербурга, а потом, не вначале, как в «Алых парусах», ужас одиночества и полное самоотречение, желание помочь, спасти другого. В этом произведении А. С. Грина, наполненном таинственным, ирреальным миром, вполне похожим на Зазеркалье, показана и жизнь одинокого, почти умирающего от голода и болезней в Петербурге

двадцатых годов молодого мечтателя, и застывший город на фоне Невы с причудливыми фонарями на набережных... В городе хозяйничают люди-крысы, но когда мгновенный ток теплоты сердец, как в сказке, заставляет заговорить немой до этого телефон, тогда отступает угроза смерти в этом одичавшем городе. И в полную силу напоминает о себе всемогущественный человек.

Рассказ можно прочитать предварительно. Для анализа возможно чтение фрагментов с комментариями-связками.

### **Примерные вопросы и задания:**

1. Понравился ли рассказ? Напоминает ли он известные вам как кинозрителям впечатления? Что труднее — смотреть фильм или читать такой рассказ? Почему?

2. Определите, в чем сходство и отличие темы, сюжета, языка феерии «Алые паруса» и рассказа «Крысолов». Соотнесите характерные для А. С. Грина романтические образы в этих текстах, объясните причины их трансформации (свет, вечер и рассвет, буря и тишина, мир и человек, цветовые детали). Что и как из реальной жизни человека отражено в произведении?

3. Объясните, почему рассказ называется «Крысолов». Перечитайте финал рассказа, соотнесите его с содержанием в целом. Сделайте вывод об отношении А. С. Грина к жизни и людям. Может ли действительно человек делать чудеса своими руками?

Навыки переноса сформированных образных представлений проверялись и закреплялись следующим образом:

1) сравнение легенды о Гамельнском Крысолове с интерпретацией этого сюжета А. С. Грином; объяснение внесенных писателем изменений;

2) закрепление характерных образов, тем и композиционных решений на основе сопоставления романтического портрета и пейзажа в литературе и изобразительном искусстве;

3) рассмотрение сюжета и темы «Крысолова» в контексте мировой литературы разных времен (подробнее — произведения Э. Т. А. Гофмана, «Баллада о епископе, которого съели мыши» в переводе В. А. Жуковского, короче — о поэмах Г. Гейне, М. И. Цветаевой);

4) сопоставление с рассказом Э. По «Старый замок».

➤ **Рассказ В. В. Набокова «Облако, озеро, башня».** Творчество В. В. Набокова находится в ситуации соответствия—несоответствия литературной традиции и реальным процессам жизни. Проза этого писателя для читателя-ученика сегодня может стать не только явлением прекрасного русского языка в литературе, благородства и стойкости, но и примером служения культуре как норме человеческого поведения. В ней много игры-«ворожбы» на серьезные темы, и школьник, разбираясь в одном, одновременно может осознать многое. Наша оценка силы произведений этого автора для ученика близка к тому, что определено в позиции Виктора Ерофеева как варианты проживания «я» как «мы», ибо уход как в символизм, так и в классическую традицию В. В. Набоков для себя закрыл. Захлопнув ловушку «сиюминутного», «горизонтально» растекающегося времени, писатель внутренне о других мирах не забыл и фактически примерял одного и того же героя, одну и ту же фабулу в разных своих произведениях.

Итак, с одной стороны, творчество прозаика воспринимается как единый «метароман» (подобный по масштабу Ф. М. Достоевскому), а с другой — происходит унификация множества его двойников в персонифициро-

ванное (каждый раз иначе) «я». Поэтому при чтении произведений В. В. Набокова на уроке ученик, постигая биографию, перипетии любви и странствий одного героя, его ожидания и разочарования, фактически постигает всю художественную систему писателя в иной масштабности. Герой его произведений силен своими слабостями, интересен в момент безысходности, когда стоицизм, независимость, достоинство при защите выросших из детства идеалов очевидны и одухотворены. В противоборстве с бесчеловечной реальностью «Я» (и героя, и писателя — они подчас почти тождественны) теряется «дар слова», а возникающее взамен его косноязычие реализует прозрение героя (и боль, и страдание автора).

Можно ли дать знать об этом сложном комплексе единых проблем ученику? Как построить такой урок? Наш опыт свидетельствует, что это возможно, если, тщательно сосредоточившись и глубоко, неторопливо вникая в текст, мы пройдем с учениками по тексту не раз, обнаруживая все новые грани смысла. И показывает, что изучение прозы Набокова в школе содействует избавлению от стереотипов анализа, помогает вырастать до обобщений культурологической значимости.

После предварительного чтения свободно выбранных из предложенного круга произведений, построенных на основе «сюжетных загадок» (школьникам указывалось на сюжетное переплетение и непредсказуемость поведения героя), — «Другие берега», «Машенька», «Подвиг» и др., ученики осмыслиют «загадки» судьбы, личности и творчества писателя.

## **Урок 1**

### ***«В. В. Набоков. Рана изгнания»***

Впечатления учащихся от прочитанных по выбору произведений в сопоставлении с фрагментами из книги З. Шаховской «В поисках Набокова».

Детство и юность (по стихам Набокова). Хроника жизни (даты и события без комментария, гипотезы-реконструкции учащихся о возможных ощущениях и переживаниях писателя). Художественные интересы В. В. Набокова (А. С. Пушкин и, например, И. А. Бунин). «Что есть событие жизни?» (писатель и его герои в прочитанных к уроку произведениях). Знакомство с фрагментами из книги З. Шаховской.

Чтение дома произведений В. В. Набокова «Приглашение на казнь», «Облако, озеро, башня...» Какой из этих рассказов понравился больше и почему?

Анализ этих материалов в разных ситуациях эксперимента менял содержание и структуру последующей работы. Если урок проводился в системе обычной работы педагога, то, как правило, больше нравился роман «Приглашение на казнь». Требовалась дополнительная активизация внимания к сугубо эстетическим закономерностям произведения, а только потом было возможно их соотнесение. В условиях длительного эксперимента по развитию образно-ассоциативного мышления учащиеся уже в домашней работе начинали сравнивать свои впечатления на уровне более высоких обобщений (реальное и романтическое, течение жизни и неизменность вечного ожидания счастья). На уроке проводился более тщательный анализ художественных деталей, взаимосвязей сюжета и композиции, образов повествователя, героя и автора.

## Урок 2

***«Во сне жизни и наяву с грезами». Путешествие вместе с героем рассказа В. Набокова «Облако, озеро, башня...»***

Совмещение позиций читающих рассказ учеников и его героя создавало установку на доверие к ощущениям персонажа (мир как бы виделся его глазами), на время

надо было «усмирить» свои чувства. Это помогало без лишних доводов медленно и дотошно перечитывать текст и в то же время от него отстраняться. Постепенно увеличивалось «поле» осмысления: от истории героя-эмигранта — к противостоянию одного русского и группы туристов-немцев, а затем — к соотношению «герой и автор», к взаимосвязи лирического и эпического в этом маленьком, изящном рассказе.

Мотивировкой для первого перечитывания произведения было осмысление значения финала рассказа «Облако, озеро, башня...» и его сопоставление с метафорическим названием.

Почему Василий Иванович так трагически пережил события, происшедшие с ним в туристической поездке («не могу больше быть человеком»)? Разве он действительно верил в возможность нежданного осуществления счастья? В чем оно, по его мнению, заключалось? Помогает ли нам понять героя тот факт, что случайно увиденный им пейзаж в той же соотнесенности вынесен автором в заголовок: «Облако, озеро, башня...»? Какое значение, по-вашему, придавал Набоков явлениям материального мира? Как относился писатель к людям, жизни?

Финал производит на учеников глубокое впечатление, они понимают, что для Василия Ивановича эта случайная «увеспоездка» оказалась роковой. Но сложность мотивировки нюансировки внутреннего мира Василия Ивановича, стоически пытающегося оградить себя от внешнего мира, его разрушительной силы, не всеми учитывается и осознается; при проверке выяснилось, что школьники плохо помнят те художественные детали, без которых ответить на поставленные вопросы нельзя.

Перечитывание позволяет увидеть следующее.

Василий Иванович представлен Набоковым просто и точно («скромный, кроткий холостяк, прекрасный работник», «аккуратно подстриженный, с умными и добрыми глазами»). Ритм налаженной им жизни временно прервался (случайный выигрыш лотерейного билета, туристической поездки, «такой ненужной в сырое и холодное лето»). С самого начала рассказ раздваивается: один пласт повествования четко, выпукло, мощно представлен внешним миром, а другой — зыбкими, неясными грезами наяву.

Герою рассказа «мнилось, что поездка, навязанная ему случайной судьбой в открытом платье, принесет ему вдруг чудное, дрожащее счастье, чем-то схожее с его детством». По Набокову, «дрожащее счастье» похоже на «волнение, возбуждаемое в герое лучшими произведениями русской поэзии», сходно с «каким-то когда-то виденным во сне вечерним горизонтом» и с долгим чувством (восемь лет) к чужой жене, которую он «безвыходно любил».

Итак, рассказ начинается с внешних, несложных сборов Василия Ивановича в дорогу, а душа его почему-то ждет сокровенного события, в преддверии которого и пришла герою мысль, что «настоящая хорошая жизнь должна быть обращением к чему-то, к кому-то».

Внешнее у В. В. Набокова (имеющее конкретный и скучный смысл) передается ярко, точно, в определенной экспрессивной форме, внутреннее (не имеющее названия) разворачивается в цепочку образных, сложных по чувственному сгущению ассоциаций, которые в силу своей подробности и усиливающейся (по мере наложения) значимости делают для читателя более очевидным этот «поток сознания». В общем, рассказ, если бы В. В. Набоков захотел, мог бы быть здесь и окончен, так как двуплановость размышления трансформировалась

в смысл жизни (хорошая, настоящая — при условии, если для кого-то), а далее сюжет мог бы быть любым. Принципиального значения это уже не имеет. Так автор с самого начала повествования как бы предупреждает читателя о случайности жизненных событий и о роковом их воздействии в силу этой случайности на душу, сердце человека. Человек не ждет удара, и потому он беззащитен.

Интересно, что такая диалектичность напоминает и о традициях прозы Л. Н. Толстого, и о холодноватой тональности внутренне сконцентрированных произведений И. А. Бунина. Далее движение рассказа, как ритм поезда, в котором едет с группой немцев-туристов Василий Иванович, то замедляется (и тогда мы успеваем вместе с героем «положить в рот мятку», мысленно произнести строчку Тютчева), то ускоряется (и тогда на смену «смутному пониманию души и ужаса своего положения» — и не потому ли, что рядом эти Шульцы, Шрамы? — Василий Иванович пытается уговорить себя: «Все очень мило, все очень мило»).

И это ему помогает, он увлекается искренне тем, что видит «прелесть мира, когда он заведен и движется каруселью»: жгучее солнце, желтая лавка, цветные строки цветов, плохо выглаженная тень поезда, деревья, равнодушно и плавно показывающие новые моды... Экспрессивно выраженное напряжение «взрывается» авторским вмешательством (к этому времени читатель о нем прочно забыл), которое вносит тревожную интонацию («страшная для души анонимность всех частей пейзажа», и при этом «соблазнительная глушь»). Этот бег поезда теперь хочется остановить, так как личностный возглас («туда, навсегда, к тебе, моя любовь») сменяется верчением ствол в «солнечном кипятке» и параллельно осознанным еще раз пониманием невозвратимости потерь («опять прозевал счастье»).

Только на остановках можно «до бессмертности ясно» увидеть «три штучки во взаимном расположении» (пятно на платформе, вишневая косточка, окурок), лица детей (как будто всю жизнь, «помеченную крестиком»). И мучительная надежда на возможность хоть для одного из них замечательной судьбы («в форме скрипки, пропеллера или лиры»).

При перечитывании этого рассказа убедительный эффект дает работа с фрагментами текста в их соотносимости (это приводит к совмещению в действии мысли предметных представлений, речи и невербальных схем). Так, осторожно напомнив ученикам о том, как и почему Василия Ивановича отвлекли от такой душевной сосредоточенности в вагоне поезда попутчики, мы вышли к фрагменту, где «ему открылось то самое счастье»: чистое синее озеро с отражающимся в нем облаком, «из дактиля в дактиль» старинная черная башня... Это «неподвижное и совершенное сочетание счастья» в одну «солнечную секунду», само по себе стало «помощью, обещанием и отрадой». (Жить здесь, выписать сюда книги, синий костюм, ее фотографию... все вышло так просто). Но нет, дальше уже пошло какое-то приглашение на казнь.

