

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

---

# И НТЕРПРЕТИРОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА КАК УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ШКОЛЕ

*Коллективная монография*

---

Нижний Новгород  
Нижегородский институт развития образования  
2012

УДК 372.016:7.0(08)+372.016:82(08)  
ББК 74.268.3я43+74.268.5я43  
И73

Составители и научные редакторы:  
докт. пед. наук, проф. *Л. В. Шамрей*,  
докт. пед. наук, проф. *М. И. Шутан*

Рецензенты:  
докт. филол. наук, проф. *Е. М. Дзюба* (НГПУ им. К. Минина),  
докт. филол. наук, проф. *М. Г. Уртминцева*  
(ННГУ им. Н. И. Лобачевского)

Рекомендовано к изданию  
научно-методическим экспертным советом  
ГБОУ ДПО НИРО

**Интерпретирование** произведений искусства как  
И73 учебная деятельность в школе : монография / сост. и науч.  
ред. *Л. В. Шамрей, М. И. Шутан.* — Н. Новгород: Ниже-  
городский институт развития образования, 2012. — 282 с.

ISBN 978-5-7565-0518-4

В монографии представлены теория и опыт изучения произведе-  
ний искусства, которые позволяют модернизировать методику препо-  
давания литературы, изобразительного искусства, музыки, МХК в шко-  
ле и совершенствовать качество обучения на основе более широкого  
использования интерпретационной деятельности учащихся.

Издание адресовано студентам-филологам, учителям, аспирантам,  
преподавателям методики литературы в вузах и системе повышения  
квалификации учителей, а также преподавателям других гуманитарных  
дисциплин.

УДК 372.016:7.0(08)+372.016:82(08)  
ББК 74.268.3я43+74.268.5я43

ISBN 978-5-7565-0518-4

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт раз-  
вития образования», 2012

## ВВЕДЕНИЕ

А. В. Шамрей, докт. пед. наук

Современное общественное мнение, в том числе и педагогов, работающих в школе, в поисках универсальных способов обучения «забыло», к сожалению, о великой силе чтения, сам процесс которого есть и познание, и мышление, и переживание вечных ценностей, ради постижения которых и живет человек. Ослабление внимания к качеству чтения вообще на фоне «мнений интеллектуалов», заявляющих в СМИ о целесообразности сокращения часов, выделяемых на изучение русского языка и литературы, и изъятия из программы тех или иных произведений (по причине того, что они-де не очень актуальны, или скучны, или просто велики по объему и пр.), привело к резкому снижению качества обучения по всем предметам, к угрожающе растущей неграмотности, к ослабленной познавательной, интеллектуальной деятельности наших детей.

В то же время современному человеку для социальной адаптации требуются большая скорость и качество чтения, мышление, способное на успешное решение творческих задач разнообразных типов. Требуются широта кругозора, сформированные компетенции, осознанное умение делать выбор из числа вариантов тезиса (текста, задач), уверенность в обобщениях, концептуально значимых обоснованиях.

Гибкость, критичность мышления, умение в слове (вербально, устно или письменно) довести свою мысль до той или иной степени определенности — эти (и другие) качества проявляются как следствие *понимания* прочитанного (увиденного, услышанного) и как признак интерпретирования в учебной деятельности.

В теории методики литературы, в филологии, в практике учителей много лет декларируется как цель формирование способности учащихся к самостоятельным суждениям (о герое, о произведении, об авторе). Но в реальной учебной деятельности эти надежды не сбываются, так как филологическому анализу произведения эта функция не свойственна. Изучение частей целого, в лучшем случае их взаимосвязей не всегда приводит даже к частичному пониманию прочитанного. Произведение как целостность, авторская позиция по отношению к миру, человеку, времени является содержанием интерпретирования как учебного процесса, основанного на соответствующей структуре, а также особым этапом (как правило, заключительным) учебной работы при изучении монографических тем.

Однако учебники по литературе и проводимые в соответствии с ними уроки по-прежнему предлагают традиционно систематизированную информацию и научный анализ изучаемых в школе произведений. Интерпретационное начало присутствует лишь изредка на уроках (по отдельным произведениям, авторам, которых выделяет составитель; при включении примеров из фильмов, спектаклей для активизации ученика как читателя). Задания, предлагаемые учащимся, далеко не всегда нацелены на поддержку и развитие интерпретационных способностей учащихся. В результате развивается вульгарный субъективизм, усваиваются стереотипы как основа демагогических суждений, ученики затрудняются в определении сходного и отличного на уровне тем, идей, стиля и пр.

Между тем современная наука (особенно гуманитарная психология и основанная на этих достижениях методика литературы) расчленяет по значимости и функциям этапы учебной деятельности в процессе чтения.

Чтению придается особое значение как «творческому методу» освоения текста (О. Богданова, А. Леонтьев, В. Маранцман). Это не просто процедура, не просто условие для разговора на уроке, а универсальный способ мышления, основанный на эмоциях, чувственных переживаниях в форме образов, что дает возможность ученику и быстро запоминать изучаемое, и быстро воспроизводить его, и, по аналогии, выстраивать свои версии. Комментированное, аналитическое, выборочное (вплоть до цитирования) чтение, пересказы всех типов, особенно краткие, близкие к стилю писателя, работа с художественными деталями и пр. — все эти виды чтения,

обеспечивая восприятие текста во всей полноте его смыслов, сопровождают практически все этапы освоения произведения: от первичного восприятия — до его интерпретирования. Функции чтения при этом меняются, степень и формы воспроизведения текста также.

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

Интерпретация в данной монографии рассматривается как творческая 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 обосновывает аргументы в пользу выбора 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 может состояться только при опоре на *контексты*, удерживающие в культуре человека и мира множество *семантических связей*, количество и сложность которых и определяют в конечном счете зрелость и самостоятельность суждений, умозаключений или рассуждений.

Приведем несколько примеров (множество других читателей найдет в публикуемом коллективном исследовании). При изучении творчества В. Набокова в 11-м классе учащимся был предложен для чтения рассказ «Облако, озеро, башня...». Традиционная система уроков включает в себя изучение биографии автора, обзор его творчества, чтение и анализ рассказа. Эффективно может пройти анализ на сюжетно-композиционном уровне («вслед за автором») с постепенным выявлением облика и характера героя («кажется,

его звали Василий Иванович...»). Из содержания рассказа в целом понятно, почему после издевательств спутников герой произносит фразу: «Больше не могу быть человеком». На самом деле настоящая работа на уроке здесь только и начинается. Текст прочитан, в целом учащиеся могут его представить, но разгадать тайну происходящего с героем они еще не в силах («Зачем он ушел от группы к озеру?», «Почему невыразимое дактилическое сочетание облака, озера, башни так его притягивало?», «Что он хотел сказать последней фразой?» и пр.). Далее рассматриваются версии для объяснения. Наиболее значимых три:

1. Герой считает произошедшее с ним казнью, разбившей все его последние иллюзии, 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 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 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 Набокова есть произведение с таким названием. Обращение к нему помогает понять, что в этой своеобразной притче разрыв между чувством и смыслом существования — «знак неизбывной муки земного существования» (*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, сходству его с героем. Во взглядах героев 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, в котором 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 им как стадо с вожаком, как «одно сборное, мягкое, многорукое существо, от которого некуда было деться». Василий Иванович видел «улыбку» пейзажа, его «таинственную невинность». Вожак Шрам же обращал «Бог весть на что внимание экскурсантов» (слово «Бог» в этой части у Набокова написано с большой буквы, что придает дополнительный смысл фразе). Недоверие к толпе, неприятие обезличенного стадного человека проявляются как сквозной мотив во многих произведениях Набокова.

Так от внимания к сюжету, увлечения блестящим, по-театральному выстроенным диалогом учащиеся стали переходить к пониманию того, что главное в рассказе — это таинственная музыка художественной манеры писателя, туманная и при этом выпукло рельефная деталь, экспрессивность которой 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 в нем у Набокова? При всей прямолинейности этой версии ее стоит проверить. Берлинская пора жизни писателя (1922—1937) нигде не описана им подробно — ни приход к власти Гитлера, ни условия существования в нацистской Германии, которую писатель решительно ненавидел. Для Набокова истинный мир — это мир души, остальное — декорации. Страшнее становится, когда нарастающее в творчестве писателя ощущение бугафорности мира, его призрач-

ности, сгущаясь, обретает жесткую реальность, с которой герой не может совладать, становясь ее физической жертвой. Эмиграция при этом оказывается метафорой глобального одиночества человека. И. Бродский сравнил В. Набокова с канатоходцем, рискующим жизнью. Писатель это испытание выдержал. Его «метароман» — это защита культуры, человека, это новое слово в истории русской литературы.

Таким образом, «множественность» версий при интерпретировании предопределялась тем контекстом, который привлекался учащимися: первая опиралась на развитии 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 открывается выход к концептуальным основам мировоззрения и творчества художника.

На наш взгляд, это работа на уровне интерпретирования — по «генезису того, что видишь», 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*)» (П. Блонский).

Разговоры о неисчерпаемости текста в обыденном мышлении — это миф. Реально множественность интерпретаций определяется теми контекстами, которые привлекает читатель. Сегодня для школы такой уровень освоения прочитанного возможен. Об этом подробно можно узнать из статей преподавателей кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, опубликованных в монографии. Все предлагаемые в издании системы уроков апробированы в школах Нижнего Новгорода и Нижегородской области. Их авторы благодарны учителям, осваивающим в собственной практике преподавания литературы и других искусств новые идеи, разрабатываемые в методике литературы и искусства.



1. ЧТЕНИЕ КАК ОСНОВА АНАЛИЗА  
И ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Л. В. Дербенцева, канд. пед. наук

В современной методике преподавания литературы недостаточно дифференцированы многочисленные формы и приемы работы ученика с текстом. Это приводит к педагогическому воспроизведению привычных стереотипов профессиональной деятельности словесников, а не к их развитию. Нередко анализ и интерпретация произведения в учебном процессе оборачиваются прямолинейным размышлением учащихся над прочитанным еще и потому, что в методике не определены четко этапы работы, которые обеспечивают более естественный переход от одной проблемы к другой. На практике довольно часто аналитическое чтение произведения превращается в процесс недифференцированный, не расчлененный по задачам, условиям и уровню его применения. В таких случаях чтение, которое в методических исследованиях рассматривается как основной способ постижения искусства слова, перестает выполнять свою задачу как метод и не ведет ученика к пониманию художественного произведения.

Методике преподавания литературы сегодня необходимо не только движение к другим сферам гуманитарного знания, но и углубление и дифференциация таких форм и приемов работы, которые помогают точнее выстраивать динамику постижения художественного текста.

Литературоведение и методика давно развиваются с учетом взаимозависимости (из литературоведения в методику переходят основные приемы и методы работы, представления о закономерностях литературного процесса и пр.). Проблемой чтения занимаются библиография, социология, психология, эстетика, выделяя различные аспекты в ее изучении и рассматривая ее под тем или иным углом зрения. Принципиально важной эта проблема оказывается для методики преподавания литературы, которой необходимо найти ответы на вопросы о возникновении связи между писателем и читателем, преодолеть конфликт между читательским восприятием и авторской мыслью. Разрешение этих задач связано с пониманием проблем организации чтения и анализа художественного произведения, представляющих собой последовательные ступени восприятия словесного искусства. Это приводит к возобновлению интереса к тем формам и приемам работы, которые подсказываются самим искусством.

« ЧТЕНИЕ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ. В методике преподавания литературы чтение часто рассматривается как условие постижения текста, как процесс и материал для анализа, цитаты-аргументы. Но известно, что чтение является мощным способом постижения целого (слова, эпизода, смысла произведения, судьбы героев на интуитивно-чувственном уровне). Поэтому чтение должно выступать *сквозным методом освоения художественного текста.*

При изучении художественных произведений на уроках литературы возникает вопрос о соотношении этапов изучения художественного текста. На наш взгляд, целесообразно рассматривать их не только как последовательно выстроенные элементы уроков (подготовка к восприятию, восприятие и анализ, разные формы обобщения, то есть интерпретации, на заключительных уроках), но и как действующие одновременно структурные линии.

Вопрос о необходимости чтения в школе возник среди педагогов с особенной остротой в 60-х годах XIX века. Одно из первых упоминаний о чтении принадлежит Н. Кошанскому: «Чтение образцов должно быть согласно с каждой частью риторики. Изображение требует чтения *аналитического*, то есть с замечанием лучших слов, идей, выражений, прекрасных мыслей, примеров, контрастов и пр. Потом с показом распространения периодов, разных частей и разных родов их. Расположение требует чтения *наблюдательного*, с рассмотрением плана, хода, расположения всех частей сперва описаний, потом рассуждений. Выражение мысли требует чтения *эстетического*, то есть с выделением разных родов слога, разных его достоинств, и с изъяснением, почему что хорошо, изящно, прекрасно; почему благородно, велико, высоко; почему ново, необыкновенно, оригинально; почему приятно, пленительно, очаровательно или сильно трогательно, разительно и пр.»

Прогрессивная педагогическая мысль 60-х годов, выраженная в нашей критике (В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев), в трудах лучших практиков и теоретиков школы российского образования (К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, В. П. Острогорский, А. Н. Толстой и др.), единодушно утверждала, что в литературе, в самом материале художественных произведений, заложено лучшее воспитательное средство.

Уроки литературного чтения русский словесник прошел в 40-х и 50-х годах XIX века под руководством В. Г. Белинского, который, слыша и различая в литературе голоса жизни, учил в своих работах искусству чтения, выводя законы эстетики из самой природы художественного произведения, а не из риторики.

В 1863 году в журнале «Учитель» были опубликованы интересные статьи тульского словесника В. П. Скопина, который различал три рода чтения: *курсорное*, *статарное* и *эстетическое*. Первое имеет целью научить беглому чтению и чистому произношению. Второе сопровождается объяснением непонятных слов и выражений, почему называется также объяснительным. В. П. Скопин, а вместе с ним В. Я. Стоюнин занимались преимущественно третьим видом чтения — эстетическим, хотя иногда также называли его объяснительным. Их методика явилась первым этапом в развитии того, что мы называем сегодня

«литературным» чтением. Методика чтения 60-х годов XIX века рождала много споров, обнаруживая различие позиций в понимании этой проблемы.

Ф. И. Буслаев, не принимая виды чтения, предложенные В. П. Скопиным, был защитником чтения *филологического*, которое оказалось более приемлемым для уроков грамматики, нежели для уроков литературы. Чтение *энциклопедическое*, которое чаще всего и называли объяснительным, было освоено преимущественно народной школой. Для своего времени это было явление прогрессивного характера, пришедшее на смену механическому чтению и заучиванию наизусть без всяких объяснений и толкований. Но десятки вопросов вокруг одного слова или фразы, бесконечное прерывание чтения всевозможными экскурсами не способствовали, а наоборот, разрушали целостность художественного произведения и живую душу слова. И статья В. П. Шереметьевского «Слово в защиту живого слова» в связи с вопросом об объяснительном чтении была посвящена защите и непременно сохранению выразительного чтения целостного произведения, его эмоционального восприятия.

Методисты конца XIX — начала XX века говорили о *живом* слове («Живое слово» — хрестоматия В. П. Острогорского, «Живое слово и о воспитательном чтении» — статья Ц. П. Балталона).

Наряду с эстетическим чтением методика преподавания литературы знает и чтение *«имманентное»*, рассматривающее произведение вне «историко-литературной перспективы» и не предполагающее выявления самоценности текста, которое можно было бы назвать «антиэстетическим чтением».

Проблема чтения занимает большое место в работе М. А. Рыбниковой «Очерки по методике литературного чтения». В главе «Литературное чтение» автор излагает свое понимание этого вопроса: «Литературное чтение, давая учащимся значительнейшие произведения, воспитывает нашего школьника... Чтение вводит в язык живых и целостных мыслей... Школьное чтение, не ограничиваясь влиянием на воображение ученика, воздействует и на его разумение; этим целям служат исторические комментарии и вся система теории литературы; анализ произведения с точки зрения его содержания, с точки зрения его художественного плана и стиля ведет к лучшему его усвоению и пониманию. Такой анализ осуществляется сменой методи-

ческих форм работы... *Литературное чтение*, должным образом поставленное, является школой взглядов, понятий и языка; литературное чтение — почти единственный в школе предмет, несущий в себе задачи эстетического воспитания» [1].

В методических исследованиях второй половины XX века чтение рассматривается не только как процесс познания, но и одновременно как образование установки на анализ, процесс эмоциональной ориентации читателя. Поэтому важна отзывчивость читателя на авторские «сигналы», умение подключаться к авторскому видению, принять его условие — все это необходимо для полноценного контакта автора и читателя. Чтение и анализ художественного произведения представляют собой последовательные ступени восприятия словесного искусства, связь которых многократно подчеркивалась в методической науке (Н. И. Кудряшев, Т. В. Чирковская, В. Г. Маранцман, Т. Г. Браже, М. Г. Качурин и др.) При этом чтение и анализ имеют множество различий, связанных не только с целью, но и с характером и формами протекания этих видов деятельности.

« ЧТЕНИЕ КАК УЧЕБНЫЙ МЕТОД. В классификации методов обучения, предложенной В. Г. Маранцманом, взявшим за основу их выделения характер общения, чтение и анализ — два разных метода [2]. Соотнося процесс чтения с процессом творчества искусства, В. Г. Маранцман подчеркивает, что сложности творческого чтения требуют высокого напряжения интеллекта и чувств, памяти и воображения читателя. Результаты этой деятельности сказываются в создании и проявлении отношения к художественному явлению, в обогащении личности читателя под влиянием произведения искусства. Думается, что чтение принципиально должно рассматриваться на всех этапах урока как сквозной метод, реализуемый через разные формы и приемы.

В таком случае учитель сможет более осознанно выбирать ту или иную форму чтения. С учетом известных в методике этапов урока использование чтения как метода можно было бы рассматривать в такой последовательности.

\* *Пропедевтическое чтение* (вспомогательное). На этапе подготовки к восприятию произведения такое чтение выполняет роль своеобразного ключа к пониманию текста как целого.

Поэтому учитель не может позволить себе случайность или приблизительность в выборе фрагментов, цитат, опорной стилистики даже в сообщениях информативного характера. Если на первых этапах работы так относиться к образовательным возможностям чтения, то приходится задуматься о затратах времени на эту важную работу. Очевидно, что она требует большей тщательности, неторопливости, неформального отношения в целом к этому этапу постижения художественного произведения.

\* *Первичное чтение* текста как целого позволяет охватить образность художественного мира на интуитивном, чувственном уровне, поэтому оно должно быть предварительно концептуально осознано учителем и убедительно, экспрессивно представлено на уроке. Важность первичного чтения методикой описана, однако задачи чтения и условия его эффективности не всегда вычлняются в методических исследованиях. Так, после первичного чтения интуитивно угадываемые читателем смыслы часто слишком быстро переводятся в аналитические процедуры, и тем самым мощностъ воздействия первичного чтения оказывается ослабленной.

\* *Комментированное чтение*, ведущее к разъяснению не точно воспринятых или затруднивших восприятие фрагментов текста, является условием понимания произведения и, соответственно, основанием для дополнительных усилий по восстановлению в образной памяти ускользнувших при первичном чтении, но значимых для читателя эпизодов, цитат, словосочетаний и пр. Думается, что естественность этого вида чтения для учащихса делает его важностъ очевидной.

\* *Чтение с комментариями* различного характера (биографическими, историческими, этнокультурными, социокультурными, историко-литературными, лингвопоэтическими, искусствоведческими, культурно-историческими) снижает степень эмоционально-образного влияния текста и при неточности дополнительной информации или ее чрезмерности может даже исказить целостное восприятие произведения. В любом случае названные варианты чтения воздействуют на сознание читателя прямее и, хотя могут резко замедлить темп работы, каждый из них является той «почвой» для разбуженной интуиции, которая содействует ее более полному и яркому проявлению в последующей работе.

\* *Аналитическое чтение* (выборочное) — когда чтение и рассуждение подкрепляются и получают стимул к развитию через точно подобранные для этого фрагменты текста, соответствующие сверхзадаче разбора. Это могут быть фрагменты, важные для понимания текста как целого, значимые для выявления своеобразия авторской индивидуальности, актуальные для ученика как читателя и пр. Выполняемые одновременно, эти задачи все же выстраиваются за счет доминирования одной из них. В зависимости от этого меняется методический рисунок урока: тщательнее, чем другие стороны, анализируется или поэтика текста, взаимосвязь наиболее важных его структурных элементов, или система лингвопоэтических средств, или семантика различного уровня.

\* *Обучение выразительному чтению* — условие восприятия экспрессивной выразительности звучания текста, выполняющего задачу «до-понимания», «до-осмысления» текста как целого, как метасмысла. Ту же задачу решают и инсценирование, и чтение по ролям, только используются при этом дополнительные средства (осмысление взаимосвязи разных взглядов на одно и то же в эпизоде, фрагменте, сцене и т. д.), и итоговое выразительное чтение произведения как форма контроля за его усвоением.

Таким образом, более детальное методическое рассмотрение видов, форм, задач и условий эффективности чтения (можно было бы еще добавить классное и домашнее чтение, чтение вслух или самостоятельное) позволяет вычленивать приоритеты в нем: либо передача эмоционально-чувственного содержания произведения, либо восприятие экспрессивности формы этого содержания. В первом случае мы рассматриваем образность (на разных уровнях) как способ осуществления смыслов в искусстве, и этот путь непосредственно ведет читателя к главному, но требует при этом условий для постепенного осознания смысла произведения в значимых его частях. А во втором — мы рассматриваем образность как форму закрепления этого смысла в эстетических, композиционно-сюжетных, языковых пластах произведения, способствующих восприятию этого смысла читателем. Вариативность этих видов чтения при анализе одного текста можно определить как условие движения, обеспечивающего понимание произведения.

## ПРИМЕЧАНИЯ

1. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения. — М., 1985. — С. 42—43.
2. Методика преподавания литературы: пособие для студентов и преподавателей: в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. — Часть 1. — М., 1995. — С. 134.

## 2. ОТ ПОНИМАНИЯ — К ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Сложный творческий процесс постижения искусства выдвигает на один из первых планов проблему интерпретации как путь и способ интериоризации нового знания. Но разнообразные толкования этого широкого и многозначного понятия затрудняют взаимопонимание и, соответственно, организацию образовательного процесса в школе.

« ГЕРМЕНЕВТИКА О ПОНИМАНИИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ. Наиболее обстоятельно интерпретацию как базовое понятие разрабатывала герменевтика. В XIX веке большой вклад в осмысление его внесли немецкие ученые Ф. Шлейермахер, И. Дройзен, В. Дильтей.

Ф. Шлейермахером был предложен метод проникновения, вживания в чужое Я (дивинация), дополненный методом компаративного анализа, сравнительного понимания. Для него процесс понимания — бесконечное уточнение смыслов и значений, которое происходит путем интерпретации исходного феномена культуры.

Понятие «интерпретация» в XIX веке очень скоро приобрело общефилософское, универсальное значение. Так, Ф. Ницше, не принадлежа к герменевтическому направлению, использовал его для принципиально нового подхода к познанию

М. Ю. Борщевская, канд. пед. наук



мира — «перспективизму». Познание есть воля к власти, утверждал он, человеческие потребности, применяя логику, истолковывают мир с помощью «схематизирования в целях взаимного понимания» (Ф. Ницше. «Воля к власти»). Понятно поэтому, почему интерпретации могут быть множественными, а процесс понимания, по Ф. Шлейермахеру, бесконечным. Существует постоянный «зазор» между тем, что есть мир бесконечно изменчивый, становящийся, и устойчивыми, «понятными» схемами и логикой [1].

Формирование в XIX веке общей теории понимания обусловило интерес к вопросу о разнообразии типов интерпретации: грамматическая, психологическая, историческая и другие (Ф. Шлейермахер, И. Дройзен). Филологи и историки в качестве основного требования интерпретации рассматривали принцип автономности объекта, его воспроизведения в целостности внутренних связей и в контексте интеллектуального горизонта интерпретатора. Очевидно, что иначе не могли быть осуществлены ни проникновение в психологию другого Я, ни компаративный анализ.

В. Дильтей обогащает теорию понимания новым положением: понимание *себя* возможно через понимание *другого*, оно не может быть осуществлено только формулами логических операций, а предстает как истолкование, интерпретация устойчиво фиксированных проявлений жизни (языка или культуры прошлого). Процесс интерпретации мыслится как сумма логических и чувственных операций.

Эти положения развиваются в XX веке. Например, в русской науке идеи герменевтики (и интерпретации в частности) представлены в работах С. Франка («Живое знание»), Г. Шпета («Герменевтика и ее проблемы»), у М. Бахтина в ряде работ о диалоге, «тексте на рубеже двух сознаний». Большое распространение получили идеи немецкого ученого М. Хайдеггера. В работе «Время и бытие» он различает первичное дорефлексивное понимание как способ бытия человека и вторичное понимание, возникающее на рефлексивном уровне, — философскую, филологическую или другую интерпретацию. Эта мысль о двух уровнях понимания высказывается и Г. Гадамером («Истина и метод»). Философ особо подчеркивал взаимосвязь предзнания и последующих истолкований, то есть дорефлексивного пони-

мания и какой-либо интерпретации, по М. Хайдеггеру. Любопытно, что временная дистанция между текстом и интерпретатором (сознаниями двух субъектов) рассматривается Г. Гадамером не как помеха, а как преимущество позиции, из которой могут обозначиться новые смыслы.

В таком случае возникает проблема истины, гипотетичности интерпретации. На это указывает французский философ П. Рикер в работе «Конфликт интерпретаций», отмечая при этом как положительный момент, что в любой интерпретации понимание предполагает объяснение в той мере, в какой объяснение развивает понимание. Можно даже говорить о текстуальной полисемии (по аналогии с лексической).

Таким образом, в используемом сегодня понятии «интерпретация» можно выделить три основных значения:

- \* общенаучный метод с фиксированными правилами перевода формальных символов и понятий на язык содержательно-го знания;

- \* в гуманитарном знании — истолкование текстов, смыслополагающая и смыслосчитывающая операции;

- \* способ бытия, «которое существует понимая».

Интерпретация в первом своем значении занимает центральное место в дедуктивных науках, теории которых строятся на аксиоматических, генетических, гипотетико-дедуктивных методах.

Интерпретация в гуманитарном знании (второе значение понятия) — это метод работы с текстами как знаковыми системами. В этом случае текст рассматривается как форма дискурса и цельная функциональная структура, открытая для множества смыслов, как единство явных и неявных, невербализованных значений, первичных и вторичных, скрытых смыслов; событие жизни, по М. Бахтину, «всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов». Считывание смыслов текста — это *понимание* и *интерпретация*. Первое — искусство постижения значения знаков, передаваемых одним сознанием другому. Второе — истолкование знаков и текстов.

Интерпретация, которая не сводится только к методу работы с текстами, имеет дело с фундаментальными проблемами бытия человека в мире (третье значение понятия «интерпретация»).

Три эти значения вряд ли нужно рассматривать как три

уровня одного процесса интерпретации. Они связаны друг с другом лишь настолько, насколько любое гуманитарное знание пользуется общенаучными методами и является одним из проявлений бытия человека.

Общее представление об интерпретации в гуманитарном знании конкретизируется частными науками. Так, наука о литературе говорит, что интерпретация осуществляется как переоформление художественного содержания, то есть через перевод на понятийно-логический (литературоведение и основные жанры литературной критики), лирико-публицистический (эссе) или иной художественный язык (графика, театр, кино и другие искусства).

И здесь, на первый взгляд, обнаруживается противоречие: второе значение философского понятия интерпретации (в гуманитарном знании) включает в себя истолкование знаков как смысломчитающую операцию, тогда как наука о литературе (как частное проявление гуманитарного знания) толкует интерпретацию художественного текста в том числе и как перевод на понятийно-логический язык. То есть одна знаковая система (образная) переводится в другую знаковую систему (терминологическую), в свою очередь требующую считывания, переоформления (чем занимается семиотика). Но противоречие это лишь кажущееся. В реальности мы имеем дело с тем самым бесконечным уточнением смыслов, о котором и говорил Ф. Шлейермахер.

В российском литературоведении термин «интерпретация», появившийся в 20-х годах прошлого века, приобретает актуальность лишь в 70-е годы. Рассматривая произведение в многоплановом социально-историческом и культурно-художественном контексте как его создания, так и его восприятия, современные ученые тяготеют к мысли М. Бахтина о диалогически-личностных способах освоения литературы и признают неизбежное присутствие в интерпретации, помимо понятийно-логических операций, «инонаучного» начала (С. Аверинцев об освоении символа).

Интерпретация всегда осуществляется при активном участии интуиции, основывается на оценочном отношении к произведению искусства, а потому является избирательной и творческой. Подлинно научная интерпретация произведений про-

шлого, считает С. Аверинцев, — духовная встреча писателя и ученого (читай — читателя) во времени, их «взаимопонимание», благодаря которому обновляется и обогащается смысл искусства в истории.

Так как художественное содержание воплощено в образе, то есть является единством определенности и неопределенности, мы сталкиваемся с проблемой диапазона достоверных интерпретаций. «Цель интерпретации — достигнуть адекватного, хотя всегда лишь относительно полного понимания того смыслового ядра, которое составляет первооснову словесного текста. В идеале истолкование литературы — познание нетенденциозное (хотя мировоззренчески активно стимулируемое): интерпретатор как бы переселяется «вовнутрь» произведения и отдает себя в его власть, отказавшись от эффектов самодемонстрирования» [2]. Однако, на наш взгляд, это мнение (В. Хализев) об отказе от самодемонстрирования противоречит самой сути интерпретации как процессу творческому, зависящему от «интеллектуальных и культурных горизонтов», индивидуальных психологических особенностей, ценностных ориентаций интерпретирующей личности и осуществляемому при встрече двух равно значимых сознаний, как то утверждает М. Бахтин.

Доказательством тому могут служить, например, интерпретации пушкинских лирических произведений Ю. Лотманом (опыт структуральной поэтики, семиотический подход) и В. Грехневым (художественно-контекстное прочтение). Или критическое наследие О. Мандельштама с его «динамическим» подходом — попыткой описать движение семантического ядра стихотворения, в отличие от традиционного филологического подхода к стихотворению как статичному состоянию текста. Соединяя метафорическое и логическое описание формирующегося ядра произведения, О. Мандельштам искал «логические основания новой техники интерпретации и описания сложности художественного текста» [3].

Мы видим, что не только различный «технический инструментарий» в руках исследователей, но и *неотказ* их от «самодемонстрирования» позволяет нашей культуре сегодня иметь в арсенале столь разные и *достоверные* интерпретации. В них, как и в художественной деятельности, осуществляется «вторичное авторство», такое, как при творческом использовании ра-

нее созданного (например в обращении к библейским сюжетам в произведениях литературы), при воспроизведении сюжетов и образов произведения одного вида искусства в произведениях других видов искусств (литературных — в кино, музыке, живописи), при исполнении произведений литературы чтецами и актерами и т. д. В этих ситуациях неизбежно осуществляется «переакцентуация» содержания исходного произведения, без чего немислимы наследование традиций и сам литературный и — шире — культурный процессы.

« ПОНИМАНИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ. Любопытно, что методика, озабоченная вопросами восприятия, анализа и усвоения художественного материала школьниками, практически не касается напрямую связанной с ними проблемы интерпретации. Если понятие это в 80-е годы и встречается в исследованиях ученых, то эпизодически и скорее как вспомогательное, синонимичное понятию «толкование», например, в книге Н. Кудряшева «Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы» [4].

Можно предположить, что интерпретация не осознается (а точнее — не озвучивается) как проблема, так как все сферы жизни, в том числе и эстетическая, строго регламентированы нормами господствующей идеологии, которой педагогика подчинена в большей мере, чем даже литературоведение. Однако в практике дело обстоит по-другому. Рассмотрим классификацию методов обучения, предложенную Н. Кудряшевым в упомянутой книге. Все они так или иначе связаны с интерпретацией.

\* *Метод творческого чтения*, обеспечивающий восприятие художественного произведения, — первая ступень в логике познания литературы. Такое чтение «вызывает живую работу воспроизводящего и творческого воображения, образного мышления, культуры чувств. В то же время художественное восприятие, эстетические переживания — первая и необходимая ступень в научном познании литературы, поскольку при этом происходит непосредственное усвоение специфики литературы: ее образности, ее специфического языка, без чего невозможно научное понимание художественной литературы» [5]. Очевидно, что речь идет о смыслоосчитывающих операциях в сознании воспринимающего, причем в соединении логического с чувствен-

ным, что подготавливает процесс «переоформления» художественного содержания на понятийно-логический язык. К тому же Н. Кудряшев рассматривает и обучение выразительному чтению в рамках указанного метода. А это уже обучение художественной (вторичной) интерпретации.

✳ *«Метод эвристический»* проявляется через следующие приемы: обучение учащихся анализу текста художественного произведения (анализу эпизода, нескольких взаимосвязанных эпизодов, целого произведения, образов героев, языка, композиции произведения, сопоставления разных произведений и пр. путем постановки системы вопросов...)» [6]. Этот метод отражает следующий этап интерпретации: процесс переоформления художественного содержания на понятийно-логический язык через рассмотрение отдельных структурных элементов произведения и элементы контекстного и компаративного анализа.

✳ *«Исследовательский метод»* близок к эвристическому по функции и наименованию, но существенное отличие одного от другого заключается в различии обучающей роли учителя и учебной, познавательной деятельности учащихся». Если на предыдущем этапе (при эвристическом методе) интерпретация произведения проходит под руководством учителя (учитель обучает интерпретации), то теперь ученик действует самостоятельно, владея определенными интерпретационными умениями.

✳ *Репродуктивный метод*, по мнению Н. Кудряшева, важен не только для «сообщения учащимся новых знаний», но и для «обобщения суммы знаний, полученных учащимися, раскрытия перед ними перспективы развития искусства и науки» [7]. Этот метод хорош при подготовке учащихся к интерпретации произведения, а также как заключительный или связующий этап при переходе от изучения и интерпретации одного произведения к изучению и интерпретации другого.

Таким образом, мы приходим к выводу, что вышеизложенными методами можно последовательно пользоваться при обучении школьников интерпретационным умениям и навыкам.

В статье В. Маранцмана «Цели и структура курса литературы в школе» говорится об интерпретации как необходимой составляющей процесса преподавания литературы [8]. По мнению автора статьи, она основана не только на процессах осознания художественной формы и смысла текста произведения,

но и на эмоционально-образном постижении его, включении работы воображения. «Разумеется, в научных литературно-критических интерпретациях работа чувств, воображения, образного мышления носит характер свернутого, предварительного и впоследствии подавленного этапа творчества. В школьных условиях именно эти элементы читательской интерпретации становятся содержанием процесса погружения в текст и его оценки» [9]. Способ «развернуть» свернутый и подавленный этап творчества мы наблюдаем во включении работы воображения и интуиции (бессознательного), в создании ситуации бифуркации. Также в статье предлагается четко разграничивать интерпретацию научную, читательскую и художественную, уделяя в школе особое внимание интерпретации читательской. Знакомство с двумя другими из названных выше интерпретаций через возникновение при этом проблемных ситуаций должно вовлекать ученика в создание собственной читательской интерпретации.

На наш взгляд, речь здесь идет не столько о типах интерпретации художественного текста, сколько об уровнях интерпретации, особенно когда мы имеем в виду первых два вида ее — научную и читательскую. Если исходить из того, что интерпретация в гуманитарном знании есть истолкование текстов (смыслосчитывающая и смыслополагающая операция), осуществляемое в процессе переоформления художественного содержания на понятийно-логический (либо лирико-публицистический, либо другой) язык, то данные В. Маранцманом определения научной и читательской интерпретации находятся в рамках определения философского и искусствоведческого. Адаптируя понятие интерпретации к методике преподавания литературы, автор статьи выделяет отличительные признаки ее видов: «*Научная интерпретация художественного текста при всем разнообразии литературоведческих подходов к его изучению призвана объективно и законченно, целостно истолковать смысл произведения и мотивировать его историческими обстоятельствами, национальным менталитетом, художественным окружением и индивидуальностью писателя. Читательская интерпретация, стремясь к постижению авторского смысла, вне коррекции учебного процесса остается в рамках личного взгляда на текст*» [10].

Таким образом, читательская интерпретация как бы находится уровнем ниже, ближе к так называемому «дорефлексивному пониманию», а научная — к «рефлексивному» (вторичному). И, по В. Маранцману, учащиеся только в старших классах при создании своей читательской интерпретации пытаются приблизиться к научной. Конечно, в задачу школьного образования не входит подготовка литературных критиков и литературоведов. Но заложенные в основу различия видов интерпретации категории объективности, законченности истолкования смысла в действительности оказываются относительными (с точки зрения интертекстуальности). Относительной оказывается даже категория объективности авторского смысла, что подтверждает приводимый Л. Выготским пример «неожиданной» читательской реакции: дети, вопреки авторскому смыслу, выраженному в морали басни И. Крылова, больше, чем Муравью, сострадали и сочувствовали Стрекозе. И, нам кажется, чистая (без примеси социальных стереотипов) детская читательская реакция нравственнее, выше рационалистически-жесткой морали басни, так как они жалеют того, кого жалко, кто страдает и кому плохо.

Вряд ли возможно противопоставлять личностный характер восприятия и взгляда на текст «объективности» его смысла, так как объективность — считывание заложенного в произведение смысла, а считывание начинается с восприятия объекта читателем.

Любой личностный взгляд, и ученого, и начинающего читателя, существует как данность, формируется под воздействием ряда обстоятельств и зависит от культурно-эстетического горизонта интерпретирующего сознания.

В таком случае что же может послужить критерием различения научной и читательской интерпретации? Возможно, преобладание чувственного, образного мышления над понятийно-логическим. Хотя вербализация чувственных образов требует владения понятийно-логическим языком. Иначе говоря, учитель учит ученика оформлять свою интерпретацию в слове, учит высказыванию устному и письменному (сочинение).

Следовательно, мы действительно имеем дело не с типами, а уровнями интерпретации художественного текста: всякая научная интерпретация одновременно есть и читательская, а вся-



кая читательская интерпретация, развиваясь и совершенствуясь, стремится приблизиться к научной — филологической, культурологической и т. д. Научные и художественные интерпретации «в школьном изучении литературы играют роль ориентиров, помогают созданию установки на чтение и анализ текста, содействуют возникновению проблемных ситуаций» [11]. Они также формируют эстетическое сознание и развивают мышление ученика, вооружая его новым мыслительным инструментарием.

Уровень интерпретации повышается, если литературное произведение включается в тот или иной контекст. Покажем, как поэтапно благодаря системе вопросов подготавливается развернутое соотнесение рассказа И. А. Бунина «Безумный художник» с произведениями живописи, созданными в разные эпохи:

1. Как по прочтении рассказа для вас раскрылся смысл его названия?

2. Каким предстает мир, в который вернулся из странствий господин «с изумленными глазами»? Как этот мир встречает художника?

3. Какие детали поведения наиболее ярко характеризуют состояние героя?

4. Как можно озаглавить абзац, начинающийся словами «Вскоре юношеская сила овладела им»?

5. «В первой половине 20-х годов как никогда сильна в творчестве Бунина борьба двух начал: мрака и света», — пишет исследователь Анна Саакянц. Как развивается в рассказе мотив борьбы тьмы и света? Чем вы можете объяснить несоответствие замысла и воплощения в произведении художника — героя рассказа?

6. Согласны ли вы с приведенными ниже высказываниями? Соотнесите их с содержанием рассказа Бунина. «Если бы мир раскололся, то трещина прошла бы через сердце поэта» (И. В. Гете). «Жизнь никогда не бывает прекрасна: прекрасны только картины ее в очищенном зеркале искусства» (А. Шопенгауэр).

7. Найдите и рассмотрите репродукции картин: Рафаэль «Сикстинская мадонна»; Эрих Энге «Осквернение демократии»; Сальвадор Дали «Предчувствие гражданской войны», «Лицо вой-

ны», «Христос святого Хуана де ла Крус». Как произведения живописи помогают лучше представить задуманную бунинским героем и воплощенную им картину? (Сравните их содержание, композицию, настроение, палитру с описаниями в рассказе И. А. Бунина.) Какие другие произведения живописи вы могли бы включить в ассоциативный контекст, помогающий осмыслить рассказ?

« ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ФОРМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ. Исследование как тип и форма мыслительной деятельности опирается на вполне определенные навыки, умения, а также психологическую и интеллектуальную мотивированность. Нам представляется важным, что именно учитель, обучающий ученика литературе, то есть полноценному (в идеале!) эмоционально-интеллектуальному восприятию произведения, ведет его далее — к пониманию и, наконец, к исследованию. Безусловно, в этом случае от учителя требуется достаточно высокий методический уровень. Он сам должен обладать навыками исследовательской деятельности, то есть владеть ими не только теоретически, но и изнутри, а также быть компетентным в той научной области, к которой относится ученическая работа. Ученику о характере исследовательского труда следует сначала рассказать. Здесь все годится: и яркие примеры из истории науки, кино, литературы, и свои собственные, из жизни. Необходимо не только обучить ученика ряду операций (анализу, синтезу, сопоставлению и проч.), но и предоставить ему ту степень свободы движения в избранной теме, без которой исследования как такового (шире — и научного открытия) быть не может.

Следует сказать и еще об одном важном качестве, которым должен обладать учитель, руководящий ученическим исследованием, — об умении вовремя отойти на второй план, сначала организовав и направив деятельность ученика, а затем дав ему возможность самостоятельно, творчески проявиться в новой для него интеллектуальной ситуации.

Поиск темы работы, *своей* непаханой полоски, *своего* исследовательского аспекта, может быть, и есть самое трудное в исследовательской деятельности. Приходилось сталкиваться со скептиками, утверждавшими, что никакого исследования в чи-

стом виде, особенно в области филологии, школьник сделать не в состоянии. При этом приводились в доказательство даже исторические факты: в естественно-математических науках юными гениями (Эварист Галуа) действительно совершались открытия. Они, не освоив еще науку в полной мере, не обремененные гирями ее традиций, словно «натыкались» на новое знание — метод, доказательство, теорему. А в сфере гуманитарного знания, чтобы сделать открытие, необходимы годы и годы освоения этого знания (языков, литературных и других источников), прежде чем удастся дойти до *чистого листа*. Все это так и есть. Но речь идет об исследовании как учебной деятельности, организовать которую и научить которой может учитель. А если тема выбрана удачно, если корректный подход к ней сочетает научность и творчество (творческую свободу) ученика и руководителя, то может произойти и чудо — пусть маленькое, но настоящее научное открытие.

Как правило, учитель заранее начинает искать, обдумывать темы для конкретных учащихся. Это сложный, но увлекательный творческий процесс, когда просматриваются горы литературы — научной, специальной. Натолкнуть на удачную находку могут ассоциация, образ, логический поворот в случайном разговоре или размышление над прочитанным художественным либо научным произведением, свежая мысль в ученическом ответе, сочинении или непредвиденная ситуация на уроке.

По характеру исследовательских задач, стоящих перед учеником, можно выделить несколько основных типов творческих работ.

\* Аналитико-интерпретационные, где найденный самостоятельно или с помощью руководителя подход помогает дать новое толкование произведения, увидеть неизвестные ранее грани его («Язык пространственных образов в стихотворении А. Ахматовой “Лотова жена”»).

\* Классифицирующие — приложение существующей видовой классификации, типологии к исследуемому тексту; в результате сама классификация, типология может быть уточнена или предложена новая на основе какого-либо принципа («Функции психологического жеста в повести И. С. Тургенева “Вешние воды”»).

\* Дискуссионные — выстроенные на столкновении суще-

ствующих противоположных точек зрения на один и тот же художественный факт или на основе одной позиции, но содержащей в себе зерно противоречия. При подборе аргументов «за» и «против» в такой ситуации формируется независимая и обоснованная собственная позиция юного исследователя («Трактовка финала рассказа И.С.Тургенева «Певцы» в современных исследованиях»).

\* Творческо-аналитические, состоящие, как правило, из 2-х частей. В 1-й, собственно аналитической, части вычленяется какой-либо структурно-содержательный, стилистический элемент текста. Во 2-й — представляется художественный опыт ученика в освоении этого элемента при создании собственного художественного текста. Такие работы часто связаны с переводом оригинального текста на другой язык («Сопоставительный анализ двух переводов монолога Гамлета. Опыт собственного перевода»).

\* Сопоставительного характера — сравнительный анализ литературного текста и его переложения на язык другого вида искусства («Интерпретация финальной сцены трагедии А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери» в киноверсии М. А. Швейцера»).

Конечно, это далеко не все возможные типы исследовательских работ, но каждый из них предполагает интерпретационную деятельность учеников.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Культурология. XX век: словарь. — СПб., 1997. — С. 151.
2. Литературный энциклопедический словарь / под ред. В. Кожевникова и П. Николаева — М., 1987. — С. 128.
3. Поляков, М. Критическая проза О. Манделштама // О. Манделштам. Слово и культура: статьи. — М., 1987. — С. 320.
4. Кудряшев, Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: пособие для учителя. — М., 1981. — С. 190.
5. Кудряшев, Н. И. Указ. соч. — С. 59.
6. Кудряшев, Н. И. Указ. соч. — С. 62.
7. Кудряшев, Н. И. Указ. соч. — С. 64.

8. *Мараницман, В. Г.* Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. — 2003. — № 4.

9. *Мараницман, В. Г.* Указ. соч. — С. 22.

10. Там же.

11. Там же.

### 3. ПОСТИЖЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ КАК ОСНОВА ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ ПРОЦЕДУР

М. И. Ш у т а н, докт. пед. наук

Задача любого интерпретационного текста состоит в раскрытии художественных смыслов произведения искусства. Интерпретатор при этом учитывает и тот факт, что и само произведение, которое оказывается в центре осмысления, также представляет собой художественную интерпретацию действительности. Таким образом, диалектический характер интерпретации действительности в художественном произведении должен быть непосредственно отражен и в его интерпретации, основанной на «принципиальной “открытости”, многозначности художественного образа, который требует неограниченного множества толкований для полного выявления своей сути и способен к долгой исторической жизни, обогащающей его новыми значениями» [1]. Эта многозначность, по мнению Р. Барта, не просто допустима, а не устранима [2].

« ПОСТИЖЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СМЫСЛА КАК ПРОБЛЕМА. По мнению М. М. Бахтина, произведение искусства «как бы окутано музыкой интонационно-ценностного контекста, в котором оно понимается и оценивается (конечно, контекст этот меняется по эпохам восприятия, что создает новое звучание произведения)» [3].

Похожая мысль выражена в эссе аргентинского писателя Х. Л. Борхеса «Пьер Менар, автор “Дон Кихота”». В этом эссе, в частности, можно прочитать следующую парадоксальную фразу: «Текст Сервантеса и текст Менара в словесном плане идентичны, однако второй бесконечно более богат по содержанию» [4]. Чем же обусловлено это различие? Тем, что они созданы разными авторами и являются культурными памятниками разных исторических эпох. Соответственно каждое из этих произведений существует в своей, строго индивидуальной системе контекстов, а смысл (прежде всего философский) в первом и во втором случае будет вычитываться разный.

По мнению У. Эко, «произведение искусства приобретает тем большую эстетическую ценность, чем больше число различных точек зрения, с которых оно может быть воспринято и понято. Все эти различные точки зрения обогащают восприятие многообразными резонансами и отзвуками без ущерба для изначальной сути самого произведения» [5].

Итальянский филолог пишет и о тех произведениях, которые «намекают», «наводят на мысль» и могут быть восприняты или исполнены «с вовлечением всех эмоциональных и творческих ресурсов адресата-интерпретатора», ибо «призваны стимулировать внутренний мир адресата таким образом, чтобы он извлекал из себя самого некие глубинные реакции, отзываясь на тонкие резонаторы, заложенные в воспринимаемом тексте» [6]. Признаком суггестивности, как считает У. Эко, обладают произведения символистской поэзии и тексты Ф. Кафки.

Художественный смысл может возникать и в соответствии с замыслом автора, и как некая объективная данность, существующая независимо от его воли, хотя и не противоречащая художественному миру литературного произведения, им созданного. Нередко достаточно сложно провести ту грань, которая фиксирует авторский замысел и выход за его, казалось бы, жестко очерченные границы.

« ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ. По мнению В. В. Давыдова, «при изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий ученики прежде всего должны обнаружить *генетически* исходную, *всеобъемлющую* связь, определяющую содержание и

структуру всего объекта данных понятий» [7]. Следовательно, принципиально важный признак интерпретации — это «переход от анализа к синтезу, к постижению смысловой целостности произведения».

По Ф. Шлейермахеру, интерпретатор может понять целое произведения, лишь рассмотрев сначала его части и затем собрав из них целое. Но на первом этапе он работает с отдельными сегментами текста и постигает их смысл, предвосхищая смысл всей структуры. Чем больше работает интерпретатор с текстом, тем ближе он становится к целому и в то же время для него яснее оказывается смысл каждого из ранее рассмотренных элементов. Налицо движение от целого к его частям и одновременно «корректировка общего смысла, исходящая из анализа отдельных частей, то есть движение от частей к целому», так называемый герменевтический круг, выход из которого, по Шлейермахеру, возможен лишь в том случае, если между интерпретацией и смыслом произведения не будет зазора. М. Хайдеггер же считает несколько иначе, так как, по его мнению, бытие есть круг, а потому и всякое познание также протекает как движение в круге, выйти из которого нельзя: «Здесь имеет место другой результат: слияние двух горизонтов понимания — “горизонта” текста и “горизонта” интерпретатора. Тем самым образуется некоторый “общий горизонт”, который, собственно, и составляет фундамент понимания интерпретируемого» [8].

Изучение литературного произведения чаще всего строится в соответствии с описанной выше моделью, то есть отражает этапы художественной рецепции. Но в этом случае возникает искушение назвать весь процесс постижения его мира интерпретацией, так как те или иные грани общего смысла становятся реальностью для школьника и тогда, когда в центре внимания оказываются лишь отдельные части структуры. Эти грани напоминают о себе прежде всего в виде «разгаданного» эстетического кода.

Но интерпретация — это *концептуальный текст*, создающий на новом языке образ этого произведения как некоей целостности и структурированный исходя из логики синтеза.

Концептуальную функцию на уроках литературы выполняет, как правило, заключительный, обобщающий этап изучения произведения, который характеризуется созданием новой про-

блемной ситуации, когда, как отметил В. Г. Маранцман, «школьники самостоятельно защищают определенное мнение о произведении, применяют накопленные в процессе анализа знания» [9]. Иначе говоря, юные читатели должны дорасти до интерпретации, к которой они движутся через анализ, создающий надежный фундамент для глубоких обобщений и грамотных оценок.

Нельзя не отметить тот факт, что элемент интерпретации присутствует уже при создании учителем мотивационно-установочной ситуации.

Мотив — это «осознанное побуждение, обуславливающее действие для удовлетворения какой-либо потребности человека. Возникая на основе потребности, мотив представляет ее более или менее адекватное отражение» [10]. Мотивация концентрирует внимание ученика на изучаемом вопросе, возбуждает его мыслительную активность, помогает создать у школьников направленность на учебную работу.

Психологическую основу мотивации учебной деятельности раскрывает теория установки, в которой сама установка характеризуется как модус субъекта в каждый данный момент его деятельности, целостное состояние, направленное на удовлетворение актуальной потребности личности [11]. Пробудить эту потребность — цель мотивационно-установочной ситуации.

Следует отметить, что создание мотивационно-установочной ситуации невозможно без активного воздействия на эмоции учеников, которые, по мнению В. В. Давыдова, дают возможность человеку поставить ту или иную жизненную задачу и сразу же интегративно определить физические, духовно-нравственные средства для ее решения [12].

Вопрос о способах создания мотивационной ситуации смыкается с проблемой дидактических основ уроков литературы, ибо и там и здесь «речь идет о возбуждении интереса и о поддержании внимания учащихся». По мнению М. А. Рыбниковой, для достижения этих целей необходимо воздействие «на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств, на разные сферы сознания» [13].

Такая мотивационно-установочная ситуация должна обеспечить органичный переход от процесса восприятия произведения к его систематическому анализу. Она определяет худо-



жественный фрагмент (несколько фрагментов), посредством которого представляется принципиально важная особенность изучаемого литературного произведения. То есть через некую частность показывается целое или устанавливается намек на него. Так, например, в начале изучения в пятом классе рассказа И. С. Тургенева «Муму» выделяются строки, в которых характеризуется жизнь Герасима в деревне и городе, и далее формулируется вопрос «Какое сравнение наиболее точно выражает душевное состояние Герасима, оказавшегося в городе, и почему?» (имеется в виду сравнение Герасима с молодым, здоровым быком). Это позволит не только сохранить в учениках то сочувственное отношение к герою, которое у них сформировалось в процессе самостоятельного чтения, но и усилить его, потому что становится очевидной жизненная драма героя, настолько оторванного от родных мест, оказавшегося в чуждом ему жизненном пространстве. Иначе говоря, вопрос о тургеневском сравнении не только актуализирует впечатления пятиклассников, вызванные художественной рецепцией литературного произведения, но и дает перспективу постижения его идейно-художественного содержания.

На первом занятии по произведению возможно обращение к финальным его страницам. Так, Т. Г. Браже предлагает начать изучение романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» в 10-м классе с чтения на уроке сцен болезни и смерти Базарова, эмоционального их восприятия учащимися, а «затем перейти к осмыслению их роли в произведении, “разматыванию” цепочки проблем, вызвавших закономерность такого финала» [14]. Но возможен и другой вариант работы: учитель читает последний абзац эпилога (описание сельского кладбища и могилы Базарова), а затем после слов: «Евгений Базаров похоронен в этой могиле» — предлагает учащимся попытаться пройти по тем дорогам, по которым ходил герой, попробовать понять, почему так одинока эта могила. Почему лишь родители посещают ее да птицы поют на заре? Какие воспоминания о себе оставил герой? Почему он умер?» В этой группе вопросов главное — отношение автора к Базарову. Далее целесообразно подумать с учениками и над более общим вопросом, который автор романа задает себе и читателям: «Неужели любовь, святая, преданная любовь не всесильна?» [15].

Возможно обращение и к середине романа: «Сославшись через чтение соответствующего текста на размышления Николая Петровича после спора с Базаровым, спросим учащихся: такого ли типа конфликт, что был у Николая Петровича с его матушкой, мы видим в романе? Что лежит в основе отношений, изображенных в романе? Обязателен ли конфликт отцов и детей, если он повторяется в разные времена? Какое значение имеет союз «и» в заглавии романа: противительное или соединительное?» [16].

Совершенно очевидно, что, отвечая на поставленные выше вопросы обобщающего характера, десятиклассники, имеющие лишь опыт первичного восприятия тургеневского романа, интерпретируют именно его. Но на начальном этапе учебной деятельности ответы на наиболее значимые вопросы будут представлять собой формулировки гипотез, которые неизбежно пройдут через этап дальнейшей проверки в ходе текстуального анализа.

Мотивационно-установочная ситуация может создаваться и на основе контекстного подхода, выводящего учеников за рамки изучаемого произведения. Так, на первом уроке по роману М. А. Шолохова «Тихий Дон» в 11-м классе учитель прочитает строки о пении казаков (кн. 1, ч. 1, гл. 5), а также напомним финальную часть эпизода смотра в Браунау из романа Л. Н. Толстого «Война и мир» («Ах, вы, сени мои, сени!..») и описание пения, встречающееся в рассказе М. Горького «Старуха Изергиль». Соотнесение шолоховского текста с текстами его предшественников создаст эмоциональную ситуацию, призванную помочь школьникам лучше воспринять и осмыслить эпизод, в котором показано душевное единение людей в песне. Это принципиально важно на начальном этапе разговора о произведении, посвященном жестоким, трагическим страницам жизни донского казачества. А само напоминание о норме человеческого существования будет воспринято в русле традиций русской литературы второй половины XIX века и подготовит юных читателей к постижению художественной модели мира, представленной писателем.

Таким образом, интерпретационная деятельность школьников на этапе создания мотивационно-установочной ситуации формирует их эмоциональный настрой, определяет вектор (век-

торы) изучения произведения, вводя юных читателей (очень осторожно!) в круг социальных, психологических, философских, этических и эстетических понятий, вне которого глубокое постижение его художественного мира невозможно. Как замечает Т. Г. Браже, «проблемное и яркое начало во многом определяет весь ход чтения и анализа, вызывает и поддерживает интерес к нему учащимся» [17].

Но интерпретационным потенциалом обладает и этап текстуального анализа литературного произведения.

Как известно, анализ предполагает изучение компонентов произведения и их связей, а также тех или иных художественных приемов и принципов. «Наиболее теоретически обоснованным и универсальным, — по мнению А. Б. Есина, — представляется анализ, исходящий из категории “содержательной формы” и выявляющий функциональность формы по отношению к содержанию» [18].

Анализ может иметь констатирующий характер: в этом случае фиксируется наличие в произведении того или иного компонента, приема, принципа, типа связи. Если же компонент, прием, принцип, тип связи рассматриваются в отношении к художественному целому, то появляется основание говорить об анализе функциональном (*В. Хализев*), содержащем элементы интерпретации и создающем основу для этапа синтеза, обобщения — этапа, который и позволяет раскрыть ее потенциал в полной мере.

Как мы видим, элемент интерпретации присутствует на всех этапах изучения литературного произведения в школе. Это обусловлено тем, что само его создание, по мнению М. М. Гиршмана, представляет собой трехступенчатую систему отношений: 1) целостность как первоэлемент и в то же время организующий принцип (на этапе создания мотивационно-установочной ситуации содержится намек на целостность, как бы создается ее первоначальный образ, не отличающийся четкостью линий и деталей); 2) становление целостности в системе взаимодействующих друг с другом составных элементов (содержание и структуру уроков определяет функциональный анализ, приближающий к юным читателям первоначальный образ и делающий более четкими линии и детали); 3) целостность как итог (интерпретационный текст урока, строящийся по ло-

гическим законам синтеза, обобщения; текст, представляющий произведение как художественную целостность) [19]. Само соотнесение этапов становления литературного произведения с этапами его изучения показывает *соприродность* этих двух процессов.

«Код» интерпретационности проявляется на этапах, предшествующих синтезу, обобщению, и по другим причинам.

Во-первых, обдумывая последовательность своих действий и действий учащихся, преподаватель исходит из своего понимания литературного произведения как некоей эстетической целостности, вследствие чего на любое задание и даже на последовательность заданий это понимание не может не откладывать отпечаток. В связи с вышесказанным нельзя не отметить вслед за Т. Г. Браже два момента: 1) «только личностное, эмоциональное отношение учителя к произведению может пробудить у наших учащихся интерес к нему, желание заглянуть в его глубины»; 2) учительское понимание литературного произведения входит в педагогическую концепцию его изучения, то есть «своего рода модель нравственно-эстетического воздействия данного произведения на конкретных учащихся, в его, учителя, понимании» [20].

Во-вторых, текст художественного произведения нередко знаком ученикам полностью до того, как он становится объектом изучения на уроках. А с этим нельзя не считаться, ибо в их сознании сформировано первоначальное понимание прочитанного. Оно может быть более или менее адекватным или неадекватным, но главное заключается в другом: оно оказывает существенное влияние на характер деятельности школьников и тогда, когда учитель не нацеливает их на ходы, обеспечивающие интерпретацию в ее полном объеме.

В-третьих, учащиеся на этапе анализа оказываются способными на такие прозрения в постижении художественного произведения, которые максимально приближают их к его образно-смысловому ядру, а учитель, реагируя на это, трансформирует «на ходу» ранее продуманную структуру занятия, осознанно переключая его в режим интерпретации.

Учитель, чтобы осознанно выстраивать этапы деятельности своих воспитанников, должен понимать, чем интерпретация отличается от анализа. В этом случае он будет готов к осмыс-

ленному подходу к достаточно сложным, «синкретическим» ситуациям, к тем или иным «ритмическим» сбоям и адекватно на них реагировать.

Итак, логика изучения литературного произведения — это логика *восхождения* от анализа к интерпретации.

В том случае, когда логика изучения произведения предполагает отход от принципа «вслед за автором» (основу организации художественного материала составляет та или иная конструктивная особенность или особенность содержания), интерпретационная составляющая на этапе текстуального анализа существенно усиливается.

Яркое тому подтверждение — урок по рассказу А. П. Чехова «Душечка» в 10-м классе.

В начале занятия учитель читает школьникам русскую народную сказку «За лапоток — курочку» (в сокращении) и задает установочный вопрос, то есть тот вопрос, к которому им предстоит вернуться позднее: «Почему в начале урока по чеховскому рассказу прочитана сказка?»

На начальном этапе анализа ученики обращаются к *портретной характеристике* Оленьки Племянниковой и отвечают на следующий вопрос: «Какая деталь внешности Оленьки встречается в последующих ее портретных характеристиках?» В подобранном учениками цитатном материале («...розовые щеки, милая, наивная, похожая на сияние, улыбка мелькали то в окошечке кассы, то за кулисами, то в буфете», «На лице ее засветилась прежняя улыбка, и вся она ожила, посвежела, точно очнулась от долгого сна», «...ее лицо, помолодевшее за последние полгода, улыбается, сияет») постоянно встречается упоминание об улыбке — детали портрета, раскрывающей доброту Оленьки, ее жизненный оптимизм. Причем об улыбке Оленьки упоминается при характеристике счастливых периодов ее жизни. Повтор детали портрета свидетельствует о некоей психологической закономерности, которая действует при наличии определенного условия.

Нельзя пройти и мимо особенности *речевой характеристики* чеховской героини. Сначала учитель читает следующие строки: «Но разве публика понимает это? — говорила она. — Ей нужен балаган! Вчера у нас шел «Фауст наизнанку», и почти все ложи были пустые, а если бы мы с Ванечкой поставили

какую-нибудь пошлость, то, поверьте, театр был бы битком набит», — и формулирует вопрос: «Можно ли говорить об искренности Оленьки?» Ученики в основном отвечают на вопрос утвердительно и подходят к мысли о том, что речь Оленьки — непосредственное отражение речи ее мужа Кукина («И что говорил о театре и об актерах Кукин, то повторяла и она»). После этого ученики приводят другие примеры действия принципа отражения в речи Оленьки и дают необходимые комментарии (монологи о торговле лесом, о ветеринарном надзоре, о гимназии).

В ходе изучения чеховского произведения нельзя пройти мимо понятия *художественное пространство*. Класс делится на группы, каждая из которых получает задание охарактеризовать жизненное пространство Оленьки в один из лучших периодов ее жизни. Этот период жизни указывается заранее: жизнь с Кукиным (первая группа), жизнь с Пустоваловым (вторая группа), Оленька и Саша (третья группа). Ответы учеников свидетельствуют о действии принципа отражения и в данном случае. Жизненное пространство Оленьки — жизненное пространство человека, которого она любит: будь то театр, контора, дорога в гимназию или стол, за которым Саша учит уроки. Перекликается с этой особенностью рассказа и содержание сна Оленьки: «По ночам, когда она спала, ей снились целые горы досок и теса, длинные бесконечные вереницы подвод, везущих лес куда-то далеко за город; снилось ей, как целый полк двенадцатиаршинных, пятивершковых бревен стоймя шел войной на лесной склад, как бревна, балки и горбыли стучались, издавая гулкий звук сухого дерева, все падало и опять вставало, громоздясь друг на друга...»

Почему же в рассказе действует принцип отражения? Отвечая на этот вопрос, ученики говорят о том, что сама жизнь Оленьки — лишь отражение того человека, которого она любит, ибо своих интересов у нее нет. Не удивляет, что в той части рассказа, которая посвящена одиночеству Оленьки, звучит мотив пустоты: «...летом она сидит на крылечке, и на душе у нее по-прежнему и *пусто*, и нудно, и отдает полынью, а зимой сидит она у окна и глядит на снег. Повеет ли весной, донесет ли ветер звон соборных колоколов, и вдруг нахлынут воспоминания о прошлом, сладко сожмется сердце, и из глаз

польются обильные слезы, но это только на минуту, а там опять *пустота*, и неизвестно, зачем живешь».

Далее ученики получают задание показать действие *циклического времени* в лучшие периоды жизни Оленьки. Как известно, циклическое время основано на повторе тех или иных ситуаций, событий.

Важно, чтобы школьники обратили внимание на грамматическую и одновременно стилистическую особенность чеховского текста: картина движения циклического времени создается за счет употребления глаголов несовершенного вида (записывала, отпускала, повторяла, обедают и т. д.).

Новый этап изучения произведения характеризуется особым вниманием к *сюжетной структуре* рассказа. Учитель формулирует вопрос: «Какая сюжетная схема “срабатывает” в рассказе несколько раз?» — и дает несколько минут на подготовку ответа на него. Ученики выделяют схему «совместная жизнь — смерть или исчезновение любимого мужчины — горе», повторяющуюся в чеховском произведении три раза, но обращают внимание и на заключительный сюжетный цикл. Рядом с Оленькой оказывается гимназист Саша, к которому она испытывает материнское чувство и опасность исчезновения которого воспринимается ею как нечто возможное: «Это телеграмма из Харькова, — думает она, начиная дрожать всем телом. — Мать требует Сашу к себе в Харьков... О господи!» Она в отчаянии; у нее холодеют голова, ноги, руки, и кажется, что несчастнее ее нет человека во всем свете».

Ученики пытаются понять, почему автор постоянно воспроизводит одну и ту же сюжетную схему (пусть и с некоторыми вариациями). Конечно, таким способом он показывает неизменность внутреннего мира Оленьки. Но дело не только в этом. Когда читаешь произведение, построенное таким образом, начинаешь ощущать действие какой-то силы, решающим образом влияющей на судьбу главной героини. Иначе говоря, рассказ несет в себе не только психологический, но и философский смысл.

Наконец ученики возвращаются к установочному вопросу, который прозвучал в начале урока. Теперь ответ на него у них не вызывает затруднений. Школьники говорят о том, что в прочитанной учителем русской народной сказке и в рассказе

А. П. Чехова действует один и тот же принцип — принцип повтора. Последние два слова и должны войти в формулировку темы урока «Принцип повтора в рассказе А. П. Чехова “Душечка”».

Совершенно очевидно, что логика анализа произведения на уроке непосредственно отражает архитектурную особенность этого рассказа как истинно чеховского произведения.

На заключительном этапе работы учитель предлагает старшеклассникам образ, определяющий самую суть жизни главной героини: четыре круга, которые зеркально отражают друг друга.

Посмотрим, какие объяснения предлагают ученики:

«Почему взят круг? Круг не символизирует развития, подлинного движения нет и в жизни Ольги Племянниковой, основанной на постоянных повторах. Какой этап жизни Ольги ни возьми, ее речь и жизненное пространство отражают особенности человека, к которому она оказывается привязана (не ее вина, что эти люди меняются). В жизни героини царит циклическое время. Вспоминается пушкинская фраза из «Евгения Онегина»: «И завтра то же, что вчера» (*Светлана Г.*); «Сказано о нескольких кругах. Но почему? Каждый круг отражает определенный жизненный цикл (от начала — к концу, к завершению). Исчерпан один цикл — начинается другой, в главном и второстепенном воспроизводящий предыдущий круг. Последний круг, о котором пишет Чехов, не завершился. Но Оленька живет с постоянным ощущением того, что он в любой момент станет фактом ее недавнего прошлого» (*Алексей Ч.*); «Каждый круг точно отражает другой. Нет развития в рамках одного жизненного этапа. Кажется, что время остановилось, топчется на месте. Но если мы соединим эти этапы и образуем линию судьбы Оленьки, то развития, движения все равно не обнаружим» (*Павел П.*); «А мне хочется поразмышлять о расстоянии между кругами. Между смертью Кукина и первой встречей Оленьки проходят три месяца. Временная дистанция между смертью Пустовалова и началом нового этапа жизни героини, связанного с ветеринаром, не менее шести месяцев. Далее пустота «день за днем, год за годом, — и ни одной радости, и нет никакого *мнения*». И наконец в ее жизни появляется Сашенька... Расстояние увеличивается и увеличивается. Что дальше?» (*Андрей З.*).

Высказывания десятиклассников свидетельствуют о том, что



предложенный для осмысления пространственный образ воспринят ими как гипотетический. Поэтому не удивляет, что логика их рассуждений основана на соотнесении этого образа с чеховским рассказом. При этом в ответах учащихся преобладают обобщающие формулировки, что естественно для заключительного этапа изучения литературного произведения. Но важно и другое: всматриваясь в образ, ученики обнаруживают новые его грани и, характеризуя их, невольно углубляют собственные выводы о чеховском произведении.

Последнее из предложенных заданий переводит деятельность учеников в режим интерпретации, хотя элементы ее были достаточно отчетливо выражены и на этапе текстуального анализа, имеющего в этом случае дедуктивную природу.

« АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОМ И ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ. Как соотносятся анализ и интерпретация в литературоведческом и школьном изучении произведения? »

Размышления о произведении подводят учащихся к концепции, непосредственно воплощаемой в *интерпретационном тексте*, который является результатом перекодировки постигаемой художественной целостности и включает в свое силовое поле и аналитический материал, приобретающий в этой ситуации интерпретационную окраску.

На школьном же занятии те или иные аналитические ходы, обычно отражающие в большей или меньшей степени сам процесс восприятия произведения, подготавливают интерпретацию, делают ее возможной. И лишь на заключительном этапе изучения литературного произведения встречаются задания, нацеливающие учащихся на интерпретацию.

Обратимся к статье Д. Е. Максимова о стихотворении А. А. Блока «Двойник» [21].

Статья литературоведа, представляющая собой интерпретацию блоковского стихотворения, состоит из пяти глав. В первой главе характеризуется система контекстов, в которую входит «Двойник»: цикл «Страшный мир», принимающий в себя и отсветы идеалов молодого Блока, и «далекие сигналы мятежной темы «Ямбов», и смысловые ореолы высокой любовной лирики «Кармен», и «мерцающие отражения горько-просвет-

ленных созерцаний в стихах о России»; произведения западной и русской литературы, в том числе и Блока, в которых звучит тема двойничества в ее философском и социально-психологическом преломлениях.

Вторая глава представляет собой общую характеристику «Двойника»: встреча лирического героя с двойником как ситуация, помогающая «осознать и объективировать темные наслоения души» и в перспективе ведущая «к просветляющему и поднимающему личность развитию»; роль трехстопного амфибрахия в создании эмоциональной атмосферы «Двойника» и блоковских стихотворений 1910, 1913, 1915 годов; расслоение речевой структуры (повествование о происходящем, лирический автокомментарий к повествованию и краткий монолог-признание самого двойника), отражающее живую сложность сознания, «в котором самонаблюдающее и переживающее *я* поднимается над *я*, ведущим рассказ; расчлененность сознания, совмещающаяся в стихотворении с его единством, — это сознание, «не потерявшее себя на грани “лунатизма”, не переставшее бодрствовать».

Совершенно очевидно, что в первых двух главах статьи раскрываются принципиальные особенности содержания и художественной формы блоковского стихотворения, рассматриваемого в системе контекстов. Следующие же три главы представляют собой развернутую интерпретацию поэтического текста, подготовленную обобщающими суждениями. Но цель третьей — пятой глав статьи — не только их конкретизировать, но и сформулировать новые идеи, которые ни в коей мере не противоречат ранее сказанному. Иначе говоря, та или иная строка, строфа, часть стихотворения рассматриваются лишь в контексте всего произведения и в системе параметров, заданных в «методологических» главах. Следовательно, различные аналитические ходы (внимание к художественному пространству и времени, поэтике романса, психологическому миру двойника, отраженному не только на лексико-семантическом, но и на интонационном уровне) приобретают интерпретационную окраску, так как подготавливают итоговый вывод этического характера: «Добро и зло, готовые смешаться в сознании человека, на которого пала “тьнь Люциферова крыла”, уходят — насколько им позволяет диалектическое единство жизни — каждое в свою сферу», —

способствуя таким образом созданию в читательском сознании целостной картины поэтического произведения, что и является целью интерпретации.

Структура урока, содержание которого основано на материалах статьи Д. Е. Максимова, должна выглядеть иначе.

Сначала ученикам будет предложена система заданий и вопросов, которая позволит им представить себе образную картину действительности, возникающую в произведении, и многое (хотя и далеко не все!) понять в ней: «Найдите строчки, в которых упоминается о тумане. Какой вы представляете картину города, читая блоковское стихотворение? Почему поэт отказывается от детализации этой картины?», «Что означает “напев” для лирического героя стихотворения? Сопоставьте “напев” со “звоном”, встречающимся в стихотворении “Художник”», «С какими интонациями двойник произносит свой монолог? Чем это можно объяснить?», «Можно ли представить блоковское стихотворение без словосочетания “улыбнулся нахально”?».

Особенность всех этих заданий и вопросов заключается в том, что они ориентируют учащихся прежде всего на выявление тех или иных сегментов текста и постижение их художественного смысла.

Далее анализ блоковского стихотворения перерастает в его интерпретацию, ибо поле деятельности учащихся расширяется, а ее характер усложняется. Сейчас необходимо окинуть взором весь поэтический текст, выявить художественные закономерности, действующие в нем, после чего сделать итоговый вывод: «Когда поэт упоминает о зеркальном отражении? В каких других стихотворениях поэта звучит мотив отражения? Отличается ли этот мотив у Блока многозначностью?», «Какие сочетания слов повторяются в стихотворении? Какова их роль в произведении? Согласны ли вы со следующим суждением Д. Максимова: «Активная сила стихотворения — не монотония “страшного мира”, не его застывшая маска, а противостоящее этой безвыходной неподвижности *лирическое событие*», «Противоречит ли самой сути стихотворения Блока следующий фрагмент из его письма С. А. Богомолу от 1913 года: “Ваше письмо меня серьезно обрадовало. Очень ярко бросается в глаза борьба, происходящая в Вас: борьба *старого*, неврастенического,

самолюбивого, узкого, декадентского — с *новым* — здоровым, мужественным, почувствовавшим наконец, что мир безмерно больше и прекраснее, чем каждый из нас. Что радостнее всего, мне кажется — *второй побеждает*. Самоосуждение строгое — только к благу. Только “половинное” самоосуждение может приводить к отчаянию. Осуждайте себя, ненавидьте, не бойтесь этого. Вы сами увидите, как из такого самоосуждения рождается новый человек?», «Какое стихотворение Блока ближе к “Двойнику”: “По улицам метель метет...” или “Пристал ко мне нищий дурак...”? Аргументируйте свою точку зрения».

Как мы видим, на этапе обобщения, синтеза в постижении смысла изучаемого произведения особую роль приобретают вопросы и задания, нацеливающие школьников на включение его в тот или иной контекст или систему контекстов. В нашем случае это контекст творчества поэта.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Эшштейн, М. Н.* Интерпретация // Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. — М., 1978. — Т. 9. — С. 330.

2. *Барт, Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. — М., 1989. — С. 417.

3. *Бахтин, М. М.* К методологии гуманитарных наук // М. М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. — М., 1979. — С. 369.

4. *Борхес, Х. Л.* Пьер Менар, автор «Дон Кихота» // Х. Л. Борхес. Оправдание вечности. — М., 1994. — С. 50.

5. *Эко, У.* Роль читателя: исследования по семиотике текста. — СПб.; М., 2007. — С. 86.

6. *Эко, У.* Указ. соч. — С. 94—95.

7. *Давыдов, В. В.* Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. — М., 1972. — С. 397.

8. *Гайденко, П. П.* Прорыв к трансцендентному: новая онтология XX века. — М., 1997. — С. 393—394.

9. Методика преподавания литературы: учебное пособие / под ред. З. Я. Рез. — М., 1977. — С. 216.

10. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. — М., 1975. — С. 257.

11. *Узнадзе, Д. Н.* Экспериментальные основы психологии установки. — Тбилиси, 1961. — С. 170—171.
  12. *Давыдов, В. В.* Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. — 2003. — № 2. — С. 47.
  13. *Рыбникова, М. А.* Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя. — М., 1985. — С. 136.
  14. *Браже, Т. Г.* К изучению романа Тургенева «Отцы и дети»: заметки и задания // Т. Г. Браже. О литературе в школе: книга для учителя. — СПб., 2008. — С. 95.
  15. *Браже, Т. Г.* Указ. соч. — С. 95—96.
  16. *Браже, Т. Г.* Указ. соч. — С. 98.
  17. Там же.
  18. *Есин, А. Б.* Анализ // Литературная энциклопедия терминов и понятий. — М., 2003. — С. 31.
  19. *Гиршман, М. М.* Литературное произведение // Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. — М., 1978. — Том 9. — С. 438—441.
  20. *Браже, Т. Г.* Принципы анализа литературных произведений в школе // Т. Г. Браже. О литературе в школе: книга для учителя. — СПб., 2008. — С. 367—368.
  21. *Максимов, Д. Е.* Об одном стихотворении: «Двойник» // Д. Е. Максимов. Поэзия и проза А.Блока. — Л., 1975. — С. 144—174.
-

# Глава II. ПОЭТИКА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ЗЕРКАЛЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

## 1. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО

В русской литературе XX века особое внимание уделяется пространственной символике.

Самое значительное произведение И. Бунина 20-х годов — повесть «Митина любовь». Так до этого о любви еще никто не писал. В произведении тонкий психологический анализ сочетается с проникновением в «физиологию любви», поэтическая эротика — с показом мрачных, глубинных влечений человека, и все это воплощено в художественно совершенной форме.

Предлагаем учащимся два высказывания о повести Бунина и вопрос: «Что их объединяет в подходе к произведению?» Размышления над этим вопросом помогут учителю начать непростой разговор о произведении и определить уровень его первичного восприятия и осмысления, с тем чтобы выстроить и скорректировать дальнейшую работу над текстом.

1. «Эта “первая месса пола”, в понятии Бунина, — явление космического масштаба, ибо в человеке, в этом микромире, частице природы, про-

М. Ю. Борщевская, канд. пед. наук

исходят катаклизмы, потрясающие до основания его хрупкую телесную основу, когда в ощущениях человека преобразается и весь мир, когда до предела обострена чувствительность ко всему вокруг, и тогда — «все любовь, все душа, все мука и все невысказанная радость» (А. Саакяни).

2. «Любимая, Катя... впервые дает ему тот взгляд на простор, который (быть может) приближается к великолепному бессознательно-знающему взгляду животного; но едва только он покидает любимую девушку, как от тоски и покинутости он заполняет эту открывшуюся ему беспредельную даль, это блаженство, которое есть не что иное, как пространство, — тоже любимым, близким ему миром, который он затем, с утратой Кати, по необходимости вместе с нею утрачивает, так что ему не останется ничего, кроме небытия, кроме «neant», в котором он храбро и последовательно гибнет» (Р.-М. Рильке).

Произведение, сложное по содержанию и структуре, может быть рассмотрено в различных аспектах, с разных точек зрения и в разнообразных системах координат (художественных контекстах). Как найти свой «ключ к прочтению» повести? Современный школьник, знакомый с виртуальной компьютерной реальностью, отличается хорошо развитым пространственным воображением; это его качество активизируется в предлагаемой нами системе, когда особое внимание уделяется смыслу и значению пространственных образов повести И. А. Бунина «Митина любовь».

Приступая к работе, целесообразно ознакомиться с фрагментами статьи Ю. М. Лотмана о прозе Н. В. Гоголя (в ней автор утверждает, что «Гоголь раскрыл для русской литературы всю художественную мощь пространственных моделей, многое определив в творческом языке русской литературы от Толстого, Достоевского и Салтыкова-Щедрина до Михаила Булгакова и Юрия Тынянова») и подумать, можно ли в ряд перечисленных писателей поставить имя И. А. Бунина.

Приведенные ниже положения из работы Ю. М. Лотмана [1] важны для понимания поэтики текста.

\* Пространственная ограниченность текста от *не*-текста является свидетельством возникновения языка художественного пространства как особой моделирующей системы. Достаточно сделать мысленный эксперимент: взять некоторый пейзаж и

представить его как вид из окна (например, в качестве обрамления выступит нарисованный же оконный проем) или в качестве картины. Восприятие данного (одного и того же) живописного текста в каждом из этих двух случаев будет различным. В первом он будет восприниматься как видимая *часть* более обширного целого, и вопрос в том, *что* находится в закрытой от взора наблюдателя части, — вполне уместен. Во втором случае пейзаж, повешенный в рамке на стене, не воспринимается как часть какого-то более обширного реального вида. В первом случае нарисованный пейзаж ощущается только как воспроизведение некоего реального (существующего или могущего существовать) вида, во втором он, сохраняя эту функцию, получает дополнительную. Воспринимаясь как замкнутая в себе художественная структура, он кажется нам соотнесенным не с частью объекта, а с некоторым универсальным объектом, становится моделью мира.

\* Художественное пространство в литературном произведении — это континуум, в котором размещаются персонажи и совершается действие. Наивное восприятие постоянно подталкивает читателя к отождествлению художественного и физического пространства. В подобном восприятии есть доля истинности, поскольку даже когда обнажается его функция моделирования внепространственных отношений, художественное пространство обязательно сохраняет в качестве первого плана метафоры представление о своей физической природе. Поэтому весьма существенным показателем будет вопрос о пространстве, в которое действие не может быть перенесено. Перечисление того, где те или иные эпизоды *не могут* происходить, очертит границы мира моделируемого текста, а мест, в которые они *могут* быть перенесены, — даст варианты некоторой инвариантной модели.

\* То, что мы называем языком художественного произведения, на самом деле представляет собой совокупность языков. Художественный текст — это своеобразный хор, одновременно говорящий на многих языках. Отношения между ними могут быть различными: какой-либо один может занимать доминантное положение, навязывая свою систему моделирования всем другим. Однако языки могут и различаться и даже противоречить друг другу, образуя контрапунктное построение.



Образец подобного подхода учитель может продемонстрировать сам, постепенно вовлекая учащихся и вооружая их новым «инструментарием», требующим от читателя фантазии и творчества, то есть «включенности», погружения в мир, возникающий на страницах произведения И. Бунина.

В первой главе повести сразу же подпадаешь под магию деталей, подобранных писателем. Выделим основные пространственные характеристики мира, в котором пребывает герой: весна, солнце, тепло, радостно, рядом любимая девушка, идут вместе, дорога вверх. Но описание предваряется тревожным сообщением о том, что это был последний счастливый день Мити. И мы заранее знаем о конечности безмятежного, счастливого мира. Вскоре тревога находит подтверждение в тексте произведения: Митя хотел бы замкнуть счастливое пространство, чтобы Катя навсегда осталась в нем. Она с иронией замечает: «Что ж, ты бы... меня в терем запер?» Тревожными сигналами звучат и рассыпанные в тексте слова с общим значением неопределенности: *как будто, почти, внезапно, казалось...*

Во втором абзаце встречаем два важных пространственных символа: «с благостной задумчивостью высился Пушкин, сиял Страстной монастырь». Невольно сталкиваются в нашем сознании необъятный мир искусства и замкнутый, строгий монастырский мир. Мотив замкнутости и бесконечности развивается в разговоре героев, в декламируемых Катей строчках о кольце: «Меж нами дремлющая тайна, душа душе дала кольцо». Два соприкасающихся кольца — символ бесконечности. И перед нами разворачивается вечная, как мир, история неразделенной, неосуществленной любви.

Катя пытается быть актрисой даже наедине с Митей, она вносит в их отношения ненужную театральность. Митя видит «манерное чтение» и слышит неестественный «пониженный голос» возлюбленной. Бунин пишет: «чтение... напомнило Мите среду, отнимавшую у него Катю». Это другое, враждебное герою пространство, которому уже отчасти принадлежит Катя.

Дальнейшее общение с текстом можно организовать, опираясь на вопросы и задания:

1. Каким раскрывается внутренний мир Мити во 2-й и 3-й главах? Несет ли в себе герой изначальные причины навигирующей катастрофы или они вне его?

2. Почему образ главного героя (гл. 5) рассматривается Буниным в некоем культурологическом контексте (или культурологическом пространстве)?

3. В сцене прощания на платформе вокзала (гл. 6) внешнее и внутреннее, то есть физическое и психологическое, пространства организованы по вертикали: «она... стояла, снизу глядя на него», «он стоял худой, нескладный» (взгляд Кати), «все в ней было прелестно» (взгляд Мити). Как можно объяснить смысл подобной организации пространства в сцене?

4. Что оказывает на героя врачующее, гармонизирующее воздействие по дороге в родное поместье (гл. 7)? Какие детали помогают нам осознать это?

5. Можно ли сказать, что жизнь Мити в деревне (гл. 8) обретает черты идиллии?

6. Какое значение имеет соотнесение пространственно-временных планов в 10-й главе?

7. Какие пространственные символы и характеристики вы видите в главе 12-й? Как они помогают полнее раскрыть душевное состояние героя?

8. Сопоставьте эпизоды двух встреч Мити с Аленькой (гл. 24, 27). Какие детали выражают авторское отношение к произошедшему с героем?

9. Как изменяется для Мити внешний мир после получения от Кати письма с вестью о разрыве (гл. 28)? Зачем писатель вводит нас в нереальный мир сновидения?

10. Измена Кати превращает мир в абсолют жестокости, причиняющий герою только нестерпимую боль и ничего более. Всем пережитым и случившимся Митя уже исключен из жизненного пространства, поэтому в его желании смерти как освобождения нет ни силы воли, ни мужества решения, а одна только роковая и закономерная неизбежность. Согласны ли вы с этой точкой зрения? Аргументируйте свой ответ, опираясь на текст 29-й главы.

11. Какие мысли о вечном и бренном навеивает стихотворение Бунина «Настанет день — исчезну я...» 1916 года? В чем вы видите различие восприятия жизни и смерти героем прочитанной повести и лирическим героем стихотворения? (В своем рассуждении обратитесь и к пространственным образам произведений.)

Для диалога поэтов, как известно, не существует границ реального времени, между жизнью и смертью. Для воссоздания такого поэтического диалога можно остановиться на стихотворении А. Ахматовой «Лотова жена» (1924) и посвященном Ахматовой стихотворении И. Бродского «Сретенье» (1972).

Следует обратить внимание учащихся на то, что, читая эти произведения, необходимо зрительно представлять картины, создаваемые поэтами. Такое чтение требует творческого воображения. Важно при этом не только «вслушаться» в слова персонажей, лирического повествователя, но и «вглядеться» в образы людей, дороги, храма, обратив внимание на движение и статику предметов, фигур, звука, на сочетание тьмы и света.

Поэтому в аналитической беседе по этим двум стихотворениям можно опираться на следующие вопросы и задания:

1. Понравилось ли вам стихотворение И. Бродского? Что удалось представить особенно ярко?

2. Сформулируйте вопросы, к размышлению над которыми подталкивает вас это стихотворение. Можно ли назвать их философскими?

3. Как вы думаете, почему это стихотворение посвящено А. Ахматовой?

4. Сопоставьте «Сретенье» с ахматовским стихотворением «Лотова жена» по следующему плану: а) С какой целью обращаются поэты к библейским сюжетам? б) Как сочетаются в этих стихотворениях эпическое и лирическое начала? в) Какая пространственная модель возникает в нашем сознании при чтении каждого из произведений? г) Каково значение пространственных образов для их понимания? д) Сравните стихотворный размер, строфику, интонацию, композицию названных произведений. е) Как в этих стихотворениях проявляется своеобразие стиля и мышления каждого автора?

Вопросы 1—3 предполагают различные ответы учащихся, то есть дают им свободу мышления как интерпретаторам. Задание 4 наиболее сложное. Оно опирается на чувственно-образное воображение и понятийно-логическое мышление, предполагает аналитические умения и требует того, чтобы учитель руководил выполнением задания или корректировал его.

Важность понимания учащимися, по выражению Ю. Лотмана, «языка художественного пространства как особой моде-

лирующей системы» [2] все более осознается современной методикой преподавания. Остановимся на этом аспекте сопоставительного анализа стихотворений. Он может быть раскрыт с разной степенью глубины и подробности.

В обоих произведениях поэты создают пространственную картину с помощью различных деталей. А. Ахматова обозначает несколько предметных реалий, располагая их в четком соотношении друг с другом, особое внимание уделяя цвету: черная гора, по ней черный, уводящий прочь от родины путь, позади красный город, а впереди — уходящий из него светлый праведник и тело женщины, ставшее окаменевшими прозрачными слезами. В контексте исторических событий и биографии А. Ахматовой библейская мифологема наполняется особым содержанием, раскрывающимся через пространственные образы и их цветовую символику. Историческая аналогия, возникающая в сознании читателя, находит прямое подтверждение в заключительном четверостишии произведения, где словно перекинут мостик из одного пространственно-временного плана в другой. Более того, если учесть, что стихотворение начинается эпиграфом из Книги Бытия, то перед нами последовательно разворачиваются уже три пространственно-временных плана: исторический, или библейский (в эпиграфе), вечный; вневременной (в 1-й части стихотворения); современный лирической героине Ахматовой (во 2-й, заключительной, части).

В «Сретенье» И. Бродский говорит на том же языке пространственных символов. Но его «мир» строится по-другому. Идея бесконечности времени и пространства, всеобщей сцепленности явлений, где человек никогда не одинок, потому что с Господом, и всегда одинок, ибо сам должен совершить свой путь и сделать шаг «в ту черную тьму», у поэта находит воплощение, как и у А. Ахматовой, в ряде предметных реалий. При этом особое внимание уделяется не цвету (у И. Бродского только противопоставление света и тьмы), а звуку, статике и движению. Центром на наших глазах возникающей (становящейся) картины является младенец Иисус, который заключен в кольцо «крепких рук Симеона» (далее — «на раменах» Марии). От него мы можем наблюдать как бы до бесконечности расходящиеся концентрические круги (пространства): «три человека вокруг / младенца стояли, как зыбкая рама, / в то утро, потеря-

ны в сумраке храма. / Тот храм обступал их, как замерший лес. / От взглядов людей и от взоров небес / вершины скрывали, сумев распластаться, / в то утро Марию, пророчицу, старца». И все эти концентрически расходящиеся «пространства» пронзает и соединяет луч света, падающий на темя младенца. («И это был взгляд Отца», — позднее скажет поэт в стихотворении «Рождественская звезда».)

Значение этих зримых образов (стоит их только, следуя за автором, представить) настолько очевидно, что не требует комментариев. Но, несмотря на свою значимость, картина оставалась бы плоской (как изображения на древних иконах, в которых мастера не знали перспективы), если бы... Читаем дальше: пространство начинает оживать, дышать, наполняясь звуком, множимым эхом; эхо кружится, задевает стропила храма, слегка шелестит, «как некая птица, / что в силах взлететь, но не в силах спуститься». Сравнение создает не просто физический, акустический образ, но содержит в себе еще и тайный, скрытый смысл существа человека — его стремлений и возможностей, души и духа. Что еще мы слышим? Поступь Симеона, голос пророчицы Анны. Любопытно, что звук словно удерживает Симеона, «идущего умирать», в пространстве жизни: он на секунду приостанавливается, «но там не его окликали, а Бога / пророчица славить уже начала». Двигается человек, движется звук, движется воздух. К нашим зрительным, звуковым образным представлениям добавляются «тактильные»: «Одежда и чела / уж ветер коснулся»... За дверью храма для Симеона смерть. У поэта — это иное пространство, без звука и тверди, но по-прежнему с тьмой и светом. Тьма и свет присутствуют как в пространстве земной, так и неземной жизни: «Он шел (...) в ту черную тьму, / в которой дотоле еще никому / дорогу себе озарять не случалось. / Светильник светил, и тропа расширялась».

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Лотман, Ю. М.* Художественное пространство в прозе Гоголя // *Ю. М. Лотман. В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь.* — М., 1988. — С. 251—293.
2. Там же.

## 2. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ТВОРЧЕСКИХ МЕТОДОВ

В исследованиях по теории литературы романтизм и реализм рассматриваются как «незамкнутые процессы, взаимодействующие друг с другом» (А. Н. Соколов), и при анализе реалистических произведений русской литературы XIX века часто отмечаются стилистические наслоения романтического плана, а в романтических произведениях — черты реализма.

С. В. Тихонов, канд. пед. наук

В современном литературоведении представлены разные позиции ученых в определении творческого метода одного из самых ярких и значительных писателей XIX века — М. Ю. Лермонтова. Существуют крайние точки зрения на этот счет. К реализму его творчество относят Д. Благой, В. Мануйлов; к романтизму — К. Григорьян, В. Архипов. Большинство же ученых склонны признавать взаимодействие художественных методов в его творчестве (Л. Гинзбург, Е. Михайлова, У. Фохт, В. Коровин, Б. Удодов и др.). Но и среди этих исследователей не наблюдается единства. В 40-е годы XX века много писали о переходе поэта от романтизма к реализму Л. Гинзбург, Е. Михайлова; в 60-е годы о взаимодействии двух методов в его творчестве — У. Фохт, В. Коровин и др.; в 70 — 80-е годы о синтезе романтизма и реализма — М. Уманская, Б. Удодов. На рубеже XX—XXI веков отмечается стремление к объединению романтических и реалистических тенденций в творчестве М. Ю. Лермонтова (И. Серман, В. Остапенко, Л. Рассказова).

Проследивая эволюцию поэтического и прозаического стиля М. Ю. Лермонтова, мы отмечаем, что в творчестве М. Ю. Лермонтова происходит органичное объединение этих методов. Влияние западноевропейской и русской романтической литературы, единство героя в его произведениях,

устойчивость романтических тем и мотивов в творчестве и в то же время проявление таких реалистических тенденций, как углубленность психологического анализа, показ динамики чувств, социальной природы характеров, — все это свидетельствует о том, что в творчестве писателя происходило соотносимое взаимодействие романтического и реалистического методов.