При чтении рассказа в классе необходимо осуществлять разделение содержания и смысла (как конфигурации реальных и потенциальных связей ситуации с текстом). Смыслов много, различие хотя бы некоторых из них духовно обогащает учащихся. Лирическое в рассказе обнажает сложные смыслы, не столько их формулирует, сколько обозначает. Это обеспечивает естественность реакций читателя.

В то же время «метасмыслы» В. В. Набокова в восприятии ученика могут «склеиваться» и потому требуют дополнительных действий от учителя, направленных на различение аспектов понимания. Работа с семанти-

кой, художественным приемом проясняет пространственность художественной мысли Набокова («воспоминание любви, переодетое лугом» и др.), реализует сложнейшую работу художественного сознания, когда мир понимается не объяснением его, а предметами этого мира. Устанавливая связи, зависимости, отношения между внешним миром (вечным), героем и его попутчиками (первый реагирует, фиксирует, вторые — «с каменными глазами»), ученики осознают, «схватывают» всю ситуацию сразу (скорее «видят» ее как целое — это и есть когнитивное понимание).

В рассказе В. В. Набокова много совмещений (одна поездка разных людей, по-разному ощущаемый мир вокруг и внутри себя), переплетений (никак не избавиться от попутчиков, навязывающих свою волю Василию Ивановичу: от песни хором до избиения на обратном пути), в то же время всё и все существуют отдельно и только так воспринимаются. Возможно, от этого последнего качества, свидетельствующего о гениально выраженной у В. В. Набокова адекватности слова миру, и ощущается внутреннее сходство со словом как способом освоения мира, характерным для А. С. Пушкина.

Но все еще в рассказе есть над чем думать. Задание по составлению его подробного плана помогло школьникам убедиться в переплетении лирического и эпического начал в тексте. На фоне звучащего в финале мощного аккордного утверждения силы окружающего нас мира, людей и обстоятельств — хрупкость и одновременно невиданная героическая стойкость души человеческой представлена Набоковым поразительно ярко. Невольно вспоминается классическая фраза Гамлета: «Сломать меня можно, но играть на мне нельзя».

Текст прочитан, в целом учащиеся его могут представить, но разгадать тайну происходящего с героем они не в силах («Зачем он ушел от группы к озеру?», «По-

чему невыразимое дактилическое сочетание облака, озера, башни так его притягивало?», «Что он хотел сказать последней фразой?» и пр.).

Далее рассматриваются версии для объяснения. Наиболее значимыми были три:

1. Герой считает произошедшее с ним казнью, разбившей все его последние иллюзии и лишившей его последних нравственных сил. При объяснении этой версии пришлось проверить по тексту, как проявляется «русскость» эмигранта, так и не ставшего своим на чужбине. Подзабытый Ф. И. Тютчев, случайно купленная рубашка, воспоминания-проблески «о прошлом» (фотографии, прежняя любовь), огурец, выброшенный в окошко спутниками, стремление к одиночеству, чтобы сохранить робкие надежды на возможность хотя бы призрачного счастья, излишек наивной доверчивости к спутникам и пр. Одиночество героя, затухающая сердечная память об Отчизне... И это навсегда. Поэтому русский эмигрант у В. В. Набокова — фигура трагическая. Он слишком много пережил разочарований. В тексте рассказа герой восклицает (когда его заставляют быть как все): «Это какое-то приглашение на казнь!»

Как известно, у В. В. Набокова есть произведение с таким названием. Обращение к нему помогает понять, что в этой своеобразной притче разрыв между чувством и смыслом существования — «знак неизбежной муки земного существования» (В. В. Ерофеев) и порождение человеческой слабости. Герои Набокова наиболее интересны в момент выживания. Тогда в них проявляется стоицизм, независимость суждений, защита идеалов. В рассказе «Облако, озеро, башня» герой, невзирая на происходящее, осознал глубочайшую истину: «Жить нужно для кого-то или для чего-то». Как раз этой возможности у героев Набокова часто нет.

2. Вторая версия в большей степени касалась мировоззрения автора, его отношения к миру, человеку, к сходству его с героем. Во взглядах героев В. В. Набокова (как и самого автора) воспоминания о детстве связаны с неразрушаемыми идеалами. И в ощущениях взрослой жизни они равнозначны чувству «изгнания из рая» («Другие берега»). При обосновании этой версии крупнее и значимее становятся художественные детали из текста, где трудно различить, кто видит «переодетое лугом воспоминание о любви», или «дактилические» сочетания в природе, или «нахмуренное личико часов»... В природе заключена «страшная для души анонимность», и при этом все в ней — выражение «нежной, благожелательной красоты». Все кругом было «помощью, обещанием и отрадой».

Автор или герой это видит? Скорее, автор. Его отношение к людям определено — они характеризуются как стадо с вожаком, как «одно сборное, мягкое, многорукое существо, от которого некуда было деться». Если Василий Иванович видел «улыбку» пейзажа, его «таинственную невинность», так и пейзаж понимал «созерцателя». Вожак Шрам же обращал «Бог весть на что внимание экскурсантов» (слово «Бог» в этой части у Набокова написано с большой буквы, что придает некий дополнительный смысл фразе). Недоверие к толпе, ненависть к обезличиванию человека в стаде проявляются как сквозной мотив во многих произведениях В. В. Набокова.

Так от внимания к сюжету, увлечения блестящим, поэатральному выстроенным диалогом учащиеся стали понимать, что главное в рассказе — это таинственная музыка художественной манеры писателя, туманная и при этом выпукло рельефная деталь, экспрессивность которой только усиливает лиризм рассказа и проявляет глубину душевной жизни автора. Это рассказ, в котором равноправно проявляются, переплетаются эпическое, драматическое, лирическое.

Сохранение в душе идеалов детства, юности, как своеобразная «охранная грамота», помогает герою противостоять пошлости, тупости, потому что «в снах мир облагорожен, одухотворен».

3. Несколько учеников заметили, что действие в рассказе происходит в предвоенной Германии: рассказ написан в 1937 году. Предчувствие, пророчество, возможно, проявилось у В. В. Набокова? При всей прямолинейности этой версии ее стоит проверить. Берлинская пора его жизни (1922—1937 гг.) писателем нигде не описана подробно — ни о приходе к власти Гитлера, ни об условиях существования в нацистской Германии, которую он решительно ненавидел. Для писателя истинный мир — это мир души, остальное — декорации. Страшнее становится, когда нарастающее в творчестве В. В. Набокова ощущение бутафорности мира, его призрачности, сгущаясь, обретает жесткую реальность, с которой герой не может совладать, становясь ее физической жертвой. Эмиграция при этом оказывается метафорой глобального одиночества человека. И. А. Бродский сравнил писателя с канатоходцем, рискующим жизнью. В. В. Набоков это испытание выдержал. Его «метароман» — это защита культуры, человека, это новое слово в истории русской культуры.

Таким образом, «множественность» версий при интерпретировании предопределялась тем контекстом, который привлекался учащимися: **первая** опиралась на развитие основной темы в творчестве писателя; **вторая** — на теорию литературы («ворожба» словами и синтез эпического, драматического и лирического в произведениях Набокова); **третья** — на историко-культурный контекст, потребовавший дополнительного исследования.

В результате можно было выйти к концептуальным основам мировоззрения и творчества художника.

Глубинное прочтение художественного произведения изнутри дает импульсы ассоциативным связям (они могут быть вербализованы — тогда их устойчивость в памяти закрепляется). Но эти ассоциации рождаются у культурно осведомленного читателя. Один и тот же текст может способствовать разворачиванию цепочки возможных ассоциаций (тогда возникает деятельность, которая «рефлексивно» отслаивает в сознании доводы для понимания сложного ассоциативного хода).

Например, почему Набоков так увлекался А. С. Пушкиным? Отчего исследователи иногда соотносят способы освоения мира В. В. Набоковым и А. С. Пушкиным? Есть ли для этого основания? Отразилась ли художественная жизнь начала века в творчестве В. В. Набокова (конфликты, сюжеты, типы героев, стиль)? Есть ли в произведениях этого писателя (в данном рассказе) характерные для его времени психологический подтекст или мистические смыслы?

Размышляя над этими сложными вопросами, мы приходим к выводу о поразительной способности В. В. Набокова-писателя, соответствуя времени, освобождаться от его плена, быть свободным в слове как акте «чудотворства».

На наш взгляд, это работа на уровне интерпретирования — по «генезису того, что видишь» (П. П. Блонский), а контекст в этом случае понимается как совокупность культурных, языковых, ценностных и жизненных отношений, что обеспечивает переход от скрытых (имплицитных) смыслов к определенным, выраженным в слове (эксплицитным).

Разговоры о неисчерпаемости текста в обыденном мышлении — это миф. Реально множественность ин-

терпретаций определяется теми контекстами, которые привлекает читатель. Сегодня для школы такой уровень освоения прочитанного возможен.

➤ **Рассказ В. С. Гроссмана «Авель».** В. С. Гроссман — это большой писатель, наделенный ответственностью за все, что происходит в мире. Историзм мышления, размышления о судьбе личности в потоке общественного бытия, во времени — вот что отличает произведения писателя.

### **Вопросы и задания:**

1. Почему критики определяют жанр произведения «Авель» как рассказ, тяготеющий к притче?
2. Что мы узнаем об экипаже самолета, с которого будет сброшена бомба на Хиросиму? Почему писатель из всех героев выделяет Джозефа? Какими композиционными приемами достигается этот эффект (письмо к матери, купание ночью)? Зачем В. С. Гроссман подчеркивает, что первоклассный экипаж «сросся» с машиной, а друг к другу ни горячей симпатии, ни интереса они не испытывают?
3. Сравните пейзаж в начале, середине и финале рассказа. Как он связан с событиями?
4. В библейской легенде Каин после убийства брата Авеля был изгнан Богом и обречен на одиночество и вечные скитания. Когда и почему в рассказе возникает фраза «Авель, Авель! Где брат твой Каин?» Кто ее произносит и к кому она относится? Почему писатель так назвал свой рассказ? Почему бомбардир Джозеф, сходя с ума от ужаса свершившегося, кричал: «Мама, мама во всем виновата!»?
5. Каковы нравственные идеалы В. С. Гроссмана? Что он ненавидит и во что верит? (Дополнительное чтение отрывков из очерка В. С. Гроссмана «Сикстинская Мадонна».)

» **Рассказ В. М. Шукшина «Мастер».** В очерке «Как я понимаю рассказ» В. М. Шукшин пишет «...закон движения. Рассказ должен увлекать читателя, рождать в душе его радостное чувство устремления вослед жизни или с жизнью вместе, как хотите... Должно быть интересно».

В рассказах В. М. Шукшина, казалось бы, таких простых и незатейливых, что особенно заметно на фоне произведений данного жанра знаменитых авторов XIX века, всё на месте, всего в меру. В них есть гармония линий, света, тени, движения. И это при том, что начинаются они всегда как бы случайно (шел человек по улице, увидел знакомого, рассказал...) и заканчиваются чаще всего раздумьем, многоточием. И события в них не эпохальные, исторического значения не имеющие. Но для судьбы конкретного человека события, описанные в каждом из рассказов, — это всегда пограничная ситуация, которую важно с достоинством преодолеть, чтобы не напрасно жить дальше.

Герои В. М. Шукшина, разные по специальности, по биографии и характерам, очень похожи в своей тоске, в своей душевной смуте друг на друга. Только одни из них направляют линию своей жизни, а другие хитрят, и движение их по жизни суетливо и кособоко.

Все его герои тоскуют по осмысленной жизни, ищут, во что верить и что делать. «Герой нашего времени — это всегда “дурачок”, “чудик”, в котором наиболее выразительным образом живет его время, правда этого времени...», — прямо высказался как-то об этом автор. И хотя он любит своих героев, жалеет их, но правды не искажает. Большинство из них не умеют делать свою жизнь, часто они смешны и наивны, а мысли их робкие, путанные, и потому, чтобы укрепиться в них, развить их, им хочется поговорить с кем-нибудь о жизни по душам. Неслучайно рассказы В. М. Шукшина — это в основном встречи и бесе-

ды — при ясной луне, в далекие зимние и летние вечера... Диалоги, представленные в них, многообразны и виртуозны: это диалоги с самим собой, с друзьями и недругами, соседями и совсем незнакомыми людьми. В этих разговорах, по Шукшину, и раскрываются люди, дозревает их мысль. Тут уж и до действия, поступка недалеко...