Концептуальная основа системы уроков по изучению поэзии М. Ю. Лермонтова была связана с расширением знаний учащихся о мотивах и образах его творчества, увеличением количества произведений для чтения, анализа и интерпретации, что позволило представить творчество поэта как систему, в которой диалектично сосуществовали романтизм и реализм, при меняющейся и развивающейся форме их воплощения. Учитывались при этом следующие особенности.

\* Система исследовательской деятельности учащихся была организована от первого до последнего урока с учетом изучаемой проблематики, усложнения и укрупнения исследовательских заданий (по внутренним связям текстов и уровням обобщений).

\* От начала изучения темы к ее завершению увеличивалось разнообразие исследовательских заданий, возможность их выбора, а также доля самостоятельности в процессе их выполнения.

\* Творчество М. Ю. Лермонтова рассматривалось как единый процесс, в котором ведущей особенностью было проявление автобиографичности (исповедальность, изменение стиля, поэтического языка, видоизменение жанров; проявление в лирике реалистических тенденций — сюжетность, диалогичность, «прозаизм» лексики); своеобразный «монотематизм» и синонимическое варьирование лейтмотивов («Ангел» и «Демон»).

\* При анализе и интерпретации произведений сочетались акцентное внимание к отдельным деталям (при углубленном освоении текста) и роли и воздействию контекста (за счет воспоминаний, мнений исследователей, варьирования тем в других произведениях).

\* Напряжение эмоций и экспрессивность лирики, проявляемые по-разному, позволили усилить внимание на уроках к активизации всех сфер читательского восприятия за счет широкого использования музыки, изобразительного искусства, видеofilmов.

Рассмотрим особенности организации первого и заключительного занятий по изучению поэзии М. Ю. Лермонтова в 9-м классе.

« «НЕИЗМЕРИМОЕ ИЗМЕРИТЬ, ЛЮБВИ БЕЗБРЕЖНОЙ ДАТЬ ПРЕДЕЛ...» (АНГЕЛ И ДЕМОН КАК ЛЕЙТМОТИВЫ ТВОРЧЕСТВА М. Ю. ЛЕРМОНТОВА). Цель двухчасового занятия — показать устойчивость и диалектичность развития лейтмотивов (ангела и демона, света и тьмы, чистоты и искушения) в лирике поэта; эволюцию и эстетическую значимость образа демона как недостижимого образца совершенства; значение символа в романтизме, а также движение к реализму, от «я» к «мы» в лирике поэта.

Проблемные задачи — содержание и значение в творчестве М. Ю. Лермонтова устойчивых символов (ангел, демон, чаша, эволюция «я» и «мы»).

Лингвопоэтический акцент в работе со стихотворением «Ангел» (1831) и комментированное чтение стихотворений «Мой демон» (1829 и 1831) помогают понять особенности лермонтовского мироощущения, закрепить и углубить полученные ранее знания о романтическом конфликте между идеальным и человеческим, духовным и материальным, «небесным» и «земным». Такое мироощущение не совместимо с восприятием красоты и гармонии мира, восхищением картинами земного бытия. Этому мешает слишком большая сосредоточенность на собственном страдании, разрыве с небом, одиночестве. Именно такое состояние души сближает героя стихотворения «Ангел» с демоном («Мой Демон»). В судьбе злого духа он ищет ответы на собственные вопросы, переживая крайнее напряжение души и разума в поисках вечных истин, совершенства. Самое страшное для лирического героя — в муках обретать эти истины и тут же безнадежно терять их.

Покажет образ совершенства  
И вдруг отнимет навсегда...

В этом заключена причина того, почему сформировался именно такой психологический тип лирического героя, «состоящий из контрастных, но спаянных черт — изначальной героики и столь же изначального трагизма» [1]. Эта антитеза становится ведущим лейтмотивом всего творчества М. Ю. Лермонтова.



Вводный урок по теме строится с учетом анализа письменной работы, отражающей впечатления учащихся от знакомства с ранней лирикой поэта и степень осознанности ими его философских убеждений, личностного принятия их.

На основе анализа и сравнения лирических произведений «Ангел» и «Мой демон» попытаемся показать, что мировоззрение Лермонтова, сложившееся еще в его юности, не столько изменялось, сколько обогащалось в дальнейшем.

С целью усиления мотивированности аналитической и интерпретационной деятельности учитель предлагает девятиклассникам два задания:

1. Подумайте, почему стихотворение «Ангел» до революции 1917 года открывало все поэтические сборники М. Ю. Лермонтова.

2. Прочитайте отзывы современников поэта и литературоведов о стихотворении «Ангел». Почему они так противоречивы?

«Какие прелестные, уверяю вас, стихи пишет он! Такие стихи разве только Пушкину удавались. Стихи этого моего однокашника Лермонтова отличаются необыкновенной музыкальностью и певучестью; они сами собой так и входят в память читающего их. Словно ария или соната!... ей-богу, мне кажется, что в слух мой так и льются звуки самой высокой гармонии» (В. П. Бурнашев, литератор, мемуарист, соученик Лермонтова по Школе юнкеров).

«Стихотворение «Ангел» менее удовлетворяет нашему эстетическому чувству. В самом содержании его какая-то неопределенность, какая-то антипоэтическая туманность, так, что даже самый талант Лермонтова не мог придать ему жизни... Вообще мы желали бы... чтобы талант Лермонтова чуждался всего аллегорического, безжизненной области, населенной символическими демонами, двусмысленными пери и пр.» (Литературная газета. 1840 г. № 23).

«Стихотворение Лермонтова “Ангел” — одно из наиболее характерных и драгоценных созданий великого поэта... Детальный разбор этого стихотворения вводит нас в сферу заветных идеальных стремлений Лермонтова, показывает, с какой настойчивостью поэт обращается к некоторым вопросам, занимавшим его с юных лет, как сильна была в нем вера в прекрасное, как бережно он лелеял свои излюбленные мечты в трудном, суровом, одиноком пути» [2].

При всей кажущейся простоте и ясности стихотворения нельзя не признать того, что в нем поставлены важные вопросы о смысле бытия, о месте человека в этом мире, его отношении к жизни, Богу, обществу, в котором ему приходится жить. Понять это школьникам трудно, но выявление образов, смысловых ассоциаций, связанных с ними, их детальный анализ помогают постичь авторский замысел стихотворения и вписать его в контекст судьбы и творчества поэта.

После первого прочтения произведения ученики отмечают, что возникает впечатление, будто перед читателем приоткрывается завеса с тайны бытия. Он видит Вселенную в ее первоначальном виде: ночь, небо, звезды, месяц, тучи, Земля. Все живет по законам красоты и гармонии. Мысленный взор различает в огромном пространстве космоса полет ангела, несущего с заботой и участием «младую душу» на Землю. Кажется, что все в стихотворении дышит покоем, гармонией звуков и красок, хотя поэт прямо указывает на то, что на земле это состояние будет нарушено, «младой душе» придется пережить немало «печалей и слез». Но об этом не хочется думать. Состояние блаженства запечатлено в этом торжественно прекрасном полете.

Новый ряд заданий, предлагаемых учащимся, направлен на усиление их внимания к тексту стихотворения.

1. Прочитайте стихотворение еще раз и выделите слова, организуемые образную и смысловую структуру стихотворения.

2. Подумайте, ангел ли главный герой одноименного стихотворения.

3. Как выражена антитеза земного и небесного в стихотворении?

4. Почему стихотворение об участии человека названо «Ангел»?

Стихотворение «Ангел» было написано Лермонтовым в 1831 году и относится к ранней лирике поэта-романтика, для которой была характерна антитеза земли и неба. Неоднократно перечитывая стихотворение, выделяем «образно-тематические узлы» (страты), которые, взаимодействуя с контекстом, приобретают новое эмоционально-смысловое приращение [3]. Такими образно-тематическими узлами становятся слова *небо — душа — мир печали и слез — песня*. Нам показалось интересным, что слово *песня* одинаково относится ко всем смысловым центрам стихотворения, но каждый из них придает ему свой

смысловой оттенок. Что же происходит с выделенными понятиями в контексте стихотворения? Какой метафорический смысл поддерживается лексико-семантическим рядом, соотносящимся с каждым из этих слов? Композиционно слова располагаются в следующей последовательности:

### Небо

Красота и гармония в мире природы, блаженство в мире ангелов и «безгрешных духов», совершенство духовной жизни.

Рождает тихую святую песню

### Душа

Младая, чистая, непорочная, помнит о своем небесном происхождении, хранит часть этого совершенства, должна пройти испытания в «мире печали и слез».

Звук песни (святой)

### Мир печали и слез

Мир земной, наполненный соблазнами, страстями, искушениями; мир разочарований, обид, болезней, войн, смерти...

Рождает грешные песни

Особенностью лирики Лермонтова, отмечает в своем исследовании В. И. Коровин, является то, что в ней «идеальный мир, приметы которого есть в земной жизни, не предстает отвлеченным, а становится земным» [4]. Образ рая в стихотворении «Ангел» не развернут, но мы легко можем представить «кущи райских садов», так напоминающие тропическую растительность Кавказа, куда будущего поэта в детстве возила бабушка, и тем более Вселенную с бескрайним ночным небом, звездами, месяцем. «Это та же действительность, только очищенная от пороков, в ней вечно царствует покой и гармония, добро и справедливость» [5].

Этот мир рождает святую песню. Ангел поет о «великом боге», о совершенстве, «святые» звуки даруют полноту жизни и рождают состояние блаженства, поэтому все живое не просто слушает, а *внимает* этой песне.

«Мир печали и слез», как и образ рая, в стихотворении не развернут, но слово-образ определяет характер возникающих ассоциаций: поэту важно выделить в нем его несовершенство, порочность. Антитезу неба и земли выявляют не только слова-образы, но и эпитеты, относящиеся к слову «песня»: «святая» — «грешные». Не случайно, характеризуя песню ангела, автор употребляет это слово в единственном числе. Истина, правда всегда одна, она неизменна и вечна. На земле же поются «грешные песни». В форме множественного числа имени существительного уже заложено значение временного, преходящего, изменчивости, обмана, фальши. Истины, чувства, идеалы, законы, нормы морали и нравственности оказываются здесь сиюминутными и ничтожными.

«Молодая душа», посланница небес, наделенная памятью о прежнем совершенстве, обречена на страдания в мире печали и слез, но в ней живет отголосок звуков ангельской песни. И это присутствие божественного в ней обуславливает ее вечный конфликт с собой и миром.

Поэты-романтики весьма большое значение придавали звуку. Для них он означал исконно природное начало, естественное и простое, дошедшее до нас помимо цивилизации.

«Эти мысли, — отмечает В. И. Коровин, — были известны и Лермонтову, хорошо знакомому с шеллингианской философией и с немецкой философией вообще. Кроме того, музыка зовет к немедленному действию, она требует от человека непосредственной реакции. Лермонтов уловил эту сторону романтической эстетики» [6]. Звуки небес восстанавливают потерянную среди «грешных песен» гармонию. «Молодая душа» не принимает земной мир, но и вернуться на небо она не может. Отсюда одиночество, вечное странничество в поисках гармонии и «образа совершенства», протест против того, кто этот мир создал таким.

После кропотливой работы с текстом ученики, каждый на своем уровне, приближаются к авторскому замыслу и понимают, что герой ранней лирики Лермонтова «...пребывает между двумя мирами — небом и землей, — но поскольку ни один из них не познан в полной мере, то они остаются до конца недоступны ему» [7].

Отвечая на вопрос, почему стихотворение об участии челове-

ка называется «Ангел», ученики показывают уровень постижения данного текста. Приведем отрывки из работ учащихся:

1. «Стихотворение называется «Ангел», хотя в нем рассказывается о судьбе человека, которого ждут испытания в земной жизни. Его душа все время будет искать идеал, который несет в себе совершенство, но найти его на земле невозможно. Поэтому в течение жизни его ждут горечь, страдание, разочарования, неудачи. Но, несмотря на все испытания, он должен сохранить невинность и чистоту, как у ангела» (*Мария Г.*);

2. «...Земную жизнь «младая душа» принять не хочет, в ней она не видит совершенства. Полная «желанием чудным», она стремится на небо, но ей туда вернуться нельзя. Землю она не принимает, а небо ей недоступно. Отсюда трагедия одиночества, бесцельности существования. Герой везде оказывается чужим» (*Алина С.*);

3. «...Положение лирического героя между небом и землей порождает не только одиночество, странничество, но и агрессию по отношению и к небу, и к земле, а в таком состоянии очень трудно удержать в душе «звуки небес», сохранить ангельское начало» (*Александр Ш.*).

*Мария Г.* по сути правильно выявила словесно-художественный образ стихотворения, но осознала и описала его только на уровне конкретных житейских представлений, поставив знак равенства между человеком и художественным образом. *Алина С.* преодолевает бытийный уровень, но лишь *Александр Ш.* ближе всех подходит к авторскому замыслу, отмечая не только следствия, отразившиеся на судьбе лирического героя, его «одиночество, странничество», но и причины, породившие «агрессию по отношению и к небу, и к земле», и поднимается на уровень философского обобщения проблемы бытия: «В таком состоянии... трудно сохранить ангельское начало».

Чтобы показать, как поэтический образ наполняется символическим значением, предлагаем учащимся сравнить стихотворения «Ангел» и «Мой демон».

Чем близки стихотворения «Ангел» и «Мой Демон»? Если принять к сведению замечание М. И. Цветаевой, высказанное по поводу песни Вальсингама в пушкинской трагедии «Пир во время чумы», что «поэт отдает свою тайную склонность тому, кому он отдает свою песню» [8], то вопрос о соперничестве ангела и демона в душе человека встает особенно остро. «Свя-

тая песня» ангела исполнена радостной хвалы, песня демона печальна, он поет о космической беспредельности, о затерянности Земли в великом и безучастном пространстве Космоса.

Ученики приходят к выводу, что в лирике М. Ю. Лермонтова песни ангела и демона равновелики по своей значимости. Образы ангела и демона приобретают, таким образом, символический смысл. Это два противоположных полюса одного целого — человеческой души, два пути постижения человеком огромного мира и истины. Постоянное противостояние начал — путь к совершенству, к духовному развитию человека. Вводим теоретическое понятие «символ».

Символ — это такая разновидность иносказания, которая через предметный или словесный образ передает многозначную, жизненно-универсальную идею, не поддающуюся отвлеченно-логическому выражению.

Закрепляем это понятие лингвопоэтическим анализом стихотворения «Чаша жизни».

Известно, что М. Ю. Лермонтов «подолгу, иногда годами, вынашивал в себе тот или иной образ, то или иное поэтическое словосочетание» [9]. Его излюбленные образы подолгу странствовали по разным поэтическим контекстам, обрастая разными смыслами. Так, из развернутой аллегории в стихотворении «Чаша жизни» (1831) образ чаши трансформируется в символ сложных жизненных состояний: «Едва касались мы до чаши наслажденья, / Но юных сил мы тем не сберегли...» («Дума»); «Разлей отравленный напиток!» («Не верь себе»); «И нам горька остылой жизни чаша / И уж ничто души не веселит...» («Молодость»). До философского обобщения темы судьбы человека, и поэта в том числе, осознания ее неотвратимости, предначертанности Лермонтов поднимается в стихотворении «Чаша жизни». Но взгляд на жизнь поэта-романтика пессимистичен, слишком высокие нравственные обязательства приходится брать на себя в ней человеку.

Чтобы помочь учащимся осуществить качественный лингвопоэтический анализ стихотворения, учитель использует следующую систему вопросов:

1. Очень внимательно прочитай стихотворение. Определи наиболее важные по смыслу слова. Выпиши их (или подчеркни).
2. Перечитай текст, объясни взаимосвязь этих слов.

3. Определи, при помощи каких изобразительных средств поэту удалось выразить свои сокровенные мысли.

4. Дополни свой анализ другими стихотворениями, где ярко выражена авторская позиция. Как они расширяют смысл стихотворения?

После чтения произведения учащиеся выписывают слова «чаша жизни, бытия», «закрытые глаза», чаша «пуста», мечта «не наша».

Стихотворение «Чаша жизни» было написано поэтом в 1831 году, когда ему было всего 17 лет. Но уже в эти юные годы он задавался сложным философским вопросом о смысле человеческой жизни. А ответ на него искал потом всю свою жизнь.

Мы пьем из чаши бытия  
С закрытыми очами,  
Златые омочив края  
Своими же слезами...

Толковый словарь В. И. Даля дает следующее объяснение слову «чаша». «Слово *чаша* в русском языке имеет несколько значений, одно из них — доля, судьба. *Пить горькую чашу. Выпить чашу до дна — прожить жизнь*». В этом значении слово использовалось в древнерусской литературе. Выражение «чаша жизни» очень часто употреблялось в элегической поэзии 20—30-х годов XIX века.

Но Лермонтову тесно в рамках жанра элегии, и он переступает через них. Меняя в первой строке своего стихотворения нейтральное слово «жизнь» на слово «бытие» с его глубоким философским смыслом как обозначения объективной реальности, существующей независимо от нашего сознания, он расширяет тем самым границы стихотворения до уровня философского размышления над смыслом жизни. Так образ чаши с напитком становится символом вечной жизни. Поэт приходит к выводу, что каждый человек приобщен к этой великой «чаше», источнику жизни, но не каждый осознает важность этого действия. Вместо осуществления своего истинного предназначения человек погружается в суету, бытовые заботы, которые подменяют, а часто и вытесняют высокое назначение человека в этом мире. И когда жизнь проходит, когда «...перед смертью с глаз завязка упадет», обнаруживается, что самое важное не совершено, не понято, не узнано.

...все, что обольщало нас,  
С завязкой исчезает;  
Тогда мы видим, что пуста  
Была золотая чаша,  
Что в ней напиток был — мечта,  
И что она — не наша!

Трагично осознание того, что все, что составляет жизнь человека, — это только мечта, и что за этим не стоит никакой реальности; трагично еще и осознание, что наша жизнь — «не наша», что она нам не принадлежит. Тогда кому она принадлежит? Богу? Но поэт только приближается к этой мысли и не доводит ее до конца. Он очень молод, чтобы «думать о том, что есть над нами» [10]. Обманчивость, иллюзорность мечтаний поэт не мог преодолеть всю свою жизнь, постоянно подчеркивая, и с годами все сильнее, призрачность того, чем живет человек.

Цель заключительного фрагмента занятия (реалистические тенденции: «я» и «мы» в лирике М. Ю. Лермонтова) — показать, что наряду с устойчивыми романтическими мотивами и образами-символами в лирике второй половины 30-х годов у поэта появляются иные мотивы и темы, другие интерпретации смыслового многообразия человеческого бытия. В его стихотворениях отмечается движение от изображения особого внутреннего мира «я» лирического героя к созданию обобщенного образа, что говорит о становлении в романтическом мироощущении поэта элементов реализма. В лирике появляется новый мотив-образ «мы» (стихотворения «Дума», «Бородино»).

Проверяем эту гипотезу на уже известном учащимся стихотворении «Бородино». После выборочного чтения стихотворения подводим учеников к мысли, что обобщение «мы» в нем обусловлено изображением героического момента русской истории. Братство поколений, братство общенародное характеризуются М. Ю. Лермонтовым как норма и идеал. Поэт осознанно отказывается от описания подвига героя-индивидуалиста и через слияние многих «я» в «мы» передает общенациональную цельность русского народа и величие его подвига.

Перенос полученных учащимися знаний в новую ситуацию и их расширение происходит в процессе аналитической беседы, связанной со стихотворением «Дума». Ход ее определяется следующими вопросами:



1. Все ли понятно в этом стихотворении?
2. Каким мы видим современное Лермонтову поколение?
3. Какие жизненные и духовные ценности оно признает?
4. Почему местоимение «я» практически уходит из текста стихотворения и заменяется местоимением «мы»? Отождествляет ли автор себя с современным поколением или отделяет себя от него? Изменяется ли при этом авторская позиция?
5. Какой приговор выносит автор своему поколению?

Во время беседы учитель подводит учеников к мысли, что в стихотворении поэт признает себя частью современного поколения. Но это «мы» родилось в результате длительного и беспристрастного погружения в свое «я», в результате глубокой рефлексии. Поэт осмысливает путь современного ему поколения как неудачный, но неизвестный этап исторического движения. Вписывая судьбу поколения в движение времени, в историю России, он выстраивает связь настоящего с прошлым и будущим. Поэтому появление образа потомка знаменательно, ему доверено оценить жизнь своих предшественников. Но эта оценка вызывает «горькую усмешку». Выходит, что романтический герой («демон», «зла избранник») не выдерживает испытания историческим временем, и стихотворение приобретает другие потенциальные смыслы? Но это не так. Наряду с реалистическими стихотворениями поэт в то же время создает романтические («Узник», «Не смеяся над моей пророческой любовью...»). Художественные установки романтизма и реализма в его лирике продолжают сосуществовать, взаимопроникающая и дополняя друг друга.

« «ЖИВУ, КАК НЕБА ВЛАСТЕЛИН, — В ПРЕКРАСНОМ МИРЕ, НО ОДИН...». Содержание двухчасового занятия определяют комментированное чтение стихотворений «Мой дом», «Земля и небо», «Небо и звезды», «Звезда», «Да и нет», а также сравнительный анализ стихотворений М. Ю. Лермонтова «Выхожу один я на дорогу...» и Ф. И. Тютчева «Певучесть есть в морских волнах...»; сопоставление музыкального и лирического произведений; просмотр фрагмента фильма С. А. Герасимова «Маскарад»; индуктивные проблемные задания по лирике; по поэмам и драмам — сопоставление и сравнение по сходству и контрасту дедуктивного уровня (актуализация в сознании учащихся и

запоминание признаков меняющегося романтического героя, символов романтической эстетики — небо, земля, звезды...).

Осознание места человека во Вселенной, его одиночество в огромном мире, страдания, поиски гармонии и вечное стремление найти ответы на волнующие философские вопросы — вот мотивы ранней романтической лирики М. Ю. Лермонтова. Выявление романтических символов в ранней лирике поэта способствует осознанию его мировосприятия. А ассоциации с другими стихотворениями позволяют проследить устойчивость и развитие мотивов и образов в лирике поэта.

Ведущий мотив всех названных выше произведений — мотив одиночества, который, переходя из стихотворения в стихотворение, приобретает все более расширительный философский смысл. В стихотворении «Земля и небо» противопоставление романтических символов земли и неба рождает мысль о «краткосрочности» и «неверности» земного бытия. Другой устойчивый символ романтизма — звезда, олицетворяющая собой манящий, но недостижимый идеал. В стихотворении «Небо и звезды» М. Ю. Лермонтов отражает стремление романтического героя к далекому и прекрасному. Герой осознает свою человеческую природу, но помнит и о близости со звездами. Так на традиционную романтическую антитезу «человек — идеал» в стихотворении накладывается еще одна антитеза «я — люди». «Эта намеченная в стихотворении двузначность лермонтовского “братания со звездами”, — отмечает И. Н. Розанов, — отражает вечное смятение противоречивых мыслей поэта» [11]. В поэзии М. Ю. Лермонтова и в дальнейшем сохранится двузначность этого символа (стихотворения «Пророк», «Выхожу один я на дорогу...»). В романе «Герой нашего времени», в главе «Фаталист», Лермонтов использовал этот романтический символ, чтобы показать непричастность далеких звезд к людской судьбе.

Земля и небо — ключевые символы романтической эстетики. В поэзии М. Ю. Лермонтова они почти всегда отражают несоответствие идеала и действительности. В его ранней лирике с ними связано изображение метания романтического героя между высотой небес и обаянием земли.

Ведущий мотив стихотворения «Мой дом» (1831) — состояние человека в просторах Вселенной. Исключительность и

одиночество романтического героя подчеркнуты уже в первой строке стихотворения: «Мой дом везде, где есть небесный свод». Художественное пространство в стихотворения безгранично:

До самых звезд он кровлей досягает,  
И от одной стены к другой —  
Далекий путь, который измеряет  
Жилец не взором, но душой.

Земля и Небо воспринимаются как части одного целого, и им свойственно состояние гармонии. Человеку, живущему в этом доме, дана возможность в одно мгновение объять «пространство без границ, течение века...», но, несмотря на такие возможности, он испытывает противоречивые чувства:

И осужден страдать я долго в нем,  
И в нем лишь буду я спокоен.

Этот же мотив М. Ю. Лермонтов разовьет и в своей поздней лирике, в стихотворении «Выхожу один я на дорогу...»

Устойчивость идеального, возвышенного и прекрасного в душе человека, стремление к гармонии, целостности и в то же время ощущение их невозможности, потери «высшего смысла» заставляют поэта кричать о своей боли.

Такие же чувства были свойственны и другому поэту — современнику М. Ю. Лермонтова Ф. И. Тютчеву. Сравнительный анализ стихотворений «Выхожу один я на дорогу...» М. Ю. Лермонтова и «Певучесть есть в морских волнах...» Ф. И. Тютчева побуждает учащихся обратить внимание на широту постановки этой проблемы. А прослушивание романса Е. А. Шашиной «Выхожу один я на дорогу...» (1905) помогает понять, как сильно было желание поэта достичь гармонии в земном мире.

Начатое движение к миру, к единению с землей, в стихотворении обрывается в самый кульминационный миг: «Что же мне так больно и так трудно? / Жду ль чего? Жалею ли о чем?...». Так обозначено движение в противоположном направлении — от мира реального к фантастической мечте. Но лирический герой не замечает внутренней борьбы в своей душе, он видит только разлад между собой и миром — вокруг блаженство и гармония, а «мне так больно и так трудно».

В стихотворении Ф. И. Тютчева «Певучесть есть в морских волнах...», созданном почти четверть века спустя после стихо-

творения Лермонтова, находим поразительное совпадение поэтической установки.

Откуда, как разлад возник?  
И отчего же в общем хоре  
Душа не то поет, что море,  
И ропщет мыслящий тростник?

Но больше различий. Сопоставление этих стихов поможет выявить прихотливую взаимосвязь реалистического и романтического в стихотворении. При сопоставительном анализе учащиеся замечают, что в стихотворении Ф. И. Тютчева речь идет о разладе между человеком и природой, о вечном мировом законе, где такое противоречие — объективный факт существования данного миропорядка. У Лермонтова же разлад обнаруживается в минуту, когда «спит земля в сиянье голубом».

У Тютчева идея гармонии выражена в субстанции звука, в котором музыка высших сфер слита в «стройный мусикийский шорох» и недоступна «мыслящей» человеческой душе. У Лермонтова гармония предстает как вникание в сокровенную речь, одинаково понятную и людям, и звездам. Что бы ни волновало человека, но, услышав диалог звезд в ночной тишине, он становится не слушателем, а активным его участником. Лермонтовский образ гармонии во Вселенной невозможно представить без живого участия человеческой души. Она связывает пустыню с богом, звезду со звездой, мир с творцом.

У Тютчева «душа не то поет, что море», но она поет в «общем хоре», «мыслящий тростник ропщет», но в качестве малого тростника, не сбивающего общий тон песни. И «душа» в стихотворении сопоставлена с другими участниками «общего хора»: «камышами», «морскими волнами», а не с мирозданием в целом. У Лермонтова масштаб сопоставления совершенно иной. Не разлад внутри «общего хора» дробных величин, а противостояние на равных всему миру — земле, небу, звездам. Людям присуще ощущать свою ничтожность перед масштабом Вселенной, лермонтовскому же герою это неведомо. Он не знает чувства дистанции по отношению к высшим началам бытия. Учащиеся отмечают, что такая позиция для лирического героя М. Ю. Лермонтова не нова. «Интимную сферу своей душевной жизни он наполняет мировыми проблемами, — отмечает С. В. Ломинадзе, исследователь творчества М. Ю. Лермонтова, —

и в этом смысле предвосхищает героев-идеологов Ф. М. Достоевского» [12]. Из того, как лирический герой воспринимает Вселенную, становится ясным, чего не хватает ему в мире людей. Он не согласен с масштабами человеческой жизни, потому что мыслит категориями вечности и любви.

...Я б желал навеки так заснуть,  
Чтоб в груди дремали жизни силы,  
Чтоб, дыша, вздымалась тихо грудь;  
Чтоб всю ночь, весь день мой слух лелея,  
Про любовь мне сладкий голос пел...

Развитием представлений о романтическом герое, его эволюции в творчестве М. Ю. Лермонтова стали сообщения учащих по материалам исследовательских работ о герое поэмы «Демон» (в сравнении с поэмой «Мцыри») и героях пьес «Странный человек» и «Маскарад» (в сопоставлении).

В образе главного героя драмы «Странный человек» М. Ю. Лермонтов воплотил свой этический идеал — мечту о совершенной личности. Владимир Арбенин — идеальный романтический герой, поэт с тонкой душой. Он «любезен в обществе; дамы ищут его разговора, он любим молодежью; хотя иногда говорит слишком резкие истины в глаза, но ему все прощают...»

Арбенин проходит испытание несчастной любовью, но в центре внимания автора пьесы не любовная история, а проблема взаимоотношений личности и общества, ставшая актуальной в 30-е годы XIX века. Конфликт в пьесе основан на столкновении романтического героя со светским обществом.

Главный герой драмы аккумулирует в себе все мотивы предшествующего романтического творчества писателя: это человек сильных, ярких страстей, с «тяжкой ношей самопознания» (Н. М. Владимирская), постигающий несовершенство мира, одинокий и непонятый.

В драме «Маскарад» главный герой существенно меняется. Высшему обществу в ней противопоставляется не нравственно совершенный герой, а всепоглощающая энергия отрицания, демоническая сила духа. Герой ее носит, как и герой пушкинского романа, имя Евгений и для него характерно то же противоречие между духовной значительностью и опустошенностью. Одиночество и духовная опустошенность Евгения Арбенина

выражены через конфликт, основанный на резком контрасте героя с чистотой и невинностью его жены Нины, с одной стороны, и низостью и пошлостью светского общества — с другой.

Евгений Арбенин — не мечтательный юноша, как герой «Странного человека», у него за плечами долгий путь познания жизни:

...я все видел,  
Все перечувствовал, все понял, все узнал,  
Любил я часто, чаще ненавидел,  
И более всего страдал!

М. Ю. Лермонтов наделяет героя силой духа, мужеством, демонической тоской по иной жизни. Однако соответствует ли он сам своим высоким идеалам? Сын своего времени, Арбенин не может преодолеть в себе эгоистическое начало, высокое чувство любви в нем омрачается ревностью, и он жестоко мстит Нине за крушение своих надежд на счастье и нравственное возрождение: «И этот гордый ум сегодня изнемог». Трагедия становится неизбежным следствием эгоцентризма и всеобъемлющего неверия и отрицания — такова сугубо реалистическая идея драмы М. Ю. Лермонтова.

Пьеса «Маскарад» выдержала много постановок на сценах разных театров. В 1941 году на киностудии «Ленфильм» С. А. Герасимовым была осуществлена экранизация этой драмы М. Ю. Лермонтова. В главных ролях в ней выступили Н. Мордвинов — Арбенин; Т. Макарова — Нина; М. Садовский — Звездич; С. Магарилл — баронесса Штраль; С. Герасимов — Неизвестный.

Фильм построен на контрасте романтически представленного, незаурядного героя Арбенина и изображенного весьма реалистически светского общества. Особенно остро этот контраст проявляется в сценах, где романтический пафос драмы приглушен намеренно сниженной, прозаической игрой актеров С. Герасимова, М. Садовского. Фильм начинается строками из стихотворения «Дума», что сближает драму Арбенина с драмой целой эпохи, придает конфликту сильной личности с миром бездуховности и пошлости гражданский пафос.

Острые монтажные переходы от романтических (вихрь бала, напряженность игры) к реалистическим сценам жизни пусто-го тихого дома с многочисленными деталями интерьера, одеж-

ды, характерными для представителей высшего света 30-х годов XIX века, подчеркивают соединение в ней романтического и реалистического начал. В фильме много натуральных съемок, которые также передают исторический колорит времени, «сохраняют эпоху пьесы»: Дворцовая набережная, площадь перед Адмиралтейством, памятник «Медный всадник» и др.

Яркость, пышность, динамичность и в то же время фальшь, игра, «когда под маскою черты угаены, / То маску с чувств снимают смело», — чувств не только высоких, но и низких, главным образом низких, показаны в сценах маскарада. Интересно режиссерское решение финальной сцены трагедии героя: длинные панорамы создают иллюзию непрерывности действия, когда Арбенин бежит по комнатам дома, пытаясь спрятаться от взгляда Неизвестного и закрывает за собой множество дверей, на каждой из которых висит траурный бант. Эта сцена становится символической в фильме, показывая глубину одиночества, горя и саморазрушения незаурядного человека в светском обществе.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Коровин, В. И.* Творческий путь Лермонтова. — М., 1973. — С. 13.
2. *Семенов, А.* Ангел. — Харьков, 1912.
3. *Лингарт, А. А.* Основы лингвопоэтики. — М., 1999. — С. 99.
4. *Коровин, В. И.* Творческий путь Лермонтова. — С. 77.
5. Там же. — С. 77.
6. Там же.
7. *Михайлова, Е. Н.* Жизнь и творчество Лермонтова // Исследования и материалы: сборник / под ред. М. Б. Храпченко. — М., 1941. — С. 123.
8. *Швейцер, В.* Быт и бытие Марины Цветаевой. — М., 1992. — С. 399.
9. *Розанов, И. Н.* Литературные репутации. — М., 1990. — С. 112.
10. *Зеньковский, В. В.* Лермонтов. Стихотворения. Поэмы. Драммы. — М., 2004. — С. 180.
11. *Розанов, И. Н.* Литературные репутации. — С. 135.
12. *Ломинадзе, С. В.* Поэтический мир Лермонтова. — М., 1985. — С. 68.

### 3. СЛОВО КАК ОБРАЗНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ УЗЕЛ ТЕКСТА

Лингвопоэтика является междисциплинарным направлением исследований, соприкасающимся как с лингвостилистикой, так и с литературоведением, но принципиально не совпадающим с ними в главном. Лингвопоэтическое изучение художественных текстов направлено на выявление роли *каждого конкретного элемента* языковой организации текста в передаче определенного идейно-художественного содержания. Основным принципом такого рода исследования является рассмотрение языковых элементов в их связи с содержательной стороной текста. Раздельное изучение формальных и содержательных элементов, вполне допустимое в сугубо языковедческих или литературоведческих работах, в лингвопоэтическом исследовании оказывается неприемлемым.

А. В. Султанова, канд. пед. наук

« СУЩНОСТЬ ЛИНГВОПОЭТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТЕКСТУ. Термин «лингвистическая поэтика» возник в 60-х годах XX века. Но еще в 20—40-х годах XX столетия образовалось направление в русской филологии, занимающееся проблемами художественного текста (Л. В. Щерба, Ю. Тынянов, Г. О. Винокур, В. Шкловский, Б. Эйхенбаум, Р. Якобсон и др.), сторонники которого считали необходимым «развитие лингвистической поэтики». Его называли «поэтическим языкознанием» (Г. О. Винокур), «наукой о языке художественной литературы», «теорией поэтической речи» (В. В. Виноградов).

Позднее в исследованиях, связанных с природой поэтического языка, языка художественной литературы, выделились два подхода: структурно-семантический, привлекающий статистические методы и теорию информации (Р. Якобсон, А. Греймас, Р. Барг, С. Левин, М. Риффатер,



Ю. М. Лотман и др.), и филологический, развивающий традиции В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, Л. В. Щербы, Б. В. Томашевского (О. С. Ахманова, Р. А. Будагов, В. П. Григорьев и др.).

В 90-е годы XX века появились исследования, в которых разрабатываются методы лингвопоэтического анализа художественного текста (В. Я. Задорнова, А. А. Липгарт, Л. В. Полубиченко и др.). Лингвопоэтика, по мнению этих исследователей, направлена не «на простое выявление тех или иных стилистических приемов и языковых средств, а на словесное разъяснение эстетического воздействия, оказываемого художественным произведением» (В. Я. Задорнова) [1]. Если в первом случае разбор, толкование являются ключом к пониманию текста, который без этого воспринят быть не может, то во втором — читатель воспринимает текст во всей его полноте, постепенно погружаясь в глубь его содержания. В зависимости от своих интересов он либо подвергает текст историко-филологическому анализу, отчетливо представляя его место в кругу других произведений художественной литературы, либо пытается непосредственно вывести эстетический эффект из конкретных языковых фактов. Однако во всех этих случаях текст рассматривается как целостное и неповторимое произведение словесного искусства [1. С. 128].

В. Я. Задорнова подробно описывает метод сплошного лингвистического анализа художественного произведения на трех уровнях: семантическом, метасемиотическом и метаметасемиотическом.

Все в литературном произведении: намерение автора, его идеи, образы и т. д. — реализуется в словах. Иначе говоря, каждое литературное произведение строится из языкового материала. Языку присущи свои объективные законы (фонетические, грамматические, лексические) независимо от того, пользуются ли им в художественных целях или как средством повседневного общения. Отсюда первый шаг в исследовании — рассмотрение слов и словосочетаний на семантическом уровне, то есть анализ единиц языка в их прямом значении: анализ лексики, морфологии, синтаксиса — всех возможных языковых аспектов текста.

Понимание художественной литературы предполагает уме-

ние читателей не только воспринимать текст как сумму значений составляющих его единиц, но и распознавать двойственную природу языковой единицы в художественном тексте, ее способность наполняться новым поэтическим содержанием. При этом автор литературного произведения использует возможности языка только ему одному присущим способом. В художественном произведении содержание и выражение семантического уровня служат для передачи некоторого нового метасодержания (коннотативного, метафорического, «образного»). Это новое содержание и является предметом исследования на втором, метасемиотическом, уровне, где должно изучаться функционирование языковых элементов в художественном контексте.

Если исследователь хочет проникнуть в подлинный смысл произведения, понять намерение писателя, ради которого использовались те или иные стилистические приемы, он должен анализировать произведение на метаметасемиотическом уровне. Для этого необходимо тщательно изучить литературное направление, к которому принадлежит автор, его мировоззрение, эпоху, в которую произведение было создано. Опираясь на анализ на первых двух уровнях и фоновые знания, исследователь в состоянии научно обосновать то метасодержание (идейное содержание), которое выражено в произведении автором.

Подлинное проникновение в сущность художественного текста возможно лишь при учете диалектического взаимодействия лингвостилистического и лингвопоэтического методов исследования.

Внутри первых двух уровней анализ произведения проводится по аспектам языка: лексика, синтагматика, ритмико-синтаксический аспект, звуковая организация. Такое фронтальное рассмотрение текста позволяет исследователю провести всесторонний анализ, ничего не упустив в нем.

А. А. Липгарт дает следующее определение лингвопоэтики: «*Лингвопоэтика* — это раздел филологии, в рамках которого стилистически маркированные языковые единицы, использованные в художественном тексте, рассматриваются в связи с вопросом об их функциях и сравнительной значимости для передачи определенного уровня идейно-художественного содержания и создания эстетического эффекта» [2]. Ученый предла-

гает два метода лингвопоэтического исследования художественного текста: лингвопоэтическое сопоставление и лингвопоэтическую стратификацию.

В основе метода лингвопоэтического сопоставления лежит сравнение текстов, отмеченных сюжетным и функционально-стилистическим сходством (то есть сопоставимым как в содержательном плане, так и по качественному составу языковых единиц).

Под лингвистической стратификацией понимается такой анализ художественных текстов, в ходе которого в них производится «выделение единых по замыслу, художественно-образной и лексико-грамматической структуре и стилевым особенностям слов, пластов, или “страт”, написанных как бы в одном ключе, вокруг единой стилистической доминанты». При этом Липгарт говорит о различии между лингвопоэтическим делением текста на стратумы и его тематическим, образно-тематическим членением.

В ходе лингвопоэтического исследования художественные приемы рассматриваются также и в связи с вопросом об их функциях, выявляемых на уровне общеконтекстуальном. Лингвопоэтические функции обобщаются на основании одного признака — признака отвлеченности: первичное противопоставление проводилось по его наличию (гномическая и ассоциативная функции) / отсутствию (экспрессивная функция), а затем, при его наличии, — по степени проявленности (влияние на общий характер высказывания без развития ассоциативных рядов) [2. С. 74].

Вслед за В. Я. Задорновой А. А. Липгарт рассуждает о трехуровневом анализе художественного текста, о метасемиотических характеристиках языковых единиц, которые составляют предмет собственно лингвистического анализа текста, чтобы затем перейти к заключительному — метаметасемиотическому — уровню исследования, лингвопоэтической интерпретации текста.

Все осуществляемые лингвопоэтические исследования делятся на две группы: «лингвопоэтика художественного приема» и «лингвопоэтическое исследование (анализ) художественного текста» [2. С. 8]. Цель первого — воссоздание полной картины тематико-стилистических характеристик использования отдель-

ного художественного приема в том или ином произведении, в группе произведений (Т. Г. Орлянская, А. Н. Хохулина, Т. А. Бурцева, О. С. Ахманова, Л. В. Полубиченко, С. К. Восканян, А. К. Жунисбаева и др.). Цель второго — исследование отдельного художественного текста, направленное на выявление роли формальных языковых элементов в передаче некоего идейно-художественного содержания и в создании определенного эстетического эффекта (В. Я. Задорнова, М. Э. Конурбаев, А. А. Липгарт, Е. В. Сомова, И. Д. Стрельцова).

Пытаясь раскрыть закономерности лингвопоэтического анализа художественного текста, мы столкнулись с определенными трудностями. Во-первых, исследователями предлагаются разнообразные приемы анализа (обращение к конкретным языковым фактам; внимание к историко-филологическому окружению, фону, на котором создавалось произведение). Во-вторых, огромное количество изучаемых в школе произведений, разнообразных по жанру и степени сложности. Возможен ли единый лингвопоэтический подход к ним? И, в-третьих, все предлагаемые приемы анализа рассчитаны на читателя и исследователя с высоким уровнем филологической подготовленности.

Перед нами стоит задача — найти возможность обучения учащихся такому лингвопоэтическому анализу художественного текста и одновременно развить их мышление, интуицию, повысить уровень их фоновых знаний.

Пытаясь выработать единые принципы лингвопоэтического анализа художественного текста на уроке литературы, мы исходили из того, что деятельность читателя направлена как на распознавание (узнавание) в тексте языковых знаков, так и на распознавание (осмысление) передаваемой ими образной информации. Слово является отправной точкой для того и другого вида деятельности. «Смысловое восприятие» речевого сообщения — это единый процесс взаимодействия восприятия и понимания, осмысления. В процессах восприятия задействована «постоянная словесно-логическая память», которая представляет собой «иерархию систем эталонов — звуков, звукосочетаний, слов», а на уровне понимания эталоном выступает слово. «Сам же процесс смыслового восприятия осуществляется путем установления смысловых связей между словами», — подчеркивает И. А. Зимняя [3].

«Слово при его функционировании выполняет роль, сравнимую с ролью лазерного луча при считывании голограммы, — отмечает А. А. Залевская, — оно делает доступным для человека определенный условно-дискретный фрагмент континуальной и многомерной, индивидуальной картины мира во всем богатстве связей и отношений, полнота которых обеспечивается в разной мере осознаваемой опорой на прямые и / или опосредованные выводные знания и переживания разных видов» [4].

В качестве единицы анализа художественного текста мы выбираем слово — «экспрессоиду» (В. П. Григорьев), «обертон» (М. М. Бахтин), — являющееся образно-тематическим узлом», «единой стилистической доминантой» (А. А. Лингарт), «смысловой вехой» (Н. В. Кулибина), служащее лингвопоэтическим ключом к пониманию текста. Деятельность учащихся направлена на поиск такого лингвопоэтического ключа. Многократно прочитывая текст, внимательно всматривались в слова, вдумываясь в контекст, ученики отыскивают это слово (слова); обнаруживая связь с другими словами, выстраивают внутреннюю смысловую структуру текста. Одновременно они объясняют чувства, поступки героев, делают вывод об отношении к ним автора, размышляют об их внутреннем мире. Это позволяет адекватно понять текст и одновременно стимулирует творческую (интеллектуальную и эмоциональную) активность учащихся.

Подобная деятельность, с одной стороны, удлиняет несколько этап восприятия текста, но с другой — позволяет активизировать речемыслительную деятельность учащихся, овладеть стратегиями понимания художественного текста.

Достоинством лингвопоэтики, на наш взгляд, является то, что нет необходимости в предварительном ознакомлении учащихся с предполагаемой методикой. Для них работа с текстом выглядит как обычное обсуждение его, размышление над словами, из которых он состоит. От учащихся на этапе восприятия художественного текста не требуются ни знания литературоведческой и стилистической терминологии, ни особых навыков филологического анализа. На данном этапе важно не то, каким образом автор выразил свою мысль, какие средства он использовал, а то, что он сказал.

В основе углубленного чтения, «вчитывания» в художественный текст, лежит способность восприятия человека к посте-

пенному (но не сиюминутному) охвату, с одной стороны, целостности текста (его композиции, плана построения), а с другой — его элементов, часто наиболее ярких, с точки зрения опыта читателя. Подсознательно читатель способен выделить хотя бы некоторые соединения этих конструктивных элементов, выраженные вербально. Психологами давно отмечена принципиальная ориентация воспринимающего человека на симметрию, при наличии которой человек легче определяет контуры объекта и особенности (даже в воображении) его построения.

Вербально выраженные элементы соединения, скрепления архитектурно значимых «линий» текста могут обозначать сквозной мотив произведения, его образный смысл, основу художественной конструкции, что позволило в процессе обучения уже на уровне первичного восприятия освоить, например, стихотворение фундаментально, почти запомнить его наизусть. Такое довольно точное знание произведения (напомним, внешней формы и внутренней структуры, их соединений, выраженных образно-тематическими узлами текста) позволило затем гораздо успешнее входить в контексты, органично связанные с произведением, осваивать теорию литературы и другую необходимую информацию, особенно по истории литературы.

Рассмотрим элементы лингвопоэтического анализа художественного текста на примере стихотворения А. Фета «Есть ночи зимней блеск и сила...». Стихотворение читается учителем и комментируется совместно с учащимися.

После одного или двукратного чтения его учащимся было предложено для письменного ответа задание: «Перечитайте стихотворение. Подчеркните самые важные для понимания текста слова».

Мы предполагали, что стихотворение достаточно сложно для учащихся. Поэтому было предложено его чтение один — два раза вслух для ознакомления с произведением в целом; самостоятельное третье чтение для уточнения общего впечатления; затем перечитывание — чувствование, акцентированное выделение тех или иных смыслов. В процессе выполнения задания учащиеся, вчитываясь в текст, находят в нем, постепенно извлекая из подсознательных, интуитивных ощущений, наиболее значимые слова, связи между ними, обосновывая тем самым выявленность «архитектоники текста». Под вчитыванием мы

понимаем не просто процедуру как условие для анализа, а собственно интеллектуальную деятельность по своеобразной «дешифровке» текста, личностному освоению его информации.