Простота и ясность языка в произведениях В. М. Шукшина — следствие колоссальной работы автора над текстом. Его слова всегда просты, а нагрузка на них, и прежде всего эстетическая, огромна. Неслучайно, заметим особо, в его рассказах так часто повторяются слова «тоска», «дума», «беседа», «истина», «вера» и др.

«Грустно, когда драгоценное человеческое время тратится бездарно... Вот пришел человек в этот мир. Чтобы, конечно, потрудиться, вырастить хлеб, сделать чудесную машину, построить дом, но еще — чтобы не пропустить прекрасного в этом мире. Прекрасное несет людям искусство, и мысль тоже...», — писал в своих заметках В. М. Шукшин. «Дела человеческие, когда они не выдуманы, вечно в неуловимом обновлении. И стало быть, тот рассказ хорош, который чудом сохранил это движение, не умертвил жизни...» К таким рассказам, несомненно, относится и рассказ «Мастер».

### **Вопросы и задания:**

1. Какие слова у В. М. Шукшина при описании Семена вызывают к нему недоверие, а какие — симпатию? Каких качеств в нем больше? Почему писатель о нем говорит: «Жил-был... некто...»?
2. Чем недоволен Семен? Почему он говорит: «Остолбенело все на свете»? В чем он видит смысл своей жизни?
3. Какую роль в жизни Семена сыграла встреча с писателем, для которого он в современном доме отделал кабинет по рисункам XVI века?

4. Перечитайте в рассказе описание талицкой церкви, этой «светлой каменной сказки, сотворенной неведомым мастером». Что заботило героя? Отчего у Семки возникает чувство родства от встречи с делом рук неизвестного мастера? Чего просила душа у того и другого? Зачем нужна эта созданная мастером красота?

5. Как вы понимаете слова, родившиеся в сознании Семки, взволнованного увиденным: «Умеешь радоваться — радуйся, умеешь радовать — радуй... Не умеешь — воюй, командуй или что-нибудь такое делай — можно разрушить вот эту сказку... Каждому свое»?

6. К кому за помощью и советом обращался герой? Какие ответы он получил? Так ли важно жителям села, что их разрушающаяся церковь не XII, а XVII века, не памятник старины, а копия владимирских храмов, что «красота пропадает»? Почему не сбылась в жизни Семена Рыси сказка? Почему ему не удалось стать «настоящим мастером»?

7. Прочитайте киноповесть В. М. Шукшина «Живет такой парень». В чем сходство и отличие характеров Пашки Колокольникова и Семки Рыси?

8. Прочитайте рассказ В. М. Шукшина «Верую!» В чем сила и слабость героев рассказа? Что означают слова «душа болит»? Можем ли вместе с героем рассказа, вместе с автором сказать: «Верую в жизнь!» Сопоставьте героев этого рассказа с Семеном Рысью.

«Если бы потребовалось явить портрет россиянина по духу и по лику для какого-то свидетельствования на всемирном сходе, где только по одному человеку решили судить о характере народа, сколь многие сошлись бы, что таким человеком должен быть он — Шукшин. Ничего бы он не скрыл, ни о чем бы не забыл», — писал о Василии Макаровиче писатель Валентин Григорьевич Распутин.

➤ **Рассказ Т. Н. Толстой «Смотри на обороте».**  
Примерный ход урока по рассказу выглядит следующим образом:

***I. Усиление мотивировки перед чтением рассказа.***

1. В чем заключается различие слов «письменность» и «письмена»? Какое из них древнее? Почему мы говорим, что у каждого «свой почерк» («свой язык»)? (В качестве дополнительного примера используются цитаты из рассказа Г. Гессе «Свой почерк».) Что это значит для истории культуры?

2. Краткое представление рассказа «Смотри на обороте»: пересказ сюжета с заданием угадать финал.

***II. Чтение рассказа. Проверка восприятия, создание установки на анализ рассказа.***

Почему произведение называется «Смотри на обороте»? (Активизация воображения: открытка от отца, ставшая закладкой в книге и своеобразным путеводителем по Равенне; одновременно это активизация мышления и эмоций — противоречия различного типа: прежде всего невозможность адекватно выразить чувства в надписи на открытке, а читающему — соотнести ее с поблекшим гляncем изображения и реальным городом.)

***III. Корректировка первичного восприятия. Формулировка совместно с учениками задач аналитической работы.***

Перечитывание рассказа (самостоятельно). Восстановление его сюжетного плана. Цитирование (выборочное).

***IV. Обобщающие задания (с выборочным цитированием).***

1. Каково ваше представление о героине произведения? Меняется ли ее отношение к себе, к людям, к миру на протяжении рассказа и почему?

2. Когда и в каких значениях в произведении используется выражение «смотри на обороте»?

3. Почему действие рассказа происходит в Равенне — городе, где похоронен Данте? Какую роль его образ играет в развитии внешних впечатлений героини и ее размышлений? Сравните начало и финал рассказа. Объясните, используя художественные детали текста, какова его связь с «Божественной комедией» Данте.

***V. Формирование навыков переноса. Система исследовательских заданий (по выбору учащихся) для семинара обобщения по повторению курса литературы XIX и XX веков:***

1) Переводы «Божественной комедии» Данте в XIX и XX веках;

2) Данте и А. С. Пушкин (связь композиции «Божественной комедии» и «Евгения Онегина»);

3) Флоренция и Равенна в цикле «Итальянские стихи» А. А. Блока;

4) Образ Данте в лирике А. А. Ахматовой;

5) Интерпретация «Божественной комедии» в статье О. Э. Мандельштама «Данте» (выборочное цитирование с комментарием);

6) Переводы «Божественной комедии» Данте в XX веке: М. Л. Лозинский, В. Г. Маранцман (чтение фрагментов текста и комментария к нему);

8) Интерпретация образов искусства в рассказах Т. Н. Толстой (на примере рассказов «Ночь феникса», «Черный квадрат»).

***VI. Домашнее задание.***

1. Чтение произведений писателей-постмодернистов (Л. С. Петрушевская, С. Д. Довлатов, В. А. Пьецух, В. О. Пелевин, В. В. Ерофеев и др.). Письменное или устное рецензирование с учетом анализа признаков постмодернизма.

2. Сопоставление рассказа Т. Н. Толстой с рассказом А. П. Чехова «Студент» (письменно).

3. В каких известных вам произведениях литературы «утешение красотой» состоялось, когда и почему потрясение от произведений искусства повлияло на человека?

Остановимся подробнее на некоторых особенностях содержания произведения.

Весомым аргументом при выборе рассказа Т. Н. Толстой стало то, что связи внутри постмодернистского текста представлены как сеть отношений «по горизонтали» (то, что видит героиня сейчас) и «по вертикали» (переключки, воспоминания, знаковые и символические указания на связь судеб, эпох, культур: что-то четче, что-то вскользь). В итоге возникает «сеть» отношений (новый вариант того, что четко представил А. П. Чехов в рассказе «Студент»). Причем она отражает (или претендует на отражение) всеобъемлющее устройство мира, в котором просто нет ничего другого, а есть только его варианты.

Рассказ представляет собой «внутренний монолог», своеобразную «внутреннюю речь», в которой внешние впечатления — только повод для размышлений и напряженного субъективного желания связать все со всем, оставив в центре себя, свое «эго». В образе героини представлено эгоцентрическое (романтизированное) начало (она находится в конфликте с собой и со всем миром), но неожиданно в ней обнаруживается жажда единения, контакта, веры. Скука, скепсис, ироничность, глобальное недоверие ко всему и вся, завышенная самооценка, болезненное одиночество — и наблюдательность, острота видения, способность хотя бы на мгновение забыть о себе и восхититься, испытать потрясение — красотой или уродством (по рассказу,

равным красоте). Важно и то, что расстояние между героиней и автором почти неощутимо. Они сливаются в восприятии читателя. Становится очевидным, что автор не претендует на объяснение жизни. Он только фиксирует, как «новый летописец», сложность внутреннего мира современного человека, его склонность к саморазрушению, его растерянность и отчаяние, его жажду веры и непреодолимое недоверие. Автор находится внутри текста, внутри созданного им мира — и мы вместе с ним детальнее, подробнее, как в замедленной съемке, всматриваемся в него и неожиданно видим то, что создано столетия назад.

Повышенная нагрузка на слово, «игра» словами, переплетение множества мотивов и при этом композиционная стройность — все это эстетически значимо для читателя, которому нужно заметить и разные формы цитирования (от надписи на открытке до цитаты из исследования П. П. Муратова), и свободное использование разных стилистических красок — натуралистических, сентиментальных, романтических или реалистических.

«Смотри на обороте» — это надпись на открытке, которую отец героини прислал когда-то дочери из Равенны, потрясенный красотой мозаик, увиденных им в одном из храмов. Эта открытка используется героиней как закладка в книге. Открытка обветшала, истерлась и давно уже не напоминает о восторженных впечатлениях отца, скорее вызывает сомнение в их состоятельности. Сама открытка и ее стороны упоминаются в рассказе многократно (семь раз прямо и несколько раз намеком), слова «смотри на обороте» являются лирическим лейтмотивом рассказа и композиционным принципом его построения.

Действие происходит в Равенне, в городе, где похоронен Данте. С этой фразы начинается повествование. Стоит весна, май, и когда-то здесь было море — а теперь

болота, пыль, толпы туристов, сумерки храмов. И только розы да тусклый блеск разноцветной смальты в мозаиках слабо обнадеживают зрителя (читателя).

Состояние героини смутное, ей «душно, жарко, пыльно». И воспоминание об отце, который когда-то отправил отсюда открытку, скорее раздраженно-любовное: «Он объездил весь мир, и мир понравился ему».

Именно в этот момент в рассказе возникает слово «рай». Это подробное описание изображения на открытке: «Господь сидит посреди ослепительно зеленого, вечно весеннего рая, вокруг него пасутся белые овечки». «Если рай существует, — думает героиня, — то отец там». И она идет по его следам, пытаясь увидеть город его глазами. Но у нее это не получается.

Перед ней мертвый, суетный город. Могила Данте. Мавзолей Галлы Плацидии. Прошло пятнадцать столетий... «Всё переменялось... То, что некогда было важно, — стало неважно...»; «Всё как всюду, как всегда». Наивный зеленый рай на открытке — и старый город, по которому бродят разочарованные американские туристки...

Овцы, толпы туристов... В храмах они хотят «увидеть рай даром», чтобы не платить за освещение. В толпе сумрак, жадность, шепот разочарования. Бессмысленные лица... «Как и мое», — добавляет героиня.

«Если рай и правда существует... то войду я в него вместе с такой же толпой овец, толпой людей — старых, неумных, жадноватых. Ибо если рай не для нас, то для кого же, интересно знать?»

А ведь в раю должно быть прекрасно. И автор приводит обширную цитату из книги Павла Муратова «Образы Италии», где описаны краски этого рая, изображение юного Доброго пастыря, сидящего среди белоснежных овец. Орнамент, олени, источники, гирлянды листьев и плодов...

Толпа упрямо стоит в ожидании освещения в храме. «Пахнет мышами, плесенью... — как если бы так пахло само время». Зал ожидания на пути в рай... И вдруг зажигается. «А-а-хх». Звездное небо, синий купол, приблизившиеся к глазам звезды...

«Как заколдованная стоит толпа грешников, подняв вверх лица. Во тьме открылся путь... волшебная синяя бездна, воздвигнутая над нами безымянными художниками, сама говорит, поет на языке без слов... вот-вот раздастся пение ангелов. Да будет свет!»

Когда волшебство заканчивается, героиня пробирается сквозь толпу, чтобы увидеть того ненасытного, что светом раздвинул стены гробницы — мавзолея Галлы Плацидии. Им оказался слепой, сидящий в инвалидном кресле. Героиня видит, как он нашаривает монетку в коробке, как подпрыгивает его кресло на камнях мостовой, причиняя дополнительные муки сидящему, как он смеется и как «благодарно, старательно неряшливо» ест пиццу, «эту невидимую и чудесную еду».

И героиня, которая не в силах что-то изменить в себе, вдруг понимает строчку отца: увидел красоту — «и плакать хочется», «и мне (героине. — Л. Ш.) тоже хочется плакать, потому что он ушел...»

«Мы в тысячу раз более слепы, чем этот старый человек в коляске. Нам шепчут, но мы затыкаем уши, нам показывают, но мы отворачиваемся. У нас нет веры: мы боимся поверить, потому что боимся, что нас обманут».

А старик в коляске удаляется по узким улочкам маленького мертвого города. Сопровождающая его женщина что-то рассказывает ему, как умеет, «о великом утешении красотой». Она, наверное, подбирает такие слова, «какие мне (героине. — Л. Ш.) никогда не подобрать». В общем, смотри на обороте...

В рассказе Т. Н. Толстой многообразно и по-своему виртуозно представлена «игра» словами-смыслами,

почти неуловимыми ассоциациями. Текст — словесный калейдоскоп: то это точка зрения отца (прямо или косвенно, но всегда представленная), то точка зрения героини (ах, как хочется понять отца, для этого всё, вроде, есть, а чего-то главного нет. Ему мир нравился! А дочери все, чем он восхищался, кажется мертвым памятником: «...Такой-то век. Такое-то искусство»). Отец наивен в своем восторге — дочь недоверчива, скептически.

В рассказе тема смерти, тлена, черноты, сумерек, «душного неба» противостоит розам, разноцветью красок, «синему куполу», внезапному свету, возможному пению ангелов... И реальная слепота инвалида в коляске в финале рассказа только подчеркивает слепоту зрячих, не желающих видеть, слышать, верить. Стадо овец, толпа людей... Толпа грешников, помнящих о любви, но уже не умеющих любить. Тоскующие о любви.

В рассказе дан безжалостный портрет современного человека, его внутреннего состояния. Его образованность, начитанность не помогают ему жить. Он утрачивает связи — с родными, с настоящей культурой. Связь времен рвется, но пока еще не порвалась. Это застывший лик жизни. Это преддверие рая?..



## 2.11.

### ПЬЕСА А. В. ВАМПИЛОВА «СТАРШИЙ СЫН»

Действие пьесы А. В. Вампилова «Старший сын» (1965 г.) начинается с грубоватого розыгрыша, недоброй мистификации. Двое подгулявших, замерзших молодых людей опоздали на последнюю электричку и ищут себе ночное пристанище. Недоверчивые жители предместья не расположены пускать к себе поздних го-

стей с улицы. «Человек человеку брат, ты, надеюсь, об этом слышал?» — эта формула почти ернически звучит в устах никудышника Сильвы.

Как известно, существует много хороших, идеальных лозунгов, заветов, правил. Но каждодневность не по лозунгам строится. Лозунг оставлен, как парадное платье по красным числам календаря. А частная жизнь, домашняя жизнь, семейное, дружеское общение, просто сфера неофициальных отношений идут сами по себе. Более того, чем идеальнее лозунг, тем нагляднее разрыв между ним и будничными обыкновениями жизни. На этом построена завязка пьесы «Старший сын».

Мысль выдать Бусыгина за старшего сына хозяина квартиры, в которую они случайно постучались, приходит молодым людям неожиданно — она навеяна демагогически, пародийно звучащей фразой о «страждущем брате». И вот уже самозванец Бусыгин, вошедший в роль пропавшего сына Сарафанова, выпивает, закусывает и отдыхает в незнакомой квартире. Вязкую, тяжелую плотность жизни взрывает у Вампилова случай, парадокс, анекдот. Анекдот-испуг директора гостиницы перед столичным метранпажем, анекдот-благодетель, связанный людьми, которых он вздумал облагодетельствовать. Анекдот — и случай с Бусыгиным, навязавшимся в сыновья Сарафанову.

Анекдот подчеркивает неожиданность жизни, сообщает ей яркость красок. Не вероятный случай подтверждает «свободу воли», не выявленную в буднях игру жизни. Ведь чинный порядок, механичность и изведенность проявлений равнозначны гибели индивидуальных живых сил. В жизни, слишком «плотной» и однообразной, не чувствуется движения, перемен. И оттого случай, парадокс, анекдот, взрывающий быт, дают возможности заурядному, стертому материалу будней стать достоянием театра .

Жестокий розыгрыш в «Старшем сыне», казалось бы, удался Бусыгину и Сильве вполне. Но тут сюжет, начатый по внешности легкомысленно (шуткой, фарсом), делает крутой вираж. «Чему посмеешься, тому и послужишь», — говорит пословица. Беззащитная, доверчивая душа Сарафанова защитила сама себя.

Можно подумать, что вся жизнь Сарафанова, какой она предстает в «Старшем сыне», это самообман, мираж. Оттого он так легко и попадает на розыгрыш Бусыгина, что всей предшествующей иллюзорностью своей жизни подготовил себя к этому. По свойствам его души Сарафанов не может лишь влачить существование. Ему непременно нужно жить какой-то мечтой, хотя бы домашним мифом, будто он работает в филармонии или вот-вот напишет ораторию, которая его прославит. Иначе бедность реальности, когда он принужден идти в поношенном черном костюме с кларнетом в руках за очередным покойником, задушила бы его.

И пусть наивна и чуть смешна страсть к творчеству, заставляющая Сарафанова верить в создание музыкального шедевра, в сочинении которого он, похоже, никогда не продвинется дальше первой страницы. Пусть чудачеством выглядит его цепляние за идеалы молодости, все равно великая сила старого музыканта в том, что он не хочет «зачерстветь, покрыться плесенью, раствориться в суете». Не за это ли ждет награда нового короля Лира? Когда младшие дети собираются его покинуть, старший сын возвращается. Не свой, случайно явившийся сын, но сын несомненный.

Так вот что вышло из дурацкого розыгрыша Сильвы и Бусыгина! Выше правды ничего не бывает. Но добро в человеке для Вампилова — сила еще более могущественная. И в недрах обмана зреет новая правда. Важно не то, что Бусыгин обманул старика Сарафанова, на-

звавшись его сыном. Важно то, что он полюбил его как отца и стал близок ему как сын.

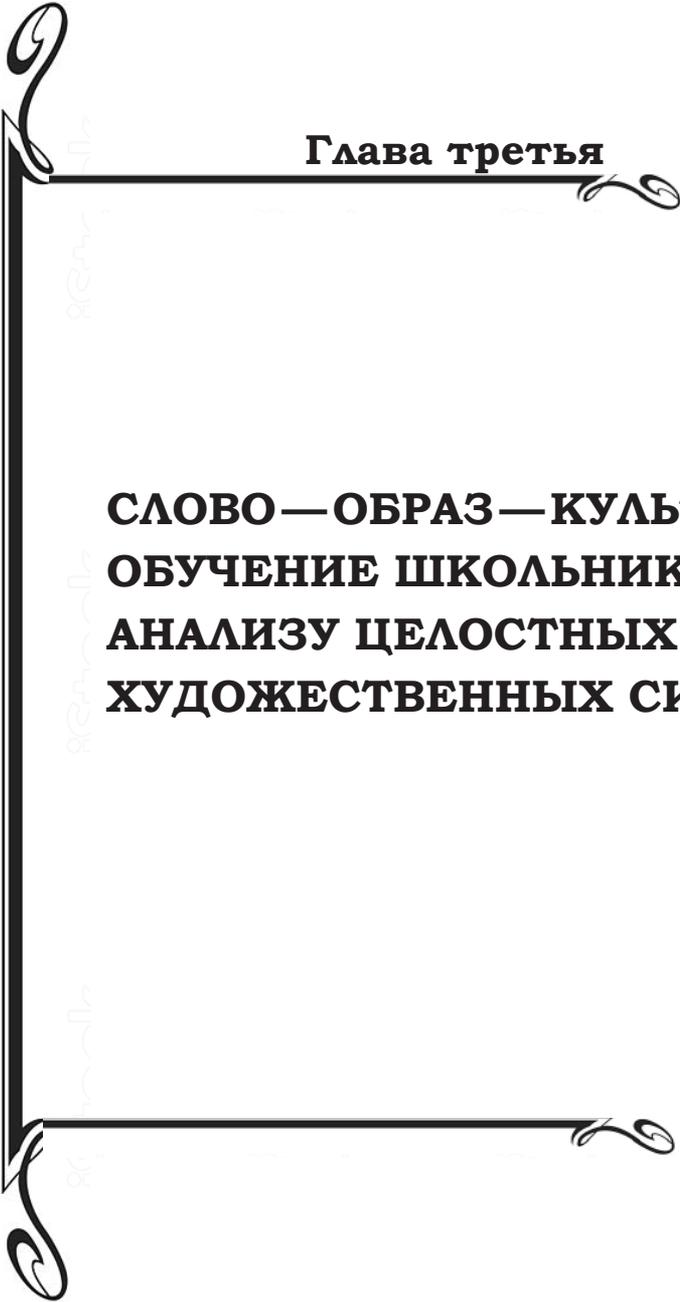
А. В. Вампилову дорог душевный идеализм — даже чудной, донкихотствующий, упрямый. Идеализм старика Сарафанова с его печальной тайной: «Я задержусь на работе... серьезная программа... Глинка... Берлиоз». Идеализм агронома Хомутова, готового отдать свои деньги тому, кто в них больше нуждается. Идеализм Валентины из пьесы «Прошлым летом в Чулимске», которая упрямо чинит калитку палисадника, пытаясь облагородить клочок земли, на котором живет.

Тут один шаг до чудачества. Это мифология сознания, охраняющая свою «идеальность» вопреки назиданиям жизни. Возникает даже сомнение — так ли уж надежен этот упрямый старческий или младенческий идеализм, рискующий соскользнуть в «блаженное неведение»? Вампилов честно и трезво показывает, что такие дорогие его сердцу герои, как Сарафанов или Валентина, имеют ту слабость, что готовы жить с закрытыми глазами: они не хотят видеть то, что противоречит их понятиям и желаниям, пока жизнь не обнажает этот разрыв.

Сила драматурга в том, что он хочет видеть все резко и прямо, однако не теряет веры в людей и справедливость.

Пьеса «Старший сын» (в сопоставлении с «Утиной охотой»): жизнь семейства Сарафановых до появления Бусыгина. Причины жизненных неудач отца, обособленность жизни детей, постепенное разрушение семейных, родственных отношений. Почему появление Бусыгина привело к обновлению, проявлениям любви и добра в этой семье? Меняется ли сам Бусыгин? Сопоставьте Зилова и Сарафанова: несмотря на внешнюю разницу в возрас-

те, положении, между ними существует и более глубинное отличие. Зилов, отрицая, прошел необратимый кризис личности, а Сарафанов, сохранив семью силой любви, душевного отклика, учит зрителя повседневному нравственному творчеству, ответственности за ближнего. Интерпретация пьес А. В. Вампилова в театре (Г. А. Товстоногов, О. Н. Ефремов, Л. А. Додин и др.). А. П. Чехов и А. В. Вампилов: сходство творческих судеб и художественных открытий.



Глава третья

**СЛОВО — ОБРАЗ — КУЛЬТУРА:  
ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ  
АНАЛИЗУ ЦЕЛОСТНЫХ  
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СИСТЕМ**



### ВАРИАНТЫ ПЛАНИРОВАНИЯ ТЕМ ПО ОБРАЗНО-АССОЦИАТИВНОМУ ИЗУЧЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ

194

Восприятие художественного произведения субъектом — это звено процесса художественного творчества как сложной динамичной системы. Поэтому исследование путей корреляции между автором произведения и читателем, зрителем, слушателем, повышение культуры восприятия есть условие жизни всей системы творчества. Разные науки изучают восприятие (само литературоведение, психология, социология, «экспериментальная эстетика», методики преподавания разных видов искусства): процесс восприятия, его качества и закономерности; восприятие отдельных жанров искусства и др.

Нами были предприняты попытки некоторой реконструкции этого процесса, с учетом мало осознаваемых его звеньев, для выявления характера динамики от первоначального знакомства с темой, через постижение сущности произведения к образно-ассоциативным связям в процессе творчества и культуры в целом.