В процессе самостоятельного перечитывания стихотворения учащиеся начинают осознавать его смысловую сложность. Но при этом упорно не замечают, легко пропускают «непонятное». Они говорят о ночном пейзаже, о мировом покое, о том, что природа спит, а значит живет. Но фраза «На этот миг ты посвящен...» воспринимается учащимися как мгновение тишины, когда все оцепенело. В ходе корректировочной беседы они постепенно приходят к мысли, что речь здесь идет о том, что герою на миг «волею всезрячей» была дана возможность увидеть «блеск и силу» «ночи зимней», возможность «понимать всемирный сон».

Ответы учащихся с особой остротой напоминают о главной дилемме современной гуманитарной науки (о характере общения читателя и автора текста). Одни, как известно, считают, что читатель свободен от авторской опеки и ему принадлежит полное или почти полное право на свободу суждений (психологическая школа литературоведения XX века). А. Г. Горнфельд, в частности, напоминает о том, что произведение есть ответ на наши вопросы, что «каждый новый читатель Гамлета есть как бы его новый автор» [5]. Ю. И. Айхенвальд утверждал, что читатель вообще никогда не поймет автора, и аргументировал этот тезис так: «Если мысль изреченная есть ложь для самого автора (?!), для собственника этой мысли, то она еще больше ложь для тех, кто ее воспринимает» [6]. А. М. Ремизов полагал, «что пишется не для кого и не для чего, а только для самого себя». К концу XX века эта точка зрения была доведена если не до абсурда, то до предела: Р. Барт говорит о тексте как зоне языковых игр [7].

В отечественной методике XIX и XX веков исследователи чаще всего исходили из пушкинской мысли о необходимости судить писателя «по законам, им самим над собою признанным». Мы придерживаемся позиции А. П. Скафтымова, высказанной им в статье «К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы»: «Сколько бы мы ни говорили о творчестве читателя в восприятии художественного произведения, мы все же знаем, что чита-

тельское творчество вторично, оно в своем направлении и границах обусловлено объектом восприятия. Читателя ведет автор, и он требует послушания в следовании его творческим путем. И хорошим читателем является тот, кто умеет найти в себе широту понимания и отдать себя автору...» [8]. В 1959 году он же писал: «Интерпретатор не бесконтролен. Состав произведения сам в себе носит нормы его истолкования» [9].

В методических и педагогических поисках путей, обеспечивающих контакт автора и читателя, очевидно, следует исходить из этого методологического утверждения.

Перечитывание текста, выборочное и аналитическое, подключение комментария с учетом той меры, которая не должна заслонять текст как целое от читателя, сверхзадача поиска смысловых, внутренних связей текста, выраженных в той или иной степени в языковой и сюжетно-композиционной структуре, — основные приемы работы с текстом на более сложном и более глубоком уровне восприятия. И только тогда с очевидностью, поражающей учеников, обнаруживается мощь и масштаб произведения.

Конечно, процесс восприятия в высшей степени субъективен, обусловлен вкусом воспринимающего, его эстетическим опытом и индивидуальными особенностями. Но в диалоге с суверенным авторским текстом рождается новое смысло-поэтическое качество, глубинная объективность словесного текста, пронизанная и согретая читательским сочувственным вниманием.

Таким образом, только при условии длительного восприятия, организованного как методически обоснованный процесс, имеющего свои этапы, признаки и уровни, возможна интенсификация системного освоения текста как главного условия его понимания.

Организация такого восприятия художественного текста позволяет обучать учащихся соотносить эмоционально-образные впечатления с концепцией произведения, осуществлять первичный синтез на структурном уровне. Только на основе такого синтезированного знания возможны *интерпретация текста* (по существу, эту деятельность также можно считать интерпретационной, но она строится на базе текста, а для культурной интерпретации необходим выход за пределы текста, — это



следующий этап), выразительное чтение, формирование навыков переноса как условия качественного развития читателя.

Анализ результатов обучения показал, что после углубленного освоения текста на структурном уровне, с выявлением его образно-тематических узлов (они-то, как правило, и остаются в памяти надолго, как своеобразные «якоря» для долговременного хранения) эффективность и точность постижения новых текстов становятся реальностью педагогического процесса.

« ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИКИ Ф.И. ТЮТЧЕВА В ДЕСЯТОМ КЛАССЕ: СЛОВО КАК ОБРАЗНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ УЗЕЛ ТЕКСТА. Проиллюстрируем сформулированные выше теоретические положения фрагментами уроков, посвященных лирическому творчеству Ф. И. Тютчева.

После 1-, 2-кратного чтения стихотворения «*Silentium!*» учащимся были предложены для письменного ответа следующие задания и вопросы:

1. Перечитайте стихотворение. Подчеркните самые важные для понимания текста слова.

2. Объясните значение слова «молчи» в стихотворении.

3. Связано ли название стихотворения с этими словами? Каким образом эту связь можно объяснить?

Мы предполагали, что стихотворение достаточно сложное для учащихся. Поэтому им было предложено чтение его 1, 2 раза вслух для ознакомления с ним в целом; третье самостоятельное чтение для уточнения общего впечатления; затем перечитывание, вчувствование, акцентированное выделение тех или иных смыслов. Все это было целью первого задания.

Второе и третье задания взаимосвязаны. Но прежде чем обратиться к смыслу названия стихотворения, необходимо задуматься над значением слова «молчи» в каждой строфе, над развитием мысли-чувства в тексте, свидетельствующего самой повторяемостью о наличии сквозного мотива и при этом его оригинальном видоизменении (в последней строфе «молчи» вовсе не означает отсутствие речи как таковой). Следовательно, название стихотворения, обозначенное латынью, имеет и крайне обобщенный характер, и возвышенный, извечный смысл.

Ответы учащихся показали, что даже при этих условиях (многократное чтение и дополнительное время, выделенное для ос-

мысления впечатлений по определенным заданиям с последующим объяснением) понимание стихотворения Тютчева — задача сложная для учащихся, ибо очень сильны инерция влияния стереотипов восприятия, житейской «мудрости», привычки не доверять тексту, а торопливо придумывать свои смыслы, элементарного неумения «вчитываться» (под словом «вчитывание» мы понимаем не просто процедуру как условие для анализа, а собственно интеллектуальную деятельность по своеобразной «дешифровке» текста, личностному освоению его информации). При этом крайне слабо проявляется эмоциональность учащихся (об этом свидетельствует стиль их ответов), практически не помогает воображение (оно подключается, когда ориентируют на это дополнительные задания).

Сильная эмоциональная реакция на первую строчку стихотворения при первом чтении вслух (оживление, переглядывание, возгласы и пр.), в последующем упорное ее цитирование как идеи всего стихотворения, замещение его смысла приводит к неточностям восприятия первой строфы, где все кажется понятным и простым, жизненно убедительным. Точно так же воспринимается и фраза «Мысль изреченная есть ложь», которая кажется учащимся почти синонимическим вариантом фразы «Молчи, скрывайся и таи» (как ни странно!). Эту связь они нередко объясняют крайне прямолинейно и нелогично: «Никто не говорит правды, поэтому лучше сам молчи».

В процессе самостоятельного перечитывания стихотворения учащиеся начинают воспринимать его сложность, своеобразную смысловую витиеватость, развитие — усложнение основной темы, а не парадоксальный ее перелом, но при этом упорно не замечают, легко пропускают «непонятное» и с такой же легкостью не оценивают очевидные, ярко выраженные особенности формы. Например, риторические вопросы в центре стихотворения.

Перечитывание текста, выборочное и аналитическое, подключение комментария с учетом той меры, которая не должна заслонять текст как целое от читателя, сверхзадача поиска смысловых, внутренних связей текста, выраженных в той или иной степени в языковой и сюжетно-композиционной структуре его, — основные приемы работы на более сложном и более глубоком уровне восприятия произведения. И только тогда с

очевидностью, поражающей учеников, обнаруживается мощь и масштаб его.

Так, у Тютчева в первой строфе «ночные чувства и мечты» возникают в душевной глубине, «встают и заходят» безмолвно (это слово учащиеся, как правило, не замечают), «как звезды». Ими можно только молча любоваться. Образная реконструкция душевной жизни завершается четким умозаключением — рефреном, одна часть которого будет затем в стихотворении меняться, а другая повторяться без изменений. И синтаксическая конструкция эту однородность подчеркивает — в результате в стихотворении ощутим мощный стержень, отступления от которого на лексическом или образно-ситуативном уровне эту крепость только усиливают.

После специального внимания к строению второй строфы учащиеся замечают, что три риторических вопроса развивают тему и, по сути, формулируют сверхзадачу текста: от потребности высказаться («Как сердцу высказать себя?») и необходимости быть понятым («Другому как понять тебя? Поймет ли он, чем ты живешь?») — к афоризму «Мысль изреченная есть ложь», где главным является проблема неполноты воплощения в речи тех чувств, которые переполняют человека (но ни в коем случае нельзя согласиться с мнением, что это заведомая мысль-обман). Завершающие строфу строчки это подтверждают. Учащиеся, как правило, их просто пропускают или не в силах объяснить. Как говорится, здесь нужно догадаться. О каких «ключах» говорит Тютчев? Почему «взрывая» их «возмутись»? Что значит «питайся ими»? Учащимся предлагается выдвинуть версии... В итоге они приходят к пониманию того, что, по Тютчеву, эта строфа центральная, потому что у чувствующего, думающего человека существует колоссальная потребность в выражении своего «я» (отсюда напряженное «как сердцу высказать себя»), в собеседнике, во взаимопонимании. Средство для этого одно — «мысль изреченная»; на поиски адекватного слова уходит немало сил. Момент его (слова) возникновения подобен взрыву, открывающему доступ к источнику силы, энергии («Питайся ими — и молчи»). Любопытно, что после этих, найденных в процессе размышления, ответов учащиеся при чтении стихотворения наизусть никогда не сбивались на этих строчках.

Третья строфа дает возможность осмыслить стихотворение как единое целое (и за счет повторов, и за счет вариаций). Неожиданно и как будто нелогично, но очень эмоционально она начинается напоминанием о душевной «глубине» (1-я строфа), но как-то очень разумно и даже дидактично («Лишь жить в себе самом умей. Есть целый мир в душе твоей»). И даже днем шум, дневные лучи не должны разрушить ход «таинственно-волшебных дум...» Заметим, мечты и чувства (1-я строфа) превратились в «таинственно-волшебные думы» (это не просто усиление или экспрессивная окраска слова «думы», но и его характеристики-признаки — таинственно их возникновение и волшебное их существование, движение). Человек же должен уметь слышать себя, свой внутренний мир, «внимать их (дум) пенью». Молчание тогда не только и не столько одиночество, но и условие постижения себя, другого, Вселенной.

Заглядывая в бездну собственной души, тютчевский герой сознает, что полное погружение в нее так же губительно, как и отрыв от «земного круга», как и полное поглощение черным вселенским космосом. Тютчеву удается удержаться на пороге как бы «двойного бытия», создать новую лирику, где главный герой — это напряженная и плодотворная, всепобеждающая мысль. Поистине справедлива сказанная им о себе фраза: «У мысли стоя на часах...»

Таким образом, только при условии длительного восприятия, организованного как методически обоснованный процесс, имеющий свои этапы, признаки и уровни, возможна интенсификация системного освоения текста как главного условия его понимания. Методика 60—80-х годов (Н. Д. Молдавская, В. Г. Маранцман, Т. Г. Браже и др.) немало отводила внимания роли первичного восприятия как условия эффективного анализа. Большое значение в ней придавалось возрастным особенностям восприятия как основе структурирования курса литературы, а также специфике вопросов и заданий, активизирующих разные сферы восприятия. Учитывая эти методологические принципы современной теории методики, мы старались выявить такие процессуальные закономерности восприятия текста как динамической открытой системы, которые позволили бы более точно и более эффективно анализировать и интерпретировать художественные произведения на уроке в школе.

Смутно одушевленным, бесконечно огромным, таинственно громадным предстает мир (космос) в стихотворении «*День и ночь*». Девяносто процентов учащихся при первичном чтении «пропускают» первую строфу его как не очень важную и вчитываются во вторую («Пришла — и, с мира рокового / Ткань благодатную покрова / Сорвав, отбрасывает прочь...»). Захваченные выразительностью этого поэтического жеста, учащиеся не особо задумываются о значении словосочетания «благодатный покров» (заметим, что слово «благодать» — одно из самых любимых у Тютчева).

После первого чтения (без направляющих вопросов) учащиеся охотно говорят о ночи, о страхах человека, акцентно выделяют слово «роковой». При повторном (углубленном) чтении возникает сомнение, ночь ли главная «героиня» текста. Многие начинают выделять слова «покров», «сей блистательный покров», «земнородных оживлень», отмечают слово «день» — центр первой строфы (семантико-синтаксический, ритмико-интонационный). Каждая строчка — положительное определение «дня», вплоть до «друга человека и богов». Эта картина дня как воплощения всего «благодатного» в жизни «земнородных» представлена под «покровом ... златотканым». По мнению некоторых исследователей, «хотя “день” с самого начала понимается всего лишь как “покров”, но это *всего лишь*, в свою очередь, наделено “блистательными” определениями, последнее из которых — “друг человека и богов” — вполне потютчевски возводит “день” в ранг живого существа [10].

Следующее за этим противопоставление огромной силы («но меркнет день — настала ночь...») необыкновенно выразительно. Да, «день и ночь» — разные явления, разные силы (ночь активнее), но эти слова могут стоять на одной строчке (с союзом И!), они не противопоставлены во времени, а «человек» и «бездна» — вечное противостояние. «День» прикрывает эту бездну, «ночь» ее обнажает. Это, как пишет М. М. Гиршман [10], «мирные отношения», но «бездна» вмещает в себя все.

Святая ночь на небосклон взошла,  
И день отрадный, день любезный  
Как золотой покров она свила,  
Покров, накинутый над бездной.

Природа, внешний мир не желают считаться с человеком, услышать «души отчаянный протест»: «Вот отчего нам ночь страшна»

В художественном единстве «Дня и ночи» выявляются и стоицизм автора, и его обостренная чуткость к звукам, ликам, тайнам природы, неумолимому единству мира (где человек лишь «греза»). Учащихся поражает это открытие: они воспринимали и день и ночь в произведении Тютчева объективированно, а не выделяя в нем чувств автора. «Мерцающие» в тексте тайны оказываются для читателей и привлекательны, и тревожны.

Для лингвопоэтического анализа было предложено и стихотворение «*Певучесть есть в морских волнах...*». Проверка восприятия данного стихотворения осуществляется у учащихся и взрослых (учителей-словесников) в двух вариантах:

### I вариант (учитывающий этапы процесса восприятия текста)

1. Первичное чтение — ознакомление (звуковое восприятие).
2. Вторичное, более системное чтение — уточнение (зрительное восприятие).
3. Корректировка и уточнение впечатлений от прочитанного (определение лингвопоэтических «ключей» и взаимосвязей внутри текста).
4. Обобщающая беседа по первичному определению смыслов текста (отбор и систематизация наиболее важных лингвопоэтических «ключей»).
5. Эвристическая беседа или система заданий (устных или письменных) по формированию навыков переноса смыслов в системе текст и контексты (творчество, история литературы, история культуры и др.).

### II вариант

1. Чтение и самостоятельная работа с текстом на основе предварительного задания: «В этом стихотворении главным, возможно, является одно слово. Найдите его. Дайте обоснование своего выбора».
2. Обобщающая и уточняющая беседа с элементами выразительного чтения.

3. Проблемные задачи, ориентированные на синтезирование и запоминание текста (сравнение как основной прием работы).

На последовательности выявления ключевых слов и их рядов сказались многие другие стереотипы учебной деятельности, так как во II варианте, несмотря на задание, последовательность была выявлена примерно та же.

Учащимся прежде всего бросается в глаза слово *«разлад»*; оно действительно повторяется в тексте и по смыслу поддерживается словом *«ропцет»*. Кроме того, оно фиксирует часть определившегося, выросшего из первой строфы смысла. Правда, ученики только при новом целостном пересмотре текста видят, как Тютчев готовит читателя к появлению этого слова (*«стихийные споры»* и *«призрачная свобода»*) и как завершает эту мысль (*«ропцет мыслящий тростник»*).

Чем больше ученики говорили о значимости слова *«разлад»*, тем большее их количество видело значительность ряда таких слов, как *«певучесть»*, *«гармония»*, *«невозмутимый строй во всем»*, *«созвучье полное в природе»*, *«общий хор»*. Выстраивалась масштабная антиномия. Но потребовались уточнения, поэтому текст просматривается еще раз.

Возникла необходимость в уточнении значения эпитафия, роли двух строчек первой строфы, значимости переключки строчек первой и последней строфы (*«морские волны»* и *«море...»*).

Если перевод эпитафия с латыни не вызвал удивления, он совпал с частью осмысленного содержания, то другие уточнения породили у учащихся немало эмоций (от удивления — до восторга), ибо они *«вдруг»* открыли для себя (осознали!), что консонансы *«струится»* и *«стройный»* поддерживают идею созвучий в произведении, гармонизации. И хотя в стихотворении есть прямо обозначенные смыслы, их изобразительная вариативность подчеркивает важную для поэта тему. Продолжая вчитываться в текст, ученики начинают видеть, что *«общий хор»* — это и природа, и морские волны, и зыбкие камыши, и *«певучесть»* всего...

После шести строк, в которых настойчиво утверждается мощь и единство, согласованность мира и его частей, резко и предельно четко прозвучала тема *«разлада»*. Она подчеркнута одушевлена, так как этот *«разлад»* *осознается*, *«мы сознаем»* в *«нашей свободе»*, да *«еще призрачной»*.

Безусловно, очень важно заметить, что «душа не то поет, что море», но, может быть, важнее обратить внимание на то, что она все же «поет»? И тогда станет понятной уместность тютчевских «откуда», «как» (о разладе) и «отчего» (почему он возник?). Учащихся поразила очевидная взаимосвязь всего конструкта произведения, его звуков, слов с его идеей, эстетическая выраженность «конструктивного» здания мысли. Разные версии высказывались относительно значения строчки «ропщет мыслящий тростник» (она рассматривалась и как параллель к третьей строчке («душа не то поет...»), и как «возражение немой природы», и как напоминание об органичном единстве, которое не разорвать («мыслящий тростник») ... Эти варианты в заключительной части аналитической беседы остались как версии. Таким образом, было учтено, что стихотворение завершается риторическим вопросом, позволяющим усомниться в любой версии. А проблема-загадка остается. Но она выявлена!

Анализ ответов учащихся показал, что при такой организации восприятия текста возможно его более глубокое усвоение. У школьников развивается способность, не проговаривая читаемый текст, усваивать его на уровне свернутой внутренней речи. При этом возможно глубокое понимание прочитанного, так как текст воспринимается не формально, а крупными информативными блоками (как горизонтально — словосочетания, строчки, так и вертикально по тексту — параллели, повторы и т. п.).

Очень важно то, что урок, организованный на базе углубленного восприятия текста, показал гораздо более эффективную результативность всех видов деятельности учащихся:

1. Чтение наизусть, интонированное, осмысленное; массовое, быстрое запоминание; легкое воспроизведение через значительные перерывы; использование цитат в устной и письменной речи.

2. В письменных работах высока степень частотности (до 60—70 % слов из произведения) использования тех слов, которые выделялись в тексте. Они употребляются как *опорные в речи*, и на их основе текст вместе с впечатлениями от него (точнее, первично все же впечатление) восстанавливается. Это не порождает однообразия, так как смысл произведения (его объем, сложность, специфику) каждый из учащихся воспроиз-



водит по-своему, работы становятся более самостоятельными. Учащиеся перестают бояться текста и больше доверяют себе.

3. Особенно заметны успехи учащихся при освоении теории стиха, если она привлекается после углубленного освоения текста и организованного смыслообразующего обобщения. Учащиеся после 2—5 примеров практического характера осваивают представление о *функциональности* специальных изобразительных средств поэтического языка (как, впрочем, и других). Они успешно отвечают на следующие вопросы:

1. Почему меняются изобразительные и оценочные эпитеты на метафорические?
2. Как выражена градация?
3. Какова роль синтаксического параллелизма и антитез в стихотворении?
4. Одинакова ли музыкальность текста в начале и в конце произведения?
5. Где и почему сильнее выражена аллитерация?
6. Какова роль риторических вопросов? По какому принципу они связаны?

Все описанные ранее методические операции и их последовательность в восприятии и первичном (но углубленном!) освоении текста соотносимы с фазами образного восприятия информации, известными в психологии развития человека, социальной психологии общения, психологии образного восприятия ее.

1-я фаза. Первичное восприятие, антиципация и формулирование стратегии. (Антиципация — вероятностное прогнозирование, что обеспечивает формирование зрительного образа).

2-я фаза. Выдвижение гипотез. С опорой на прогнозы формулируется гипотеза. Происходит как бы распараллеливание каналов восприятия, тренируется способность вхождения в текст; чем глубже вхождение, тем выше скорость мышления (ведь первичный зрительный образ уже есть), а само мышление становится сложнее (учет большего количества связей), но при этом не теряет четкости.

3-я фаза. Проверка и подтверждение гипотезы. На этой фазе важно не только проверить правильность гипотезы, но еще и сформулировать доминанты. (В теории методики чаще говорят об изменении стереотипов.) Формирование доминанты возможно при сравнениях, сопоставлениях различного типа.

«И ЖИЗНИ БОЖЕСКО-ВСЕМИРНОЙ ХОТЯ НА МИГ ПРИЧАСТЕН БУДЬ», или СИМФОНΙΑ СВЕТА В СТИХАХ Ф. И. ТЮТЧЕВА О ПРИРОДЕ. Продолжая разговор о теме природы в лирике Тютчева и обращая особое внимание на эмоционально-чувственную сторону ее восприятия, необходимо подвести учащихся к пониманию целого ряда важных сторон творчества поэта.

1. Стихи о природе у Тютчева богаты не столько красками, сколько развитием; времена года, будучи привязаны к определенному их периоду, внутренне изменчивы, прихотливы, изысканно и чуть «старомодно» представлены в открытых и скрытых переходах состояний. Эти состояния так ярко изображены, что образная выразительность, экспрессивность оказываются порой сильнее лирического начала; а если говорить точнее, то лиризм и состоит в восхищении перед обнаруживаемыми метаморфозами в природе. Тютчев влюблен в родную природу не меньше, чем в силу мысли. А может быть, и сильнее.

2. Философски-возвышенное в тютчевской лирике о природе является и смыслообразующим, и формообразующим началом. Метафора как основа композиции воспринимается вне своего стилевого назначения; тексты часто представлены как образное целое, в котором метафора выступает естественной составляющей.

3. Неустойчивость, сложность явлений во времени у Тютчева часто обозначаются повторяющимися словами, которые, по мере повтора, приобретают новый, дополнительный смысл, энергию; динамизм касается и слов, и звуков. Любимые Тютчевым «и», «вот», «вдруг», «еще», «когда», «теперь» и др. этому содействуют.

Для выявления этих особенностей лирики целесообразно увеличить количество базовых текстов, акцентируя внимание на подготовке их выразительного чтения, а теорию стиха и прочую информацию осваивать косвенно через работу подгрупп.

В центре внимания учащихся циклы стихов о природе, особенно о весне. Это первый результат работы класса. Просматривая сборники, учащиеся выяснили, что самое большое количество стихов у Тютчева посвящено весне. Это открытие противоречило многим компетентным суждениям о поэте. Поэтому проблему необходимо было исследовать.

Первая составленная одной из групп учащихся композиция называлась «Времена года». Она включала по два-три стихотворения о весне, лете, осени, зиме, соответствующие цитаты, а также краткий комментарий. Работа подводила учащихся на мотивационно-установочном уровне к теме весны. Учащимся были известны выбранные стихи, и им важно было прочитать их очень хорошо, чтобы повысить степень удовольствия от производимого текста.

Весна в стихотворении «Зима недаром злится» (1836) — «прекрасное» и «веселое» дитя; она становится все «румяней». Так косвенно возникает и тема света и тема обновления жизни.

Еще земли печален вид,  
А воздух уж весною дышит,  
И мертвый в поле стебель колышет,  
И елей ветви шевелит.  
Еще природа не проснулась,  
Но сквозь редяющего сна  
Весну послышала она  
И ей невольно улыбнулась.

Даже в осени «первоначальной» у Тютчева «лучезарны вечера», «тонкий волос паутины» «блестит», а теплая «лазурь льется», а потом зимой лес «неподвижною, немой, чудной жизнью он *блестит*». Летом же этот «блеск», этот «свет» тревожит: «Откуда нам такой привет?» Тютчев говорит о том, что эта картина напоминает, смущая, «улыбку женских уст и глаз» («Лето»).

В теме весны для Тютчева слились не просто восторг перед силой и мощью пробуждающейся жизни, перед возможностью (и предвкушением, верой) побед — мысль ли это, любовь ли, или красавица Весна. Метафорически олицетворенная, живая природа дорога Тютчеву. Добавим, что при самостоятельном отборе стихов о весне учащиеся выбрали от 7 до 12—16 произведений. Разнообразие примеров отразилось и в их письменных работах.

Первоначальное название второй литературной композиции «Шаги весны» после проблемного задания, связанного с привлечением музыки к организации урока, учащиеся предложили сменить на «Священная весна», «Симфония света», «Весна —

утро года» или «Я во всем и все во мне». Наблюдение групп над развитием темы света в лирике Тютчева оказались наиболее плодотворными. Другие темы рассматривались в соподчинении. Так, образ неба часто связан с каким-либо изменением в состоянии природы. Это может быть движение солнечного луча («вдруг *солнца луч приветный* войдет украдкой к нам» — «вдруг неба *встыхнет* полоса»).

Обобщенное видение природы как целого, в отличие от пушкинского детализованного, у Тютчева, по мнению многих исследователей, больше напоминает философскую позицию Любимудров (Е. А. Маймин). Природа как универсум, мысль человека, преодолевающая «притяжение земное», — в центре внимания поэта. Поэзия у него — это «неземные откровения», а небо — символ чистоты и веры. Поэтому неслучайно поэзия «с небес слетает к нам, небесная к земным сынам».

Слово «сияние» в разных модификациях встречается у Тютчева, нередко оно является лейтмотивом, тематической и композиционной доминантой.

В этом волнении, в этом *сиянье*,  
Весь, как *во сне*, я потерян *стою*, —  
О, как охотно бы в их обаянье  
Всю потопил бы я душу *свою*.

Уже в стихотворении 1821 года Тютчев назвал весну «любвью земли и прелестью года». Человек ощущает в ней «дух жизни, силы и свободы» (он возносит нас!). Для него весна — торжество природы, «Бога животворного глас». Стихотворение посвящено друзьям, но, прежде всего, творческому союзу с ними («гармонии сыны», певцы...).

Позднее, не только в стихотворении «Весенняя гроза», но даже в стихотворении «Могила Наполеона» эта тема возникает вновь («Душой весны природа ожила, и *блещет* все в торжественном покое...» — 1828). Весенний день для поэта — «веселый», доносящий до человека «все звуки жизни *благодатной*» (1830).

Текст стихотворения «Весенние воды» легко восстанавливается в памяти наизусть. За счет повторов слов, глаголов настоящего времени, синтаксически выраженной градации его экспрессивная значимость убедительна. Сопоставление впечатлений с романсом Рахманинова приводит учащих в выводу, что

в композиции можно сначала исполнить стихотворение Ф. И. Тютчева, а затем романс С. Рахманинова, который прозвучит как повтор и усиление темы движения. Музыка же А. Вивальди, по мнению учащихся, будет уместна в роли вступления, до чтения стихотворения.

Тема движения, неумолимых изменений в природе и жизни человека иногда оборачивается ненавязчивым возвращением к теме «солнца», «света», «сияния» («Грустно... навстречу солнцу и движенью за новым племенем брести!...» — 1836). Порой же разрешается торжественным и пылким признанием:

Нет, моего к тебе пристрастья  
Я скрыть не в силах, мать-Земля!  
Духов бесплотных сладострастья,  
Твой верный сын, не жажду я.  
Что пред тобой утеха рая,  
*Пора любви, пора весны,*  
*Цветущее блаженство мая,*  
Румяный свет, *золотые* сны?

Весь день, в бездействии глубококом,  
Весенний, теплый воздух пить,  
На *небе чистом и высоком*  
Порою облака следить;  
Бродить без дела и без цели  
И ненароком, на лету,  
Набрести на свежий дух сирени  
Или на светлую мечту...

Именно весной, перед дыханием которой никто и ничто не устоит, может открыться «на миг» жизнь «божеско-всемирная», ибо весна, по Тютчеву, «светла, блаженно-равнодушна, как подобает божествам».

Для более детальных наблюдений «шагов весны» далее привлекается стихотворение «Неохотно и несмело...» (1849), в котором солнце еще «неохотно» и «несмело...» смотрит на поля, но уже ни синие молнии, ни сердитые раскаты грома не в силах победить приближающуюся весну: «И в сиянье потонула вся смятенная земля», а также стихотворение «Первый лист» (1875), в котором листья пробиваются к свету, «живые грезы», «новорожденная» красота.

Ярче всего тема света воплощена в стихотворении «Сияет солнце, воды блещут...» (1852).

*Сияет солнце, воды блещут,  
На всем улыбка, жизнь во всем,  
Деревья радостно трепещут,  
Купаясь в небе голубом.*

*Поют деревья, блещут воды,  
Любовью воздух растворен,  
И мир, цветущий мир природы,  
Избытком жизни упоен.*

*Но и в избытке упоенья  
Нет упоения сильней  
Одной улыбки умиленья  
Измученной души твоей.*

Лингвопоэтический комментарий к стихотворению проходит быстро, при этом уточняются связи, существующие как внутри одного текста, так и между стихотворениями (сияние, улыбка, любовь — одновременно главные темы и конструктивно переплетенные мотивы, дающие в итоге название составлению — «упоение жизнью», даже «избыток упоенья»).

В дальнейшем тема света мягко и органично оказывается связана с темой любви («тихий свет ее очей», влюблена душа, согретая «лучом любви», «этих глаз чистосердечье...»). Рисуя картину «золотого» времени, когда «повеет весною», когда тех лет душевная «полнота» «напоминает о забытом упоенье», поэт не забывает отметить:

*И в Божьем мире то ж бывает,  
И в мае снег идет порой,  
А все ж Весна не унывает  
И говорит: черед за мной!..*

В заключительной части урока отбирается музыкальный материал для композиции. Учащиеся в ходе обсуждения должны решить, какой из предложенных фрагментов ближе к мироощущению Тютчева, почему следует включать его в композицию (и где именно):

- \* А. Вивальди. «Весна» (из цикла «Времена года»);
- \* Н. А. Римский-Корсаков. Ария Весны из оперы «Снегурочка»;
- \* П. И. Чайковский. «Песня жаворонка», «Подснежник» («Времена года»);
- \* С. В. Рахманинов. «Весенние воды»;
- \* И. Стравинский. «Весна священная».

Варианты были разные, но ценно то, что в поле зрения учащихся попал непривычный материал, усиливающий эмоциональные впечатления от урока в целом.

Читать с большей эффективностью означает читать с целью больше запомнить. В нашем случае было увеличено количество текстов по одной теме. Чтобы помнить долго, необходимо придать мысли структурность — использовалась форма литературно-музыкальной композиции с подбором названий после изучения и систематизации материала. Часть ключевых слов-образов выделялась при чтении, при повторении в стихах отмечалось изменение их значений. Мыслеобразы фиксировались зрительно, с учетом индивидуальности. Усилению и усвоению всей композиции помогает проблемное задание, связанное с использованием музыкальных фрагментов, и заключительное исполнение учащимися композиции в целом.

Для проверки эффективности уроков по тютчевской лирике учащимся был предложен анонимный опрос (письменный):

1. Какую форму контрольной работы по теме ты бы выбрал (лирическое размышление-эссе; анализ одного из стихотворений: лингвистический, литературоведческий, лингвопоэтический)?

2. Какой тип комментария ты бы выбрал к стихам Ф. И. Тютчева (теоретико-литературный, историко-культурный, философский, лирический)? Приведи примеры.

3. Сколько стихотворений Ф. И. Тютчева ты можешь прочитать наизусть? Назови их.

4. Приведи запомнившиеся фразеологизмы Ф. И. Тютчева.

Анализ полученных материалов показал приоритет лингвопоэтического анализа текста (62 %) и лирического размышления (31 %); учащиеся предпочли философский тип комментария (47 %), но писали о необходимости уметь создавать все виды комментария. Наизусть они могут прочитать от 3 до 7 стихотворений. 64 % учащихся правильно назвали стихи (иногда только по первой строчке). Фразеологизмов назвали от 3—5 до 12—16, практически без ошибок, хотя степень афористичности приведенных высказываний разная. (Эти данные мы сравнили с материалами Российской олимпиады, где, отвечая на такой же вопрос, учащиеся называли 2—3 примера максимально, часто эти строчки не были фразеологизмами; Тютчеву приписали немало высказываний Фета и других поэтов, а 56 %

отвечавших — из 300 человек — вообще ничего не написали). Конечно, это связано и с тем, что в программах и учебниках по литературе тема «Ф. И. Тютчев» не акцентирована, представлена крайне обзорно и стереотипно.

В качестве дополнительного аргумента сошлемся на исследование М. М. Гиршмана, который убедительно писал о том, что анализ конкретной содержательности требует не изолированного, автономного рассмотрения отдельных текстов, а исследования стиховой организации поэзии в целом как системы взаимосвязанных элементов, значимость которых определяется взаимодействием. «Динамическое взаимодействие типовой и контекстной содержательности стиховых форм связано с вопросом о взаимосвязи в процессе анализа поэтических произведений общих закономерностей развития стихотворного языка и индивидуальной неповторимости конкретных художественных произведений... Этот переход есть качественный скачок... и это преобразование имеет эстетическую форму» (10. С. 48—49).

Свойства такой «динамической целостности» и были в центре внимания при создании концепции системы уроков по лирике Ф. И. Тютчева. Одним из доказательств, подтверждающих эффективность такой работы, стало *обогащение лингвокультурологического словаря* учащихся и особенно словаря *эмоций*. Это связано с тем, что было выделено достаточно времени (оно осмыслено педагогически) на выявление слов-концептов, их анализ и интеллектуальную оценку произведений. Связано это и с желанием продлить переживания, эмоции (больше произведений по одной теме, использование на уроке музыки, многократного чтения). Например, количество вариаций слов-концептов по творчеству Тютчева составляло от 8—12 до 42. Среди них больше всего относится к «радости», «печали», «покою», «утешению», «благодати», «истине», «красоте» и др.

«*Радость*» — жизни, творчества, любви, весны...

«*Любовь*» — небесная, божественная, земная, духовная, первая, последняя...

«*Тоска*» — русская, по родине, осознанная печаль...

«*Благоговение*» — перед загадками мироздания, чудом природы, совершенством, гармонией, красотой, творением, величием, открытием...



При этом в концепте учитывались все содержательные формы: образ, понятие и символ (*В. А. Колесова*). Культурный концепт в тексте воспринимался как свернутый текст, а текст(ы) — как важнейшая единица культуры. Слово-концепт как культурно-семиотический феномен может включать архетипические, мифопоэтические значения, религиозно-философское и культурно-историческое знание о мире. Концепты могут обладать мощным текстообразующим потенциалом, освоение которого активно сказывается на качестве устных и письменных работ учащихся.

Как мы видим, понимание художественного слова как образно-тематического узла придает аналитической деятельности школьников интерпретационный оттенок. Совершенно очевидно, что этот вид учебной деятельности выходит на первый план при включении изучаемого произведения в систему контекстов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Задорнова, В. Я.* Восприятие и интерпретация художественного текста. — М., 1984. — С. 34.
2. *Лингарт, А. А.* Основы лингвопоэтики. — М., 1999. — С. 18.
3. *Зимняя, И. А.* Смысловое восприятие речевого сообщения // Лингвопсихология речевой деятельности. — М.; Воронеж, 2001. — С. 297—317.
4. *Залевская, А. А.* Введение в психолингвистику. — М., 1999. — С. 245.
5. *Горнфельд, А. Г.* // Русское богатство. — 1912. — № 2. — С. 151—152.
6. *Айхенвальд, Ю.* Писатель и читатель // Огни: альманах. — М., 1918. — С. 129.
7. *Барт, Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. — М., 1989. — С. 384, 389.
8. *Скафтымов, А. П.* К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения литературы // Ученые записки Саратовского университета. — Выпуск 3. — Т. 1. — Саратов, 1923. — С. 89.
9. *Скафтымов, А. П.* Русская литературная критика. — Саратов, 1994. — С. 142.
10. *Гиришман, М. М.* Анализ поэтических произведений А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Ф. И. Тютчева. — М., 1981. — С. 56.

#### 4. ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ

« ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ И ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ИСКУССТВА. Само понимание интерпретации художественного произведения невозможно без осмысленного подхода к диалогу. И потому вряд ли можно согласиться с Р. Бартом в том, что «читатель — это человек без истории, без биографии, без психологии, он всего лишь некто, сводящий воедино все те штрихи, что образуют письменный текст» [1].

М. М. Бахтин полагал, что подлинный диалог «соответствует такой жизненной ситуации, когда в общении человека интересуется один лишь его партнер в его собственном глубинном бытии, — когда собеседники направлены исключительно друг на друга. В диалоге предмет беседы выступает как повод для личностной встречи». Интерпретатор художественного произведения и его автор — это равноправные члены диалога, ибо «смысл текста слит с личностью автора, смысл глубочайшим образом персонален, текст очеловечен» [2]. Следовательно, целью диалога с произведением становится познание личности автора, предельное приближение к ней.

Обращаясь к истории культуры, сравнивая себя с другим, объективированным, проникая в душевную целостность текста, интерпретатор, по мнению Дильтея, познает и свою индивидуальность [3].

Непосредственное отношение к проблеме диалогического взаимодействия автора произведения и его интерпретатора имеют также следующие суждения: «Герменевтический подход начинается с осознания того, что язык неизбежно отсылает за пределы себя самого» [4]; «...смысловые потенции текста далеко выходят за пределы того, что имел в виду его создатель. Текст не случайно, а необходимо не совпадает с намерением создателя» [5].

М. И. Ш у т а н, докт. пед. наук

В диалоге интерпретатора и автора принципиально важно то, что они часто являются представителями разных культур. М. М. Бахтин писал: «В области культуры всенаходимость — самый могучий рычаг понимания. Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже (но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут еще больше). Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, а чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» [6].

По мнению П. Рикера, представителя новой ветви герменевтики, доверие к тексту должно смениться критическим к нему отношением, ибо «сомневающееся мышление является подлинным воспитателем того мышления, которое отрицает и утверждает, в конечном счете — формулирует самые простые высказывания, утверждение выделяет ту черту, которую отрицание может отвергнуть или уже отвергло» [7]. Главная задача герменевтики в этом случае заключается в выявлении первопричины высказывания, а не «в восстановлении неполноценного текста, то есть снижающий и одновременно археологический аспекты изучения» (Там же). Можно согласиться с В. Е. Хализевым, считающим, что для гуманитарных наук все же насущен и оптимален некий баланс доверия и критичности к сфере человеческих самопроявлений [8]. Об этом балансе должен помнить и учитель, организующий интерпретирующую деятельность своих воспитанников.

Размышления о диалогической природе искусства подводят нас к термину «интертекст».

По мнению Р. Барта, «каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры» [9]. Но конститутивный признак интертекста, на наш взгляд, обозначен в том определении его, которое дает А. Ранчин: «Фрагменты претекста, оказываясь инкорпорированными в новый текст (пост-

текст), приобретают в нем особенные, прежде им не свойственные смыслы. На пересечении “исходного” и “итогового” текстов рождается еще одна смысловая сфера, еще один текст, не похожий на них и одновременно им соприродный. Именно этот феномен, эфемерный, призрачный и реальный одновременно, а не произведение-текст я... склонен именовать интертекстом» [10].

В представленном выше определении интертекст преподносится как некая смысловая сфера, возникшая в результате пересечения, своеобразного диалога двух текстов. Действительно, интерпретируя художественные тексты, мы нередко пытаемся понять характер семантических трансформаций тех или иных претекстовых элементов, которые органично (или неорганично!) вошли в новую структуру.

Но если вдуматься в содержание определения А. Ранчина, то получается, что есть претекст и есть посттекст (новый текст), причем в последнем отсутствуют все элементы первого, то есть он представляет собой, если можно так выразиться, некую параллельную структуру. Конечно, в сознании интерпретатора такая структура может возникнуть как результат неких умственных усилий, но если вернуться к самой эстетической реальности, то нельзя не отметить следующее: знаки претекста чаще всего не некие вкрапления в основной текст, существующие достаточно автономно, а элементы, способные влиять на новый текст, а подчас и обуславливать его художественное содержание и структуру (вспомним о поэтике пародии или стилизации). Иначе говоря, *интертекст — это смысловая сфера, обусловленная включением знаков претекста в процесс создания новой текстовой среды*. И соответственно работа с интертекстом на уроке литературы предполагает выявление знаков претекста, их атрибуцию и, самое главное, постижение характера трансформации их художественных смыслов.

Следует отметить, что, апеллируя к постструктуральному литературоведению, мы не являемся приверженцами теории «смерти автора», сформулированной Р. Бартом («Писатель может лишь вечно подражать тому, что написано прежде и само писалось не впервые; в его власти только смешивать разные виды письма, сталкивать их друг с другом, не опираясь всецело ни на один из них; если бы он захотел выразить себя, ему все

равно следовало бы знать, что внутренняя “сущность”, которую он намерен “передать”, есть не что иное, как уже готовый словарь, где слова объясняются лишь с помощью других слов, и так до бесконечности»). Примечательно, что в книге О. Проскурина «Поэзия Пушкина, или Подвижный палимсест» [11] рядом с высказыванием современного французского филолога-теоретика приводится высказывание А. С. Пушкина, ему противоречащее: «Что дух человеческий уже ничего нового не производит? Нет, не станем на него клеветать: разум неистощим в соображении понятий, как язык неистощим в соединении слов. Все слова находятся в лексиконе; но книги, поминутно появляющиеся, не суть повторение лексикона. Мысль отдельно никогда ничего нового не представляет; мысли же могут быть разнообразны до бесконечности». Сам же автор книги свою позицию, с которой нельзя не согласиться, формулирует следующим образом: «Там, где постструктуралисты видят мрачную (или, напротив, карнавализованную) драму поглощения субъекта языком, автор склонен видеть чудо превращения “структурного” в индивидуальное, “текстуальности” — в текст» [12].

« ПРТЕКСТ В НОВОЙ ТЕКСТОВОЙ СРЕДЕ. Как относится автор нового текста к претексту?

В произведении нередко *отсутствует дистанция, отделяющая автора от знака претекста*. Причем эта дистанция в самой реальности может иметь место, но она не становится эстетической реальностью в рамках *художественной* структуры, так как не манифестируется. Но смысл знака претекста обязательно трансформируется, хотя степень этой трансформации может быть разной. Сам знак претекста представляет собой цитату, пересказ или обобщенную характеристику чего-либо. Возможна стилизация.

В текст пушкинского стихотворения «Я помню чудное мгновение...» (1825) входит образ «гения чистой красоты», встречающийся в стихотворениях В. А. Жуковского «Лалла Рук» (1821) и «Я Музу юную, бывало...» (1822—1824), которые были написаны раньше. Перед нами явление интертекстуальности. Причем следует подчеркнуть, что строка В. А. Жуковского включается в произведение без кавычек и воспринимается как примета художественного мира Пушкина («Передо мной явилась ты, /

Как мимолетное виденье, / Как гений чистой красоты»; «И вот опять явилась ты, / Как мимолетное виденье, / Как гений чистой красоты»). Эстетическая дистанция не фиксируется. На первый взгляд кажется, что Пушкин просто перенес образ из стихотворения Жуковского в собственное стихотворение, оставив неизменным его художественный смысл (теоретики интертекстуальности такой характер взаимодействия претекста и нового текста называют идентификацией). Утверждение о неизменности художественного смысла поэтического образа получает на уроке статус гипотезы, с тем чтобы далее организовать деятельность школьников по ее проверке (верификации).

Прежде всего создается таблица, в которую входят цитаты, характеризующие «гения чистой красоты» и показывающие его влияние на психологический мир лирического героя в стихотворении «Лалла Рук» В. А. Жуковского.

Характеристика гения чистой красоты	Его влияние на человека
Словно ангел неземной непорочность молодая взор умильный робкая стыдливость младенческая живость величие лица и в чертах глубокость чувства с безмятежной тишиной	Жизнь минуту озарил Но в святом воспоминанье неразлучен с сердцем он Приносит откровенья, благотворные сердцам Чтоб о небе сердце знало В темной области земной, Нам туда сквозь покрывало Он дает взглянуть порой; И во всем, что здесь прекрасно, Что наш мир животворит, Убедительно и ясно Он с душою говорит

На основе цитатного материала девятиклассники характеризуют образ. В стихотворении «Лалла Рук» он приобретает человеческие черты, в нем сочетаются младенческая живость с глубиной чувства, подчеркивается его непорочность и стыдливость, то есть душевная чистота. Семантически рифмуются слова «ангел неземной» и «величие лица». Создается впечатление, что пространственная сфера «гения чистой красоты» (кстати, «гений» у древних римлян — ангел, покровитель) — небо, на

землю же он прилетает в «чистые мгновенья бытия», напоминая о своей «родине» и помогая человеку увидеть прекрасное в земном мире. Однако надо иметь в виду, что за мистическим содержанием стихотворения стоит реальное событие — праздник, данный в честь приезда великой княгини Александры Федоровны, жены великого князя Николая Павловича, будущего императора, ее отцом, прусским королем. На нем в «живых картинах» были разыграны сюжеты, взятые из одноименной поэмы английского поэта Т. Мура. Роль индийской принцессы Лалла Рук исполняла Александра Федоровна, роль ее жениха — Николай. В отношении Жуковского к Александре Федоровне был оттенок увлечения («...не любовь, но родное ей чувство», — писал поэт А. Тургеневу 7 февраля 1821 года).

Возвращаясь к пушкинскому стихотворению, девятиклассники обращают внимание на то, что в нем, в отличие от стихотворения В. А. Жуковского, отсутствуют синонимические словосочетания, заменяющие строку «гений чистой красоты». Перед нами предстает предельно абстрактный образ, возвышающий совершенно особый тип женской красоты, недостижимой для земного мира. Как и в произведении В. А. Жуковского, этот образ напоминает мимолетное виденье. Но самое главное обнаруживается в том, что у Пушкина этот образ, несмотря на свою воистину романтическую возвышенность, полностью лишен мистической ауры.

Поэт подчеркивает влияние «гения чистой красоты» на жизнь героя, который обретает всю полноту бытия, то есть «и божество, и вдохновенье, и жизнь, и слезы, и любовь», только тогда, когда в его жизни этот гений появляется. Повторяющиеся соединительные союзы, как бы скрепляющие слова-знаки, за которыми стоят подчас полярные начала, и знаменуют собой эту полноту, эту вновь обретенную человеческой личностью целостность бытия. Насколько же контрастирует эта картина с той, что была ранее: «без божества, без вдохновенья, без слез, без жизни, без любви»! Повторяющийся предлог и бессоюзие делают речь прерывистой, дискретной, тяжеловесной, а за этим стоит сама жизнь лирического героя, лишенная цельности, а значит, и истинного смысла. В стихотворении же Жуковского «гений чистой красоты» прежде всего приближает героя к неким небесным тайнам, к мистическому, невыразимому.

Как мы видим, поэтический образ из произведения Жуковского, будучи необходимой частью пушкинского поэтического мира, выражает несколько иные смыслы, и внимание к его интертекстуальной природе помогает девятиклассникам лучше понять мироощущение великого русского поэта.

Результатом сопоставления логики художественных действий является то, что в литературном произведении *фиксируется дистанция, отделяющая автора от знака претекста*. При чем последний может оцениваться положительно или критически при помощи комментариев (метатекстуальность); только критически при помощи пародии (гипертекстуальность).

В десятом классе романтическая элегия А. С. Пушкина «К Овидию» рассматривается в контексте лирического творчества знаменитого древнеримского поэта. На занятии сначала характеризуется восьмая элегия из третьей книги «Скорбных элегий» Овидия (перевод М. Гаспарова), отражающая душевное состояние древнеримского поэта, которое запечатлено и в романтическом произведении Пушкина, хотя последний, создавая свою элегию, не ориентировался именно на эту элегию из лирического цикла Овидия. Далее подробно рассматривается произведение русского поэта.

При помощи мифологических образов (колесница Триптолема; драконы, мчавшие Медею в небе; крылья Персея или Дедала) Овидий раскрывает внутренний мир героя, желающего лететь, раздвинув «воздушные легкие струи», к «милой земле отцов», дальнему покинутому дому, чтобы вновь увидеть и друзей, и «милую сердцу жену». Но психологическое состояние героя отличается сложностью, двойственностью, ибо стремление вернуться в родные места, от которого действительно трудно освободиться, сочетается в нем с пониманием того, что эти мечты — ребячество, а зависит все от воли «августейшего бога», властного подарить изгнаннику колесницу и крылья («Пусть лишь скажет: вернись — сразу же станешь крылат!») или отказать. Иначе говоря, мотив полета определяет художественное содержание первой части лирической композиции. Вторая же часть элегии представляет собой жалобы на жизнь в чужом краю, причем речь идет о страданиях физических и душевных: «Страждет тело мое, но душа не менее страждет...». Овидий соотносит человека и мир природы: лицо героя стихотворения,



например, выплывает так, как «блекнет лиственный цвет в первом дыханье зимы». В заключительной части стихотворения говорится о судьбе, отображаемой как «зримое тело»: мысль героя обращается и в прошлое, и в настоящее («И вспоминаю, кем был, и понимаю, кем стал...»). Вывод же может восприниматься как синтез (если, в соответствии с триадой Гегеля, теза — мечты, антитеза — жалобы), содержащий в себе некий компромисс с собственными душевными стремлениями: «Но коли он (Август) пожелал и во гневе явить свою милость, пусть мою казнь смягчит; край мне укажет иной».

Само движение лирического переживания от света и тьмы к полутьме, если мыслить символическими образами, не может не подвести читателя к печальному выводу о душевном переломе во внутреннем мире героя, и в мечтах готового сузить свое жизненное пространство, лишить его поэтического очарования и экзистенциального смысла, а себя обречь на унылое, бездуховное существование, пусть и освобожденное от телесных мук.

В первой части развернутой лирической композиции «К Овидию» внимание лирического героя обращено к парадоксальности судьбы древнеримского поэта: он, привыкший «розами венчать свои власы / И в неге провождать беспечные часы», обречен на существование «в отчизне варваров», где не слышит «звуков родины вокруг себя». Но пушкинское произведение содержит в себе еще один парадокс: если в начале своего элегического послания поэт пишет о том, каким ему представлялось место ссылки Овидия по его стихам («пустыня мрачная», «туманный свод небес», «краткой теплотой согретые луга», «нивы без теней», «холмы без винограда», «хладной Скифии свирепые сыны»), то во второй части создается контрастная пейзажная картина («Сын юга, виноград блистает пурпуровый», «Здесь солнце ясное катилось надо мною; / Младую зеленью пестрел увядший луг; / Свободные поля взрывал уж ранний плуг; / Чуть веял ветерок, под вечер холодея; / Едва прозрачный лед, над озером тускнея, / Кристаллом покрывал недвижные струи»), отражающая непосредственные жизненные впечатления, эстетический приоритет которых для Пушкина совершенно очевиден. Третий парадокс встречается в заключительной строфе произведения: поэт, подчеркивающий сходство своей судьбы с судьбой Овидия («Не славой — участью я равен был тебе»),

воспринимает «чуждые холмы, поля и рощи сонны» как мир, благосклонно к нему относящийся (наряду с «музами мирными»), как родной.

Иначе говоря, в стихотворении обнаруживается оригинальный поворот в художественном раскрытии темы изгнания, ибо русский поэт лишь отталкивается от лирической ситуации, определяющей эмоциональное содержание и структуру элегий Овидия и характеризуемой в обобщенной форме, а далее создает новую ситуацию, подпитываемую токами его собственной биографии, внешней и внутренней. Причем следует отметить, что пушкинская элегия, интерпретирующая трагический период жизни и творчества древнеримского поэта, представляет собой не что иное, как метатекст.

Возможно *соотнесение художественного текста с литературным первоисточником*, например «Пира во время чумы» с пьесой Джона Вильсона «Город чумы», сцену из которой перевел А. С. Пушкин. Д. Д. Благой в своей книге «Мастерство Пушкина» обращает внимание на несоответствия сущностного характера [13]. Этот литературоведческий материал и использует учитель, организуя исследовательскую деятельность старшеклассников на уроке посредством ответов на следующие вопросы:

1. Почему А. С. Пушкин отбросил следующие характеристики героев: Вальсингам — капитан королевского флота, верующий человек; молодой человек — ирландец, к которому Вальсингам испытывает чувство национальной неприязни, и безбожник?

2. Представьте себе текст песни Мери без последних двух строф, сочиненных А. С. Пушкиным. Как меняется ваше представление о героине трагедии?

3. В каком направлении А. С. Пушкин изменяет текст песни Вальсингама о чуме? Почему он заменяет слово «песня» словом «гимн»?

4. У Вильсона к песне председателя присоединяется хор, повторяющий после каждой строфы рефрен — хвалу чуме. Почему А. С. Пушкин вводит рефрен в текст песни председателя, отказываясь от хора?

5. У Вильсона песни Мери и Вальсингама существуют каждая сама по себе. Можно ли утверждать, что в пушкинском произведении эти монологи как бы отражают друг друга?

6. У Вильсона напоминание священника о Матильде ничего не меняет в душевном состоянии и поведении Вальсингама. Как и почему А. С. Пушкин изменяет нравственно-психологическое содержание ситуации? Соотнесите финалы «Пира во время чумы» и «Моцарта и Сальери».

7. Представьте себе текст вильсоновской трагедии без пушкинской «правки». Можно ли утверждать, что А. С. Пушкин, отталкиваясь от английского текста, создал новое произведение?

« ПРОГРАММА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И ОСМЫСЛЕНИЮ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ. В методике проблема интертекстуальности стала уже привычным объектом исследования. Так, С. А. Зинин, рассматривая внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса, выделяет и характеризует уроки изучения межтекстовых взаимодействий. По его мнению, «формирование и закрепление навыков межтекстового анализа позволяет учащимся видеть “текст в тексте”, выявлять его функции, воспринимая историко-литературный процесс в его внутреннем единстве и взаимодействии различных творческих “точек зрения” и традиций» [14]. Причем одни уроки направлены на формирование у учащихся представлений о литературном влиянии («От подражания к самовыражению: М. Ю. Лермонтов и Д. Г. Байрон»), другие — через сопоставление оригинала и пародии вводят старшеклассников в атмосферу идейной борьбы («Литература в зеркале пародии: А.Фет и Дм. Минаев»), третьи — способствуют глубокому осознанию авторской позиции через раскрытие глубинных связей разножанровых текстов («Роль чужого текста в художественной структуре драмы М. Горького “На дне”») и т. д. [15].

С. А. Зинин прежде всего акцентирует внимание на двух типах межтекстовых связей, которые были охарактеризованы Женнетом Пьеге-Гро: связи, основанные на отношении соприсутствия двух или нескольких текстов (цитата, аллюзия), и связи, основанные на отношении производности (стилизация и пародия) [16]. Несомненно, методический ракурс осмысления типологии интертекстуальности чрезвычайно важен, но нам представляется не менее важным создание программы деятельности

школьников, которая бы фиксировала тип претекста. Ниже предложен один из возможных вариантов такой программы, выводящей нас за рамки внутрипредметных связей.

### Мифологическая основа литературного произведения

Миф о рождении Венеры в одноименном стихотворении Р. М. Рильке и «Silentium» О. Э. Мандельштама. Миф об Орфее и Эвридике в стихотворениях Р. М. Рильке «Орфей. Эвридика. Гермес» и М. И. Цветаевой «Эвридика — Орфею». Художественная интерпретация сюжета о Пигмалионе в одноименной пьесе Б. Шоу. Античная мифология в структуре романа Д. Апдайк «Кентавр»: «Мифология — самое ядро книги, а не внешний прием... Образ Кентавра — получеловека-полуконя — помогает мне противопоставить миру грязи, стяжательства, сумерек некий высший мир вдохновения и добра... Меня потряс образ Хирона, жертвующего, подобно Христу, собой и своим бессмертием ради человечества» (Д. Апдайк). Античные мифологемы в лирике О. Э. Мандельштама («Бессонница. Гомер. Тугие паруса...») и И. А. Бродского («Диона и Эней», «Одиссей Телемаку»). Муза в русской лирической поэзии (А. С. Пушкин, А. А. Фет, Н. А. Некрасов, А. А. Ахматова).

Отражение мифологических представлений о Солнце в «Слове о полку Игореве» и в романе-эпопее М. А. Шолохова «Тихий Дон». Тотемический миф в структуре повести Ч. Т. Айтматова «Белый пароход».

Притча о блудном сыне в повести А. С. Пушкина «Станционный смотритель» и в стихотворениях Н. С. Гумилева «Блудный сын» и Р. М. Рильке «Уход блудного сына». Евангельская ситуация в стихотворении А. С. Пушкина «Свободы сеятель пустынный...». Ветхозаветная легенда об Исае и пушкинский «Пророк». Легенда о Лазаре (Евангелие от Иоанна) и Откровение Иоанна Богослова в структуре романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Евангельская легенда о Петре в структуре рассказа А. П. Чехова «Студент». Трансформация евангельского сюжета в рассказе Л. Н. Андреева «Иуда Искариот» и романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Эссе Х. Л. Борхеса «Три версии предательства Иуды»: «интеллектуальная страстность» Нильса Рунеберга; лирическое начало в произведении. Христос в поэме А. А. Блока «Двенадцать». Евангельская образность в лирической поэме В. В. Маяковского «Облако в штанах». Рождественская звезда в одноименных стихотворениях Б. Л. Пастернака и И. А. Бродского. А. А. Ахматова и Библия: ветхозаветная ситуация в стихотворении «Лотова жена»; лирическая поэма «Реквием» в контексте христи-

анской культуры. Роман В. П. Астафьева «Прокляты и убиты»: христианские мифологемы в структуре главы о братьях Снегиревых (часть 1, гл. 11).

### Литературное произведение и фольклорные традиции

Черты фольклорной поэтики в произведениях М. Ю. Лермонтова, А. К. Толстого, Н. А. Некрасова, М. Е. Салтыкова-Щедрина, С. А. Есенина. Народная песня в структуре романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир» и М. А. Шолохова «Тихий Дон». Причитания в повести В. Г. Распутина «Последний срок».

### Диалог писателей

Судьба оды Горация «К Мельпомене» в русской лирической поэзии (Г. Р. Державин, А. С. Пушкин, И. А. Бродский). Эзоповский сюжет в басне И. А. Крылова «Волк и Ягненок». Отражение судьбы и поэтического мира древнеримского поэта в романтической элегии А. С. Пушкина «К Овидию». «Гений чистой красоты» в стихотворениях В. А. Жуковского «Лалла Рук» и А. С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье...». Баллада В. А. Жуковского «Светлана» и сон Татьяны (роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»). Пушкинские образы (весна, «равнодушная природа») в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети». «Повесть о Петре и Февронии Муромских» в структуре рассказа И. А. Бунина «Чистый понедельник». Фетовское стихотворение в структуре рассказа И. А. Бунина «Холодная осень». Ситуация из романа Л. Н. Толстого «Воскресение» в стихотворении А. А. Блока «На железной дороге». Шекспировский Гамлет в лирике А. А. Блока, М. И. Цветаевой, Б. Л. Пастернака («Я — Гамлет. Холодеет кровь...», «Диалог Гамлета с совестью», «Гамлет»). Добро и зло в представлении М. А. Бугакова («Мастер и Маргарита») и И. В. Гете («Фауст»). Судьба классической антиутопии (роман Е. И. Замятина «Мы») в современной постмодернистской прозе («Желтая стрела» В. О. Пелевина, «Кысь» Т. Н. Толстой). Идиллическая традиция в повести В. П. Астафьева «Пастух и пастушка».

### Диалог писателя с композитором

Ария *Casta Diva* в романе И. А. Гончарова «Обломов». Отражение второй сонаты Бетховена (вторая часть) в заключительной главе рассказа А. И. Куприна «Гранатовый браслет». Произведения Р. Вагнера и П. И. Чайковского в стихотворении Б. Л. Пастернака «Музыка». Б. Л. Пастернак и Ф. Шопен.

## Диалог писателя с философом

Руссоистская теория «естественного человека» и роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Влияние Ф. Шеллинга на тютчевскую лирику. Отражение взгляда Б. Паскаля на человека в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети». Философские и социологические теории в структуре романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (А. Вагнер «Общий вывод положительного метода», утилитарная этика И. Бентама и Д. С. Милля, Н. Г. Чернышевский «Антропологический принцип в философии»). Ницшеанство М. Горького-писателя как проблема. Русский символизм и идеалистическая философия (Платон, В. Соловьев).

Конкретизируем отдельные положения программы.

Прежде всего покажем, как на уроках могут раскрываться интертекстуальные связи литературных произведений с мифологией.

Поэтические произведения Рильке изучаются в одиннадцатом классе в целой системе контекстов: 1) мифологическая система (античная или христианская; 2) русская поэзия XX века (Н. С. Гумилев, О. Э. Мандельштам, М. И. Цветаева).

Рассмотрим, как организуется изучение стихотворений «Рождение Венеры» и «Орфей. Эвридика. Гермес» (перевод В. Летуцкого), сюжеты которых определяют древнегреческие мифы.

Почти все стихотворение «Рождение Венеры» построено на соотношении богини красоты и любви с миром природы. Причем активное включение автором в поэтический текст сравнительных и метафорических конструкций подобного типа несет в себе определенный философский смысл: тем самым подчеркивается естественность женской красоты, ее природная первооснова.

Одиннадцатиклассники находят и комментируют подобные конструкции: 1) «и встала девочка, бела, влажна, как молодой зеленый лист, когда он расправляется и обнажает свое нутро»; 2) «подобно лунам, ясно выступали колени в облачных покровах бедер»; 3) «и в чаше бедер розовел живот, как свежеспелый плод в руке младенца»; 4) «и ниспадали, словно струи, руки»; 5) «теперь и шея напряглась, как луч, как стебель, подводящий сок к цветку»; 6) «и руки, словно шеи лебедей, уже тянулись к берегу на ощупь»; 7) «в рассветный сумрак тела вдруг вошло, как ветер утра, первое дыханье»; 8) «и в нежных веточках со-

судов шепот стал нарастать, и зашумела кровь, пронизывая их до глубины».

Ученики обращают внимание и на то, что Венера изображается на фоне природы: знаком ее рождения является взметнувшееся море («разродилась морская хлябь»); позднее ветер, постепенно набиравший силу, вывел ее на сушу (вполне уместен в этой ситуации ассоциативный ход автора, вспоминаящего о парусах, наполненных далью); наконец дева ступает «по юным берегам» — причем это происходит в тот момент, когда, сияя, поднимается утро, а «цветы, былинки, теплые, как после объятий». Создается ощущение, что движению Венеры нет конца («а она все шла и шла»). Само физическое движение выступает здесь символом подлинной жизни.

Казалось бы, есть основание говорить об оптимизме автора, посвятившего свое произведение таинству рождения красоты, торжеству жизни. Но тем не менее финальные строки стихотворения о мертвом окровавленном дельфине, выброшенном на берег в поддень, вызывают неизбежный вопрос: «Почему автор завершает свое стихотворение трагической ситуацией?» Отвечая на него, ученики приходят к выводу, что таким образом поэт напоминает читателю о цене гармонии и красоты, о диалектичности земной реальности, где рядом оказываются жизнь и смерть.

Далее ученики рассматривают стихотворение О. Э. Мандельштама «Silentium», в котором отражен тот же древнегреческий миф о рождении Афродиты из пены морской, и отвечают на следующие вопросы:

1. Какая перед нами предстает пространственная картина мира, когда мы читаем это стихотворение?

2. Что поэт называет первоосновой жизни? Создайте ряд поэтических образов, определяющих философское содержание стихотворения, и аргументируйте свою позицию.

3. Покажите, как изменения в наклонении глаголов влияют на лирическую композицию.

4. Можно ли рассматривать стихотворение Рильке как своеобразное продолжение этой лирической миниатюры?

Остановимся на последнем вопросе. На первый взгляд, на него можно дать положительный ответ: если Мандельштам пишет о том, что предшествует рождению Афродиты («она

еще не родилась»), то в центре внимания Рильке этап рождения богини женской красоты и любви. Но на самом деле соединение этих двух произведений (мысленный эксперимент, который организуется учителем на уроке) неизбежно приводит к непреодолимому противоречию двух философских позиций.

Мандельштаму близка «первоначальная немота», воплощающая синтез музыки и слова, «всего живого ненарушаемую связь». Сама ситуация, предшествующая мифологическому сюжету, приобретает в стихотворении символический смысл, напоминая не только о сути подлинного творчества, но и о первооснове жизни. Стихотворение Рильке — гимн красоте, хотя и акцентирующий внимание читателя на ее трагической цене. Если у Мандельштама главное — немота, молчание, то у Рильке — крик, знаменующий собой рождение красоты.

Но есть точка, где как бы пересекаются миры этих двух поэтических произведений об идеале: у Мандельштама первоначальная немота напоминает «кристаллическую ноту, что от рождения чиста»; у Рильке сама красота — воплощение девственности и утренней свежести.

Изучая стихотворение «Орфей. Эвридика. Гермес», школьники сначала характеризуют пространственную картину мира, раскрывающуюся перед ними в первых двух строфах: это мир, где нависают над пустотой скалы, лес, мосты, даже пруд висит «над собственным далеким дном, как ливневое небо над ландшафтом»; это мир, где кровь, напоминающая порфиру, струится из-под корней и идет «дальше к людям»; здесь сама дорога, по которой движутся герои поэтического повествования, похожа на «отбеливаемый и длинный холст». И вся эта картина — «выцветшее» пространство, напоминающее о смерти.

Далее ученики выделяют те детали портрета Орфея, в которых раскрывается его психологическое состояние: это и нетерпеливый взгляд, и «тяжело и отрешенно» свешивающиеся вдоль складок руки, позабывшие о легкой лире. Юные читатели обращают внимание и на то, что в мифологическом персонаже «чувства раздвоились»: если взгляд все время убегал вперед (когда же кончится этот путь?), то «слух, как нюх, все время шастал позади» (надо было удостовериться в том, что Эвридика и Гермес идут вслед за ним, а посмотреть назад было нельзя). Не-



сомненно, усиливает психологическое напряжение Орфея и «ужасно медленное» движение его юной жены и бога.

Говоря после этого о мотиве плача в произведении, одиннадцатиклассники выделяют фразу, выражающую его обобщенный смысл: «И сотворился мир из плача». Причем создается ощущение, что меняется пространственная позиция повествователя: плач-мир — это не только «лес и дол, селенья, реки, тропы и зверье», но и «небо в звездах, искаженных мукой». Символические образы, органично входящие в поэтическую структуру, призваны передать душевные муки Орфея, лира которого «всех плакальщиц перерыдала». Экспрессивность художественной речи, несомненно, свидетельствует о лирической природе произведения, ибо повествователь не может со спокойным, отрешенным видом взирать на происходящее и выражает свои чувства через гиперболические образы.

Далее одиннадцатиклассники выделяют фразы, при помощи которых автор раскрывает душевное состояние Эвридики: «ушла в себя», «инобытие ее переполняло», «она была полна огромной смертью, столь непонятной новизной своей», «распущена, как длинная коса, отдавшаяся, как упавший дождик, и роздана стократно, как запас, — она была лишь корнем». Одна из учениц в своей письменной работе отмечает следующее: «Пространство Эвридики ограничено: “Хоть и мешал ей слишком длинный саван...” То есть этот саван, как стена, отделяет ее от окружающего мира. В то время как окружающее ее пространство раздвигается с приближением к миру живых: “Светилось там и жалобное небо, немое небо в звездах искаженных”» (*Лариса К.*).

Обращает на себя внимание и реакция Эвридики на слова Гермеса («Он обернулся!»): «...она сказала, как спросонок: — Кто?» Кажется, что Эвридика, запутывающаяся в погребальных пеленах, полностью оторвалась от жизни. Иначе говоря, человек, ощутивший дыхание смерти, не может вернуться в прежний мир. А раз так, то все ее движение из царства Аида бессмысленно. На этом фоне психологическое напряжение, необычайное волнение Орфея, боящегося посмотреть назад, несет на себе отпечаток подлинной трагедии. Достоин сочувствия герой, который делает все для того, чтобы спасти любимого человека от смерти, который уже предчувствует возвращение

былого счастья, хотя на самом деле трагический финал предре-шен: даже преодоление границы, отделяющей мир смерти от мира земной жизни, ничего не может изменить, ибо Эвридика не готова к этим изменениям.

Размышляя о заключительных строках стихотворения, уче-ники обращают внимание на следующую антитезу: на фоне зазявшего просвета, знаменующего жизнь, виднеется «некто темный, чье лицо никто бы не узнал». Это обреченный на страш-ные душевные муки Орфей, смотрящий на возвращающихся в царство Аида плачущего Гермеса и Эвридику, смиренную, тер-пеливую и кроткую.

Для более глубокого постижения авторской позиции необ-ходим контекстный подход к изучению стихотворения.

Во-первых, представляется неизбежным его соотнесение с древнегреческим мифом, от содержания которого автор несколь-ко отклоняется. Ученики отвечают на следующий вопрос: «В древнегреческом мифе Гермес идет впереди Орфея и Эвриди-ки. Почему Рильке производит изменение в “скульптурной” композиции: впереди идет Орфей, а Гермес ведет, как на по-водке, Эвридику?»

Во-вторых, стихотворение Р. М. Рильке соотносится со сти-хотворением М. И. Цветаевой «Эвридика — Орфею». Пред-ставим систему вопросов и заданий для этого этапа работы учащих.

1. Докажите, что слова Эвридики, обращенные к Орфею, отличаются эмоциональностью. Какими средствами языка создается эта эмоциональность?

2. В начале стихотворения Эвридика говорит об Орфее в третьем лице, хотя именно к нему обращается со своим лири-ческим монологом. Чем это можно объяснить?

3. Покажите парадоксальность соотнесения Эвридикой при-зрака и яви. Получают ли развитие мотивы «покоя беспамят-ности» и платы («уплочено же»)?

4. Права ли Эвридика, утверждающая следующее: «Не надо Орфею сходить к Эвридике и братьям тревожить сестер»?

5. Могла ли Эвридика из стихотворения Рильке произнести этот монолог?

6. Почему Р. М. Рильке, в отличие от М. И. Цветаевой, в своем стихотворении, по характеру повествования и описаний

напоминающем поэму, избегает рассуждений оценочного характера?

7. Можно ли назвать сходными взгляды Рильке и Цветаевой на мифологический сюжет?

Монолог Эвридики в стихотворении М. И. Цветаевой парадоксален.

Героиня отрешается от земного («мне нужен покой беспмятности», «а явь — я, мертвая»), но речь ее отличается необычайной экспрессивностью, категоричностью, о чем свидетельствует обилие восклицательных предложений (причем некоторые из них занимают позицию вставных конструкций). Резкой делают интонацию стихотворения и многоточия, и синтаксические переносы. Создается ощущение, что Эвридика, ставшая частью подземного мира, уже не любит Орфея и не хочет его видеть: «С бессмертья змеиным укусом кончается женская страсть», «Не надо Орфею сходить к Эвридике и братьям тревожить сестер».

Но возможна и иная интерпретация этого монолога: Эвридика пытается убедить себя в том, что она далека от преходящего, земного, но на самом деле, как писала Цветаева, «все, что в ней еще любило — последняя память, тень тела, какой-то мысок сердца, еще не тронутый ядом бессмертия... все, что еще отзывалось в ней на ее женское имя, — шло за ним, она не могла не идти, хотя, может быть, не хотела идти». Ее обращение к Орфею — прежде всего обращение к самой себе. При такой трактовке мифологическая героиня оказывается в ситуации внутренней борьбы, а сама эта ситуация наполняется глубоким психологическим содержанием.

Не может пройти читатель и мимо того, что такая Эвридика, резкая, категоричная, страдающая, парадоксальная, *земная*, напоминает лирическую героиню поэтессы, являясь ее своеобразным двойником. Эвридика же в стихотворении Рильке ушла в себя, ибо «инобытие ее переполняло». И невозможно представить, чтобы она была способна на резкое обращение к Орфею («Ведь не растревожишь же! Не повлекусь»), на слова упрека в его адрес. Для нее супруг уже давно просто не существует (вопрос героини «Кто?», заданный, «как спросонок», приобретает в произведении Рильке символический смысл).

Спокойная, эпическая манера повествования в произведе-

нии Рильке как бы оттеняет весь трагизм ситуации, в которой оказался Орфей, обреченный на одиночество. У экспрессивного монолога Цветаевской Эвридики истинно лирическая природа.

Далее в центре внимания на уроке оказывается стихотворение Рильке «Уход блудного сына» (перевод В. Летушего).

От чего уходит лирический герой этого стихотворения? При интерпретации текста никак нельзя пройти мимо того, что его лирический герой проживает ситуацию отчуждения от окружающего мира. Посмотрим, как последний характеризуется: он одновременно льнет и ускользает; кроме того, обладает способностью дробить и людей и отраженные вещи; он настолько агрессивен, что даже в миг прощанья жестоко ранит. Поэт создает обобщенную, символическую картину страшного мира, человеческого дома (насколько это ни противоестественно) в самом широком смысле этого слова. Вот то, что покидает романтический герой стихотворения. Но уходит он и от самого себя, «от сущности своей», от тоски и упований.

В чем заключается трагический смысл стихотворения? Герой стихотворения понимает, что в новом жизненном пространстве, где одни кулисы и нет сцены, счастье его не ждет, ибо горе «пытает нас с младенчества до гробовой доски». Какая-то неведомая сила управляет лирическим героем, обрекая его на одинокую смерть. Трагизм ситуации и заключается в том, что человек, уходящий в новый мир, не имеет будущего, и это он прекрасно понимает. Здесь, видимо, важна сама ситуация ухода, несущая в себе воистину экзистенциальный смысл, не поддающийся рационалистическим истолкованиям.

Рильке, отталкиваясь от сюжета библейской притчи, создает совершенно самостоятельное произведение, предельно далекое от нравственно-религиозного дидактизма древнего текста.

Почему же автор в название произведения вводит словосочетание «блудный сын»? Может быть, таким образом он хотел подчеркнуть всеобщность, универсальность трагической судьбы своего героя, а притча также не об индивидуальном, а о всеобщем...

Соотнесение стихотворения Р. М. Рильке с поэмой Н. С. Гумилева «Блудный сын» подводит учащихся к выводу о том, что в рамках художественной системы русского поэта евангельс-

кий сюжет активно участвует в образном воплощении *новой мифологической системы*.

Герой поэмы очень напоминает своего автора: ведь он стремится к активной жизни, к открытиям, но тем не менее его возвращение неизбежно. Сюжетная канва библейской притчи в целом сохраняется, хотя радостный финал поэмы и содержит в себе элемент неопределенности.

Каково содержание этого мифа? Как полагает И. Делич, в поэзии и драмах Гумилева присутствует «единный “мифологический”» прообраз, своего рода структурная матрица, с которой можно соотносить большинство авторских текстов. Ее строение таково: человек рождается (и возрождается), чтобы войти в земную действительность, которая временно может удовлетворять его плотские желания, но никогда — дух. Последний осознает, что его истинное прибежище — это астральный мир, сверхмир, потусторонность <...> Возвращение принадлежит будущему, которое сулит восстановление прошлого на высшем уровне бытия» [17].

Ученикам могут быть предложены следующие задания:

1. Соотнесите высказывание И. Делича с содержанием поэмы Гумилева.

2. Возможно ли соотнесение этого высказывания со стихотворением Рильке? Почему вы так считаете?

Одиннадцатиклассникам ясно, что высказывание И. Делича не имеет никакого отношения к стихотворению Рильке, ибо в нем и речи нет о возвращении в родной дом, о воссоединении с прошлым: надо все привычное презреть, покинуть — «одинокой смертью умереть». И не удивляет, что тема его произведения — именно *уход* блудного сына.

Предложенная выше логика соотнесения произведений дает возможность представить варианты поэтического воплощения того или иного мифологического сюжета.

*Генетический подход может выводить учащихся за рамки искусства*. Например, та или иная философская идея (теория) нередко отражается в художественном произведении, что мы видим, например, в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети».

Опишем фрагменты занятий по этому произведению, на которых импульсом для достаточно серьезных размышлений десятиклассников о Базарове служит следующее высказывание

французского философа Блеза Паскаля, оказавшего заметное влияние на мировоззрение и творчество И. С. Тургенева [18]: «Я вижу пугающие пространства вселенной, которые меня окружают, я понимаю, что нахожусь в каком-то уголке этих просторов, я не знаю, ни почему я оказался именно здесь, а не в другом месте, ни почему краткий срок, отпущенный мне для жизни, назначен именно в этой, а не в другой точке целой вечности, которая была до меня и будет после. Повсюду я вижу только бесконечность, объемлющую меня как атом, как тень, которая существует лишь на один безвозвратный миг» [19].

Осмысляя высказывание Паскаля, десятиклассники отвечают на следующие вопросы:

1. Какую пространственную картину мира вы представляете, читая эти строки? Каково место человека в ней?
2. Какой образ человеческой личности возникает в этом высказывании?

Ученики понимают, что, по мнению Паскаля, «в огромности Вселенной человек — такая крошечная точка, что он испытывает скорее страх перед бесконечностью этих пространств, чем восторг от красоты их упорядоченного устройства. Оставшись один на один с мирозданием, человек ощущает свою потерянность в нем и его непроницаемое равнодушие, если не враждебность» [20].

Далее десятиклассники находят в тексте тургеневского романа те фрагменты, которые могут быть соотнесены с высказыванием Паскаля.

Прежде всего они обращают внимание на слова Базарова из 21-й главы, в которых возникает образ узенького местечка, занимаемого человеком. Небольшой монолог тургеневского героя отражает процитированное выше высказывание Паскаля, что ученики и доказывают, соотнося пространственную символику, встречающуюся у обоих авторов. Но вывод Базарова («А в этом атоме, в этой математической точке кровь обращается, мозг работает, чего-то хочет тоже... Что за безобразие! Что за пустяки!») никак не соответствует позиции французского философа. Ученики не только фиксируют сам факт несоответствия, но и раскрывают его суть: если человек из «Мыслей» Паскаля смирился со своим униженным положением, то Базаров не способен на смирение, о чем свидетельствует и экспрессивность

его речи, выраженная при помощи разговорной лексики, синтаксического параллелизма, восклицательных интонаций.

Как мы видим, философский текст вводится в структуру урока прежде всего для того, чтобы помочь ученикам в постижении смысла литературного произведения, в осознании жизненной позиции его автора. Иначе говоря, он является средством достижения цели, входящей в силовое поле эстетического образования и воспитания. Об этом ни в коем случае нельзя забывать. Иначе возникает опасность трансформации уроков литературы в уроки философии. Другое дело, что на каком-то этапе изучения литературного произведения (чаще всего на завершающем, синтезирующем) ученики могут оторваться от его реалий и вступить в сферу размышлений о жизни и смерти, о сиюминутном и вечном. Но сами эти размышления будут подготовлены прежде всего глубоким постижением произведения искусства.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Барт, Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. — М., 1989. — С. 390.
2. *Бонецкая, Н. К.* Бахтин и идеи герменевтики // Бахтинология: исследования, переводы, публикации. — СПб., 1995. — С. 38—39.
3. *Румянцева, Т. Г.* Дильтей // Новейший философский словарь. — Минск, 2001. — С. 325—326.
4. *Гадамер, Г.-Г.* Актуальность прекрасного. — М., 1991. — С. 65.
5. *Цурганова, Е. А.* Герменевтика // Новейший философский словарь. — Минск, 2001. — С. 172.
6. *Бахтин, М. М.* Ответ на вопрос редакции «Нового мира» // М. М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. — М., 1979. — С. 334—335.
7. *Рикер, П.* История и истина. — СПб., 2002. — С. 245.
8. *Хализев, В. Е.* Теория литературы: учебное пособие. — М., 2000. — С. 112.
9. *Можейко, М. А.* Интертекстуальность // Новейший философский словарь. — Минск, 2001. — С. 429—430.
10. *Ранчин, А.* «На пиру Мнемозины»: интертексты Бродского. — М., 2001. — С. 12.

11. *Проскурин, О.* Поэзия Пушкина, или Подвижный палимпсест. — М., 1999. — С. 9.
12. *Проскурин, О.* Указ. соч. — С. 11.
13. *Благой, Д. Д.* Мастерство Пушкина. — М., 1955. — С. 167—175.
14. *Зинин, С. А.* Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. — М., 2006. — С. 197.
15. Там же. — С. 169—197.
16. *Пьеге-Гро, Н.* Введение в теорию интертекстуальности. — М., 2008. — С. 84.
17. История русской литературы: Серебряный век. — М., 1995. — С. 491—492.
18. *Стрельцова, Г. Я.* Паскаль и европейская культура. — М., 1994. — С. 321—330.
19. *Паскаль, Б.* Мысли / пер. Ю. А. Гинзбург. — М., 1995. — С. 192.
20. *Гинзбург, Ю. А.* Мысли о главном // Б. Паскаль. Мысли. — М., 1995. — С. 24.



# Глава III. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ПОЛЕ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## 1. АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ НА УРОКАХ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

С. Ф. Аракелова

Развернутая интерпретация произведения живописи осуществляется на уроках мировой художественной культуры в соответствии со следующей схемой: 1) краткие сведения о картине и ее авторе; 2) жанр, художественная техника; 3) сюжет, образы (персонаж, герой, образ, деталь, сюжетная линия, традиционное видение, новаторство); 3) композиция (диалог жестов, линий; ритм и смысл; линия горизонта; передача ритма; равновесие частей; объемность или плоскостность изображения; рама как межевой знак картины, ее предел и граница, как врата в тот мир, где зритель узнает себя в волшебных перевоплощениях); 4) колорит как истолкование мира на языке цвета (палитра, гамма, цвет, оттенок); принцип организации цветовых контрастов; 5) стиль, направление, течение (барокко, рококо, ампир, клас-

сизм, романтизм, реализм, импрессионизм, авангардизм, модерн и др.), определяющиеся не только особенностями композиции, колористическими решениями, спецификой мазка, но и в большой степени трактовкой сюжета, видением действительности.

Приведем пример текста, представляющего собой интерпретацию картин М. В. Нестерова «Два лада» и «Великий постриг» в соответствии с охарактеризованной выше схемой.

«Картина *«Два лада»* написана М. В. Нестеровым в лирической традиции. Персонажи картины находятся в том состоянии, когда весь реальный мир кажется им сказкой.

В одном из своих писем М. В. Нестеров указывал на то, что сюжет картины «Два лада» навеян учением святителя Григория Богослова о гармонии мужского и женского начал в освященном христианской церковью браке. Согласно христианскому учению, до грехопадения Адам и Ева видели зеркальное отражение друг друга. После грехопадения зеркало разбилось, и половины потомства Адама и Евы перестали узнавать один другого. В настоящей любви, по словам Григория Богослова, «муж и жена соединяются в одно существо с одной душой, но в разных лицах», то есть отражаются один в другом. Эта мысль органично выражена в композиционном решении картины. Симметричное расположение живописных планов пригорка, леса, водоема, разделенного на две равные части узкой полоской суши с почти декоративно изображенными деревьями, подчеркивается их зеркальным отражением. Само название картины обращает зрителя к ее смыслу: «Два лада» — два музыкально-художественных пространства, стремящихся к гармоничному единству. Изображение влюбленной пары в левом углу картины, представляющее собой композиционный центр, уравновешивается помещенной художником в правый угол картины парой лебедей на глади реки.

Композиционное равновесие в картине создается двумя световыми пятнами на переднем плане — группой персонажей и парой лебедей. Светлый силуэт женщины ярко выделяется на фоне темного кафтана мужчины.

Выразителен колорит картины: темная краска как бы лепит формы, пространство, а смешение сверкающих серебристо-голубых, серо-фиолетовых, светло-зеленых переливов дарит пейза-

жу новые сияющие цветовые характеристики. Трудно найти аналог невыразимым по изысканности полутонам черного, серого, белого, лилового.

Картина вся проникнута ритмом движения от композиционного центра к краю, поэтому создается впечатление, что пейзаж продолжается за рамой. Эта внутренняя динамика форм рождает эффект драматического напряжения, которое подчеркнуто в позах и взглядах персонажей. Мужчина держит лук, но женщина не дает ему выстрелить в лебедь, удерживая рукой стрелу. Ярко-красный лук, выделяющийся на фоне холодноватой серебристо-сдержанной цветовой гаммы, заставляет зрителя обратить внимание на верхний угол картины, где рождаются нежно-розовые лучи восходящего солнца, призванного наполнить жизнью и светом все окружающее в противовес оружию уничтожения жизни — луку.

Красота и гармония, по мнению художника, должны «царить на земле».

«Сюжетное решение другой картины М. В. Нестерова *«Великий постриг»* близко к описанию подобной сцены в первой части романа П. И. Мельникова-Печерского *«На горах»*. В романе эта сцена, когда молодой купец Петр Степанович Самоквасов, наблюдает из окна шествие на постриг, не подозревая, что в этот момент решается судьба его любимой женщины, полна подлинного драматизма. У Нестерова в картине главным является, скорее, чувство тихой печали.

...Раннее весеннее утро. Тихо горят свечи в руках медленно идущих женщин. И, как бы вторя ритму свечей, горящих неяркими, чуть заметными огоньками, тянутся вверх березки, тонкие, почти неживые. Остроконечные серые, иногда красноватые, иногда голубовато-зеленоватые крыши скита заполняют почти весь верх картины, оставляя лишь узкую полоску неба с бледным восходом и уходящими темно-голубыми облаками. Черно-синие одежды стариц, белые платки белиц, белые стволы берез определяют стройность и сдержанность цветовой гаммы.

Перед зрителем проходит шествие обитательниц женского скита, провожающих одну из молодых девушек на постриг. В их опущенных глазах, в задумчиво склоненных лицах затаенная печаль. Они точно вспоминают свою жизнь, каждая из них

погружена в свои мысли. Это шествие тихое, задумчивое и очень сдержанное. В нем нет явной трагедии, но нет и благостного миления перед свершающимся.

Михаил Васильевич Нестеров, представитель модерна в русском искусстве рубежа XIX—XX веков, любил обращаться в своем творчестве к теме Древней Руси, но она «предстает в его произведениях как некий идеальный, почти зачарованный мир — мир, навек исчезнувший, подобно легендарному граду Китежу».

Система творческих заданий, приводимых ниже, способствует эстетическому развитию одиннадцатиклассников.

1. Сопоставьте картины М. В. Нестерова «Два лада» и «Великий постриг».

2. Что объединяет отрывки из произведений И. С. Тургенева «Дворянское гнездо», И. А. Бунина «Чистый понедельник», А. А. Ахматовой «Путем вся земля» с картиной М. В. Нестерова «Великий постриг»?

3. Разработайте сценарий видеофильма по творчеству М. В. Нестерова с эпиграфом: «Образ Руси в картинах М. В. Нестерова предстает как некий идеальный, почти зачарованный мир — мир, навек исчезнувший, подобно легендарному граду Китежу».

По итогам работы учащиеся выпускают компьютерный литературно-художественный журнал «Китеж-град» с сочинениями по картинам М. В. Нестерова, репродукциями картин, фотографиями и собственными стихами. Вот одно из стихотворений, которое было написано под влиянием картины «Великий постриг»:

В нежном зареве — лотос заката,  
Дивный вестник неведомых стран.  
Среди тьмы и громовых раскатов  
Есть врата в заповеданный храм.  
Плавят воск золотистые свечи  
Над простором, что тонет во мгле.  
Кто-то любящий в бдении вечном  
Дарит чистую радость земле.  
Взгляд его, милосердный и строгий,  
Зажигает огни бытия.  
Кто-то в белых одеждах к порогу  
Приближается... Может быть, я?

Перед нами поэтическая интерпретация произведения живописи, которое по-своему присваивается, интериоризируется личностью, так что возникает настоятельная потребность высказать свою точку зрения в образной форме, на языке искусства.

## 2. ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ИНТЕРПРЕТАЦИОННОМ ПОЛЕ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ

Необходимо выделить два основных типа интерпретационной деятельности школьников, имеющей отношение и к литературе и к изобразительному искусству.

В первом случае произведение изобразительного искусства оказывается в центре внимания юных интерпретаторов. Вычленим направления этой деятельности:

- \* интерпретация произведения изобразительного искусства, представленного в тексте, и осмысление его «судьбы» в нем;

- \* интерпретация произведения изобразительного искусства, входящего, наряду с изученным текстом, в один ассоциативный ряд;

- \* работа с художественной интерпретацией изучаемого литературного произведения (иллюстрации; произведения изобразительного искусства, созданные на мотивы литературных произведений);

- \* интерпретация портрета автора изучаемого произведения.

Во втором случае учитывается эстетическая связь литературы с изобразительным искусством (вспомним метафоры «живопись словом», «пластичность литературных образов» и т. п.): 1) искусствоведческий акцент в интерпретации визуальных литературных образов; 2) визуальное закрепление результатов аналитической и интерпретационной

деятельности школьников при помощи устного словесного рисования.

В современном литературоведении словесное воссоздание произведений изобразительного искусства называют *экфрасисом*, который представляет собой «как бы перевод с языка одной семиотической системы на язык другой, в результате происходит замена изобразительных знаков на словесные» [1].

В исследовании М. Рубинс предлагается следующая классификация текстов-экфрасисов: «иконографические» тексты, словесно передающие вид пластического изображения, и «иконоборческие», немиметические тексты, «разбивающие» пластическое изображение и переносящие внимание с художественной формы на интерпретацию [1. С. 143].

К первой тенденции следует относить пушкинское стихотворение «Везувий зев открыл...», которое в сжатой форме описывает картину К. П. Брюллова «Последний день Помпеи», или пушкинскую повесть «Станционный смотритель», где иконографические отрывки (картинки, отображающие судьбу блудного сына) представляют визуальный архетип, а на его фоне изображаются судьбы главных героев. Яркий пример произведений этой группы — лирические стихотворения О. Э. Мандельштама, отличающиеся «исключительной визуальностью» [1. С. 146—147; 223].

Вторая тенденция представлена, например, одой Г. Р. Державина «Видение Мурзы». В ней «портрет, созданный Левицким, оказывается как бы включенным в анекдотичное, субъективированное повествование, сверхъестественное по своему характеру... В данном стихотворении наиболее важным оказывается субъективное восприятие императрицы лирическим героем, а не ее живописный облик» [1. С. 158]. Но произведения этого типа могут включать подробные описания пластического объекта во имя утверждения задач, находящихся за пределами искусства. Так, введение в текст романа Ф. М. Достоевского «Идиот» репродукции картины Ганса Гольбейна «Снятие с креста» выдвигает на первый план дилемму божественного и человеческого начала Христа и символически предрекает как страдания, так и неудачи Мышкина (хриstopодобной натуры) «в попытке гармонизировать трагический и разрываемый противоречиями мир, который предстал перед ним по прибытии в Россию» [1. С. 162—163].

« ВКЛЮЧЕНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СТРУКТУРУ УРОКА, ПОСВЯЩЕННОГО ИЗУЧЕНИЮ ТОГО ИЛИ ИНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ. Охарактеризуем занятие в пятом классе, посвященное стихотворению Ж. Прювера «Как нарисовать птицу?» (в переводе М. Кудинова).

Пятиклассники отвечают на следующие вопросы:

1. Показалось ли вам это стихотворение необычным?
2. Какие картины вы представляете, читая стихотворение?

Опишите каждую из них. Можно ли нарисовать свежесть ветра, ласку солнца, звон мошкары?

3. Почему необходимо стереть клетку?

4. Найдите в стихотворении строки об ожидании. Почему оно необходимо?

5. Представьте себе человека, пером птицы подписывающего картину. Что символизирует собой эта ситуация?

Обратим внимание на то, что второе задание призвано активизировать работу воображения, но описательные микротексты пятиклассников и в этом случае создаются на основе их наблюдения над элементами лирической композиции.

Пятиклассники видят *следующие картины*:

\* полотно, на котором изображена клетка с настезь открытой дверцей, прислонено к дереву в саду или роще, а за этим деревом спрятался сам герой стихотворения, выдающий себя деталями внешности;

\* за закрытой дверцей клетки видна птица, смотрящая с недоумением на нас (как ее могли так коварно обмануть?!);

\* птица сидит на длинной ветке среди трепещущей зеленой листвы, на которую падают лучи дневного солнца, смотрит с интересом на окружающий мир и молчит; на заднем плане мы видим художника, на лице которого видно отчаяние: птица не поет, а это значит, что его картина «совсем никуда не годится»;

\* птица сидит среди зеленой листвы, на которую падают лучи дневного солнца, и поет, глядя вперед; на первом плане счастливый художник, который ставит подпись в углу картины птичьим пером.

Конечно, в описаниях детей встречаются различные детали, отсутствующие в стихотворении и сигнализирующие о работе

их творческого воображения, но мы попытались воссоздать инвариантный макротекст.

Теперь посмотрим, как дети отвечают на вопрос: «*Можно ли нарисовать свежесть ветра, ласку солнца, звон мошкары?*» В основном они дают положительный ответ:

«Листья шевелятся на ветру — и возникает ощущение свежести, наполнившей лес. Хочется вздохнуть полной грудью» (*Дарья К.*); «Солнечные лучи одарили светом и теплом весь лес. Листочки, которые радуют нас своим праздничным блеском, напоминают изумруды. Это сказка! Солнце ласковое, потому что оно посылает на землю мягкие, нежные лучи» (*Мария К.*); «Как можно нарисовать звон мошкары? Я представляю себе горячий луг. Много-много солнца. Даже не жара, а зной... Клубы мошкары, выющейся с такой бешеной скоростью, что, кажется, слышен ее звон» (*Мария М.*).