В XX веке накоплен огромный опыт исследования феномена художественного восприятия в разных направлениях:

- истолкование «тождества» восприятия и воспринимаемого (Б. Кроче, Д. Дьюи);
- имперсональность субъекта искусства (Л. С. Выготский, Э. Кассирер, А. Уайтхед, К. Юнг);
- искусство как определенная форма субъективной деятельности;

— адаптивно-динамическая природа художественного восприятия, характер «сотворчества»;

— диалектичность процессов «перехода» и «результата» в акте восприятия, теория установки (Д. Н. Узнадзе).

Мы основывались на тех исследованиях, с одной стороны, где восприятие, при всей его сложности, рассматривается как историко-культурный процесс, на диалектике целостности и дифференцированности в процессе восприятия. Это способствовало организации учебного процесса как предвосхищения целого в детали, усвоения содержательного смысла художественной целостности разного уровня.

Эксперимент по изучению литературы как феномена художественной культуры, с учетом социального, философского, историко-литературного и отчасти искусствоведческого контекста, в школах Нижнего Новгорода и Нижегородской области показал возможность развития диалектики, константности и ассоциативности в процессе художественного восприятия, определил основные структурные принципы упорядочения ассоциативных связей. Учет принципа «неполноты» художественных структур и в то же время устойчивой повторяемости инвариантов устойчивых художественных форм способствовал стимулированию творческой атмосферы занятия, импровизационности восприятия, «самораскрытию» личности в процессе постижения текста как звена историко-культурного процесса.

Обучение анализу как соотносимости целостных структур (от слова-образа и образа человека — к образу мира в творчестве отдельного писателя или периоде художественной культуры) содействует выявлению и развитию потенциальных творческих способностей личности.

Экспериментальное обучение такими структурами и их элементами, анализ условий его эффективности

описаны в теории и практике эстетического воспитания в США, Франции, Англии (У. Сперри, Элиз Фрейне, К. Тейлор, Д. Маккиннон, В. Лоуэнфельд, Р. Арнхейм, Г. Манро, С. Пеппер) [1].

В сознании познающего реальность человека движение идей идет за счет несовпадения значений из общественно-исторического опыта и личностного смысла. Изучение искусства и есть та единственная деятельность для школьника, которая открывает, выражает и учит коммуникации личностных смыслов, а факт открытия личностного смысла — это момент высшей степени эмоционального напряжения, так как заставляет читателя «жить в истине жизни, а не в истине вещей» (А. Н. Леонтьев) [2].

При организации изучения произведения искусства важно усилить, активизировать потребность в передаче переживаний другому, найти доступные и достаточно стимулирующие художественное развитие формы выражения прочувствованного содержания и при оценке разных высказываний поощрять наиболее адекватное произведению, автору персонализированное выражение воспринятого целого или его фрагмента.

Как известно, в этот процесс вовлекаются все ресурсы человека. Мышление человека способно, в силу увлеченности личности, достигать больших высот. Но методика преподавания, организация обучения еще мало опираются на уже имеющиеся исследования. Так, в нашем эксперименте возникла серьезная потребность в опоре на механизмы памяти (этого требовал возросший объем информации и необходимость быстрой актуализации ее элементов для установления связей). Но в психологических исследованиях памяти закономерности, управляющие ее процессами, и их применение при организации умственной деятельности описаны недостаточно, так как нередко лишены обоснований гносеологи-

ческого и логического, общекультурного характера. По мнению немецкого психолога Ф. Лезера, память можно тренировать. Для улучшения ее работы важное значение имеет время (динамика активности в течение суток с учетом возраста и уровня специализации человека). Если в молодости биологические потенциалы памяти сильны, то организация работы памяти (рациональность восприятия, формы сохранения и способы припоминания) еще очень слаба и в обучении развивается стихийно. Ф. Лезер, создавая систему упражнений по тренировке памяти, выделяет метод сцепленных опор как познавательный процесс («пока цепочка опор сохраняется в вашей памяти, вы в состоянии припомнить текст в любое время») [3]. Его метод ассоциаций (зрительных) очень действен. Психолог пишет о необходимости вызывать у школьников собственные ассоциации. Данный метод особенно удобен для запоминания логически не связанной информации в форме образов. И может дать результаты, поражающие воображение — при условии систематической концентрации в обучении путем формирования ассоциаций.

Покажем на некоторых примерах варианты планирования тем по образно-ассоциативному изучению литературы в школе.

**I. Фиксация в памяти опорного образа. Развитие, обогащение его, инвариантные модели в искусстве. Опорный образ как цель и форма контроля в обучении. Образ и мотив — «слепок» или напоминание.**

**«Вечные образы» (9 — 11-й классы)**

*Данте «Божественная комедия» (9-й класс). Композиция. Духовное и материальное в бытии и сознании человека. Вергилий и Беатриче. Путь духовного прозрения человека. Значение образа Люцифера.*

*И. В. Гете «Фауст» (9-й класс).* Композиция. Значение образа Фауста. Фауст и Мефистофель. Интерпретация этих образов в музыке, изобразительном искусстве, театре, литературе.

*М. Ю. Лермонтов: поэзия и проза (9-й класс).* Воля и рок в жизни и творчестве поэта. Мотивы (лирика). Поэма «Демон». Лирические герои М. Ю. Лермонтова и Печорин. Тема судьбы в романе. М. Ю. Лермонтов и М. А. Врубель.

*Ф. М. Достоевский «Великий инквизитор» (10-й класс).*

*А. П. Чехов «Студент» (10-й класс).*

*В. Т. Шаламов «Прокуратор Иудеи» (11-й класс).*

## **II. Природа образности: сходство и отличие признаков, восстановление целого по отдельным деталям (9-й класс).**

*Э. Т. А. Гофман «Песочный человек»* и другие произведения. Особенности немецкого романтизма начала XIX века. Личность писателя. Полемика о значении его творчества в критике разных лет. Причины популярности сегодня. Противоречивость и самобытность Гофмана-художника: «разорванность» содержания и формы, смещение фантастического и реального, веселого и трагического. Время и личность в прозе Э. Т. А. Гофмана. Природа гуманизма писателя. Тема искусства в его творчестве. Образ художника, трагизм жизни, где невозможно преодолеть власть жизни, реальности поэтической мечтой.

*Н. В. Гоголь «Портрет».* Самобытность Н. В. Гоголя как художника. Противоречивость, своеобразие поэтики: романтическое и реалистическое, фантастическое и бытовое, жанровые особенности произведений, природа юмора.

Своеобразие сюжета «Портрета». Почему произведения искусства в повести выписаны в яркой цве-

товой гамме, а город вечером и утром, люди на его улицах — на контрасте двух тонов, белого и серого, черного? Значение варьирующихся в тексте слов («Черты лица», «Чертков», «черт» и пр.). Роль фантастики в повести: «дьявольская сила» воздействия портрета, неистребимость злых искушений. Талант и его предназначение. Формы проникновения реального бытия в текст повести (история создания, прототипы).

Характер взаимосвязей, переключки поэтики, мотивов и образов Э. Т. А. Гофмана и Н. В. Гоголя.

*Н. В. Гоголь и искусство XIX века (литература, театр, книжная графика).* Н. В. Гоголь и М. А. Булгаков: образы Мастера, грозы и дороги в романе «Мастер и Маргарита». М. А. Чехов в роли Хлестакова (режиссер К. С. Станиславский). «Тайна» искусства писателя и иллюстрация: М. З. Шагал («игра» пространственными объемами), Б. М. Кустодиев (невероятное в бытовом, пространство без границ), иллюстрации А. А. Агина и П. М. Боклевского к «Мертвым душам» с современной точки зрения (жизнь и статика, «имитация живого» в характерах гоголевских персонажей и на иллюстрациях художников). Можно ли изобразить персонажа-аллегория наподобие персонажей русской классики?

### **III. Целостность и емкость ассоциаций: единство чувственного и понятийного в образе, от слова-образа — к образу мира в понимании художника и читателя.**

*Время и пространство (9-й класс).* Образы и приемы «Слова о полку Игореве» в стихах поэтов XX века М. А. Волошина и Ю. П. Кузнецова.

*От тайн звука — к тайнам бытия (10-й класс).* Своеобразие лирики Ф. И. Тютчева, А. А. Фета, Н. А. Некра-

сова. Отражение времени и личности в лирике поэтов. Особенности опорных слов-образов и их эволюция в лирике каждого поэта. Лирика Тютчева, Фета, Некрасова в восприятии современного читателя.

*Вечное и сиюминутное в лирике А. А. Блока (11-й класс). Сходство и отличие мотивов, образов и идей А. А. Блока и В. С. Соловьева; А. А. Блока и Ю. П. Кузнецова.*



## УРОК МОДЕЛИРУЮЩЕГО ТИПА

Уроки моделирующего типа являются изначальной и итоговой формой проектной деятельности, хотя могут проводиться и независимо от всей ее технологической цепочки: они осуществляются на образной основе как мысленный эксперимент, как мысленное преобразование, как идеальный, предполагаемый образ результата.

Эффект такой деятельности очень высок. Замечено это давно. Например, Н. И. Лобачевский в речи «О важнейших предметах воспитания» (1828 г.) первое место отводил научному творчеству и связывал это не только с реакцией на цель работы, но и на ее трансформацию, приводящую к сокращению сроков достижения цели и новому качеству деятельности.

В современных исследованиях, особенно методических, редко связывают с проектами понятие «модель», которое неразрывно с ним связано. Моделирующая деятельность учителя в теории методики представлена как новый аспект профессиональной компетентности.

В нашем опыте тяготение к урокам такого типа проявилось очевидно у учителей разных предметов, но, как

ни странно, именно словесники испытывают при их реализации немалые затруднения.

Так, не вызывает у учителей возражений тезис о замысле урока (как у автора любой творческой затеи), и проявляется он прежде всего на уровне *идеи* такого урока, выраженной *метафорически* (ранее в методике это часто называлось эпиграфом к уроку). Образно выраженный замысел представляет и *сверхзадачу* занятия, определяет в какой-то мере его *форму* и *структуру*. Но первичный определенный образно замысел, как правило, довольно банален. Размышляя над ним, учителя его меняют, и, соответственно, созревает постепенно *концепция* урока и определяются принципы отбора содержания. При проведении уроков именно *структурирование* учебного процесса вызывает наибольшие затруднения (как, впрочем, и концепция определяется не сразу) и подменяется традиционным подходом. Эффект уроков в результате снижается, а вызванный у учащихся интерес в должной мере не поддерживается.

Остановимся подробнее на специфике образности как принципа структурирования такой учебной деятельности, которая активизирует интеллект, развивает мышление, адекватное природе искусства, культуры, не забывая при этом, что, по выражению философов, интеллект сооружает символы, а интуиция пытается преодолеть их барьеры.

Если модель урока (его замысел) может быть выражена образно, то это определяет его «форму как автономный, производящий и организующий содержание принцип», создаются невидимые условия понимания [4]. Понимают содержание не отдельными элементами, знаками, но знаками в сериальности повторений. Тогда выявляется не только сходство, но и различие тех или иных образов (независимо от их сложности), и при переходе от чувственного к понятийному (и обрат-

но) сохраняется память о переживании и усиливается ощущение длящегося эстетического действия. «Мысль, уловленная в метафору, продолжает удерживаться с помощью ее аналитического развития, выявления возможных логических экспликаций...» Этот процесс сходен с «образом древнегреческого симпозиума, когда одна и та же истина движется по кругу посредством бережных, почтительных дополнений» [5].

Значение и полноту образ-знак черпает из соседства с другими. Организация образов (в обучении) в своеобразные «потoki» может содействовать становлению образных обобщений. «Культурой сохраняемые психотехники обеспечивают принципиальную возможность доступа к “мировым событиям” (идеям)», — отмечает Е. В. Петровская [6].

При повторении курса литературы в 11-м классе можно осуществить его систематизацию, на образной основе закрепить материал в памяти, дополнить содержание.

Идеей таких уроков стало выражение «К каким порогам приведет дорога?» (на примере модификации сюжета «блудного сына» в русской литературе). При толковании идеи на первый план выдвигается архетипический сюжет и его многочисленное варьирование не только в литературе, но и во всех видах мирового искусства. В центре внимания учащихся движение (дорога, путь, судьба...) и проблема нравственного выбора человека (порог, испытание, требующее преодоления).

По мнению Э. А. Радь, сюжет о блудном сыне, входящий в Священное писание (антологию древней художественной литературы), можно рассматривать «как структурное начало, содержащее конфликт поколений в ситуации выбора жизненного пути, как матрицу философской мысли — мотив (“отцы и дети”)» [7]. Ситуация конфликта поколений — «генотип», сохраняющийся в модификационных моделях во времени и име-

ющий вневременной характер (А. В. Чернов, Ю. В. Тюпа, В. И. Габдуллина, Т. И. Радомская, В. И. Кривонос и др.).

Исследователи отмечают, что при изучении огромного фактического материала естественно сочетаются историко-типологический, историко-генетический, структурно-семиотический и сравнительно-исторический методы. В школе, конечно, уровень иной, но тем не менее принцип этот сохраняется. Более того, можно актуализировать ту или иную сторону исследования. Учителю вместе с учениками предстоит сложная, но увлекательная работа по выявлению не только отличий в «повторении» сюжета, но и его бережное, почтительное обогащение в каждом художественном явлении.

Главный «ген» (мотив «отцы и дети») обладает моделирующими качествами.

Учащиеся, вспоминая произведения XIX и XX веков, видят, что в одних произведениях сохраняется сюжетная схема притчи, а в других она меняется или даже уходит вглубь, но «ядро» остается, обретая новые оболочки. Различие в таких случаях проецируют горизонтальные и вертикальные межтекстовые связи (диалоги различного типа: автор и герои, автор и повествователь, диалог эпох, культур и др.), что дает возможность постигать не только бытовой, но и бытийный смысл духовного единства поколений. Но притча также напоминает о важности связи между человеком и Богом, о необходимости внутреннего преобразования.

На уроке после восстановления сюжета притчи для усиления внимания к теме было предложено рассмотреть и сравнить одну из фресок Микеланджело («Страшный суд», «Рождение человека») и картину Рембрандта «Возвращение блудного сына». Едва соприкасающиеся ладони Бога-отца с сыном напоминают о необходимости самому подниматься и идти по жизни, делать усилие, преодолевать трудности, а у Рембрандта мы видим,

каким иногда возвращается сын к отцу (картина написана в 1669 году и является последним произведением художника, его завещанием. К этой теме в XVI—XVII веках обращались многие, в том числе И. Босх). Рембрандт размышляет о грехе и милосердии, о том, о чем должны помнить люди в роковые минуты: «...как будто из тьмы выхватывается золотым каким-то лучом изображаемое возвращение сына, истратившего весь запас своих сил. И в этом золотом луче загораются, и зажигаются, и пламенеют: алое, но при этом какое-то золотистое такое тряпье на плечах отца, а на теле сына какая-то, то ли золотушная, то ли золотая, голова, и этот странный профиль, почти в обморочном состоянии прильнувший к отцу, и эти руки отца на спине сына...» (влияние этой картины можно увидеть в «Преступлении и наказании» Ф. М. Достоевского, в финале фильма А. А. Тарковского «Солярис») [8].

Из произведений русской литературы акцент был сделан на «Повести о Горе-Злочастии» (XVII век). Человек пускается в странствие, но в поисках своего предназначения он может потерпеть поражение. И возвращение в отчий дом для героя становится невозможным...

В романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка» сюжет-архетип представлен косвенно. Акцент сделан на усилении значения слова «блудный», на дихотомии «блудный — праведный». Отношения Гринева-старшего и младшего, который не поддался искушениям различного рода и остался верен отцовским заповедям, в центре внимания учащихся (вариантом примера для этого сложного разговора с учащимися может быть «Тарас Бульба» Н. В. Гоголя).

Иначе этот мотив проявляется в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети». Автор показал трудности духовной борьбы Базарова со страстями, гордыней, заблуждениями разума и открытие героем в себе новых, великих возможностей созданного им мира, который вдруг дал

трещину... Размышляя над этим, учащиеся не только уточняют свои впечатления от сюжета, героев романа, но и видят трагическое одиночество Базарова, его попытки убежать от самого себя (в дружбе, любви). Нереализованность своего предназначения привела сильного Базарова в родительский дом, где его очень любят, но никогда не поймут. Сложность внутреннего мира человека, природа его страстей, убеждений и разочарований («порогов», о которые он на жизненном пути спотыкается) всегда интересуют учеников, но при повторении под предложенным углом зрения эти проблемы приобретают для них особую значимость и привлекательность.

Переплетение мотивов на разных уровнях притчеобразных ходов сюжета характерно и для произведений А. П. Чехова. Мы брали в качестве примера пьесу «Вишневый сад» (Э. А. Радь, на основе работы которой мы и выбирали основные примеры, предлагает повесть «Черный монах»). В пьесе дом стал и прибежищем, и тюрьмой для героев. Их любовь друг к другу несомненна, но единство их призрачно. Разрывы неизбежны. И масштаб разрушения отчего дома символичен.

При переходе к литературе XX века учащиеся испытывают большие затруднения (сказывается недостаточная начитанность). Поэтому в качестве примеров были стихи, фрагменты некоторых произведений с опорой на экранизацию, на интерпретацию в разных видах искусства. С интересом учащиеся работали над текстами писателей начала XX века, особенно при сопоставлении с притчевой основой стихотворения В. Я. Брюсова «Блудный сын» и поэмы Н. С. Гумилева «Блудный сын», в которых проявляется своеобразный возврат к притчевому сюжету, но при этом идет спор с художественно-культурной традицией, предполагающий актуализацию новых смыслов. Особый интерес вызвали у учащихся «Стихи к сыну»

М. И. Цветаевой (1932 г.), которые продиктованы глубокой внутренней потребностью автора воссоединиться с Родиной, вернуть Родину сыну (Э. А. Радь).

Герои В. М. Шукшина свои сомнения делают объектом размышления, втягивают в них читателя. «Дядя Ермолай», «Игнаха приехал», «Калина красная» (особенно фрагмент из фильма, где герой увидел наконец-то свою мать... «Господи, прости меня», — стон этот не был услышан. Ему нет прощения...). В произведениях герой В. М. Шукшина — человек современный, образованный, живет по-городскому, не так, как дядя Ермолай. Но все же не знает, «кто из нас прав, кто умнее». Он на распутье: знает, как не хочет жить, но еще не знает, как надо, но принимает на себя всю ответственность за сделанный выбор. «Зачем дана была эта непосильная красота?» («Земляки»). Поиск своего места в мироздании идет у шукшинских героев постоянно, но чем сильнее герой, тем тяжелее испытание, выпадающее ему на жизненном пути. Мать, Дом (в самом широком смысле этого слова) у писателя — это центр рассказов, к которому стягиваются все горизонты мира.

Большой интерес у учащихся вызвали рассказ А. П. Платонова «Третий сын», «Притча о Правде и Лжи» В. С. Высоцкого, пьеса А. В. Вампилова «Старший сын» и др. И замечена была очень важная особенность. К концу XX века в литературе Домом стала восприниматься не только родное село, город, земля, но и Планета... Сыновьям всегда есть куда вернуться из странствий...

Возможности соотнесения «потока» повторяющихся сюжетов, ситуаций, мотивов (их разветвление и соединение, трансформация) с инвариантом (притчей о блудном сыне) помогают освоить колоссальный по объему и сложности масштаб представлений об истории литературы (для учащихся, конечно). Это может быть урок, система занятий, элективный курс — модель в целом будет не-

изменной. Но при этом и учитель, и ученики свободны в выборе примера, акцентов, их интерпретациях, что резко повышает как интерес учащихся к такого рода исследованию, так и его результативность. Связано это, конечно, с природой образного мышления: с определенностью признаков того или иного образа; в отличие от понятия, образ при обобщении не теряет своей целостности (наличие связей между признаками образа позволяют восстановить отсутствующие или искаженные), конкретность и лаконизм содействуют запоминанию образов.

Завершая эскизное описание хода работы по соотнесению инварианта и его модификаций в истории литературы (не претендующее на литературоведческую глубину — она достаточно исследована) и специфику структурирования материала (представлен один из вариантов), необходимо отметить, что эффективность этого подхода не только в повторении, систематизации примеров, не только в мощном развитии гибкости мышления, активизации воображения и эмоций, но и в удивительном как для учеников, так и для учителя таинственном удовольствии от данного процесса. Эстетический характер этого удовольствия связан с мощью фрактальных (от лат. *fractus* — изломанный) структур, в основе которых лежит принцип подобия, похожести. «Книга искусства написана на языке фракталов... Самоподобие фракталов понимается как в классическом линейном смысле, когда часть есть уменьшенная копия целого, так и в неклассическом нелинейном смысле, когда часть есть деформированная “похожая” часть целого». К мыслям об эстетике фракталов, описанной в ряде работ А. В. Волошинова, «лирикам»-словесникам хочется присоединиться: «Фрактальные структуры выступают неким пограничным образованием между Космосом и Хаосом, и именно это свойство придает им особую эстетическую привлекательность» [9].

**В** пределах **комплексного анализа художественного текста** на уроке совмещаются, взаимодействуя, разные уровни его освоения:

➤ слово как целостность, как элемент поэтики, проявление в тексте индивидуального авторского словаря (за счет повторяемости в многообразных формах);

➤ образ как целостность (внутри текста и вне текста, в творчестве автора произведения, в эпохе, в разных эпохах); усиливающийся акцент на внетекстовых связях, выявляющих процессуальность в художественной культуре;

➤ текст, творчество как целостность; синтезированное представление о тех частях, которые скрепляют, «держат» эту целостность, связанное для учащихся со смыслами произведений, с развитием художественного сознания автора, с ценностным освоением мира.

**Ассоциативность художественного мышления** как по содержанию, так и по формальной структуре — явление историческое. Очевидный по мощности сдвиг в сторону ассоциативной основы образности художественной литературы в искусстве нашего времени объясняется качественным и количественным изменением информации, получаемой человеком.

Художественное творчество писателя, представленное конкретно-исторически, предусматривает выявление идейно-эстетической целенаправленности ассоциаций через метод, жанр, стиль, поэтику писателя, его нравственно-эстетические идеалы, определяющие в итоге его роль в развитии искусства своего времени, своей страны и мира.

Художественно-образные ассоциации в творчестве писателя и «сотворчестве» ученика как читателя совмещают в себе психофизиологические, гносеологически-информативные и идейно-эстетические возможности познания процессов культуры. Тем самым создается реальное поле взаимодействия сознания писателя и читателя, в котором действуют и законы жизни, и законы искусства. Желания и фантазии, чувства и мысли воспринимающей произведение искусства личности могут здесь формироваться свободно, сохраняя в кажущейся «прихотливости» и «случайности» образных опор неумолимую силу усложняющихся в истории мировой культуры обобщений.



### ВВЕДЕНИЕ

1. *Иванов В. В.* Высшие формы поведения человека в свете доминантности полушарий // *Иванов В. В.* О человеческом в человеке. — М. : Политиздат, 1991. — 384 с. — С. 100—121.

2. *Копнин П. В.* Диалектика как логика и теория познания: Опыт логико-гносеологического исследования. — М. : Наука, 1973. — 324 с.

3. *Агацци Э.* Человек как предмет философского познания // *О человеческом в человеке.* — М. : Политиздат, 1991. — 384 с. — С. 59.

4. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. — 339 с.

5. *Ломов Б. В.* Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. — М. : Педагогика, 1991. — 296 с. — С. 63—73.

6. *Джеймс У.* Психология. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с. — С. 154—180.

7. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. — М. : Высшая школа, 1990. — 381 с.

### ГЛАВА ПЕРВАЯ

#### **Взаимосвязь логического и образного в художественном развитии читателя**

1. *Ломов Б. В.* Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. — М. : Педагогика, 1991. — 296 с. — С. 63—73.

2. Гей Н. К. Мышление научное и мышление художественное // Вопросы философии. — 1976. — № 12. — С. 125—127.

3. Нигматуллина Ю. Г. Методология комплексного изучения художественного произведения. — Казань : Изд-во Казанского университета, 1976. — 106 с.

4. Савранский И. Л. Коммуникативно-эстетические функции культуры. — М. : Наука, 1979. — 230 с.