Отвечая на вопрос: «*Почему необходимо стереть клетку*», — пятиклассники неизбежно характеризуют сюжет стихотворения. По их мнению, клетка была нужна для того, чтобы рядом с художником оказалась птица, которая запоет лишь тогда, когда она ощутит полную свободу, оказавшись в мире, ей знакомом и родном, в мире природы.

Далее пятиклассники находят строки об ожидании появления птицы и того момента, когда она запоет. Причем юные читатели обращают внимание на то, что для успеха картины срок ожидания, короткий или длинный, не имеет никакого значения.

Но почему ожидание необходимо?

«Надо ждать, часто очень долго ждать светлой минуты, ради которой стоит страдать, надеяться, жить. Это минута, когда у произведения, создаваемого тобой, появится душа. Только такое произведение может восхитить других людей» (*Мария М.*).

Как мы видим, во втором высказывании, в отличие от первого, расшифровывается цель ожидания.

Художник достиг своей цели, создав произведение, в котором о себе напоминает душа, живая и истинно свободная. Ее символом и является в произведении Ж. Превера птица. Этим результатом можно гордиться — и не удивительно, что перед читателями разыгрывается сцена, не лишенная театральности: художник вырывает перо у поющей птицы и ставит им подпись в углу картины.



На заключительном этапе занятия пятиклассники рассматривают репродукцию картины М. З. Шагала «Прогулка» и отвечают на следующие вопросы:

1. Какое настроение вызывает картина?
2. Чем интересен передний план картины?
3. В чем необычность ее цветовой гаммы?
4. Есть ли у этой картины душа?
5. Почему на картине изображен щегол?

Четвертый вопрос объясняет, почему после серьезного разговора о стихотворении Ж. Превера необходимо обратиться к произведению живописи: разговор о душе картины будет вестись с точки зрения человека, ее созерцающего.

При ответе на первый вопрос пятиклассники говорят о радостном, праздничном настроении. Чем же оно вызвано? На переднем плане картины мы видим мужчину, стоящего прямо, уверенно и улыбающегося так, как может улыбаться только счастливый человек. Он держит за руку женщину (это жена художника — Белла), которая, как радостный стяг, реет над летним городом. Протянутые друг к другу руки людей, бесконечно любящих и не знающих печали, образуют прямую линию, поднимающуюся все выше и выше к небу, и это воспринимается как знак их душевного единения. Но на переднем плане картины мы видим и веточки с листочками, выглядывающие слева, и яркую скатерть, на которой то ли изображены, то ли лежат (что, в сущности, неважно!) зеленые листья, прихотливо сочетающиеся друг с другом, и необычные по форме цветы, и щегла, находящегося в руке мужчины. Кажется, что сейчас герой картины выпустит птицу — и она поднимется высоко-высоко. Символично то, что в одной руке мужчины птица, а другой он держит парящую в небе женщину. То есть человеку, стоящему на земле, все равно близки небеса.

Город и пространство, находящееся перед ним, в основном темно-зеленого цвета. Но обращает на себя внимание церковь, изображенная на заднем плане. Кажется, что она едва-едва проступает где-то у самого горизонта. Причем ее цвет, слегка розовый, нежный, мягкий, как и более отчетливый розовый цвет женского платья (для зрителя картины такое сближение не кажется кощунственным!), удивительно сочетается с телесным цветом неба. Кстати, у мужчины рубашка с раскрытым воро-

том (а это знак романтического настроения, душевного подъема) того же цвета, что и небо. Иначе говоря, влюбленные, церковь, небо образуют единую пространственную сферу, которая и может быть названа смысловым центром картины.

Теперь посмотрим, как пятиклассники отвечают на вопрос «Есть ли у картины душа?»:

«У картины есть душа. Она в улыбке мужчины, который держит за руку свою любимую, ощутившую блаженство полета. Это улыбка счастливого человека. А картина Марка Шагала о счастье, о любви, о жизни!» (Денис Д.);

«А для меня душа картины в полете. Ведь это так здорово — оторваться от земли, ощутить полную свободу. Но, честно говоря, на лице женщины я не вижу улыбки, не вижу блаженства. Почему?» (Ольга С.).

Далее учитель подчеркивает, что один ответ на вопрос не противоречит другому: душа картины, то есть то чувство, то настроение, то ощущение жизни, которое выражено в ней, находит свое воплощение в разных ее образах, деталях, и всегда важно увидеть, прочувствовать и осмыслить эти образы и детали во взаимосвязи.

Но нельзя пройти мимо реплики Ольги С., не увидевшей улыбки на лице женщины и выразившей по этому поводу недоумение. Мало того, если внимательно взглядеться в лицо героини, то на нем можно увидеть и некую сосредоточенность на собственных чувствах, а может быть, и грусть. Чем это объяснить? На данном этапе работы уместно обратить внимание учащихся на щегла.

Конечно, ответы пятиклассников на вопрос: «Почему на картине изображен щегол?», — предсказуемы и сводятся к следующему: щегол — птица, которая обладает способностью летать, а картина о полете, о свободе. Но, отвечая на него, дети игнорируют то, что М. Шагал изобразил именно щегла, а не какую-то другую птицу. В этой ситуации пятиклассникам необходима информация искусствоведческого характера: щегол часто присутствовал в живописных сюжетах, связанных с жизнью младенца Христа, как предсказание грядущего распятия, символ казни и смерти.

После осмысления этой информации детям становится ясным ответ на вопрос. «Щегол напоминает нам о том, что счас-

ть неечно, что оно может смениться бедой, трагедией. Неужели мир так жесток?» (*Евгения Т.*).

Но важно и другое: информация из истории живописи позволяет пятиклассникам синтезировать впечатления и объяснить то, что раньше не поддавалось объяснению: становится понятным отсутствие улыбки на лице женщины, которой, может быть, открылась печальная истина о жизни. И далее представляется неизбежным возвращение к вопросу о душе картины: видимо, она отражена не только в улыбке мужчины, свидетельствующей о его безудержной радости, счастье, не только в полете женщины, но и в неулыбающемся ее лице. Иначе говоря, детям, созерцающим репродукцию картины М. З. Шагала, открывается сложность, диалектичность жизни.

Работа с репродукцией картины М. З. Шагала призвана наполнить еще более глубоким смыслом содержание лирического произведения Ж. Превера, так как этот смысл будет пропущен учениками и через собственный опыт целенаправленного восприятия и интерпретации произведения живописи, эмоционально пережитый эстетический опыт.

На занятии возможно и сопоставление произведений литературы и живописи близких тематически и сюжетно. Приведем примеры некоторых параллелей: «К морю» А. С. Пушкина — «Наполеон на острове Святой Елены» И. К. Айвазовского; «Безумный художник» И. А. Бунина — «Христос Святого Иоанна Креста» С. Дали; «Notre Dame» О. Э. Мандельштама — «Руанский собор в полдень» К. Моне; «Блудный сын» Н. С. Гумилева — «Возвращение блудного сына» Рембрандта; «О, слезы на глазах!..» М. И. Цветаевой — «Крик» Э. Мунка; «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова — «Что есть истина?» Н. Н. Ге.

Выход за рамки одного вида искусства позволяет школьникам делать универсальные выводы, формулировать эстетические закономерности. Так, З. С. Старкова предлагает следующие параллели: пейзаж из романа И. А. Гончарова «Обыкновенная история» и картина И. Шишкина «Сосны, освещенные солнцем»; пейзаж из рассказа И. С. Тургенева «Свидание» и картина И. Левитана «У омута». К первой группе произведений относятся те из них, которые созданы художниками эпического склада: «Художник эпического склада долго всматрива-

ется в каждый изгиб лепестка, в его светотеневые переходы, а потом все, что увидит глазом и постигнет мыслью, перенесет, следуя натуре, на страницу или на холст, не прибавив к этому изображению своего чувства». Авторы произведений второй группы — художники-лирики: «Художник-лирик при виде розы прежде всего восхитится и потому изображение цветка даст в свете своего переживания, своего чувства, которым будет пронизана вся картина» [2]. Величественным полотнам Шишкина, где царит эпическая правда, где самоценно главное и второстепенное, общее и частное, большое и малое, противопоставляются левитановские элегические композиции, в которых действуют «принципы монтажного сцепления между доминирующей лирической деталью как эмоционально-смысловым акцентом и общим ходом бытия» [2. С. 70—71].

Сначала ученики сопоставляют тексты И. А. Гончарова и И. С. Тургенева, вследствие чего выявляют специфические черты каждого из пейзажных описаний, включая в свою речь такие термины, как «художник эпического склада» и «художник-лирик». Далее, для того чтобы различия между двумя типами художественного выражения стали наиболее явственными, школьникам предлагаются для соотнесения картины Шишкина и Левитана. Активизируя когнитивную деятельность юных интерпретаторов, учитель знакомит их с высказываниями А. Н. Бенуа и М. Нестерова о произведениях этих русских художников [2. С. 69—71].

Особо следует сказать об интегрированном уроке («уроке-панораме»), предусматривающем «освещение предмета или образа (образа персонажа или образа времени) с позиций различных наук или видов художественного творчества». Так, С. А. Леонов описывает урок «Образ Екатерины Второй глазами историков, художников и писателей XVIII—XIX веков», на котором в центре внимания образ императрицы. При этом интерпретируются не только произведения Г. Р. Державина и А. С. Пушкина, но и живописные полотна Д. Г. Левицкого и В. Л. Боровиковского [3].

Одна из ситуаций урока — соотнесение созданного В. Л. Боровиковским образа Екатерины, гуляющей с собачкой по парку Царского Села, с соответствующим эпизодом из романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка» [3. С. 130].

« ИНТЕРПРЕТИРОВАНИЕ НА УРОКЕ ИЛЛЮСТРАЦИЙ К ИЗУЧАЕМОМУ ПРОИЗВЕДЕНИЮ ИЛИ КАРТИН, СОЗДАННЫХ НА МОТИВЫ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ. Приведем пример учебной статьи, взятой из учебника для пятого класса, в которой школьникам дается ответ на вопрос, как написать отзыв об иллюстрации к литературному произведению: «1. Кто автор иллюстраций, к какому словесному произведению и к каким его фрагментам они выполнены? 2. Что привлекает вас в работах художника? Это может быть расположение предметов и персонажей на иллюстрации, подчеркивающее отношения между героями (то есть композиция рисунка). Это может быть ощущение движения, напряжения, конфликта между персонажами. Возможно, вас привлечет строгое следование художника авторскому замыслу в изображении героев (насколько точно воплощены на иллюстрации портреты, детали одежды, чувства, настроения, отношения персонажей, атмосфера события) или вас заинтересуют изобразительные эффекты, которые создаются с помощью линий, цвета и т. п. 3. Что вам не очень нравится на иллюстрациях и почему?» [4]

Сильная сторона приведенных выше рекомендаций — перечисление того, на что должны обратить внимание учащиеся, интерпретирующие иллюстрацию. В связи с этим употребляются и соответствующие искусствоведческие и литературоведческие термины, которые должны войти в их речь.

Тем не менее этим рекомендациям не хватает смысловых акцентов, отражающих цель и основное направление интерпретационной деятельности школьников. Трудно спорить с тем, что ученический отзыв (и устный и письменный) призван ответить на два вопроса:

1. Точен ли художник в передаче содержания литературного текста?
2. Можно ли назвать выразительными, убедительными изобразительные решения художника?

На практике иллюстратор может в большей или меньшей степени исказить содержание произведения, однако неточности искупаются теми прекрасными творческими решениями, которые передают его дух. И наоборот, буквализм, точное следование художественным деталям подчас никак не подкрепляются оригинальными, выразительными ходами, достойными под-

линного художника. Нередко встречается и некое равновесие, баланс точности и выразительности. Следовательно, прежде чем сделать вывод о том, можно ли назвать иллюстрацию удачной, а это творческая сверхзадача ученика, последний должен ее воспринять и осмыслить в рамках охарактеризованной выше системы координат. В противном случае у интерпретационного текста будет отсутствовать такое конституативное для него свойство, как концептуальность.

Приведем пример занятия по лермонтовской поэме «Демон», в конце которого одиннадцатиклассники интерпретируют картину М. А. Врубеля «Демон сидящий» на основе следующих вопросов:

1. К каким лермонтовским строкам ближе всего картина М. А. Врубеля и почему?
2. Какое душевное состояние у врубелевского Демона?
3. Соответствует ли врубелевский Демон лермонтовскому?

Отвечая на первый вопрос, ученики мыслят не категориями фавулы или сюжета, а доверяются зрительным впечатлениям: всматриваясь в картину русского художника, они начинают ощущать эффект приглушенного «свечения» красок, что и вызывает ассоциацию с вечером. Как отмечает П. К. Суздалев, «в этом странно-прекрасном волшебном саду, в озарении то ли земных, то ли космических лучей юный гигант, как у Лермонтова, похож “на вечер ясный: ни день, ни ночь, — ни мрак, ни свет!..”» [5].

На картине М. А. Врубеля Демон «печален, уныл и мрачен оттого, что “духовный взор его” видит “даль грядущую, закрытую пред нами”» (редакция поэмы 1833—1834 гг.): «...в грядущей дали Демон не увидел ничего отрадного, что примирило бы обуревающие его страсти и рассеяло сомнения, — ничего, что могло дать надежду на счастье. Отсюда неисчерпаемая бесконечная тоска титана, ломающего руки. Кажется, что вся скорбь мира застыла в его опущенных на колени руках, сцепленных в бездействии ладонях, в его глазах, из которых выкатилась одинокая тяжелая “нечеловеческая слеза”» [5. С. 117].

Сам Врубель говорил о Демоне как «о духе страдающем, но не злобном». Поэтому не удивляет, что в своем произведении он предельно ослабляет мотивы бунтарства, гордыни, презрения к миру, отчетливо выраженные в лермонтовской поэме.

Следует заметить, что в пособиях Е. Н. Колокольцева представлена система заданий, при помощи которых может быть организована работа школьников с иллюстративным материалом. Они предполагают и достаточно серьезную характеристику творческих решений художников («Мир человеческих чувств и мир природы на полотнах М. А. Врубеля всегда органически связаны. Каким настроением проникнуто полотно Врубеля «Гамлет и Офелия»? Что утверждает им художник? В чем проявляются особенности композиционного и колористического решения полотна?») и их аргументированную оценку («Каково ваше мнение об иллюстрациях О. Г. Верейского к «Тихому Дону»? Согласны ли вы с «трактовкой образов», предложенной художником? Испытали ли вы в общении с графическими образами иллюстратора «радость узнавания»? Какая из иллюстраций вам особенно понравилась и почему? Подготовьте устное выступление по одной из иллюстраций. Озаглавьте его») [6].

« ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКОНОГРАФИИ АВТОРА, ИЗУЧАЕМОГО НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ. Описание целой группы живописных полотен позволяет проследить изменения во внутреннем мире их автора. В этом случае изменения характеризуются на основе как фактов его биографии, так и самих художественных произведений.

Например, работа с такими произведениями живописи, как «Прощание А. С. Пушкина с морем» И. К. Айвазовского и И. Е. Репина, «Скамья Онегина в Тригорском» В. А. Серова, «А. С. Пушкин в селе Михайловском» Н. Н. Ге, «Портрет А. С. Пушкина» О. А. Кипренского, «А. С. Пушкин» И. Л. Линева, позволяет проследить этапы психологической биографии великого русского поэта: от романтически приподнятого состояния духа в момент прощания с морской стихией — до безмерности жизненной трагедии, передаваемой прежде всего через взгляд, в котором прочитываются не только отчаяние и внутреннее напряжение, но и детская незащищенность, и через использование черного фона (а он занимает большую часть картины, действуя угнетающе на зрителя).

В учебниках литературы можно встретить развернутые описания портретов писателей, поэтов, драматургов, которые помогают учащимся глубже осознать их внутренний мир и слу-

жат образцом для создания самостоятельных работ. Вот как описывается В. Г. Маранцманом портрет Л. Н. Толстого, созданный И. Н. Крамским: «Одно лицо выдает мучительное душевное напряжение, которое еще больше подчеркнуто контрастом свободной позы и скромной простотой одежды. Лицо Толстого, бледное, исхудавшее, как после тяжелой болезни, напряженно пульсирующая на лбу жилка, синие круги под глазами, резкая складка между бровей — все это, как и темный, сумрачный фон картины Крамского, обнаруживает то «ледяное страдание», о котором писал художник Репину.

Широкий лоб, смелый разлет бровей, решительно очерченное, заострившееся от тревоги лицо, плотно, упрямо сжатые губы создают впечатление того, что у этого человека хватит внутренних сил для решения самых сложных вопросов жизни, которые он поставил перед собой. В глазах Толстого — не беспокойство человека, потерявшего себя в хаосе жизни, а тревожный и смелый поиск.

Кажется, что Толстой отмечает все ложные пути, но не знает еще того пути, который ведет к гармонии, к идеалу красоты, добра и правды, и поэтому в его душе снова и снова неумолкаемо звучит вопрос: «Как жить?» Непримиримая требовательность, вечная тревога напряжения, глубина вопроса — Толстой кажется на картине олицетворением совести» [7].

Мы сознательно избегаем словосочетания «интерпретация портрета», потому что перед нами именно описание последнего. Но на основе его В. Г. Маранцман интерпретирует личность Л. Н. Толстого в нравственно-психологическом ключе, о чем свидетельствует и абстрактная лексика, активно употребляемая автором во второй половине текста.

Но необходимо отметить, что на уроке возможна и интерпретация самого портрета. Причем такая интерпретация может подвести учеников к выводам о своеобразии художественного стиля того, кто на нем изображен. Подробнее остановимся на этом моменте.

Сначала читаемся в тот интерпретационный текст, который может оказаться в поле зрения одиннадцатиклассников после восприятия и первоначального обсуждения картины Н. И. Альтмана «Портрет Анны Ахматовой»: «Фантастический пейзаж с застывшими кристаллами голубых нездешних деревь-



ев отдаленно напоминает граненые структуры врубелевских картин. Жаркая желтизна прославленной шали, взрывая общий холодный колорит, приводит к цветовому контрасту выдающихся декоративных качеств, что не мешает полотну сохранять экспрессивное напряжение и драматичность. Геометрически строгое построение формы, прямые, ломающиеся под углом упругие линии определяют стилистику портрета с его смягченным вариантом пластических приемов кубизма и футуризма. Утонченная стильность формы усиливает романтическое звучание рафинированного образа поэтессы, не лишая его глубинной лиричности, однако без малейшего налета сентиментальности» [8].

После чтения текста ученики обнаруживают в интерпретации картины Н. И. Альмана те характеристики, которые неизбежно возникают в читательском сознании и при выявлении особенностей поэтической манеры творчества ранней А. А. Ахматовой. Прежде всего нельзя не сказать об экспрессивном напряжении и драматичности, но последние не доходят до сентиментальности: ее проявлениям мешают сдержанность, рафинированность, утонченность, «стильность формы».

Синтаксическая конструкция «ломающиеся под углом упругие линии» имеет смысловую связь со стиховедческими суждениями В. М. Жирмунского о «синкопированном» размере «с переменным числом слогов между ударениями и перед первым ударением. Дольники в ранних стихах Ахматовой имеют иную, более “разговорную” интонацию, чем в стихах Блока» [9]. «Ломаный» ритм во многом определяет поэтику и картины и многих лирических миниатюр поэтессы.

« ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЩИЙ ПРИЗНАК ЛИТЕРАТУРЫ И ЖИВОПИСИ. Как известно, у живописи и литературы есть общие признаки. Например, говорят о «литературности» живописи, ее повествовательности. А. И. Зотов высказывает следующее мнение на этот счет: «Это повествование находит свое выражение в исключительной меткости и яркости типажа, в обилии красноречивых подробностей, в напряженном драматизме сцены, концентрирующей внимание на человеческой фигуре и лице, которые говорят зрителю подчас гораздо больше, чем пространственные описания» [10]. А самое

главное заключается в том, что изображенная ситуация дает зрителю прекрасную возможность предположить, что ей предшествует и что за ней последует, то есть выстроить в своем сознании некую сюжетную линию и тем самым оказаться в роли сотворца.

Но нередко говорят и о «живописи словом», имея в виду зримость, выразительность описаний в художественной литературе. У словесного образа обнаруживается и такое свойство, как пластичность, что приближает его к образам скульптурным. В этих случаях прилагательные «живописный» и «скульптурный» употребляются не как относительные прилагательные, а как метафорические эпитеты, то есть в переносном значении.

Именно с таких позиций рассматриваются словесные образы в учебном пособии З. С. Смелковой «Литература как вид искусства», адресованном школьникам [11]. Приведем примеры заданий из этого пособия, доказывающих справедливость сформулированного выше утверждения: «В тексте поэмы М. Ю. Лермонтова «Мцыри» найдите и прокомментируйте изобразительные средства, воссоздающие “зримость” пейзажа»; «Раскройте “сверхсмысл” изобразительного эпитета “хрустальный”, рождающего многогранные ассоциации в стихотворении Ф. И. Тютчева “Есть в осени первоначальной...”»; «Углубилось ли ваше представление о пластичности и живописности прозы И. А. Бунина после чтения “Антоновских яблок”? И — через Бунина — о возможностях живописи словом не только в поэзии, но и в прозе?»

Но живописную или скульптурную природу словесного образа учащиеся могут лучше постигнуть на фоне произведения, относящегося к другому виду искусства. Так, при характеристике «Новых стихотворений» Р. М. Рильке целесообразно привлечь их внимание к скульптуре Родена «Весна».

Дело в том, что образы, созданные поэтом, отличаются пластичностью, зримостью, которые приближают его поэзию к скульптуре и живописи. Роденовская же «Весна», по мнению Е. Витковского, не просто объятие обнаженных юноши и девушки. «При ближайшем рассмотрении мы находим в руке одного из персонажей еще открытую, но уже отбрасываемую в сторону книгу. В памяти возникает: “И в этот день мы больше не читали...” — и “Весна” оказывается вовсе не экзерсисом на

эротическую тему, ибо изображенные герои — это Паоло и Франческа, тени, встреченные Данте во втором круге ада. Роден явно пытался сделать из скульптуры литературу» [12].

Иначе говоря, поэт и скульптор шли навстречу друг другу...

« УСТНОЕ СЛОВЕСНОЕ РИСОВАНИЕ. Устное словесное рисование предполагает, что читатель, опираясь на образы, созданные писателем, детализирует свое видение в картине, которую словесно воспроизводит, описывает.

Рассмотрим занятие, организованное в седьмом классе по стихотворению А. С. Пушкина «Зимнее утро», в структуру которого вошло устное словесное рисование.

На начальном этапе работы спрашиваем учеников о том, каким видит зимнее утро лирический герой стихотворения. Отвечая на этот вопрос, семиклассники утверждают, что он проявляет интерес к тому, что находится далеко от него. И тогда перед его глазами возникает панорамная картина: «Под голубыми небесами / Великолепными коврами, / Блестя на солнце, снег лежит». Но лирическому герою дорого и то, что рядом с ним, то, что овеяно поэзией родного дома, очага: «Веселым треском / Трещит затопленная печь». Граница, отделяющая мир дома от мира природы, ослаблена: второй проникает в пространство первого: «Вся комната янтарным блеском / Озарена».

Далее семиклассники отвечают на вопрос «Каким видит лирический герой прошлое и будущее?» Из настоящего герой смотрит в прошлое, воспоминания о котором, конечно же, не способны вызвать радостных чувств: «мутное небо», «луна, как бледное пятно», «тучи мрачные» — во всем отсутствие светлых, ярких красок, символизирующих подлинную жизнь; «вьюга злилась» — звуковая картина мира также дисгармонична, лишена поэзии. Далее ученики сопоставляют настоящее с прошлым, делая вывод о том, что эти временные планы соотнесены в лирической композиции по принципу антитезы.

Но герой смотрит и в желаемое будущее, полное динамики, ибо человек, душа которого ощутила целостность мира, жаждет расширения своего жизненного пространства («Друг милый, предадимся бегу / Нетерпеливого коня»).

Но будущего нет без «друга милого», обращение к которому охватывает композиционное поле всего стихотворения. Сле-

довательно, неизбежно такое задание: «Докажите, что стихотворение представляет собой обращение к “другу милому”». Выполняя его путем использования приема лингвостилистического наблюдения, семиклассники обращают внимание на то, что в стихотворении не раз встречается форма повелительного наклонения: «проснись», «явись», «погляди». В последней строфе форма изъявительного наклонения употребляется в значении повелительного: «предадимся», «навестим». Эта форма весьма содержательна: она вносит в предложение значение совместности и, кроме того, создает ощущение реальности совершения действия в будущем.

Далее ученики наполняют конкретным смыслом следующее высказывание о том, что пушкинское «Зимнее утро» — стихотворение о преодолении границ: солнце вошло в дом; лирический герой душой тянется к природным пространствам и к душе другого человека, без которого ему не дано ощутить подлинного счастья.

И именно сейчас, когда ученики прочувствовали стихотворение, осмыслили его содержание, для того, чтобы в их сознании закрепить жизненные картины, органично входящие в художественное целое, необходимо использовать прием устного словесного рисования: семиклассники описывают триптих, отражающий все лики времени.

При обсуждении с детьми изобразительной концепции триптиха на первый план выходит проблема, требующая первоочередного разрешения: как показывать панорамные картины природы?

Несколько учеников предложили следующую идею: необходимо отказаться от окна — и тогда герой (героиня) произведения (лирический герой, «друг милый») окажется сбоку на переднем плане, то есть войдет в пространство авансцены, выражаясь театральным языком, а сама панорама станет фоном, который займет большую часть рисунка. В этом случае принципиально и то, что отсутствует стена, отделяющая героя (героиню) и его дом от мира природы.

На первом рисунке (и он должен находиться в центре композиции!) показана комната, детали интерьера которой — затопленная печь, лежанка. Все это небольшое пространство озарено солнечным светом, напоминающим янтарный блеск. У

героя романтическое настроение (его знаками можно назвать и некоторые детали портрета: растрепанные волосы и растегнутый ворот белоснежной рубашки). По взгляду, устремленному вдаль, можно догадаться: он очарован тем, что созерцает. Но в его взгляде ощущается и некая задумчивость, мешающая полному слиянию с природой. У героя тонкая, впечатлительная натура, открытая импульсам окружающего мира, но неспособная полностью слиться с последним, ибо это требует отрешения от собственного «Я». Перед этим человеком разворачивается великолепная панорамная картина: под голубым небом, кажущимся беспредельным и девственно чистым, блестят снежные ковры; на заднем плане слева виднеется чернеющий прозрачный лес, в котором встречаются ели, зеленеющие сквозь иней, а справа — речка с узкими берегами, скованная льдом; и речной лед, и снег переливаются на солнце разными цветами радуги.

Второй рисунок посвящен тому, что было накануне вечером. На переднем плане сбоку в кресле сидит женщина (семиклассники по-разному описывают ее внешность). Она смотрит в сторону камина, наблюдая за игрой огненных языков. Она о чем-то задумалась, у нее грустное настроение. Фон составляет громадное мутное небо, на котором желтеет луна, напоминающая бледное пятно. Кажется, что это пятно пробивается сквозь мчащуюся мглу. Бешено дует ветер, разнося по всему земному простору снежные хлопья. Снег так крутится, вьется, что напоминает несущуюся по белому свету воронку, в которую попадает все встречающееся ей на пути. Природа настолько страшна, зла, что, кажется, она со всей своей неумолимой энергией вот-вот ворвется в дом, разрушит милый семейный очаг. Но почему грустна женщина? Может быть, злая вьюга, мрачные тучи, бледное пятно луны пробудили в ней тяжелые воспоминания. Может быть, сама природа, жестокая и непредсказуемая, напомнила ей о своей страшной сущности?

На третьем рисунке мы видим нетерпеливого коня, вытянувшего морду вперед, тяжело дышащего и в то же время счастливого. Конь везет большие сани, на которых сидят герои стихотворения. Они не беседуют друг с другом, потому что наслаждаются картиной освещенного солнцем зимнего леса, еще совсем недавно столь густого. Они смотрят вперед, на лице

каждого можно заметить улыбку, передающую ощущение счастья. Любая картина призвана запечатлеть (остановить!) мгновенье, но нам кажется, что бешеному движенью, изображенному на этом рисунке, нет конца.

Необходимо, чтобы семиклассники задумались и о заключительных строчках стихотворения, вносящих в произведение философский смысл. Их ответы на вопрос: «Почему поэт в конце стихотворения упоминает о “полях пустых” и “лесах, недавно столь густых”?» — показывают правильность избранного методического хода.

«Еще недавно на ветвях деревьев под дыханием ветра шевелились зеленые листочки, а теперь «прозрачный лес один чернеет». Ощущение пустоты. Кажется, что у леса нет души. Автор напоминает читателю о неумолимом движении времени, о неизбежных потерях» (*Анастасия М.*).

«Еще вчера вечером злилась вьюга, луна «сквозь тучи мрачные желтела», было так грустно, а сегодня утром торжествует солнце. Но может пройти всего несколько минут — и все в природе изменится: на небе появятся тучи, которые закроют солнце, подует сильный ветер, заметет. Такова жизнь: радуясь блестящему на солнце снегу, нельзя не помнить о том, что солнце может спрятаться за тучи и снежный блеск исчезнет» (*Михаил А.*).

«И все же последние строчки стихотворения, заставляющие задуматься нас о грустном, печальном, не вызывают ощущения бессмысленности жизни: радостное настроение, вызванное картиной зимнего утра, остается, несмотря ни на что. Хочется жить и радоваться жизни!» (*Андрей З.*).

Действительно, вопрос переводит уровень разговора в другой эмоционально-смысловой регистр, и семиклассники начинают размышлять о жизни, ее законах, что соответствует и лейтмотиву курса на этом этапе литературного образования («поиск смысла жизни»). Некоторые ученики, философски размышляя о произведении, выходят за рамки последней строфы.

Стихотворение «Зимнее утро» — еще одно подтверждение того, что в пушкинской модели бытия второй половины двадцатых годов (дата написания стихотворения — 1829 год) радость уравнивается печалью, ибо поэту чужд как безудержный оптимизм, так и ничем не преодолеваемый пессимизм.

Как мы видим, устное иллюстрирование, опирающееся на приемы устного словесного рисования, не только визуально за-

крепляет в сознании школьников образы стихотворения, позволяя представить его как целостную структуру, но и готовит некий плацдарм для неожиданного, резкого скачка мысли, выводящего юных интерпретаторов на просторы философского осмысления лирического произведения. Иначе говоря, деятельность, близкая к художественной интерпретации, хотя и не тождественная ей, создает основу для интерпретации литературоведческой направленности, точнее, для ее заключительного этапа.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Рубинс, М. Пластическая радость красоты: экфрасис в творчестве акмеистов в европейской традиция. — СПб., 2003. — С. 14.
2. Старкова, З. С. Содружество искусств на уроках литературы. — М., 1988. — С. 69.
3. Леонов, С. А. Интегрированные уроки. 8—9 классы: пособие для учителя. — М., 2003. — С. 108—132.
4. Литература: учебник для 5 класса общеобр. учреждений: в 2 ч. / под ред. И. Н. Сухих. — М.; СПб., 2008. — Ч. 1. — С. 80.
5. Суздальев, П. К. Врубель и Лермонтов. — М., 1991. — С. 116.
6. Колокольцев, Е. Н. Развитие речи: русский язык. Русская словесность. Литература. Произведения избирательного искусства: 10—11 классы. — М., 2005. — С. 98, 153.
7. «Сквозь даль времен»: учебник по литературе второй половины XIX века для 10 класса / под ред. В. Г. Маранцмана. — СПб., 1996. — Часть 2. — С. 196—197.
8. Русские художники от А до Я / ред.-сост.: Н. А. Борисовская, Е. С. Гордон. — М., 2000. — С. 8.
9. Жирмунский, В. М. Анна Ахматова и Александр Блок // В. М. Жирмунский. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. — Л., 1977. — С. 350.
10. Зотов, А. И. Народные основы русского искусства. — М., 1963. — Т. 2. — С. 146.
11. Смелкова, З. С. Литература как вид искусства: книга для учителя и учащихся. — М., 1998. — С. 158—184.
12. Витковский, Е. Роза Орфея // Р. М. Рильке. Избранные сочинения. — М., 1998. — С. 19.

### 3. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЖИВОПИСИ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СОЗДАНИЯ УСТАНОВКИ НА ЧТЕНИЕ

Л. В. Д е р б е н ц е в а, канд. пед. наук

Образ дракона, с которым связано название пьесы-сказки Е. Шварца, является одним из самых загадочных и противоречивых в мировом фольклоре и религии. Знакомство с мотивом драконоборчества, сопоставление интерпретаций легендарного сюжета о святом Георгии-победоносце в изобразительном искусстве дают возможность для создания установки на чтение в восьмом классе пьесы-сказки Е. Шварца «Дракон».

Урок начинается с обобщения, осуществляемого в форме ответов на вопросы, представлений учеников об образе дракона (с опорой на читательский опыт): «Какие ассоциации, связанные с образом дракона, возникают в вашем воображении? Сравните ваше отношение к этому образу в детском возрасте и в настоящий момент? Изменилось ли что-нибудь в вашем восприятии этого образа? В вашем представлении образ дракона олицетворяет доброе или злое начало? Почему?»

Исследователи отмечают, что в мифе, сказке, легенде практически всегда отсутствует детальное описание дракона, но вместе с тем сохраняются «атрибуты», по которым читатель и зритель могут догадываться о его внешнем облике. Это побуждает фантазию и творческое воображение человека «досоздавать» и «индивидуализировать» загадочный образ. Интерес вызывает сочетание в образе дракона различных стихий: огня и воды, земли и неба. Мифологический мотив сражения героя-змеборца получил широкое распространение в фольклоре, а затем утвердился в литературе в виде легенды о святом Георгии, победившем дракона и освободившем плененную им девушку.



С именем Георгия связано очень много преданий и легенд, в которых причудливо переплетаются жизненные мотивы с вымыслами фантастического характера. Самостоятельную жизнь в литературе и искусстве приобрел эпизод из жизни Георгия, связанный с его победой над чудовищным драконом и освобождением от неминуемой гибели царевны. Чтение легенды «Победа над драконом» знакомит учеников с данным сюжетом, подводит их к размышлению над вопросом: «Что помогает Георгию победить дракона?»

Образ Георгия в искусстве развивался в тесном соприкосновении с легендой. Для сопоставительного анализа на уроке учащимся можно предложить следующие репродукции: «Чудо Георгия о змие» — новгородская икона, XV век (из собрания И. Остроухова, Третьяковская галерея); «Битва святого Георгия с драконом» — картина Паоло Уччелло, 1450 год (Лондон, Национальная галерея), «Святой Георгий, побеждающий дракона» — картина Рафаэля, 1502 год (Париж, Лувр).

После чтения легенды и знакомства с репродукциями картин ученикам предлагается ответить на вопросы:

1. Какое из представленных изображений сохраняет легендарный сюжет о святом Георгии-победоносце?

2. Как связано изображение, представленное на картинах и иконе, с названием? Почему икона называется «Чудо...», картина П. Уччелло «Битва...», а Рафаэль назвал свою работу «Святой Георгий...»

3. Что помогает победить Георгию дракона или змея?

4. В каком из представленных изображений исход борьбы, поединка уже предрешен? Попробуйте объяснить свой выбор.

5. Какую роль играют цветовые оттенки в передаче идеи сюжета в иконе и в картинах?

6. Как меняется отношение к изображаемому сюжету в русской иконе и итальянской живописи эпохи Возрождения?

С X века образ Георгия-воина становится основным в иконографии. Наиболее поэтичные образы его были созданы в XV веке в Новгородской живописи, где легендарный мотив наполнился новым содержанием, а среди икон не было одинаковых. В иконе «Чудо Георгия о змие», на которой изображен Георгий, поражающий копьем змееподобное чудовище, олицетворяющее все враждебные разрушительные силы, он пред-

стает не мучеником, отличающимся фантастической стойкостью, а грозным, несокрушимым победителем зла. Художественная цельность и совершенство исполнения иконы производят сильное впечатление на зрителя. Ее автор не выходит за пределы правдоподобия, допускаемого в средневековом искусстве, но в ней больше поэтичности, живописное изображение отличается богатством и яркостью, а образ многогранностью и содержательностью.

Древнерусские художники тяготели к лаконичному цветовому решению, совершенству силуэта и пластики фигуры. Изображение, запечатленное на иконе, должно было «узнаваться и прочитываться» с любого расстояния. Автор иконы «Чудо Георгия о змие» стремился создать идеал прекрасного молодого человека, чья внешняя красота соответствует его внутреннему совершенству, силе и стойкости. Борьба со змеем еще не завершена, но в победе Георгия не приходится сомневаться. Эта победа обеспечена не свыше, а достигается ценой огромного напряжения физических и духовных сил героя. Движение, которое передано в уподоблении Георгия туго натянутому луку, является своеобразным центром композиции иконы. Красный плащ, традиционный атрибут мученика, пролившего кровь, как алое знамя, как огонь, пылает за плечами Георгия. Всадник сливается со знаменем, отчего возникает образ окрыленной фигуры. Золотистый фон, небольшие дополнения зеленых оттенков повышают колоритность красных тонов, а белоснежный силуэт коня создает ослепительно светлое пятно на изображении, вызывает ощущение движения рвущегося вперед всадника.

Древние мастера более или менее строго придерживались иконографических канонов — традиционной схемы композиции, специфически выразительных средств, принятой символики цвета. И все же в каждой иконе отображалось что-то свое, привнесенное тем или иным автором. Наш выбор одной из них во многом объясняется тем, что икона «Чудо Георгия о змие» — это не только каноническое воплощение легенды, но и символ победы мужества, чистоты, силы духа над силами зла. Изображение на этой иконе можно отнести к тому типу, который принято характеризовать как граничащий «между единовременным событием и вневременным состоянием». Поскольку в русских иконах образ бесстрашного витязя приобрел бо-

лее широкое значение, чем то, которое придавала ему легенда, древнерусский мастер сумел выразить уверенность в том, что светлое человеческое начало не может не победить темные силы зла.

В отличие от древнерусского, в западноевропейском искусстве Георгий изображается в пылу схватки, в полных доспехах то рыцаря, то крестоносца или ландскнехта. В образе Георгия переплетались представления о рыцарском идеале и одновременно образе бесстрашного завоевателя. Художники использовали фантастический пейзаж как реальное пространство, изображаемое по законам перспективы. Это можно видеть и в романтично написанной композиции Рафаэля, и в мистически-условной картине Паоло Уччелло. Но из образа Георгия в них исчезает возвышенное, светлое, поэтическое, зато усиливаются черты прозаичности.

В картине П. Уччелло Георгий больше напоминает игрушечного рыцаря, который оцепенело застыл на таком же игрушечном, словно гипсовом, коне, вонзив длинное и невероятно тонкое копьё в замершее чудовище. Принцесса, освобожденная жертва дракона, также необъяснимо спокойна и даже, кажется, иронична. Исход битвы решен, ужасный дракон побежден, и в изображении легендарного сюжета зритель не ощущает драматического напряжения.

Рафаэлю удалось опоэтизировать борьбу Георгия с драконом. На его картине все выглядит изящно: прекрасный герой со сказочным лицом, смешной дракон. В результате акценты восприятия смещаются, возникает ощущение, что рыцарь торжествует свою победу над чудовищем не столько благодаря силе и напряжению, сколько своему юношескому обаянию.

В одной из школ Нижнего Новгорода ребятам были предложены работы их сверстников, учеников художественной школы, с вариантами интерпретации легендарного сюжета. На одной из иллюстраций торжество Георгия над чудовищем-драконом несомненно. Победно поднятое копьё, замерший в неподвижности дракон предвещают исход этого поединка. Измученное выражение лица Георгия передает ощущение трудной и изнурительной битвы, закончившейся полной победой героя. В двух других рисунках учеников поразило странное, на их взгляд, несоответствие огромных размеров дракона и почти

вдвое меньшего изображения Георгия Победоносца. Причем на одном из них, как отметили учащиеся, поединка нет вовсе. Георгий, больше напоминающий мальчика, изображен на нем на фоне огромного, но совсем не страшного, добродушного дракона. В позах героев зритель ощущает элемент игры, в которой важно только участие противников, олицетворяющих доброе и злое начала, а отнюдь не победа. На четвертом рисунке дракон изображен как продолжение коня, на котором мчится Георгий. Доброе и злое начала слились здесь в одно существо, и оттого возникает ощущение, что человек как бы убивает зло в самом себе.

Урок, посвященный теме интерпретирования легендарного сюжета о святом Георгии-победоносце, заканчивается размышлением о том, что заставляет человека XXI века обращаться к мотивам легендарного сюжета, разговором о вечных образах в искусстве и причинах обращения к ним писателей и художников.

#### 4. СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ПИСАТЕЛЯ НА УРОКЕ: РОЛЬ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ

С. В. Тихонова, канд. пед. наук

Целью урока литературы может быть создание психологического портрета изучаемого автора. Поэтому обращение к произведениям живописи на нем бывает почти неизбежно. Покажем это на примере урока, посвященного знакомству с жизнью и творчеством М. Ю. Лермонтова в девятом классе.

Строки из стихотворения «Sentenz» 1831 года «Лишь в человеке встретиться могло прекрасное с порочным...» могут стать идеей такого урока. Стихотворение было написано семнадцатилетним юношей, который формулирует в нем проблемы, волнующие молодежь 30-х годов XIX века. По определению, данному им самим поэтом, оказывается, что они «...не что иное, как тетрадь с давно известными стихами». Поэт пытается взгля-

нуть на них под иным углом зрения и находит свои варианты ответов на «вечные» вопросы.

Основной особенностью юношеского восприятия окружающей действительности является романтизм мироощущения, когда человек, с одной стороны, осознает несовершенство людей, страдает от общения с ними, а с другой — мечтает быть ими понятым и признанным. Постепенно он вырабатывает собственную жизненную философию на этот счет. Первыми учителями для М. Ю. Лермонтова в этом отношении были художники эпохи Возрождения. Интерес М. Ю. Лермонтова к живописи был огромен. «Если бы он не стал великим поэтом, то он непременно стал бы выдающимся художником», — такое убеждение высказывали многие исследователи его живописного наследия.

Что могло привлекать М. Ю. Лермонтова в Рафаэле? Упоминание имени художника прозвучало лишь в нескольких стихотворениях поэта и было связано с его размышлениями о сущности поэтического мастерства, а также с темой любви и ангельской чистоты, угрозой которым, по его убеждению, несет светское общество, люди, жизненные невзгоды.

В стихотворении «Поэт» (1828) поэтическое вдохновение Лермонтов сравнивает с моментом преклонения перед красотой и величием шедевра, когда создатель-художник восхищается собственным творением и влюбляется в него: «Своим искусством восхищенный, он пред картиною упал!» Но первый порыв восторга проходит, чувства остывают, а картина остается жить во времени. То же состояние испытывает и поэт: «Чарует свет, и в тишине поет, забывшись в райском сне...», но наступает момент, когда «его сердечные волнения все тише...», но «долго, долго ум хранит / Первоначальны впечатленья».

В стихотворении «Как луч зари, как розы Леля...» поэт сравнивает светлые и чистые чувства при встрече с девушкой с чувствами, вызванными созерцанием рафаэлевской Мадонны:

Как луч зари, как розы Леля,  
Прекрасен цвет ее ланит;  
Как у Мадонны Рафаэля,  
Ее молчанье говорит...

В картинах Рафаэля М. Ю. Лермонтова привлекало таинственное соединение спокойствия, чистоты, величия, душевной

ясности. Глубокий взор Мадонны как будто видит то, что не дано видеть простому человеку. И далее в стихотворении следуют риторические вопросы, вносящие тревожную мысль о незащищенности человека в миг счастья, об искушениях, через которые ему нужно будет гордо и стойко пронести свою душу. Сравнивая возлюбленных, даже воспоминания о них с ангелами («ангелами смерти»), поэт ни на йоту не отступил от пушкинских требований к чести человека. Упрекая героиню, М. Ю. Лермонтов сам жил еще тем чувством, которого не достигло забвение (подобно тому, как живая нота любви звучит в пушкинском стихотворении «Я вас любил...»).

Рембрант был любимым художником М. Ю. Лермонтова. Поэт называл его «мрачным гением», познавшим «порыв страстей и вдохновений», и сравнивал с Байроном. Знаменитая игра света и тени у Рембрандта отмечена русским поэтом как родственное свойство, как знак глубоких противоречий страстей и страданий («лик полуткрытый»; беглец — в «одежде инока святого»: преступленья — и высокий ум; тоска, сомненье — и надменность...). Тайна человека и природы, по мнению М. Ю. Лермонтова, непостижима. Но духовный труд в этом направлении — это «злой» укор тем, кто «бездушен». Первая публикация стихотворения «На картину Рембрандта» относится к 1845 году. Точное название картины, о которой идет в нем речь, не определено исследователями. В стихотворении они обнаруживают признаки и такого полотна, как «Возвращение блудного сына», и автопортретов Рембрандта, который, по меткому определению М. Батистини, для своего времени совершил работу Данте: он — «ясновидящий, постигающий тайну света, и при этом ... ни на минуту не забывает о людях и их земных страданиях; он соединяет в одно все противоречия, он совмещает прошлое, настоящее и будущее» [1]. Например, картина, написанная художником в 1637 году, «Ангел Рафаил, покидающий семейство Товия» (Луврский музей), поразительна. Это изображение фантастического полета ангела-исцелителя, стремительного, непреступного, могучего, возвращающегося к небесам. За его полетом следят взоры отца, матери и их сына. На их глазах только что совершилось чудо, но у героев картины нет ни одного фальшивого жеста, напыщенности преувеличения. Небо снисходит к земным делам. Свобода, естественность

художественного решения поразительны. Таинственное стало зримым, реальным.

Постижение личности поэта целесообразно продолжить знакомством с прижизненными изображениями М. Ю. Лермонтова, которые дадут представление не только о внешности поэта, но и помогут проникнуть в его внутренний мир, глубже понять и оценить его творчество.

Этот же путь в восприятии и осмыслении жизни и творчества Лермонтова в свое время проходил и И. А. Бунин: «Я подумал, что такое Лермонтов? — и увидел... его портрет, странное молодое лицо с неподвижными темными глазами, потом стал видеть стихотворение за стихотворением, и не только внешнюю форму их, но и картины, с ними связанные, то есть то, что и казалось мне земными днями Лермонтова: снежную вершину Казбека, Дарьяльское ущелье, ту, неведомую мне, светлую долину Грузии, где шумят, “обнявшись, точно две сестры, струи Арагвы и Куры”, облачную ночь и хижины в Тамани, дымную морскую синеву, в которой чуть белеет вдали парус, молодую ярко-зеленую чинару у какого-то уже совсем сказочного Черного моря...» [2].