5. Фридендер Г. М. «Шестое чувство» : Из истории литературно-общественных настроений 1910-х годов // Русская литература. — 1992. — № 2. — С. 28—42.

6. Джеймс У. Психология. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с. — С. 154—180.

7. Мандельштам О. Э. Проза. — М. : АСТ, 2010. — 542 с.

8. Эфрос А. М. Профессия — режиссер. — М. : Вагриус, 2000. — 576 с.

9. Выготский Л. С. Психология искусства. — М. : АСТ, 2018. — 416 с.

10. Захаров М. А. Театр без вранья. — М. : АСТ ; ЗЕБРА Е, 2007. — 606 с.

11. Оконь В. Введение в общую дидактику. — М. : Высшая школа, 1990. — 381 с.

12. Маранцман В. Г., Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. — М. : Просвещение, 1977. — 206 с.

13. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. — М. : Попурри, 2010. — 528 с.

14. Рунин Б. М. О психологии импровизации // Психология процессов художественного творчества. — Л. : Наука, 1980. — С. 45—57.

15. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. — М. : Дидакт, 1991. — 164 с.

16. *Асмус В. Ф.* Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. — М. : Искусство, 1968. — 654 с. — С. 55—68.

17. *Николаев А. И.* Основы литературоведения : учебное пособие. — Иваново : ЛИСТОС, 2011. — 255 с.

18. *Маранцман В. Г.* Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. — 1998. — № 8. — С. 91—98.

## ГЛАВА ВТОРАЯ

### **Изучение литературного произведения: от художественной целостности — к контексту**

1. *Бердяев Н. А.* Смысл истории // Новый мир. — 1991. — № 12. — С. 212—213.

2. *Грехнев В. А.* Мир пушкинской лирики. — Н. Новгород : Нижний Новгород, 1991. — 464 с.

3. *Франк С.* Смысл жизни // Вопросы философии. — 1990. — № 6. — С. 127—136.

4. Взаимодействие наук при изучении литературы. — Л. : Наука, 1981. — 280 с.

5. *Потебня А. А.* Мысль и язык. — М. : Лабиринт, 1999. — 300 с.

6. *Лосев А. Ф.* Эстетика Возрождения. — М. : Мысль, 1978. — 623 с. — С. 388—389.

7. *Кнебель М.* Поэзия педагогики. — М. : Изд-во ВТО, 1984. — 526 с. — С. 80—99.

8. *Кишкин Л. С.* Литература в контексте художественной культуры // Взаимодействие наук при изучении литературы. — Л. : Наука, 1981. — С. 259—262.

9. *Грехнев В. А.* Мир пушкинской лирики. — Н. Новгород : Нижний Новгород, 1994. — 464 с. — С. 441.

10. *Грехнев В. А.* Мир пушкинской лирики. — Н. Новгород : Нижний Новгород, 1994. — 464 с. — С. 440—454.
11. *Бочаров С. Г.* Поэтика Пушкина: Очерки. — М.: Наука, 1974. — 206 с. — С. 26—104.
12. *Грехнев В. А.* Мир пушкинской лирики. — Н. Новгород : Нижний Новгород, 1994. — 464 с. — С. 443.
13. *Грехнев В. А.* Мир пушкинской лирики. — Н. Новгород : Нижний Новгород, 1994. — 464 с. — С. 444.
14. *Грехнев В. А.* Мир пушкинской лирики. — Н. Новгород : Нижний Новгород, 1994. — 464 с. — С. 449, 450—451.
15. *Тарасов Б. Н.* Цена веков. — М. : Молодая гвардия, 1991. — 256 с. — С. 5—30.
16. *Чаадаев П. Я.* Сочинения. — М. : Правда, 1989. — 656 с.
17. *Бочаров С. Г.* Поэтика Пушкина. — М. : Наука, 1974. — 206 с. — С. 39—43.
18. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста. — М. : Искусство, 1970. — 384 с. — С. 333.
19. *Чернов А.* «На тайные листы...» // Солнце нашей поэзии. — М. : Правда, 1989. — С. 185—206.
20. *Мандельштам О. Э.* Разговор о Данте // Мандельштам О. Э. Сочинения : В 2 т. — Т. 2. — М. : Художественная литература, 1990. — С. 214—256.
21. *Мандельштам О. Э.* Разговор о Данте // Мандельштам О. Э. Сочинения : В 2 т. — Т. 2. — М. : Художественная литература, 1990. — С. 229.
22. *Асоян А. А.* Судьба «Божественной комедии» Данте в России. — М. : Книга, 1990. — 216 с. — С. 47—73.
23. *Гаспаров М. Л.* Ясные стихи и «темные» стихи. — М. : Фортуна ЭЛ, 2015. — 416 с. — С. 87—99.
24. *Эйхенбаум Б. М.* О поэзии. — Л. : Советский писатель, 1969. — 552 с.
25. *Гаспаров М. Л.* Ясные стихи и «темные» стихи. — М. : Фортуна ЭЛ, 2015. — 416 с. — С. 92.

26. *Эпштейн М. Н.* «Природа, мир, тайник вселенной...»: система пейзажных образов в русской поэзии. — М. : Высшая школа, 1990. — 303 с. — С. 219.

27. *Гаспаров М. Л.* Русский стих начала XX века в комментариях. — М. : Фортуна Лимитед, 2001. — 290 с. — С. 238—267.

28. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.

29. *Библер В. С.* Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. — М. : Прогресс, 1991. — 176 с. — С. 19.

30. *Муратов П. П.* Образы Италии. — М. : Республика, 1994. — 592 с.

31. *Пастернак Б. Л.* Охранная грамота // Пастернак Б. Л. Об искусстве. — М. : Искусство, 1990. — 399 с. — С. 36—120.

32. *Смолина Н. И.* Традиции симметрии в архитектуре. — М. : Стройиздат, 1990. — 344 с.

33. *Лосев А. Ф.* Диалектика художественной формы. — М. : Академический проект, 2010. — 416 с. — С. 22.

34. *Куницкая Р. И.* Французские композиторы XX века. — М. : Советский композитор, 1990. — 213 с. — С. 155.

35. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. — М. : Советская энциклопедия, 1969. — 608 с.

## ГЛАВА ТРЕТЬЯ

### **Слово — образ — культура: обучение школьников анализу целостных художественных систем**

1. Искусство и дети. Эстетическое воспитание за рубежом. — М. : Искусство, 1969. — 272 с.

2. *Леонтьев А. Н.* Некоторые проблемы психологии искусства // Леонтьев А. Н. Избранные психологические труды: В 2 т. — Т. 2. — М. : Педагогика, 1983. — 320 с. — С. 239.

3. *Лезер Ф.* Тренировка памяти : Пер. с немецкого. — М. : Мир, 1979. — 167 с.

4. *Васильев В. В.* Размышления о кантианских вариациях. // Мераб Константинович Мамардашвили / Под ред. Н. В. Мотрошиловой. — М. : РОССПЭН, 2009. — 438 с. — С. 214.

5. *Соловьев Э. Ю.* Экзистенциальная сотериология М. Мамардашвили // Мераб Константинович Мамардашвили / Под ред. Н. В. Мотрошиловой. — М. : РОССПЭН, 2009. — 438 с. — С. 190, 194, 201.

6. *Петровская Е. В.* В сторону образа: об одном возможном применении символогии // Мераб Константинович Мамардашвили / Под ред. Н. В. Мотрошиловой. — М. : РОССПЭН, 2009. — 438 с. — С. 91.

7. *Радь Э. А.* История «блудного сына» в русской литературе: модификация архетипического сюжета в движении эпох: Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Э. А. Радь. — Саратов, 2014. — 45 с.

8. *Волкова П. Д.* Мост через бездну : В 4 кн. — Кн. 2. — М. : Зебра Е, 2013. — 224 с. — С. 159—177.

9. *Волошинов А. В.* Об эстетике фракталов и фрактальности искусства // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. — М. : Прогресс-Традиция, 2002. — 496 с. — С. 214—218.

## ”ГАРМОНИИ ТАИНСТВЕННАЯ ВЛАСТЬ...”

Так ложная мудрость мерцает и тлеет  
Пред солнцем бессмертным ума...

*А. С. Пушкин*

216 | *Эти пушкинские строки «пережили» на уроках литературы вместе с Л. В. Шамрей не только ее ученики-школьники, но и огромное количество учителей, обучающихся на курсах повышения квалификации в Нижегородском институте развития образования. По их отзывам, это были незабываемые занятия, поскольку лектор — зав. кафедрой словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, доктор педагогических наук, профессор Людмила Васильевна Шамрей — сама олицетворяла торжество человеческого разума, эстетизма и педагогического таланта. Она обогатила методiku преподавания литературы красотой и гармонией мысли, универсальностью и оригинальностью мышления, удивительным доверием к ученику и огромным уважением к учителю.*

*Достаточно часто приходится слышать, что методика преподавания литературы — молодая наука... По сравнению с философией, другими направлениями человеческого знания — безусловно... Однако в таком случае опыт профессионального общения с теми, кто ее представлял и представляет, становится все более и более ценным сегодня. В Санкт-Петербурге — это Зинаида*

*Яковлевна Рез, Марк Григорьевич Качурин, Тереза Георгиевна Браже, Владимир Георгиевич Маранцман, Герман Николаевич Ионин и др. В Москве — Оксана Юрьевна Богданова, Тамара Федоровна Курдюмова, Геннадий Исаакович Беленький, Вера Яновна Коровина, Сергей Александрович Леонов, Виктор Федорович Чертов и др. А в Нижнем Новгороде на рубеже веков методика преподавания литературы связана с именем одного человека — Людмилы Васильевны Шамрей (1945 — 2018).*

*Ее взгляды на методику преподавания литературы формировались под влиянием научной школы В. Г. Маранцмана — школы филологической культуры, внимания к слову и образу, к культурологическому контексту, взаимосвязи искусств на уроках литературы и т. п. Именно годы, проведенные в аспирантуре, во многом определили развитие ее научных интересов в дальнейшем.*

*Творческая атмосфера сотрудничества с нижегородскими учителями ощущалась еще в годы работы Людмилы Васильевны в Горьковском государственном педагогическом институте имени М. Горького, где она впервые организовала специализированную кафедру методики преподавания литературы. Уже тогда вокруг нее объединялись талантливые студенты, учителя (с разными интересами, разного возраста, из образовательных учреждений разного статуса), которые с огромным интересом и профессиональным желанием апробировали интересные, сложные тексты и задания к ним, разрабатывали новые подходы к обучению литературе. А когда она перешла работать в Нижегородский институт развития образования, возглавив кафедру словесности и культурологии, то все без исключения шестьдесят районов Нижегородской области и города Нижнего Новгорода, без сомнения, знали, куда и к кому обратиться за советом и помощью.*

В 1993 году в научном и методическом сообществе ученых и учителей-словесников произошло важное событие: вышла книга «Образный диалог времен как принцип и способ изучения художественной культуры», в которой рассматривались теоретические проблемы изучения процессов художественной культуры (на примере литературы), методологические закономерности, объединяющие разные гуманитарные науки. Людмила Васильевна Шамрей в своем исследовании показала возможности формирования художественной культуры личности на всех этапах ее становления в школе и многообразии форм работы со словом.

Идеи, лежащие в основе научного труда Людмилы Васильевны, были воплощены в содержании курсов повышения квалификации в Нижегородском институте развития образования. Лучшие учителя русского языка и литературы города и области поддержали их, реализуя инновационные подходы в своем профессиональном педагогическом опыте. Уже в 1995 году на страницах издания «Литература» (приложение к газете «Первое сентября») был представлен опыт нижегородских учителей по освоению инновационных подходов к анализу текста и организации урока литературы.

В 1995 году в г. Санкт-Петербурге, в РГПУ имени А. И. Герцена, Людмила Васильевна Шамрей блестяще защитила докторскую диссертацию «Функциональные закономерности взаимодействия науки и искусства в школьном изучении литературы». Присутствие на ее защите многие известные сегодня авторы УМК по литературе сочли за уникальную возможность услышать новое слово в методической науке: инновационные подходы к преподаванию предмета были предложены в ее диссертационном исследовании.

Необходимо отметить, что в течение всей своей научной и педагогической деятельности Людмила Ва-

силъевна Шамрей как-то «по-особенному» относилась к изучению творчества А. С. Пушкина, с восхищением и одновременно с высокой ответственностью. Она часто говорила о том, что это связано с непререкаемым авторитетом в этом отношении методических трудов В. Г. Маранцмана, литературоведческих исследований нижегородских ученых В. А. Грехнева, В. В. Харчева и др. Однако именно ее «профессиональная осторожность» была очень высоко оценена одним из официальных оппонентов, главным научным сотрудником института русской литературы Российской Академии Наук (Пушкинский Дом), ученым секретарем Пушкинской комиссии, профессором, доктором филологических наук Сергеем Александровичем Фомичевым, который отметил, что выступление и сама защита Людмилы Васильевны Шамрей выдержаны в традициях великого поэта, прославляющего «бессмертное солнце ума».

В год двухсотлетнего юбилея А. С. Пушкин опять собрал лучших нижегородских учителей: благодаря инициативе Людмилы Васильевны было создано областное объединение учителей-словесников «Инновация». Влияние на педагогическую общественность, на образовательную политику в регионе, поддержка и развитие инновационного опыта — вот самые важные задачи сообщества. Учителя разных школ объединились на ежегодных конференциях «Культура современного урока», творческих встречах «Болдинская осень», семинарах «Новые технологии в гуманитарном образовании» и пр.

На рубеже веков научные интересы Л. В. Шамрей были сконцентрированы вокруг проблемы, затрагивающей природу современного урока литературы. Выступая на многочисленных Всероссийских научно-практических конференциях, она формулировала его основные особенности: тенденция к диалогу культур, к методологической точности и масштабно-

сти культурологических проблем, к чтению как способу интеллектуальной деятельности, к развитию коммуникативных способностей, к развитию творческих возможностей ученика, к поиску новых форм и принципов анализа произведений. Блестящие выступления на конференциях, симпозиумах, Съезде словесников «захватывали» зал.

В течение двадцати с лишним лет чрезвычайно высоко ценилось научное оппонирование Л. В. Шамрей в диссертационных советах Самары, Санкт-Петербурга, Москвы и др. Людмила Васильевна выступала и в роли научного руководителя и консультанта. Под ее руководством было подготовлено пять кандидатских диссертаций и одна докторская, тематика которых в полной мере соответствовала основным направлениям ее исследовательской деятельности (полифункциональность приемов изучения литературного произведения, интерпретация художественного текста, лингвопоэтика, исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения литературных произведений, образные обобщения, изучение лейтмотивов как основа планирования монографической темы). Диссертации были успешно защищены в Санкт-Петербурге и Самаре.

Важным и значительным событием в научном сообществе Нижегородской области стала программа «Русская и зарубежная литература в контексте художественной культуры» для 8—11-го классов, в которой предлагалось новое содержание и структура изучения связей русской и зарубежной литературы с учетом историко-литературных, дидактических, культурологических закономерностей формирования культуры личности в диалоге с художественной культурой (прежде всего на основе литературы как искусства слова и феномене художественного наследия). Для большинства учителей-словесников это стало бесценным методическим

руководством, поскольку в те годы совершенно очевидно ощущался недостаток внимания к этому вопросу. Формулируя в пояснительной записке принципиальные отличия данной программы от тех, которые предлагались прежде, Людмила Васильевна Шамрей кардинально меняла представление учителей о целях обучения, содержании, структуре, отборе содержания и особенно характере деятельности учащихся. Существенно отличались от общеизвестных даже предложенные ею темы спецкурсов, например «Математика и искусство» и др.

Особое внимание ученого всегда было сосредоточено на подходах к анализу текста и его интерпретации как одной из принципиальных и важнейших задач обучения литературе. Именно практическое воплощение идеи лингвопоэтического подхода к тексту позволило учителям Нижегородской области представить свой опыт на страницах российских педагогических изданий и в научно-методических сборниках международного уровня. А результатом многолетнего теоретического и практического опыта, связанного с развитием идей Людмилы Васильевны, стала коллективная научная монография кафедры словесности и культурологии «Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность в школе» (2012 г.).

Появление Людмилы Васильевны Шамрей на курсах повышения квалификации в любом районе Нижегородской области или Н. Новгорода воспринималось как профессиональный праздник. Абсолютно естественным было проведение ей самой уроков с учащимися разного возраста, мастер-классов и проблемных семинаров с учителями школ, причем не только словесников. Часто подобная деятельность проводилась в рамках экспериментальной работы. Под ее руководством работали инновационные площадки, например такая, как «Развитие терминологической культуры учителя» (в г. Лукоя-

нове, г. Выксе, г. Кстово и др.). Стоит напомнить о том, что студенты педагогического института и учителя знакомы с терминологическим словарем-тезаурусом по литературоведению «От аллегории до ямба», который вышел в свет еще в 1993 году. Ничего подобного в тот период не издавалось, а между тем идея, структура, понимание практической значимости и универсальности такого издания принадлежали Людмиле Васильевне Шамрей. Творческие группы учителей под ее руководством добивались значительных результатов в развитии устной и письменной речи учащихся, разработке и проведении инновационных уроков, культурологическом развитии учащихся разного возраста и т. д.

Широта научных интересов Людмилы Васильевны поражает воображение. Под ее руководством кафедра словесности и культурологии института работала над теорией и методикой обновления содержания и форм «авторского» урока по словесности, музыке, ИЗО, МХК, придавая особое значение обучению смысловому чтению текстов различного типа, функциональной (речевой) культуре современного учителя и др. Результаты деятельности отражены в научных монографиях (например, «Образность как основа и принцип изучения художественной литературы»), сборниках научно-методических материалов («Пушкинский альманах» и др.), учебно-методических пособиях («Изучение творчества М. Ю. Лермонтова в современной школе»), сборниках научных и учебно-методических статей. Благодаря ее инициативе учителя Нижегородской области первыми смогли познакомиться и апробировать программу «Мировая художественная культура» (автор-составитель д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО В. Г. Маранцман), учебник «Человек и культура» (Санкт-Петербург, 2000 г.).

*«Дорогою свободной иди, куда влечет тебя свободный ум...» Этот пушкинский завет напоминает о бесконечности степеней свободы, об удивительном многообразии человеческих способностей и возможностей их безграничного совершенствования. Все это в полной мере можно отнести к деятельности Людмилы Васильевны Шамрей: глубина, разносторонность, культура ее читательских интересов (философия, эстетика, психология, искусствознание, культурология, биология, физика, математика, нейрофизиология и многое-многое другое) восхищали коллег. «Нет плохих людей — есть неверно построенные отношения», — часто повторяла Людмила Васильевна. Ум, открытость, порядочность, желание и умение передать свой опыт другим — замечательные качества человека, а в сочетании с интеллектуальным изяществом, природным эстетизмом, удивительным юмором и мудрым отношением к жизни они являются характеристикой талантливой личности. Возможность работать, общаться с такими людьми, учиться у них дана не каждому, тем большую ценность приобретает этот факт в судьбах учеников, коллег, учителей.*

*Людмила Васильевна проработала в образовании более полувека. 10 марта 2020 года ей исполнилось бы 75 лет... Читателю впервые в таком объеме представляется научно-методическое наследие Л. В. Шамрей, которая утверждала, что только «живая мысль», «живой ум» способствуют тому, что профессиональное дело становится интереснее. Составители монографии искренне желали сохранить и «живой образ» самого автора, представляя широкую палитру ее исследовательских и педагогических интересов.*

*Текст монографии составлен на основе следующих публикаций Людмилы Васильевны Шамрей:*

➤ Шамрей, Л. В. Образный диалог времен как прин-

цип и способ изучения художественной культуры. — Н. Новгород : Нижегородский институт повышения квалификации работников образования, Нижегородский государственный педагогический институт им. М. Горького, 1993. — 113 с.

» *Шамрей, Л. В.* Открытый урок: из опыта экспериментальной работы по русской и зарубежной литературе в школах нового типа. — Н. Новгород : Нижегородский институт повышения квалификации работников образования, Нижегородский государственный педагогический институт им. М. Горького, 1993. — 86 с.

» *Шамрей, Л. В.* Лирическое и эпическое в содержании и поэтике рассказа В. Набокова «Облако, озеро, башня...» (11 класс) // Анализ и интерпретация текста на уроках словесности : методические рекомендации для слушателей курсов повышения квалификации / под ред. Л. В. Шамрей. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2003. — С. 32—38.

» *Шамрей, Л. В.* Стихотворение А. С. Пушкина «Вакхическая песня» // Пушкинский альманах : сборник научно-методических материалов. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2006. — С. 22—32.

» *Шамрей, Л. В.* Изучение рассказов В. М. Шукшина // Анализ и интерпретация текста на уроках гуманитарного цикла. — Вып. 2. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2007. — С. 5—25.

» *Шамрей, Л. В.* «Кто б ни был ты, о мой читатель...» : системность проблемных задач при изучении диалогов автора и читателя в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин» // Пушкинский альманах : сборник научно-методических материалов. — Вып. 2. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010. — С. 52—63.

» *Шамрей, Л. В.* Введение // Интерпретирование

произведений искусства как учебная деятельность в школе : коллективная монография / сост. и науч. ред. Л. В. Шамрей, М. И. Шутан. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2012. — 282 с. — С. 3—8.

‣ *Шамрей, Л. В.* Школа XXI века и творческий потенциал учителей-словесников // Нижегородское образование. — 2013. — № 1. — С. 54—62.

‣ *Шамрей, Л. В.* Зарубежная литература и лирика М. Ю. Лермонтова. К специфике интерпретаций // Изучение творчества М. Ю. Лермонтова в современной школе : учебно-методическое пособие / сост. и науч. ред. Л. В. Шамрей, С. В. Тихонова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2014. — 232 с. — С. 123—139.

‣ *Шамрей, Л. В.* Взаимосвязь логического и образного в художественном развитии читателя // Образность как основа и принцип изучения художественной литературы : коллективная монография / науч. ред. Л. В. Шамрей, С. В. Тихонова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — 184 с. — С. 6—15.

‣ *Шамрей, Л. В.* Обертон как особенность поэтики В. С. Высоцкого // Образность как основа и принцип изучения художественной литературы : коллективная монография / науч. ред. Л. В. Шамрей, С. В. Тихонова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — 184 с. — С. 153—177.

‣ *Шамрей, Л. В.* Уроки словесности на рубеже XX—XXI веков: к проблеме традиций и инноваций // Современный урок русской словесности : сборник научных и учебно-методических статей. — Вып. 1 / науч. ред. М. И. Шутан. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2017. — С. 5—10.

*Людмила Васильевна стремилась помочь учителю сделать для учащихся изучение классики и современной литературы интересным и значимым, стимулировать у них интерес к процессу чтения подлинных текстов художественных произведений и возможность испытать радость от встречи с искусством, вернуть читателю значимость голоса автора и красоту звучания слова, сделать русскую литературу национальным достоянием читателя, способствовать формированию читательской культуры. Сегодня не только в Нижегородской области, но и в Петропавловске-Камчатском, Санкт-Петербурге, Москве, Самаре и других городах России несколько поколений студентов, учителей, методистов-исследователей считают себя ее учениками. Хочется думать, что и в этом случае Александр Сергеевич Пушкин как всегда прав:*

*О, сколько нам открытий чудных  
Готовят просвещенья дух,  
И опыт, сын ошибок трудных,  
И гений, парадоксов друг,  
И случай, бог изобретатель...*

**От составителей**

Научное издание

Людмила Флорильевна Щлмрей

**РОЛЬ  
ОБРАЗНО-АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ  
В РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА**

---

**Монография**

Редактор *И. М. Мореза*  
Корректор *В. А. Буренкова*  
Компьютерная верстка *М. В. Семиковой*

---

Оригинал-макет подписан в печать 26.09.2019 г.  
Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура Cambria.  
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 13,25. Тираж 200 экз. Заказ 2570.

Нижегородский институт развития образования,  
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203  
*[www.niro.nnov.ru](http://www.niro.nnov.ru)*

Отпечатано в издательском центре  
учебной и учебно-методической литературы  
ГБОУ ДПО НИРО

Л. В. ШАМРЕЙ

*Роль  
образно-ассоциативного мышления  
в развитии читателя-школьника*



МОНОГРАФИЯ