В 1837 году, в ссылке, поэт создает акварельный автопортрет на фоне кавказского пейзажа. В нем отражено собственное представление поэта о своем облике: взгляд выражает затаенную думу, печаль и трагизм, но общее выражение лица передает мягкость и доброту. Портрет предназначался В. А. Лопухиной, поэт подарил его любимой женщине при последней встрече с ней в Москве в 1838 году. Долгое время он считался утерянным, так как В. А. Лопухина была в Германии и там передала акварель на хранение А. М. Верецагиной. В 1955 году автопортрет и изображение В. А. Лопухиной были переданы немецким коллекционером искусствоведу В. Н. Лазареву, а им, в свою очередь, — на хранение в ИРЛИ.

Сопоставление изображений М. Ю. Лермонтова: автопортрета, портрета кисти П. Е. Заболотского (1837) и акварели К. А. Горбунова (1841) — необходимо для того, чтобы учащиеся смогли наблюдать, как во внешнем облике может проявляться внутреннее состояние души человека.

После изучения и сопоставления портретов организуется беседа по вопросам:

1. Какое впечатление производит на вас человек, изображенный на портрете П. Е. Заболотского?

2. Какие особенности личности поэта раскрывает акварель К. А. Горбунова?

3. Удалось ли художникам отразить внутренний мир М. Ю. Лермонтова на своих портретах? Сходно ли их восприятие поэта с авторским (автопортрет)?

Ребята отмечают, что на всех картинах облик поэта говорит о молодости, беспечности, но задумчивый, грустный взгляд больших темных глаз, горькая складка между бровей нарушают гармонию восприятия, так что складывается впечатление о несоответствии внешнего облика и внутреннего мира человека.

Как мы видим, на представленном уроке произведения живописи по-разному включаются в орбиту интерпретационной деятельности школьников: в первой ситуации их восприятие и краткая характеристика способствуют более глубокому постижению лирических произведений поэта и его романтического мироощущения, а во второй — они сами оказываются в центре внимания.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Батистини, М.* Символы и аллегории: визуальные коды понятий в произведениях изобразительного искусства. — М., 2007. — С. 217.

2. *Бунин, И. А.* Собр. соч.: в 9 т. — М., 1966. — Т. 6. Письма. Воспоминания. — С. 157—158.

## 5. ИЗ ИСТОРИИ ИЛЛЮСТРАЦИИ

А. М. Васин

Иллюстрациям следует относить произведения, предназначенные для восприятия в определенном единстве с текстом (как бы участвующие в процессе чтения). Развитие искусства иллюстрации в этом ее значении тесно связано с историей книги, поскольку она дает возможность вызвать представление о многих предметах или событиях быстрее и нагляднее, нежели это делает словесное описание.



Книжная графика является одним из массовых видов изобразительного искусства. Активность книжной иллюстрации в обращении к широкой читательской аудитории обусловлена ее связью с литературным произведением. Иллюстрированная книга — явление синтетическое: она воздействует на человека через различные каналы восприятия, органично сочетая текст и изображение. По отношению к литературному произведению иллюстрация выступает как средство, способствующее формированию, углублению и обновлению суждений читателя о его содержании. Взаимодействуя с текстом, иллюстрация развивает воображение читателя, раскрывает визуальный ряд описываемых предметов, явлений, событий, лиц.

Специфика иллюстрации заключается в том, что литературное произведение появляется, как правило, раньше, чем его изобразительная интерпретация, которая будет тем выразительнее, точнее и ярче, чем более богатым жизненным опытом, образным мышлением и способностью пропускать через себя созданное писателем будет обладать художник. Только тогда может быть решена одна из важнейших задач, стоящих перед художником-иллюстратором, — не только оживить содержание книги, но и способствовать его пониманию.

Художественная иллюстрация интерпретирует текст, обогащает его образность, комментирует, развивает и дополняет мысли писателя или поэта. Будучи явлением вторичным по отношению к тексту, иллюстрация тем не менее представляет собой самостоятельный вид изобразительного искусства, в котором творческое самовыражение художника находит полное воплощение. Мостик, который художник создает между писателем и читателем, должен обеспечивать максимум возможностей для их общения между собой. Но третьего в этом общении быть не может. Это означает, что образ, создаваемый художником, не может противоречить авторским характеристикам. Если в тексте говорится, что герой толст, лыс, с усами, то художник не имеет права это сообщение игнорировать. Иначе может обстоять дело, если у автора нет конкретных указаний, тогда художник свободен в решении портретных характеристик персонажей.

Если обратиться к истории создания иллюстраций к роману Сервантеса «Дон Кихот», то можно увидеть, какой отклик полу-

чило это произведение у художников. Известно, что к настоящему времени выпущено 684 иллюстрированных издания этой книги в различных странах мира, семь из них в России. Каждый художник вносил что-то новое в свое видение этого произведения, ведь интерпретация — не просто способ перекодировки информации. Интерпретация — это способ познания и новый взгляд на предмет.

График Илья Трофимович Богдеско писал: «Приступая к поискам решения портретных характеристик Дон Кихота, Санчо Панса и Дульсинеи Тобосской, мне не хотелось ограничивать себя традиционной передачей типа, внешних черт, добиваться в первую очередь узнаваемости. Это была бы слишком примитивная задача, отдающая салонностью. Надо было собрать воедино самое характерное и сложное — их отношение к жизни. И тогда через анализ этой их сути прийти к портрету-обобщению».

О трудных подступах к образу героя литературного произведения, о тщательных поисках его внешних черт О. Верейский рассказывает: «Первые рисунки, которые я делал для глав “Василия Теркина” А. Твардовского, не удовлетворяли меня, были еще слишком приблизительны. Я оказался в роли Агафьи Тихоновны из гоголевской “Женитьбы”: “если бы губы Никанора Ивановича да приставить к носу Ивана Кузьмича...”».



Т. Жоанно. Дон Кихот.  
*Офорт. 1836*



Кукрыниксы.  
Дон Кихот



И. Кусков. Дон Кихот  
испытывает шлем. 1983



И. Богдеско.  
Дон Кихот

Сегодня разным поколениям читателей «Василия Теркина» уже трудно представить поэзию А. Твардовского отдельно от иллюстраций Верейского. Не случайно так часто у критиков и литературоведов возникает устойчивое сопоставление героя книги про советского бойца с известным «бравым солдатом Швейком», чей облик сохранен благодаря единственно точным и бесспорным иллюстрациям чешского художника Йозефа Лады.

За пределами иллюстрации как таковой остаются изобразительные интерпретации литературных текстов, не предназначенные непосредственно для оформления книги (таковы, например, иллюстрации Боттичелли к «Божественной комедии» Данте, О. Домье к «Дон-Кихоту» Сервантеса, В. А. Серова к басням А. Крылова).

Иллюстрация, входя в художественный организм книги, газеты, журнала, дополняется другими декоративными элементами оформления (заставки, концовки и инициалы), которые также могут составлять образный комментарий к тексту.



О. Верейский.  
Василий Теркин



Йозеф Лада.  
Солдат Швейк

Подлинную интерпретацию отличает полет фантазии, сила и убедительность образного решения, безупречный художественный вкус. Только в этом случае может быть достигнута главная цель, которую должен ставить перед собой художник-иллюстратор, — не только оживить содержание книги, но и способствовать его пониманию.

Итак, текст, имеющий свою историю понимания, перевода, перевоплощения, создает вокруг себя поле интерпретаций, каждую из которых нужно попытаться понять. А для этого необходимо знать основы языка, на котором она осуществлена — языка живописи, графики, кино, музыки...

# Глава IV. МУЗЫКА И ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

## 1. ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Е. П. Р я б ч и к о в а, канд. филос. наук

Музыка — искусство звуков, воспринимаемое слухом человека. Рассматривание нотной записи, фиксирующей эти звуки, само по себе не может вызывать тех эмоций, какие порождает, например, рассматривание картины или слушание музыкального произведения. Нотная запись — это посредник между композитором и всеми воспринимающими созданное им произведение, посредник, вызывающий у человека, который умеет читать ноты, определенные ассоциации, позволяющие воссоздать в слуховом воображении или в реальном звучании произведение. Но нотная запись не настолько точна и определена, чтобы исполнителю оставалось только использовать взамен нотных знаков их звуковые эквиваленты. Говорить о том, что произведение возродится при этом в абсолютном соответствии с оригиналом как нечто вполне ему тождественное, было бы по меньшей мере наивно.

В нотной записи, с которой имеет дело исполнитель, фиксируется только высота звука и метро-

ритмическая сторона произведения. Что же касается темпа, тембра (характера, окраски звучания), динамики (соотношения звуков по силе), то они обозначаются дополнительными знаками и словесными указаниями, дающими общее представление об авторском замысле. То есть нотная запись имеет весьма приблизительный характер, намечает лишь общие контуры произведения, в пределах которых возможны бесчисленные варианты звуковой расшифровки каждой детали. Возможность различной интерпретации одной и той же нотной записи придает работе исполнителя творческий характер, а исполнительство делает искусством, требующим не только знаний и умений, но и художественного дара, интуиции, таланта.

Главным средством воплощения музыкальной мысли исполнителя является интонация. С физической точки зрения она представляет собой изменение высоты звука и его тембра в процессе исполнения произведения. Именно интонация отражает в себе богатство музыкального содержания.

А. Скрябин говорил: «Музыкальное произведение — изменчиво, как море: сегодня оно одно, завтра другое». Поэтому композиторы принимают множество весьма отличных друг от друга исполнительских «прочтений» их произведений. История музыкального искусства убеждает в том, что правомерными оказываются иногда и такие исполнительские истолкования, которые выходят за пределы авторского понимания своего произведения и не были бы одобрены автором. Произведения Баха, Моцарта, Бетховена дожили до наших дней потому, что, пережив свою эпоху, не потеряли способность меняться вместе со временем.

И тем не менее не каждую музыкальную трактовку можно оправдать. Допустимы лишь те из них, которые не выходят за пределы объективных закономерностей, заложенных в произведении, не совершают насилия над ним [1].

Процесс интерпретирования музыкального источника всегда сопряжен с определенными трудностями. В большинстве случаев текст не имеет однозначного толкования, и интерпретация его содержания может быть многовариантна. Современное исполнительство включает не только ориентацию на работу с авторским текстом, но и заставляет интерпретатора учитывать весь комплекс существующих интерпретаций его.

Само исполнение отсылает не только к авторскому замыслу или индивидуальности его соавтора — исполнителя, но и к традиции исполнения данного произведения, которая включает в себя как смысловой аспект произведения, так и способы его звуковой реализации.

Исполнитель старинной музыки Ванда Ландовска утверждает, что мы имеем две современные исполнительские традиции: так называемого аутентичного исполнения, которое следует «букве», и романтического, которое пытается передать «дух» этой музыки [2].

В. Ландовска предлагает подойти к старинной музыке через «культурологический» анализ свободы и несвободы исполнителя, через понимание специфики исполнительского творчества в музыке ушедших эпох. Такое понимание не сводится к построению умозрительного идеала, а учитывает и реакцию современного слушателя. Сложность исполнения произведений старинной музыки заключается в том, что музыкант не имеет образца исполнения музыки самим композитором, не представляет подлинного звучания его произведений. Поэтому, кроме расшифровки непосредственно текста, возникает множество вопросов его звуковой реализации. Один из них — перевод музыки на новый язык ощущений современного человека. И здесь неизбежно встает вопрос о состоянии исполнительской культуры, которое зависит в том числе и от возрастания роли различных объединений, школ.

Следует отметить, что индивидуальность интерпретатора проявляется не только в особенностях исполнительского прочтения художественного замысла, в специфике художественного мышления, характере исполнения, манере игры, но и в своеобразии внешне выраженных экспрессивных реакций его, в способности к эмоциональному сопереживанию.

В музыкально-исполнительском искусстве внешние проявления эмоциональных переживаний интерпретатора не являются специфическими формами воздействия на слушателей — музыка обращена в первую очередь к слуху человека. Однако существуют жанры, например вокальные и вокально-инструментальные, где внешние эмоционально-экспрессивные реакции исполнителя играют очень важную роль. Так, в опере не только слушают музыку, но и воспринимают сценическое дей-

ствии, балетные вставки. Однако доминирующую роль, как и в любом музыкальном жанре, и здесь играет все-таки образность, заключенная в самой музыке.

Восприятие музыки в условиях непосредственного (концерт) и опосредованного (телевидение, кино) общения с исполнителями отличается рядом специфических особенностей по сравнению со слушанием музыки по радио (в записи). Экспрессия исполнителя, его жесты, поведение, внешняя эмоциональная выразительность и заразительность интерпретации, особый психологический феномен коллективного восприятия могут серьезно влиять на процесс музыкальной коммуникации.

Отрицательный эффект такого восприятия — возможность переключения внимания со слухового на зрительный ряд. Известно, что больше информации человек способен воспринимать по зрительному каналу, нежели по слуховому. Вот почему некоторые специалисты полагают, что на телевидении нет места музыкальному искусству, так как изображение препятствует адекватному слуховому восприятию его (Т. Адорно, Г. Андерс, А. Дилижан, Б. Троруэль). Этот вопрос является предметом дискуссий, но неоспоримо, что исполнительство — это сотворчество художника и тех, кто воспринимает его. Такое сотворчество требует подготовленности, работы и усилий с обеих сторон. Иначе все важное и прекрасное, что заключено в музыкальном произведении, не будет воспринято во всей полноте.

«Идеальный музыкант и слушатель свободно читают историю человеческого духа по книге интонаций, воспринимают каждое произведение, каждый стиль, жанр, каждую клеточку произведения в контексте одномоментно ощущаемой культуры человечества, постигая неповторимое своеобразие каждого явления в его культурной истории», — вдохновенно пишет В. Медушевский о восприятии музыки и ее значении для человека [3].

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Коган, Г. М. Музыкальное исполнительство и его проблемы. — М., 1970. — С. 21.
2. Богатырева, Е. Д. Исполнитель и текст: к проблеме формирования исполнительской культуры в музыке XX века. — М., 2006. — С. 3.
3. Медушевский, В. Интонационная форма музыки. — М., 1993. — С. 243.



## 2. МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ В ИНТЕРПРЕТАЦИОННОМ ПОЛЕ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ

Исследование взаимодействия музыкальных и литературных интерпретаций невозможно без изучения вопросов музыковедения.

Искусство интерпретации музыкальных произведений в XIX веке было тесно связано с композиторским творчеством: как правило, композиторы сами исполняли свои произведения. С 20—30-х годов XIX века искусство интерпретации приобретает особое значение, что обусловлено развитием и популяризацией концертной деятельности. В исполнительской практике утверждается новый тип музыканта-интерпретатора — исполнителя произведений других композиторов. Одновременно сохраняется и традиция авторского исполнения. Тонкими интерпретаторами произведений других авторов в XIX веке были Ф. Лист, А. Рубинштейн, в XX веке — С. Рахманинов.

Теория интерпретации в музыковедении начинается складываться со второй половины XIX века (она изучает многообразие исполнительских школ, эстетические принципы интерпретации, технологические проблемы исполнительства). В XX веке эта теория становится одной из областей музыковедения (Г. Коган, Г. Нейгауз, С. Файнберг). Интерпретация в музыке рассматривается как процесс звуковой реализации нотного текста, зависящий от эстетических принципов школы или направления, к которым принадлежит артист. Она предполагает индивидуальный подход к исполняемой музыке, активное к ней отношение, наличие у исполнителя собственной творческой концепции воплощения авторского замысла. Сложилась традиция рассматривать музыкальное произведение как особую художественную систему, которая также является особого рода интерпретацией,

М. Ю. Борщевская, канд. педа. наук

отличной от исполнительской. Каждый из элементов ее (мелодия, гармония, ритм, контрапункт и др.) может стать в свою очередь предметом специального анализа и истолкования.

Таким образом, сопоставляя сведения об интерпретации в литературоведении и музыковедении, можно обнаружить безусловное сходство в ряде представлений: 1) интерпретация зависит от «взаимодействия» во времени по крайней мере двух сознаний; 2) она прямо связана с культурно-эстетическим диапазоном интерпретатора; 3) в процессе интерпретации происходит «считывание» новых смыслов, накладывающееся на существующие традиционные; 4) интерпретация осуществляется при неприменном участии творческого, интуитивного, индивидуального начала в интерпретирующем сознании.

Одно из проявлений культурного процесса — взаимное тяготение литературы и музыки — можно рассмотреть как генетическую память некогда синкретического искусства.

В XIX веке тяготение музыки к литературе проявилось в творчестве таких композиторов, как Р. Шуман, Ф. Лист, Р. Вагнер, Г. Берлиоз, М. Мусоргский, которые не только опирались в своем творчестве на литературные образы, но и утвердили так называемую программную музыку, создали новый жанр симфонической и вокально-симфонической поэмы. Композиторы XX века (А. Скрябин, С. Рахманинов, И. Стравинский, К. Орф, А. Онеггер и др.) еще дальше продвинулись в этом направлении. В их творчестве развивается мелодика, «творимая говором», рождаются произведения, в которых воплощается мечта о синтезе искусств — музыки, поэзии, танца, света, даже архитектуры. Поэтому А. Лурье в своем докладе «На распутье», прочитанном в ноябре 1921 года в петербургской Вольной философской ассоциации, говорил о взаимодействии слова и звука, звука и цвета, звука и жеста, о том, что переход с языка одного вида искусства на язык другого — задача XX века. Тем более что в языках разных видов искусств исследователи XX века устанавливают явные сходства.

Например, М. Бонфельд в работе «Музыка: Язык. Речь. Мышление» дифференцирует семиотическое и метафорическое толкование понятия «музыкальный язык» [1]. В метафорическом значении он рассматривается как язык чувств. Поэтому М. Бонфельд предостерегает от смешения метафорической и терми-

нологической интерпретации музыкального произведения, так как метафора не является научной дефиницией и, по словам Л. Выготского, драгоценна как иллюстрация, но опасна как формула. Напомним, что наука о литературе также пытается разделить интерпретацию как переоформление на понятийно-логический, лирико-публицистический язык или язык какого-либо другого искусства, то есть интерпретацию логическую (терминологическую) и метафорическую, хотя сама образно-чувственная природа искусств (и литературы, и музыки) предполагает восприятие и интерпретацию как чувственную, так и понятийно-логическую.

Другой исследователь музыкального языка, Е. Назайкинский, в монографии «Звуковой мир музыки» с широких позиций анализирует проблемы эстетического восприятия музыки. Рассматривая свойства музыкальных звуков в сравнении с особенностями звуков речи, природы, ученый отмечает диалогическую природу музыки, ее интертекстуальность: «До сих пор крепко убеждение в том, что главное в музыке — это произведение, созданное композитором и не меняющееся от исполнения к исполнению. Но ведь оно, если вдуматься, движется и развивается. Оно живет, растет, обволакивается новыми, соответствующими эпохе ассоциациями, меняется в интерпретациях, варьируется в звуковом отношении. Неизменным остается лишь то, что записано с помощью нот. Реальная ткань произведения образует особую многомерную структуру» [2]. Заметим, что многомерность структуры текста, как музыкального, так и литературного, позволяет и соотносить их по различным параметрам: тема, настроение, форма, средства выразительности и т. д.

Развивают идею диалогичности, взаимодействия искусств и другие исследователи. Например, Т. Левая в книге «Русская музыка начала XX века в художественном контексте эпохи». Рассматривая общую для поэзии, музыки, живописи пространственную, космическую, цветовую символику, автор замечает, что «гуманитаризация искусствоведческого знания, расширение его выхода в социум, в смежные отрасли искусства и культуру в целом оказываются более плодотворными, чем усилия “узких специалистов”, чреватые своего рода изоляционизмом» [3].

Тенденция «гуманитаризации искусствоведческого знания» проявляется в расширении терминологического словаря. Это отмечается не только исследователями музыки, но и исследователями литературы. «Каждая морфологическая система чувствует свою неизбежную онтологическую “интертекстуальность” и в то же время — одиночество. С древнейших времен путешествуя рука об руку, словесное искусство и музыка превратили “поэтичность” и “музыкальность” в универсальные термины-кочевники. Всеобщая текстуализация культуры последовательно умножает число этого терминологического “сословия”», — отмечает Н. Мышьякова в статье «Музыка как образ в русской культуре XIX века» [4]. Помимо традиционно общих для искусствоведения терминов (композиция, кульминация, стиль и др.), в силу того что форма произведения искусства в XX веке становится более экспрессивной, «смыслообразующей» (пример — вся поэзия Серебряного века), в литературоведение все активнее проникает терминология изначально музыковедческая: лейтмотив, контрапункт, полифония, симфонизм (М. Бахтин, В. Жирмунский, П. Пустовойт, Ю. Лотман).

Еще в 20-х годах прошлого века В. Жирмунский проводил мысль о плодотворности применения к словесному творчеству приемов анализа, выработанных в «технически более отчетливых искусствах»: в изобразительных и в музыке. Любопытны в этом отношении и опыты А. Луначарского, в своих литературоведческих работах обращавшегося к проблемам музыковедения.

Со временем само понятие музыкальности литературного произведения, чаще применяемое к лирическим жанрам, в практике, особенно педагогической, стало общим местом. Тогда как говорить здесь следует точнее о богатстве интонаций, о ритмических, композиционных особенностях, о фонетической стороне художественного текста, о роли музыкальных фрагментов в композиции литературного текста, о разнообразии ассоциативного ряда, возникающего при восприятии произведения искусства слова (последняя характеристика особенно широко использовалась французскими, позднее русскими поэтами-символистами). Образец такого подхода мы встречаем, например, у Г. Поспелова, который отмечал музыкальную природу языка И. Тургенева, проявляющуюся в глагольных метафорах, оксю-

моронах, лексических повторах и инверсиях, в особом синтаксисе фразы, подчиненной недоговоренности.

Общей проблеме «музыкальности» русской классической литературы посвящено упомянутое выше исследование Н. Мышьяковой «Музыка как образ в русской культуре XIX века» (2003). В нем, как нам кажется, можно усмотреть некую «функциональную» типологию «музыкальности» литературы [5].

\* Музыка в романах как «голос жизни»: «в старых домах скрипят двери и половицы, по вечерам слышны голоса лягушек, тренькает гитара, раздаются хохот и визги».

\* Психологически-ситуативная функция музыки. «Герои русских романов, как правило, переживают музыку психологически-ситуативно. Музыка заставляет душу работать активнее, что, собственно, и нужно психологическому роману».

\* Музыка как колорит времени и способ выражения мировоззрения автора. Например, у Л. Толстого народная песня и пляска, обнаруживающие «сокровенного человека», противопоставлены опере как наиболее нелепому и противоестественному искусству.

\* Семантическая роль интонации в художественной прозе. Интонация «проявляет склонность к авторитарности, диктатуре, настаивает на своей эмансипации. Семантика тона все энергичнее обособляется от системы прямых значений слов независимо от того, согласуется ли она с ней или вступает в противоречие».

\* Метафорическая музыкальность. «Музыка Пушкина — это музыка, помнящая свое славное романтическое прошлое. “Любовь — мелодия” — образ, преподносящий одну из романтических метафор в реплике эпизодического персонажа и превращающий музыку из философско-концептуальной категории в одно из ощущений обыкновенного человека».

\* Музыкальность поэтики стихотворных произведений, которая развивалась в двух направлениях: а) музыкально-напевного интонирования, основанного на природе «кантиленно-напевного мелодического стиха»; это слышимая музыкальность текста, мелодичная, песенная структура, «интонационно очерчивающая облик текста»; б) интонационной монотонии, ориентированной на музыкальную магию слова. Музыка таких текстов держится на традиционных приемах суггестии, сообщая

произведениям интонацию и силу молитвы, заговора, заклинания; в таких текстах культивируются анафоры, эпифоры, рефрены, ассонансные рифмы, кольцевая композиция, то есть фигуры, призванные обесценить лексическую смысловую информацию (например, лирика А. Фета).

Ни одному из указанных типов, по мнению автора, не соответствует особая, «невербальная» техника письма А. П. Чехова. «Чеховская музыкальность никогда не может разместиться в “форме” его произведений: композиции, жанре, даже в языке. Она располагается где-то, для определения чего нужны дополнительные синкретические определения, символическиеращения смыслов (“прибавочная стоимость знака”).»

Эта «невербальная» техника письма А. Чехова осознавалась различными почитателями и исследователями творчества писателя. Среди них и литераторы, и музыканты. Например, Л. Толстой, С. Рахманинов, Д. Шостакович говорили о музыкальности его произведений. Л. Толстой, в эстетической позиции которого музыка занимала особое место, называет чеховский «писательский инструмент музыкальным» [6] из-за его способности переносить свои чувства непосредственно в душу воспринимающего и заражать его ими, как это делает музыка. А. Д. Шостакович, отмечая исключительную музыкальность произведений А. Чехова именно в их композиции, писал: «Повесть Чехова “Черный монах” я воспринимаю как вещь, построенную в сонатной форме» [7]. Он видит не только музыку слов и образов, но и музыку построений, конструкций.

Но настоящее «наращение смыслов», о котором шла речь выше, мы встречаем в исследованиях Н. М. Форгунатова. Автор использует технологию «динамического» подхода (как то пытался делать О. Мандельштам), словно «раскручивая» постепенно формирующийся, становящийся замысел писателя. Он отмечает, что перед А. Чеховым возникала та же сложнейшая задача, которую решала музыка: как сохранить цельность музыкальной мысли и в то же время передать движение событий, с их фрагментарностью и хаотичностью? Исследователь видит блистательно найденное писателем решение этой задачи: «Чехов сохранил эпический элемент, ничем не погрешив против природы своего искусства, и в то же время придал ему силу и эмоциональную выразительность лирического высказывания.

Самое удивительное все-таки то, что Чехову удалось уловить и использовать, уже как художнику слова, одну в высшей степени характерную музыкальную закономерность. Причем она связана именно с сонатной формой...» [8].

Таким образом, к типологии, предложенной Н. Мышьяковой, можно добавить еще один аспект: музыкальная форма литературного произведения.

И если, по мнению Д. С. Лихачева, в литературоведении последних десятилетий мы можем зачастую сталкиваться с «генерированием» научных идей, не только не вытекающих из текста, но даже опровергающих его, то идея синтеза теорий искусств оказывается продуктивной, подхваченной и развиваемой исследователями, так как отражает жизненный процесс их взаимодействия.

Пристрастие, а лучше сказать открытость, подростков и юношества к восприятию музыки (об этом пишут Н. Свирина, Н. Корст, Л. Печко, Л. Ульянова, Е. Колокольцев, Л. Моночиненкова) используется педагогами как тропа для введения их в искусство и культуру. В методике сложился ряд направлений и приемов в работе по использованию музыкальных произведений на уроке литературы: 1) использование музыки для создания эмоциональной установки на восприятие литературного произведения; 2) прослушивание произведения, написанного на определенный литературный текст; 3) активизация эмоциональных реакций учеников при прослушивании музыкальных произведений, близких по тематике и настроению изучаемым литературным произведениям (чаще лирическим); 4) музыкальное иллюстрирование — прослушивание музыкальных произведений, упоминаемых в литературном произведении; 5) обращение к музыке для создания представлений о колорите эпохи и другие.

Во всех этих приемах музыка играет вторичную, вспомогательную роль, хотя уже в методике 70-х годов идея союза равноправных искусств начинает связываться с идеей контекстного изучения литературы: «Мы разрешаем музыке и живописи войти в урок литературы не потому, что не верим в самостоятельность литературы и силу ее воздействия, но потому, что надеемся: в союзе с другими искусствами она скорее найдет путь к сердцу ученика, разбудит его мысль, оживит воображе-

ние, взволнует его чувства, окрылит его желанием действовать» [9]. В этом «желании действовать» в союзе с другими искусствами, в единстве мысли и чувства прочитывается побуждение ученика к интерпретации художественного произведения.

Обращается внимание на то, как важно на уроке литературы развивать так называемый «внутренний слух» (Н. Машенко), без которого восприятие литературного произведения не будет полным. Ученик должен научиться «слышать», представлять описанную словом музыку. А для этого, конечно, он должен обладать не только определенным музыкальным багажом, но и музыкальным воображением, фантазией, чуткостью. (Вспоминается Петя Ростов, создающий музыку в своем сознании и управляющий воображаемым оркестром.) И это в то время, когда, по мнению П. Волк, в 70-е и 80-е годы отмечается падение музыкальной и общей культуры как следствие несовершенства всей системы российского образования [10].

Это осознается и учеными и практиками. Как недостаток рассматривается иллюстративность обращения к музыке на уроке литературы. «Привлечение музыки на уроки литературы является одним из важных аспектов реализации межпредметных связей, способствующих формированию мировоззрения учащихся, их эстетическому развитию. Прослушивание музыкальных произведений и их сопоставление с произведениями литературы расширяют знания и умения учащихся, приобретенные на уроках музыки. Основная задача этих уроков — развитие музыкального вкуса учащихся, повышение культуры восприятия музыки — должна быть поддержана учителем литературы» [11].

В эти же 80-е годы Б. Неменским актуализируются принципы преподавания искусства в школе на основе природы самого искусства. Мысль эта соотносится с идеей Л. Выготского о невозможности «войти в художественное произведение, будучи совершенно чуждым технике его языка. И поэтому известное минимальное техническое ознакомление со строем всякого искусства непременно должно входить в систему общего образования...» [12].

Необходимость ознакомления учащихся с «техникой языка» литературы у большинства педагогов и методистов не вызывает сомнений, а что касается «техники языка» музыки и соотносимости языков двух видов искусства — этот вопрос чаще



всего остается за границами компетентности практикующего учителя. И в данном случае обращение к музыке в процессе преподавания литературы оказывается обедненным и не решающим многих из возможных задач. Два языка двух видов искусств оказываются замкнутыми в самих себе, словно два человека, говорящие на разных языках.

Все чаще, все настойчивее в педагогической и методической литературе начинает звучать мысль о «взаимопроникновении терминологии» в преподавании литературы и музыки, о синтезе равноправных искусств и о том, что одно искусство активизирует интерес к другому (З. Смелкова, Г. Рыжова, О. Блох).

В 90-е годы появляется школа диалога культур В. Библера, цель которой — развитие интеллекта через работу сознания по схеме «сознание — мышление — сознание» для того, чтобы перейти от идеи «образованного человека» к идее «человека культурного»: «Культура есть там, где я творю свое сознание, а не там, где оно автоматически складывается» [13].

Идея эта созвучна мысли М. Бахтина о выполняющем художественный текст понимании, которое «активно и носит творческий характер», так что следует говорить о «сотворчестве понимающих». Не случайно в этот период популярными становятся интегрированные уроки, где музыка, живопись, литература существуют на равных (С. Леонов, Н. Бахаева-Минасян, И. Кищенко, Г. Минасян; блестящие образцы таких уроков были даны по телевидению В. Маранцманом). Развиваются идеи ассоциативного мышления, использования в интерпретации произведения художественно-ассоциативных полей: «Художественно одаренный ребенок заряжен на поиск таинственных эстетических смыслов, и чем сложнее путь гармонического развития ученика, тем интереснее плоды педагогического сотрудничества и сотворчества» [14].

Интересный и убедительный пример интерпретации литературного произведения с использованием художественно-ассоциативных полей дается в статье Ю. Осиповой «“Осень” А. Пушкина и “Лунная соната” Л. Бетховена: проблема взаимодействия» [15]. Автор резонно замечает, что чаще рассматривается вопрос о влиянии поэзии Пушкина на музыку, чем наоборот, и далее развивает мысль В. Непомнящего о сонатной форме стихотворения, документально подтверждает интерес

Пушкина к творчеству Бетховена, затем рассматривает звуковые переключки в фонике шестистопной октавы стихотворения с октавным звучанием «Лунной сонаты», единство мотивов и образов в литературном и музыкальном произведениях, многомерность понятия «ритм» в пушкинской «Осени» и явные аналогии в ее композиции с особенностями бетховенской сонатной формы. И хотя статья Ю. Осиповой носит не методический, а литературоведческий характер, знаменательно, что опубликована она в журнале для учителей-словесников.

Учитывая равноправие видов искусств, а также сложившуюся в литературоведении и музыковедении традицию, мы считаем возможным опираться на следующую «базовую» терминологию при организации школьного урока литературы: тональность, интонация, ритм, мотив, контрапункт, полифония, музыкальная форма (сонаты, вариаций, рондо...)

При необходимости этот перечень может быть расширен. Использование терминологии — это не самоцель. Например, в нашей практике «рабочими» стали такие термины, как «диссонанс», «партитура», «кода» и некоторые другие. Предложенная ученикам идея унификации терминологии нашла отклик в их сознании, и они уже сами привносят новые идеи, обращаясь при этом не только к музыке, но и живописи, кино и т. д., таким образом обогащая и развивая свои интерпретационные возможности. Надо сказать, что в этом процессе находит живое воплощение идея синергетики о нелинейности познания и тенденции «приращения» термина (от полисемии — к унификации, объединению значений) в гуманитарном знании, в том числе в искусствоведении.

Необходимо вести эту работу деликатно, ненавязчиво, но в системе, продвигаясь от простого к сложному, с учетом возрастных особенностей учащихся. Данная система нам представляется в виде аппликатуры, накладывающейся практически на любую из действующих в школе программ.

Назовем темы, апробированные в нашем опыте.

## 5 класс

1. Начальные представления об образе и средствах выразительности в литературе и музыке.

2. Музыка как иллюстрация к литературному произведе-

нию (В. Жуковский «Спящая царевна»; сказка Ш. Перро; фрагменты балета П. Чайковского «Спящая красавица»).

3. Тема природы в литературе, музыке и живописи; о языке искусств (с использованием одноименных циклов «Времена года» П. Чайковского и А. Вивальди).

4. Мир ребенка в литературе, живописи, музыке (с использованием «Детского альбома» П. Чайковского; отдельные пьесы цикла, например «Болезнь куклы», «Марш деревянных солдатиков», «Новая кукла», можно использовать на уроках развития речи при обучении сочинению — описанию игрушки).

5. Музыка как тема литературного произведения (Г. Х. Андерсен, «Соловей»; О. Уайльд «Соловей и роза»).

#### 6 класс

1. Понятие об интерпретации («Золушка» Ш. Перро, Е. Шварца и балет С. Прокофьева).

2. Музыкальная интерпретация литературного произведения (Э. Т. Гофман «Щелкунчик и Мышиный король» и балет П. Чайковского «Щелкунчик»).

3. Синкретическое искусство как прародитель лирики (исторические и лирические народные песни, былины).

4. Романс как синтетический, музыкально-поэтический жанр («Парус» М. Лермонтова на музыку А. Варламова).

5. Музыкальное иллюстрирование и составление литературно-музыкальной композиции по одному из изучаемых литературных произведений.

6. Музыка и музыкант как тема литературного произведения (В. Короленко «Слепой музыкант»; А. Куприн «Тапер»).

#### 7 класс

1. Интонация в литературе и музыке; роль звуковой и цветовой антитезы в литературном произведении (А. Грин «Алые паруса»).

2. Ритм как смысло- и формообразующее начало в литературе и музыке (И. Тургенев «Бирюк», «Свидание»).

3. Музыка природы (лирика русских поэтов).

4. Цикл литературный и цикл музыкальный, музыкальная сюита (А. Пушкин «Повести Белкина»; сюита Г. Свиридова к повести «Метель»).

5. Сочинение-переложение музыкального произведения в слово (например, по пьесе «Утро» из сюиты «Пер Гюнт» Э. Грига).

#### 8 класс

1. Ритмика и мелодика (М. Лермонтов «Мцыри»).

2. Романтический герой в литературе, музыке и живописи (В. Гюго, Э. Т. А. Гофман, Д. Г. Байрон, М. Лермонтов, Ф. Шуберт, Р. Вагнер...).

3. Музыка и психологическое состояние литературного героя (Л. Толстой «После бала»; И. Тургенев «Ася»).

4. Музыкальная организация художественного текста (И. Тургенев «Певцы»).

5. Понятие о лирическом цикле (А. Пушкин «Воронцовский цикл»; М. Цветаева «Стихи о Москве»); музыкально-поэтический цикл (сюита Д. Шостаковича на стихи М. Цветаевой или сонеты Микеланджело).

6. Мелодекламация как жанр. Изложение с творческим заданием по мелодекламации А. Аренского и И. Тургенева «Как хороши, как свежи были розы...»

#### 9 класс

1. Виды интерпретации художественного текста: перевод, переложение, пересказ, симфоническая и оперная интерпретации; понятие о программной музыке (В. Шекспир «Ромео и Джульетта» и одноименные балет С. Прокофьева и симфония Г. Берлиоза; «Слово о полку Игореве», его переводы и переложения, опера А. Бородина «Князь Игорь»).

2. «Радиокомпозиция» по драматургическому произведению с музыкальным оформлением (пьесы Ж. Б. Мольера, Д. Фонвизина, А. Грибоедова). Вариант темы: «Роль музыки в спектакле О. Меньшикова “Горе от ума”».

3. А. С. Грибоедов (вариант — Э. Т. А. Гофман) — поэт и композитор.

4. Понятие о лейтмотиве (А. Пушкин «Медный всадник», «Пиковая дама»).

5. Музыка — тема лирического произведения (Б. Пастернак «Музыка»).

6. Поэтическая и музыкальная аллюзия (А. Блок «Сольвейг»; Г. Ибсен «Пер Гюнт»; Э. Григ «Песня Сольвейг»).

## 10 класс

1. Библия и современное искусство (в том числе рок-опера Л. Веббера «Иисус Христос — суперзвезда»).

2. Виды условности в различных видах искусства («Фауст» И. В. Гете и Ш. Гуно; «Демон» М. Лермонтова, М. Врубеля и А. Рубинштейна).

3. Музыкальность лирики Н. Некрасова, Ф. Тютчева, А. Фета: общее и различное.

4. Музыка как особый духовный код писателя и его героев; музыка как структурный элемент литературного текста в произведениях А. Пушкина, И. Гончарова, И. Тургенева, Л. Толстого, М. Булгакова. Роль музыки в философии искусства Л. Толстого.

5. Понятие о полифонии (с использованием иллюстраций из произведений И. С. Баха). М. Бахтин о полифоническом романе Ф. Достоевского «Преступление и наказание».

## 11 класс

1. Музыкальность, суггестивность образа у поэтов-символистов (в том числе финал поэмы А. Блока «Двенадцать»; «музыка революции»).

2. Дольник (паузник) в русской поэзии и музыкальный размер.

3. Музыкальные ассоциации, образы и аллюзии у поэтов Серебряного века и последующего времени (М. Цветаева, О. Мандельштам, А. Блок, В. Набоков, И. Бродский и др.).

4. Жанр реквиема в поэзии и музыке (А. Ахматова и В. А. Моцарт).

5. Сонатная форма в новелле А. Куприна «Гранатовый браслет».

6. Своеобразие «триединой метафоры» (Д. Лихачев) в поэзии Б. Пастернака: живопись — музыка — философия.

7. Художественные функции мотива музыки в литературном произведении; песня в сюжете эпического произведения (А. Солженицын «Матренин двор», М. Шолохов «Тихий Дон», Б. Пастернак «Доктор Живаго»).

8. Проблемы интерпретации евангельских образов в современном искусстве (в рок-опере Л. Веббера «Иисус Христос — суперзвезда», живописи С. Дали, фильме М. Скорцезе «Послед-

нее искушение Христа», прозе Л. Андреева, М. Булгакова, Ч. Айтматова, поэзии А. Вознесенского, И. Бродского...).

Составляя и структурируя представленную систему уроков, мы опирались на периодизацию возрастных этапов восприятия (*В. Маранцман*) и на результаты проведенного исследования готовности школьников различных возрастов к интерпретационной деятельности.

Поэтому в 5—7 классах, учитывая особенности наивно-реалистического восприятия учащихся, их открытость и готовность почувствовать реальность действительности, созданной искусством, мы начинаем с простого (выразительность литературы и музыки, их близость в настроении и теме). Постепенно мы расширяем представления школьников (синкретическое искусство, синтетический жанр романса и др.), вводим понятие интерпретации, усложняем учебную и эстетическую задачу (понятия о ритме и интонации, метафорическое представление о музыке природы, сочинение-переложение музыкального произведения в слово). Это этап, подготавливающий детей к интерпретационной деятельности.

В 8—9 классах, в период самоосознания, обостренного интереса к нравственным вопросам и попыток осмысления эмоционального воздействия музыки, мы обращаемся к проблеме человека (романтический герой в музыке и литературе, психологическая функция музыки в литературном произведении), осторожно прикасаясь к идее взаимопроникновения искусств (музыкальная организация текста, мелодекламация) и предоставляя учащимся возможность почувствовать себя интерпретаторами (например, при составлении собственной «радиокомпозиции»).

На этапе, характеризующемся стремлением к целостному восприятию мира и определению места своего «я» в нем (10—11 классы), когда в комплексной мотивации выбора художественного произведения преобладает мотив эстетический, мы стремимся не только расширить, но и закрепить некоторые интерпретационные умения, выработанные ранее, превратив их в навыки. Это, например, выделение лейтмотива, умение увидеть аналогии, уловить аллюзии, некоторые общие эстетические закономерности в разных видах искусств, понимать му-

зыкальность искусства слова не только на фонетическом, формально-организационном уровне, но и как суггестивную образность, соотносить в своей ученической интерпретационной деятельности интерпретации образов, сюжетов, авторских замыслов разных произведений и делать выводы. То есть к окончанию школы мы стремимся выработать в наших воспитанниках концептуальное мышление.

Подробнее остановимся на последнем.

Осознание того, что музыка является неотъемлемым композиционным элементом литературного текста, дает старшеклассникам возможность, интерпретируя произведение А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери», приблизиться к авторскому замыслу, а через моцартовский «Реквием» и связанный с ним сквозной литературный мотив черного человека убедиться во взаимосвязи литературы и музыки в процессе их развития. Рассказывая учащимся об истории создания этой маленькой трагедии, следует сообщить им об интересе Пушкина к музыке и судьбе Моцарта, не обойти молчанием имена Сальери, Глюка, Гайдна, Бетховена. Но самое важное здесь — роль самой музыки при чтении и изучении произведения. Ход урока отражают следующие вопросы и задания:

1. Сформулируйте тему трагедии.

2. В каких словах произведения, на ваш взгляд, содержится квинтэссенция его смысла?

3. Вызывает ли сочувствие Сальери? Почему?

4. Можно ли согласиться с исследователем С. М. Бонди, утверждавшим: «Моцарт искренне считает Сальери своим другом... И в то же время в глубине души, не сознавая этого, он прекрасно чувствует, что Сальери его злейший враг, что ему грозит от него гибель и что гибель эта неминуема»? Обоснуйте свою позицию, обратившись к тексту.

5. Выделите в тексте трагедии музыкальные фрагменты. В чем их своеобразие? Каково их идейно-композиционное значение?

6. Можно ли Пушкина в этом произведении назвать экспериментатором? Почему? Приведите аргументы.

Вопросы и задания для аналитической беседы на уроке направляют сознание учащихся от первого, общего взгляда на трагедию (1, 2) вглубь проблематики, к пониманию художе-

ственной идеи автора. И в то же время предоставляют им интеллектуально-эмоциональную свободу домысливания понимаемого, выстраивания аргументации собственного суждения (3—6), без которых не может быть собственно интерпретации.

Вопрос о музыкальных фрагментах оказывается в беседе о произведении Пушкина «Моцарт и Сальери» узловым. Учащиеся выделяют в тексте несколько данных героями описаний музыки и три «звучащих» фрагмента: когда играет слепой скрипач и дважды — Моцарт.

Здесь важно все: и как герои говорят о музыке, и как слушают ее, и как к себе, творящим и воспринимающим музыку, относятся. Все помогает ученикам выйти к размышлению о жизни и искусстве, гении и злодействе. И в то же время до поры что-то ускользает от понимания учеников, нечто никак не дается, если не слышать самой музыки, которую слушают герои трагедии и которую слышал в свое время Пушкин.

Когда на уроке в руках учителя появится кассета или грампластинка с записью, некоторые из учащихся в классе обязательно выскажут предположение, что мы будем слушать Реквием. Срабатывает стереотип восприятия, к тому же старшеклассники любят продемонстрировать свою осведомленность в какой-либо области, в том числе и в музыке (это и есть та примета времени, о которой мы упоминали выше). Не торопимся их разубеждать и включаем запись. Прослушивание можно предварить вопросами:

— Какое описание музыки в трагедии подошло бы к этому произведению Моцарта?

— Почему обратились к этому произведению (не Реквиему)?

Предлагается послушать вторую часть из Концерта для двух фортепиано с оркестром ми-бемоль мажор, соч. 83. Это может быть и другое произведение, подходящее по характеру, соотносимое с моцартовской репликой в трагедии:

Представь себе... кого бы?

Ну, хоть меня — немного помоложе;

Влюбленного — не слишком, а слегка —

С красоткой, или с другом — хоть с тобой,

Я весел... Вдруг: виденье гробовое,

Незапный мрак иль что-нибудь такое...



Необходимо подобрать именно такое произведение Моцарта, где темы и переливы настроений, выраженные в процитированном фрагменте, отчетливо бы слышались, улавливались в музыке (здесь происходит «наложение» интерпретаций слушательской и читательской).

Неоднократно мы убеждались в колоссальной пользе и уместности звучащей на уроке литературы музыки. Кроме всего прочего, она «пробивает» скованность, заштампованность речи учеников, делает ее ярче, эмоциональнее, насыщая тропами, образами, ассоциациями, так как теперь они говорят не о чем-то умозрительном, а о живой музыке, только что ими пережитой. Зримее, рельефнее становятся для детей и образы героев трагедии Пушкина. Понятно делается, почему на уроке звучало не последнее произведение композитора, Реквием, а более раннее (концерт датируется началом восьмидесятых годов XVIII века): чтобы почувствовать и осознать причину *уже сформировавшейся* зависти Сальери.

Что было в музыке Моцарта такого, чего не было у Сальери? Что вызывало слезы восторга и толкало завистника к убийству? На чем основаны «глубина», «смелость» и «стройность», о которых говорит Сальери, — на подчинении гармонии алгебре или на подчинении алгебры гармонии?

Этими вопросами мы подводим учащихся к серьезному размышлению о сущности искусства и личности творца — к разговору, тема которого, безусловно, не ограничивается одним уроком. А эмоциональным финалом этого урока может послужить Реквием, а именно его часть — *Lacrimosa* (наиболее популярная, с которой чаще всего ассоциируется это произведение композитора).

Нам представляется важным именно так завершить урок, оставив музыку полноправной хозяйкой, ничего более не говоря и не поясняя. Лучше перенести разговор о переживаниях, вызванных музыкой, на следующий урок. В этом случае учащимся предоставится еще одна возможность прочувствовать силу музыки, задуматься о мучениях Сальери и понять причину обращения к музыке А. Пушкина.

Музыкальная тема моцартовского «Реквиема» оказывается «сквозной» в курсе литературы 10—11 классов. Позднее, при изучении поэмы А. Ахматовой «Реквием», группе учащихся можно

предложить составить литературно-музыкальную композицию по ахматовской поэме и «Реквиему» Моцарта. Такое задание обычно с интересом выполняется учениками (ведь им необходимо проявить эмоциональную чуткость, вкус и артистизм в отборе и объединении музыкальных и поэтических фрагментов) и с не меньшим интересом слушается остальными учащимися в классе.

Связанный с музыкой пушкинский мотив «черного человека» из трагедии «Моцарт и Сальери» позднее возникает при изучении рассказа «Черный монах» А. П. Чехова, поэмы «Черный человек» С. А. Есенина, а дополненный стихотворением В. С. Высоцкого «Мой черный человек в костюме сером...», он может послужить поводом к заинтересованному разговору о традиции и новаторстве в литературе, об интерпретациях «вечных образов» в искусстве.

Через месяц (как советуют психологи) после изучения трагедии нами была проведена срезовая работа, выявляющая рефлексию учащихся на изученный материал. В перечне признаков музыкальности литературного произведения (по типологии, представленной ранее) ученикам предлагалось указать те, которые проявляются в трагедии «Моцарт и Сальери». Учащиеся указали на следующие признаки: 1) музыка как «голос жизни» — 33 % учеников; 2) психологически-ситуативная функция музыки — 100 %; 3) музыка — способ выражения авторского мировоззрения — 83 %; 4) семантическая роль интонации — 14 % учеников; 5) метафорическая музыкальность (жизнь — музыка) — 61 %; 6) музыкальность формы произведения (попытка увидеть полифонию) — 11 %. Это, на наш взгляд, положительный результат.

В начале одного из уроков по творчеству И. А. Бродского одиннадцатиклассников можно познакомить с чтением его стихов Михаилом Козаковым, записанным на грампластинку «Остановка в пустыне» («Мелодия», 1988), обратив их внимание на интонирование, речевые акценты, темп и прочие средства выразительности, используемые актером, сравнив восприятие одного и того же стихотворения «с листа» и со слуха. Такая «разминка» слуха подготовит переход к следующему этапу урока — восприятию поэзии и музыки.

Учащимся, с их вкусовыми приоритетами в области искусств,

несомненно, будет интересен и тот факт, что поэзия Бродского изобилует музыкальными образами. Как правило, это отмечается ими уже на первом уроке по творчеству поэта. Особое место в его сознании и эстетике занимает джаз.

В свое время увлечение джазом было проявлением оппозиционного, независимого мышления, знаковым явлением. Елена Петрушанская, музыковед и литературный критик, специалист по творчеству И. Бродского, пишет: «Сама природа джазового музицирования: непредсказуемые импровизационные озарения (хотя и на основе четкого тематико-гармонического “квадрата”, строгой комбинаторики), принцип чередующихся соло, предстающих вольными самоизъявлениями, “раскачивание” интонаций, мотивов, ритмов в свинге (“раскачивании”), подчас ритмические противодвижения на фоне четких метрических схем, избегание регулярности и неизменяемой повторности — все это сознательно и “подкожно”, на интуитивном уровне принималось как остро необходимое для выживания и сопротивления в жестко регламентированном тоталитарном обществе. Не только суставы молодежи второй половины 50-х годов, по выражению Бродского, “принялись впитывать свинг” — у наиболее чутких, талантливых и смелых его начали впитывать души. Не только джаз, с его «потусторонним» вольным западным духом, отсутствием демагогической пафосности, снисходительной “несерьезностью”, иронией, но и джазовый инструментарий, как тот же саксофон, являлся врагом режима, “космополитом”, отвергаемым шовинистическим сознанием. Поэтому так важны эти реалии-иносказания у Бродского» [16].

На уроке мы объединили чтение М. Козаковым стихотворения «А. Фролов» из «Школьной антологии» с джазовой композицией «Высокая, высокая луна», упоминаемой в этом произведении. Музыка должна начать звучать при чтении финала стихотворения.

Тональность музыки и поэзии совпадают (видимо, это и предполагалось автором, упоминающим не просто «звук — форму продолженья тишины», а конкретное и, судя по всему, хорошо знакомое произведение). В этом случае понимание, «прочувствование» темы одиночества, отстраненности от пошлостей жизни обязательно станет глубже и полнее.

После прослушивания джазовой композиции уместно будет

коротко остановиться на характерных для джаза чертах. Это может сделать учитель или заранее подготовленный ученик (можно привлечь для этого и учителя музыки). В мало подготовленном классе каждое из положений желательно иллюстрировать на инструменте или фрагментом музыкальной записи. В принципе таких основных положений два (исключая гармонию — вопрос сугубо специфический и сложный), остальные с ними связаны или из них вытекают.

1. Импровизационный характер изложения и разработки мелодии, когда слушатель может наблюдать «непредсказуемые импровизационные озарения» на основе «квадрата» и «строгой комбинаторики»; в этом случае на первый план выступает не сама музыкальная тема, а ее исполнитель, интерпретатор и импровизатор.

2. Особая ритмическая организация, проявляющаяся в пульсации, «свинге» (раскачивании), синкопировании (смещении ударения с метрически опорного момента на более слабый); при этом возникает особое, неакадемическое звукоизвлечение, интонирование, диссонансы, усложнение ритмики и фразировки.

После этого обращаемся к классу с предложением рассмотреть, как и в какой степени проявляются черты джазовой поэтики в стихотворении И. Бродского «Шведская музыка» (1978). Этот опыт, на наш взгляд, интересен еще и потому, что в тексте, небольшом по объему, образ музыки как таковой отсутствует, в отличие от стихотворения «А. Фролов», а мы получаем возможность проверить достоверность утверждения Н. Мышьяковой: «Именно в той литературе, где музыки “нет”, где она не настаивает на своем присутствии, она онтологически неустранима» [17].

Таким образом мотивировав учащихся на творческое восприятие и поиск рассказом об интересе И. Бродского и его поколения к джазу, эмоционально усилив мотивацию прослушиванием джазовой композиции и чтением стихотворения в исполнении артиста, «подкрепив» все это теоретически и поставив перед ними задачу — проверить правомерность утверждения исследователя, мы создаем в классе эвристическую ситуацию.

В зависимости от уровня подготовленности и развития школьников дальнейшую работу можно провести в форме бе-

седы или предложить им индивидуальные, а также групповые задания с последующим их обсуждением.

Интерпретация стихотворения «Шведская музыка» может выглядеть следующим образом.

Произведение написано в жанре фрагмента (В. Баевский) и напоминает то ли отрывок из дневника, то ли из письма лирического героя, начинаясь с характерного союза «когда». Это фрагмент размышления. О чем? Об одиночестве, остранинности человека, о непреодолимости времени и пространства, а в то же время о соединенности человека со всем сущим в мире посредством его чувств и сознания. Одним словом, о том, о чем всегда пишет И. Бродский.

В графически не разделенном на строфы стихотворении, что еще более усиливает впечатление от произведения как от фрагмента, отрывка, четко просматриваются три катрена с неизменной перекрестной рифмовкой: мужской рифмой во всех нечетных строках и женской — в четных. (Это и напоминает музыкальный «квадрат» с его строгой комбинаторикой.) При этом сразу же, с первой строки, с первой фразы, начинает проявляться импровизационный характер стихотворения — в неожиданности, непредсказуемости образов, их сочетаний и переходов: «снег заметает море» (как заметает след, путь, дорожку-жизнь, если учитывать архетипическое значение образа), а звук, «скрип сосны», настолько ощутимым, материальным, что почти осязаем, так как «оставляет в воздухе след глубже, чем санный полоз».

Остановимся на этом звуковом образе стихотворения: скрип сосны. Что дает он нашему восприятию? Пространственное представление, ощущение бесприютности и холода: море, берег, сосны — и все охвачено ветром и заметается снегом... Пейзаж оживает и наполняется звуками: фон задается шумом ветра, ритм — плещущим морем, и вне ритма, синкопированно звучащий скрип сосны дополняет «инструментовку» пейзажа. Причем мы слышим именно «скрип» (не «стон», не «плач», не «всхлип», не «визг»), неакадемический, диссонирующий (как в джазе!) звук.

Следующие внутри одного сложного предложения (и внутри одного катрена) два вопроса («до какой синевы могут дойти глаза? До какой тишины может упасть безучастный голос?»)

логически сцеплены с предыдущей «картинкой» опущенными звеньями. Только мысленно воссоздав недописанное, читатель может представить «дошедшие» до необыкновенной синевы глаза человека (вероятно, от долгого «глядения» на море: там, за морем, «без вести» пропадает другой мир, другая жизнь) и безучастный, почти равный тишине голос. Горечь и тоска — вот основная тональность стихотворения, хотя сами слова не названы. И в этой сдержанности проявления чувства — характерная особенность поэзии Бродского.

Непредсказуема (импровизационна) и историческая параллель, данная в центральном четверостишии: мир сводит с лирическим героем счеты, «как с заложником Мамелюка». Но параллель эта создает подтекст, понятный для посвященных: мамелюки — воины-рабы, захватившие власть и создавшие новую династию мамлюкских султанов. Историческая аллюзия вполне очевидна в контексте биографии поэта, с его противостоянием советской действительности и эмиграцией.

В этом месте стихотворение словно приостанавливается. Первая волна, достигая своего эмоционального пика (на втором риторическом вопросе), спадает — интонационно это соотносится с концом предложения и графически обозначено точкой. Но, как в море, эту откатившуюся волну уже настигает вторая. Ее зарождения мы не видим, а застаем сразу ее приближение и рост, поэтому предложение словно начинается «из-за такта», с многоточия и маленькой буквы, с середины второго катрена. Друг за другом следуют четыре анафоры (четыре сравнения) по восходящей градации, передающие сложное ощущение шмящущей, заглушаемой и все же горячей, нестерпимой боли: «...так моллюск фосфоресцирует на океанском дне, // так молчанье в себя вбирает всю скорость звука, // так довольно спички, чтобы разжечь плиту, // так...»

И разрешается эта вторая волна распространением последнего из четырех сравнений: «так стенные часы, сердцебиенью вторя, // остановившись по эту, продолжают идти по ту // сторону моря».

Таким образом, мы видим, что ритмическая пульсация, раскачивание («свинг»), обнаруживается не только в ритмической особенности самого акцентного стиха И. Бродского (с двумя главными ударениями на строку), но и в волнообразной,

ритмической композиции всего стихотворения, гармонично сочетающейся с самым первым зрительным образом произведения — морем.

Постепенное погружение, «вчитывание» в стихотворение не только раскрывает нам нюансы его смысла, переданные как на лексическом, так и на формальном уровнях, но и подчиняет читателя настолько, что «диктует» даже темп чтения. Так, следуя его ритмической организации, мы быстрее или медленнее произносим отдельные строки с разным количеством долей-слов, укладывая их в метрическую единицу — строку с двумя акцентами (такт). Поэтому кода стихотворения, короткая строка из двух слов, которая должна уложиться в общий размер других строк, произносится нарочито замедленно. И это придает окраску обреченности финалу всего стихотворения «Шведская музыка».

Проделанная работа позволила нам сделать ряд выводов. Формирование, развитие и закрепление интерпретационных умений и навыков основываются на системном подходе (от простого к сложному, с периодическим процессуальным повтором), начинаются с зоны ближайшего развития, опираются на естественные возрастные интересы и эстетические приоритеты.

На уроке литературы музыка всегда будет находиться дидактически в «подчиненном» искусству слова положении, но обращение и отношение к ней должны быть таковы, чтобы в сознании учащихся все виды искусства были значимо равны (что не исключает вкусовых предпочтений).

Взаимодействие музыкальных и литературных интерпретаций при изучении литературного произведения в школе возможно в следующих формах:

- \* опережающее прослушивание музыкальных произведений с целью сопоставления ученических и писательских интерпретаций;

- \* «встраивание» прослушивания музыкального произведения и его интерпретации в процесс вторичного восприятия литературного текста и в ходе его анализа;

- \* одновременное звучание и восприятие музыкального произведения и литературного текста;

- \* обнаружение тематических, образных, структурно-ком-

позиционных музыкальных аналогий при создании эвристических и поисковых учебных ситуаций в ходе контекстного изучения литературных произведений.

Обращение к музыкальным произведениям, музыкальным приемам и (дозированно!) терминологии возможно лишь в том случае, когда содержание и форма литературного произведения дают для этого естественную возможность, если они активизируют продуктивное воображение учащихся, способствуют пониманию произведения, развивают чувственное восприятие и мыслительные способности. Поэтому постоянная рефлексия должна быть непременным условием работы учителя.

Организуя учебную деятельность, основанную на взаимодействии интерпретаций произведений музыки и слова на уроке литературы, следует соблюдать принцип имманентности в последовательном и постепенном усложнении интерпретационной деятельности учащихся, в эстетической созвучности (гармоничной сочетаемости) предлагаемых учащимся произведений литературы и музыки, в соприродности структуры урока изучаемому художественному материалу и учебным целям и задачам.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Бонфельд, М.* Музыка: Язык. Речь. Мышление: опыт системного исследования музыкального искусства. — Вологда, 1999.
2. *Назайкинский, Е.* Звуковой мир музыки. — М., 1988. — С. 185.
3. *Левая, Т.* Русская музыка начала XX века в художественном контексте эпохи. — М., 1991. — С. 3.
4. *Мвишьякова, Н.* Музыка как образ в русской культуре XIX века // Вопросы литературы. — 2003. — Июль-август. — С. 301.
5. Там же. — С. 291—298.
6. *Толстой, А. Н.* Об искусстве и литературе: в 2 т. — М., 1958. — Т. 2. — С. 130.
7. *Шостакович, Д. Д.* Самый близкий // Литературная газета. — 1960. — 28 января. — С. 3.
8. *Фортунатов, Н. М.* Искусство композиции: к проблеме музыкальности прозы А. П. Чехова // Вопросы сюжета и композиции в русской литературе: межвузовский сборник. — Горький, 1988. — С. 89.
9. Искусство анализа художественного произведения:



- пособие для учителя / сост. Т. Г. Браже. — М., 1971. — С. 167.
10. Волк, П. Парадоксы музыкального образования в России // Искусство и образование. — 1999. — № 2(8). — С. 86.
11. Межпредметные связи при изучении литературы в школе: сборник статей / под ред. Е. Н. Колокольцева. — М., 1990. — С. 199.
12. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология. — М., 1992. — С. 291.
13. *Библер, В.* Школа диалога культур. — Кемерово, 1993. — С. 62.
14. *Рыжова, Г.* Что такое художественно-ассоциативные поля? // Искусство и образование. — 1999. — № 2. — С. 61.
15. *Осипова, Ю.* «Осень» А. Пушкина и «Лунная соната» Л. Бетховена: проблема взаимодействия // Библиотека учителя словесности. — 2001. — № 5—6.
16. *Петрушанская, Е.* Джаз и джазовая поэтика у Бродского // Как работает стихотворение Бродского. — М., 2002. — С. 252.
17. *Мышьякова, Н.* Музыка как образ в русской культуре XIX века... — С. 291.

### 3. РАЗВЕРНУТОЕ СОПОСТАВЛЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА: ОТ МУЗЫКИ — К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ

М. И. Ш у т а н

По признанию А. И. Куприна, исходной точкой замысла его рассказа «Гранатовый браслет» послужила соната Бетховена, шесть фрагментов из второй части которой «растолковала» ему однажды жена одесского врача. Не удивительно поэтому, что автор в эпитафии указывает именно на эту часть из бетховенской сонаты. Как пишет Ю. В. Бабицева, «молитвенный экстаз, в котором от начала до конца выдержана центральная тема произведения, закрепляется сменяющимися друг друга в едином ряду символическими образами. Это старинный молитвенник, подаренный героине

сестрою в день именин, гранатовый браслет, присланный ей, а затем отданный в дар Мадонне, и, наконец, претворение шести музыкальных фраз из бетховенской сонаты, о которых героиня вспоминает перед смертью, в шесть строф стихотворения в прозе, возникающих в сознании княгини, это своеобразный акафист любви, рефреном в котором служит строка из молитвы, обращенная героиней в своем предсмертном письме к любимой: «Уходя, я в восторге говорю: „Да святится имя Твое”» [1].

Приведем пример элективного занятия, на котором одиннадцатиклассники сопоставляют в развернутой форме купринский текст со второй частью бетховенской сонаты. Главную особенность ее музыковед Ю. Кремлев характеризует следующим образом: «Замечательно богатство эмоциональных ветвей и оттенков *Largo*. Главная тема с ее сосредоточенной хоральностью служит стержнем. А вокруг этого стержня обвиваются и светлая печаль «скрипичных» (затем «виолончельных») интонаций ласковой речи (с такта 19), и драматизм минорного проведения темы (с такта 58)» [2]. Исполнительские рекомендации А. Б. Гольденвейзера также акцентирует наше внимание на главном в бетховенском тексте: «Обозначение «аппассионато» (страстно. — М. Ш.) не должно отражаться, мне кажется, на ритме *Largo* — величественном и строгом, без всяких *tubato* (ритмически свободного исполнения), — а всецело выражаться динамикой исполнения; внезапными *sf* (акцентами), резкими сменами *fortissimo* и *piano*» [3].

Приведем систему заданий и вопросов, при помощи которых организуется развернутое сравнение литературного текста с музыкальным.

1. Поделитесь собственными впечатлениями, вызванными прослушиванием музыки Бетховена. Можно ли назвать эту музыку однообразной?

2. Музыковеды полагают, что вторая часть бетховенской сонаты представляет собой шестикратное варьирование музыкальной темы, хоральная основа которой вызывает ассоциацию с религиозной культурой. Выделите в монологе, определяющем содержание заключительной главы, шесть частей. Можно ли говорить о хоральном звучании каждой из них?

3. Каждый из шести музыкальных разделов состоит из двух частей: строгое, хоральное звучание сменяется звучанием лири-

чески-проникновенным, задушевым. Действует ли такой же композиционный принцип в заключительной главе рассказа А. И. Куприна?

4. Пятое проведение музыкальной темы внезапно разрушает атмосферу умиротворенности, возникшую ранее, и отличается резкой контрастностью: тяжелые минорные аккорды на фортиссимо, звучащие «с суровым, торжественным трагизмом» [З. С. 19] и напоминающие о неумолимом приближении смерти, сменяются жизнеутверждающими мажорными аккордами. Встречается ли контраст в пятой части монолога, начинающегося словами: «Ты, ты и люди, которые окружали тебя, все вы не знаете, как ты была прекрасна»?

5. В заключительном разделе бетховенской сонаты суровый хоральный остов темы обволакивается монотонными, навязчивыми подголосками; в нем царит атмосфера умиротворения и покорности судьбе. Как соотносится купринский текст с шестым разделом второй части бетховенской сонаты? Отвечая на вопрос, особое внимание обратите на синтаксис.

6. В рассказе А. И. Куприна возникает *образ* бетховенской музыки. Раскройте основные черты этого образа. Какие другие символические образы, встречающиеся в произведении, оказываются рядом с ним? Почему вы так считаете?

7. Помогла ли вам музыка в постижении художественного мира рассказа «Гранатовый браслет»? Аргументируйте свою точку зрения.

Выделим принципиальные особенности этого занятия.

Во-первых, развернутой сравнительной деятельности учащих-ся предшествует обмен впечатлениями, вызванными прослушанной музыкой. Причем важно, чтобы школьники адекватно отреагировали на «провокационный» вопрос («Можно ли назвать эту музыку однообразной?») и показали диалектичный характер музыкальной структуры, которая основана на шестикратном проведении темы, подвергающейся постоянному варьированию. Заметим, что и все дальнейшие задания и вопросы базируются на таком же понимании второй части бетховенской сонаты.

Во-вторых, само сравнение строится следующим образом: сначала преподавателем раскрывается та или иная особенность музыкального произведения (в подготовленном классе это мо-

гут делать и сами ученики, определенным образом сориентированные), а далее одиннадцатиклассники получают задание, направляющее их на поиск словесного аналога этой особенности и формулирование вывода.

В-третьих, разговор о музыке подготавливает синтаксический анализ литературного текста, что не удивляет, так как синтаксическая его организация оказывает существенное влияние на ритмико-интонационный рисунок. Приведем конкретный пример.

В заключительной части купринского стихотворения в прозе практически постоянно встречается повтор глаголов, обращенных к Вере. Причем эти глаголы делают предложения или побудительными по цели высказывания («Успокойся, дорогая, успокойся, успокойся», «Успокойся»), или вопросительными («Ты обо мне помнишь? Помнишь?», «Ты обо мне помнишь? Помнишь? Помнишь?»). Последнее же предложение этого текста завершается повторяющимися словами категории состояния («Мне спать так сладко, сладко, сладко»). Монологическая речь, максимально приближенная к разговорной и лексически, и синтаксически, все же не теряет определенной возвышенности: мы как бы слышим голос, выражающий огромную силу любви, не побежденной никакими обстоятельствами, слышим голос, успокаивающий другого человека и постепенно угасающий.

Насколько контрастируют эти строки со строками из других частей монолога, где налицо приметы ораторской манеры, выражающейся, в частности, в активном употреблении однородных членов предложения с многосоюзием и бессоюзием («Ни жалобы, ни упрека, ни боли самолюбия я не знал», «Да, я предвижу страдание, кровь и смерть», «Вспоминаю каждый твой шаг, улыбку, взгляд, звук твоей походки»), обращений («...но, Прекрасная, хвала тебе», «не ропщи, бедное сердце, не ропщи»), обособленных согласованных распространенных приложений («Вот она идет, все умиряющая смерть»), в создании сложносочиненных конструкций со значением противопоставления, иногда усложняющихся уступительным значением («И думаю, что трудно расстаться телу с душой, но, Прекрасная, хвала тебе, страстная хвала и тихая любовь», «Вот она идет, все умиряющая смерть, а я говорю — слава Тебе!..»), в ис-

пользовании лейтмотивов (первые четыре части монолога раздела завершаются словами молитвы «Да святится имя Твое»; каждый из двух абзацев, входящих в пятую часть — концовкой «слава Тебе»).

Торжественная, ораторская манера речи сродни величественному и строгому проведению хоральной темы в сонате Бетховена, а манера, близкая к разговорной, создающая почти мистическое ощущение затухающего шепота, чем-то близка заключительному разделу во второй части этой сонаты, где подголоски, выраженные шестнадцатыми по длительности звуками, обволакивают хоральный остов темы, лишая ее суровости. Конечно, такие изменения в рассказе можно объяснить влиянием бетховенской музыки.

Трудно переоценить значимость учебной деятельности такого рода, ибо она на основе поиска художественных аналогов приближает школьников к постижению законов искусства, общих для разных видов его.

Признавая это, нельзя вместе с тем оставить без внимания следующее высказывание А. Е. Махова, призывающего к большой осторожности в осмыслении темы «Литература и музыка»: «Представление о музыкальности в литературе становится возможным лишь в таких культурах или эстетических системах, которые рассматривают музыку как некий универсальный язык, принципы которого в той или иной мере разделяются литературой. Эффект музыкальности остается в значительной степени иллюзорным, поскольку якобы “музыкальные” приемы в литературе на самом деле либо имеют общеэстетическую природу, либо были заимствованы музыкой из области словесного творчества, а специфически музыкальные средства выразительности, связанные с фиксированной звуковысотностью, литературе недоступны» [4].

В-четвертых, на заключительном этапе занятия ученики, выстраивая ряд символических образов, соотносят их друг с другом. Таким образом, сравнение рассказа А. И. Куприна с произведением Бетховена, как и предыдущие этапы их деятельности, создает надежную базу для серьезных обобщений философского характера.

И последнее. Включение музыкального произведения в орбиту урока, несомненно, повышает его эмоциональный тонус,

усиливая тем самым у одиннадцатиклассников мотивацию к решению достаточно сложных учебных задач.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Бабичева, Ю. В.* Александр Куприн // История русской литературы: в 4 т. — Л., 1983. — Т. 4. — С. 386.
2. *Кремлев, Ю.* Фортепианные сонаты Бетховена. — М., 1970. — С. 470.
3. *Гольденвейзер, А. Б.* Тридцать две сонаты Бетховена: исполнительские комментарии. — М., 1966. — С. 18.
4. *Махов, А. Е.* Музыкальность // Литературная энциклопедия терминов и понятий. — М., 2003. — С. 595—596.

# Глава V. КИНОИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

## 1. ЭКРАНИЗАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ШКОЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

А. В. Дербенцева, канд. пед. наук  
Обобщающее занятие по теме может быть посвящено интерпретации кинематографической версии изученного литературного произведения. Охарактеризуем заключительный урок по пьесе Е. Шварца «Дракон» в восьмом классе.

Сначала ученикам было предложено совместно посмотреть фильм Марка Захарова «Убить Дракона» и подготовиться к обсуждению его. Далее перед учащимися был поставлен ряд вопросов.

Точно ли воспроизведен текст пьесы? Какие эпизоды раскрывают замысел режиссера (по мотивам пьесы «Дракон»)? Какие мысли, чувства, настроения вызвал у вас фильм? Какие эпизоды запомнились? Над какими эпизодами вам приходилось задуматься? Попробуйте определить жанр фильма: это сказка или притча? Воплощение какой из задач больше удалось режиссеру: «размышления о судьбе рыцаря и раба» или «сверхидея фильма — убить дракона в себе»? Сравните режиссерскую интерпретацию финальной сцены фильма и пьесы. Оставляет ли фильм

надежду на победное завершение борьбы со злом в человеке или борьба бесконечна? В названии фильма глагол «убить» — решение или желание? Кто из актеров оказался наиболее близок вашему представлению о героях пьесы?

Уместно заметить, что рецензий на фильм М. Захарова «Убить Дракона» после его выхода было опубликовано не очень много. И это не случайно. Фильм вышел на экран в 1989 году, в то время, когда огромная империя СССР в политическом и экономическом отношении переживала состояние, близкое к коллапсу. Метафорический смысл фильма «Дракон» в этих условиях широкого резонанса в прессе не мог иметь. Режиссер фильма Марк Захаров уже имел опыт постановки «Дракона» в 1962 году. И вот во второй раз, через 17 лет, он обращается к сценарию «Дракона».

Как же восприняли восьмиклассники этот фильм? Так как просмотр фильма был организован в классе, наблюдать за реакцией учеников было нетрудно. Уже через десять минут после первых кадров фильма среди них определились две основные группы. Одна из них первую часть фильма смотрела с интересом, но к началу второй первоначальная заинтересованность у ребят явно снизилась. С видимым усилием они досмотрели фильм до финальной сцены, которая, пожалуй, одна только и смогла возобновить их угасший интерес.

После просмотра фильма мнения класса разделились. Ребята, которых фильм захватил, высказывались о нем восторженно, причем подавляющее большинство из них отмечали игру О. Янковского — Дракона. У второй группы фильм вызвал разочарование. Этим учащимся он показался «скучным», «тусклым», «безнадежным». «После просмотра фильма “Убить Дракона” М. Захарова, я не вспомнил о Е. Шварце» — такое мнение было высказано одним из учеников этой группы. Оно и стало отправной точкой для разговора о фильме, о режиссерском замысле, обозначенном указанием «по мотивам пьесы».

Основной темой фильма, по мнению ребят, является противоборства добра и зла в душе, но в режиссерской интерпретации пьесы Е. Шварца и его творчества в целом для М. Захарова особенно значимыми оказались социальные проблемы — общество и власть, человек и власть.



Расхождения с пьесой-сказкой Е. Шварца, как отмечали ребята, обнаруживаются уже с первого кадра. Фильм начинается с прихода Ланцелота в царство Дракона — мир запущенный, безлюдный, слепой. Молодой человек, в долгополом пальто, выдавшей виды шляпе и круглых очках на кончике носа, бредет по хлебному полю. Воплощенный в фильме образ Ланцелота (А. Абдулов) вызвал различную реакцию у наших учеников. Одна группа ребят, например, почти не проявила интереса к главному герою, поскольку все внимание ее было сосредоточено на игре О. Янковского. Интересны отзывы ребят другой группы: «Ланцелот А. Абдулова в фильме — это не “профессиональный” герой. Не похож он и на рыцаря добра. Мне кажется, что он просто интеллигентный человек, много чего знающий теоретически, но не практически», — рассуждала после просмотра фильма одна из учениц.

После внезапного налета Дракона обессилевшего Ланцелота подбирают сумрачные рыбаки, которые в утешение герою сообщают ему, что так Дракон развлекается, шутит. На что Ланцелот задает наивный вопрос, на который так и не получает ответа: «Почему он его не убил?» Образное решение начала фильма почти зеркально перекликается с его финалом. Трудно поверить Ланцелоту А. Абдулова, поверить в то, что он хочет и способен убить Дракона в душе человека. Уж слишком он нерешительный, робкий, погруженный в себя.

Из фильма исчезли многие значимые для Шварца сцены и детали, зато появились режиссерские, чрезвычайно важные для понимания его замысла. Так, Бургомистр (а в пьесе Садовник) произносит слова, ключевые для раскрытия образа Ланцелота — Абдулова: «Холодно с вами». И это в сущности правильно, потому что в фильме у Ланцелота нет пламенной души. К концу XX века она охладела у людей, хотя такая душа сейчас особенно необходима. Лейтмотив холода оказывается одним из центральных в фильме: холодно в городе (особенно зимние сцены в финале фильма), холод в душах героев.

Одна деталь в режиссерском замысле многозначительно соотносится с фильмом Г. Козинцева «Гамлет», снятого по пьесе В. Шекспира. Это одинокий факел во тьме, яркий и трепетный язык пламени которого несравнимо мал в фильме Г. Козинцева рядом с тенью отца Гамлета. У М. Захарова в начале фильма

та же деталь: огонь на вершине узкого лестничного марша, единственного прохода в грандиозную декорацию дома Шарлеманя. Это живой огонь, мощно вытягиваемый в трубу. Какой сверхсмысл несет в себе эта деталь? Отвечая на этот вопрос, учащиеся могут высказать не одно интересное предположение.

Другая деталь, обращающая на себя внимание, — дом Шарлеманя. Из фильма исчез Кот, но на него стал похож сам Шарлемань (В. Тихонов), в образе которого просматриваются черты усатого домашнего кота. В орбиту этого образа органично входят сделки с собственной совестью и необыкновенное умение все видеть и ничего не говорить.

В процессе обсуждения фильма ребята особенно охотно высказывались о своем отношении к многоликому герою О. Янковского. Дракон в фильме, следуя тексту пьесы, постоянно меняет свой облик. Только он, в отличие от замысла Е. Шварца, то белокурый бестия, то заурядный монстр, то китайский мандарин. В целом кинематографический Дракон не страшен и не смешон. Однако именно этот образ держит на себе весь фильм — Дракон, а не Ланцелот. И в этом, по мнению учеников, принципиальное отличие режиссерской интерпретации от авторского замысла писателя. Решаемая фильмом проблема — человек и власть, а сверхидея пьесы — рыцарь и раб внутри человека — остается в нем нереализованной.

Обсуждение фильма с учащимися помогло выявить совпадение образа, пожалуй, только одного героя — Бургомистра в исполнении Е. Леонова, который, как они отмечали, «играет естественно, боится и предает очень искренно, убеждая зрителей в том, что по-другому жить в этом городе невозможно».

Практически все ученики класса высказались об игре А. Захаровой — Эльзы — с некоторым разочарованием.

«Эльза в фильме совсем другая. Она... не очень умна, неискренна и ничуть не отличается от жителей города. Но самое главное, она не верит Ланцелоту, а играет одну из многочисленных ролей. В пьесе-сказке Е. Шварца Эльза произносит монолог, открывая читателю свою душу. В фильме есть похожая сцена (прощание с жителями города), но это скорее напоминает клоунату (пионерский слет на экране). Эльзе — Захаровой нечего сказать ни Ланцелоту, ни зрителю, ни себе. Нечего, да и незачем».

Часть класса довольно точно сумела передать замысел ре-

жиссера: «В фильме трудно найти однозначно “продажные” и “прожженные души”. Все его герои, хоть и искалеченные, но живые люди». Действительно, странный парадокс: в фильме М. Захарова героев откровенно жаль, в них есть что-то подлинно живое. Они подслушивают, подличают, предают, но они живые. У Шварца их мир страшен, а у Захарова — нет. И всему виною не дракон, живущий у них в душе, а дракон-власть, которой они вынуждены подчиняться, зависимость от истории и времени. В фильме, таким образом, оказалась сконцентрировано обобщена история не только нашей страны, но и всего человечества, и многочисленные облики Дракона — это облики всех его тиранов. Неслучайно Дракон в фильме М. Захарова произносит многозначительно: «Мы давно убиваем без всяких условий: новое время и новые веяния». Человек XX века видел всякое, но что страшно — он готов к власти любого тирана, готов приспособливаться и изменяться.

В фильме «Убить Дракона» нет роли Садовника, его слова произносит здесь Бургомистр. Неужели изменился его образ? Нет, конечно. Просто в этом городе нет Садовника, как нет надежды.

Финальная сцена красноречива: не интеллигент Ланцелот, а бродяга уходит из города. Навстречу ему движется ватага детей, и их воскресший наставник Дракон с улыбкой произносит: «Начнем сначала?»

Пьеса Е. Шварца, надо признать, глубже и оптимистичнее, она оставляет надежду у читателя и зрителя своим действенным обращением к совести каждого из них. Фильм М. Захарова, несмотря на замысел, эту надежду разрушает в силу своей идеологической заостренности.

Таким образом, на уроках по пьесе Е. Л. Шварца учащимся были предложены следующие задания:

\* развернутое описание и сопоставление произведений искусства на вводном занятии;

\* проблемный анализ пьесы на втором и третьем занятиях с усиленной интерпретационной составляющей;

\* развернутое сопоставление пьесы с ее экранизацией на обобщающем занятии как высшая форма интерпретационной деятельности школьников в рамках изучаемой темы.

## 2. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЬНЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Рассмотрение проблемы «человек в движении исторического времени» в творчестве Ю. Трифонова и исследование способов ее эстетического воплощения в романах «Старик» (1978) и «Дом на набережной» (1976) в 11-м классе будет намного плодотворнее, если обратиться при этом к творчеству Андрея Тарковского, а именно к его фильму «Зеркало» (1975). Урок, идею которого отражает метафора «Каждый лик времени имеет свои гримасы и причуды», на наш взгляд, целесообразно предварить просмотром и обсуждением фильма «Зеркало». Сделать это возможно на отдельном уроке или факультативном занятии. Наше обращение к творчеству именно этого кинорежиссера не случайно.

Е. В. Кочетова

По справедливому замечанию Ч. Айтматова, А. Тарковский «наиболее органично связан с современной прозой» [1]. «Творчество Тарковского и в “Ивановом дне”, и особенно в “Солярисе” и “Зеркале” выявило для меня несомненную связь с современным литературным процессом», — признавался Ч. Айтматов. Обращает на себя внимание в фильмах А. Тарковского прежде всего наличие общих доминант художественного сознания 60—80-х годов XX века, пронизывающих различные виды искусства. В творчестве и А. Тарковского и Ю. Трифонова эти доминанты реализуются в сходных художественных конструкциях. А. Тарковский и Ю. Трифонов — это два случая необычайно яркого творческого, индивидуально неповторимого выражения общих духовных процессов и общности мироощущения, способов эстетического воплощения художественного видения действительности кинорежиссером и прозаиком.

Анализ особенностей поэтики кинорежиссера

и писателя позволил выявить принципиальное сходство в построении образа, в его внутренней структуре. Поэтическая фактура художественного образа в их творчестве «онтологически уплотнена» [1. С. 228] благодаря «вживанию» творца в предмет и «втягиванию» предмета во внутренний мир художника [1. С. 135]. Это делает его в произведениях А. Тарковского и Ю. Трифонова многослойным, многогранным, обобщенным. Постичь синтетическую природу таких многослойных художественных образов непросто. Интеллектуально освоить их глубину, осознать взаимосвязи видоизмененных форм обобщения возможно лишь при обязательной работе всех сфер восприятия. Тогда деятельность ученика будет сообразна ступеням развития мышления и природе художественного обобщения. Первичные литературные знания в свою очередь будут включены в синергетические системы, способствуя тем самым тренировке механизма творческого сознания, которое предполагает различные типы образных обобщений. Это позволит акцентировать внимание на системе связей и отношений, которые обеспечат переход от одних знаковых выражений к другим и включение их в процесс мышления. Тогда обобщение будет выступать как структурный принцип, организующий развертывание исследовательской мысли на уроке. Активизировать все сферы читательского восприятия, стимулировать процессы, способствующие развитию интеграционного мышления, и тем самым подготовить учащихся к постижению текста Ю. Трифонова позволяет просмотр фильма «Зеркало».

В критике часто высказывается мнение, что фильм А. Тарковского «Зеркало» очень сложный. На наш взгляд, язык этого произведения не столько сложен, сколько необычен. И зрителю при встрече с творчеством А. Тарковского необходимо привыкнуть к этому языку. Нам кажется справедливым замечание Д. С. Лихачева о том, что «...сама необычность языка не требует образованности и пуще — специальной учености. Она требует, скорее, постепенного вхождения, привыкания» [1. С. 5.].

Вопросы для обсуждения фильма предлагаем ученикам перед просмотром, с тем чтобы сконцентрировать их внимание на тех кадрах и элементах поэтики фильма, которые помогут уяснить способ художественного воплощения образа времени.

1. Какова роль эпизода «У логопеда», которым открывается фильм? Какую тему он задает и с какими эпизодами фильма перекликается?

2. Эпизод «В тире» сменяется хроникальными кадрами. Какое ощущение вызывают у вас эти кадры? Какие определения вы подберете к характеристике образа исторического времени, который они создают? Меняется ли интонация, настроение картины, когда документальные кадры начинают подкрепляться стихотворным текстом? Как связаны документ и стихотворный текст? Что добавляет стихотворный текст к осмыслению образа времени?

3. Какова роль ветра, воды, огня, кружева в художественной структуре фильма? В чем, на ваш взгляд, связь этих мотивов с художественным образом времени?

4. Образ зеркала — один из смыслообразующих в фильме. Как изменяется его наполнение в структуре фильма? Как он трансформируется в пластике фильма? Каков смысл этой концептуальной метафоры?

5. На ваш взгляд, финальный кадр фильма оптимистический или трагический? Какова роль пейзажа? Как связан этот эпизод с начальным «У логопеда»?

6. Как связаны личность и время в художественной структуре фильма А. Тарковского «Зеркало»?

«Зеркало» — самый личный фильм, — пишет литературовед и культуролог Л. М. Баткин. — Фильм снят изнутри человеческой души, изнутри одной жизни, с ее милыми подробностями, любовно и неспешно перебираемыми интимными и семейными воспоминаниями» [1. С. 135]. Несмотря на эту установку, фильм оставляет ощущение масштабности, исторической значительности. Тайна кроется в его поэтике. Наша задача — обратить внимание одиннадцатиклассников на некоторые элементы поэтики А. Тарковского, а именно на те, которые позволяют школьникам впоследствии постичь историко-философскую концепцию времени и человека в романе Ю. Трифонова «Старик».

С. Фрейлих в статье «Матрица времени» обращает внимание на то, что в «Зеркале» хроникальная завязка времени» [1. С. 201]. Картина начинается сценой в кабинете женщины-логопеда, которая внушением заставляет своего пациен-

та освободиться от скованности и страха и правильно произнести фразу. Мы больше не увидим ни врача, ни пациента, но таким образом заявлена тема картины — преодоление. Эту тему А. Тарковский считал лейтмотивом своего творчества. Тема преодоления будет продолжена в другом ряде хроники: документальные кадры форсирования красноармейцами Сиваша — бойцы бредут в мутной воде, тащат орудия и боеприпасы. В этом ряду тема преодоления приобретает исторический смысл. С этой же целью возникают и другие документальные цитаты: эвакуация испанских детей, салют в честь победы над фашизмом, зловещий гриб над Хиросимой. Документальные кадры из фильма А. Тарковского оставляют тяжелое впечатление — взрывы, крики, слезы, безумие толпы, но они создают объективную картину крутых изломов исторического времени, в центре которых судьба человека. И фильм «Зеркало», как и в целом искусство XX века, заостряет на этом внимание. С. Фрейлих считает эти картины опорными, в них, по мнению критика, «синхронизуется жизнь человека и истории». Это «осколки индивидуальной памяти» [1. С. 135].

Фильм построен так, что кадры, на первый взгляд кажущиеся несвязанными, на самом деле постоянно поддерживают друг друга, отражаются друг в друге, окликают друг друга. Так, пролог напомнит о себе в сцене «В тире», напомнит небольшим штрихом: военрук вдруг начинает заикаться и не в силах выговорить застрявшее в горле слово. Эту скованность словно бы тяжко ворочающейся души, упрощенность, однозначность мировосприятия («Огневая позиция — это огневая позиция», — произносит военрук), вялость и безразличие озябших, скучающих мальчишек — это то, что стремится разрушить происходящая в голове Алексея и в фильме душевная работа. Мир многомерен, бесконечен. Эту мысль и старается воплотить А. Тарковский через пластику фильма, его поэтику. Военрук, реагируя на брошенную гранату, прикрывает от нее ребят своим телом и ждет взрыва. Однако граната оказывается учебной. Он встает тяжело, с прежней медлительностью и тихо, без раздражения роняет: «А еще ленинградец. Блокадный». Этот эпизод убеждает нас во всегда существующей возможности преодоления немоты, перехода к выстраданному поступку. После этого кинокамера выводит нас из темного пространства, замкнутого сте-

нами тира, в неоглядный зимний простор, заставляя взглянуть на коробку тира сверху, с очень высокой точки, высота которой величественно подчеркнута еще и музыкой, — выводит во Вселенную, во всеобщность. Тарковский пластически разворачивает на наших глазах момент перетекания, превращения одного времени в другое, одной судьбы — в другую. Документальное время вырастает до значимости времени исторического и становится его частью, миг человеческой жизни становится частью вечности. Это и есть текучесть времен. Эта центральная для Тарковского мысль зрительно будет воплощена через образы кружева, воды, молока, пролившегося из кувшина. Направление движения времени подчинено законам воспоминания. Психологическая стрелка его позволяет прокрутить события жизни в любом направлении, даже по многу раз, остановить, разглядеть и задуматься. Повторяющийся в кружеве рисунок и есть внешнее воплощение этой мысли. Внешне разъятая в воспоминаниях жизнь оказывается чем-то единым, целым. Взглядывание в себя позволяет персонажам А. Тарковского разглядеть кого-то другого, узнать и не узнать себя, нынешнего, в прошлом, разглядеть судьбу своей семьи, страны. Возвещать переход от одной временной проекции к другой, от яви к снам не раз будет ветер, зеркало.

Образ зеркала в контексте фильма вырастает до уровня метафоры, «мысленный взор» становится материализацией углубленной работы подсознания, памяти, души [1. С. 102]. Именно в сознании человека разъятая жизнь, осколки зеркала, тут же собираются. Происходит психологическое сближение прошлого с настоящим, их соединение в одном жизненном пространстве. Алексей в телефонном разговоре с матерью признается, что рад возможности благодаря болезни побыть в тишине, наедине с собой. Он спрашивает: «Который час?» Мать отвечает: «Шесть». — «Утра или вечера?», — переспрашивает Алексей. Это пример выключенности из времени — из малого времени, чтобы включиться в большое время. Личность раскрывается через взаимодействие двух планов — современности и прошлого, быта и бытия — и ее истинная суть находится «на грани миров, во встречном движении между ними» [1. С. 107]. А реальность, в том числе историческая, оказывается преломленной через внутренний мир человека.



Андрей Тарковский ввел в «Зеркало» в качестве закадрового комментария строки из стихотворения Арсения Тарковского «Жизнь, жизнь»:

Я вызову любое из столетий,  
Войду в него — и дом построю в нем.  
Вот почему со мною ваши дети  
И внуки ваши за одним столом.

«Время личного существования, биографическое время, ощущается поэтом и режиссером как мгновение во всесветном календаре, связанное, при всей его краткости, с тысячелетней историей людей и царств, историей культуры, с прошлым и будущим», — комментирует философию фильма В. Божович [1. С. 227]. Грань между мгновением человеческой жизни и вечностью преодолевается благодаря памяти, работе сознания человека. И зритель начинает приобщаться к такому способу мышления.

Важно обратить внимание школьников на значимость зрительных лейтмотивов и вариативность их развития. Тема зеркала нередко замещается кадрами с травой и корнями, пейзажными зарисовками. Созерцание себя в себе переходит в созерцание себя в природе. Так, Мария Николаевна, счастливая рядом с любимым, на мгновение отворачивается, задумывается, и в это мгновение вмещается судьба, старость, крупным планом тлен — и бегущий по дороге ребенок, его протяжный крик: «Э-э-э!..», — эхо, продолжение жизни и новая надежда. Это демобилизация бесконечно возможных случаев, всегдашняя возможность начать по-новому. Не повторение, а единство времени.

А стол один и прадеду и внуку:  
Грядущее свершается сейчас...

Всеобщность сознания превращает личность в фокус истории. И осуществляется такая всеобщность не в прямых сюжетных и словесных изъяслениях, а в глубинах поэтики.

Фильм Андрея Тарковского позволил познакомить школьников с элементами поэтики, положенными в основу создания образа времени. Они узнаваемы и в художественной ткани романа Ю.Трифонова «Старик». Поэтому основным способом работы на уроке моделирующего типа станет исследовательская

деятельность учащихся, которая позволит через сопоставление романа с фильмом «Зеркало» выйти на систему взаимосвязей внутри многослойного образного обобщения, обуславливающих переход от одних знаковых выражений к другим.

Выйти на понимание проблемы урока — время, каким оно бывает, и человек в потоке времени — помогают следующие проблемные вопросы:

1. Что такое, на ваш взгляд, время и каким оно бывает?
2. Что такое «лик», «гримаса», «причуда»?
3. Как эти понятия могут быть связаны с понятием «время»?

На этапе подготовки восприятия считаем необходимым уяснить причину соединения на уроке фильма А. Тарковского и романа Ю. Трифонова:

1. Что, на ваш взгляд, объединяет эти произведения?
2. Что общего в способах создания образа времени А.Тарковским и Ю. Трифоновым?

Эти вопросы и становятся отправной точкой анализа текста, в ходе которого ученики получают возможность проследить, как Ю.Трифонов разворачивает каждый слой времени в словесной ткани своего произведения, постичь многомерность этого образного обобщения.

Дальнейшая работа организуется в группах, каждой из которых предлагается свое задание, акцентирующее внимание на тех или иных ключевых эпизодах повести и элементах поэтики, положенных в основу создания образа времени.

Первая группа получила такие задания:

1. Какие средства использует автор для создания образа исторического времени в романе «Старик»?
2. Выделите черты, интонации, мотивы, которые являются общими в создании образа прошлого в романе Ю. Трифонова и фильме А. Тарковского.
3. Что послужило причиной воспоминаний, нахлынувших на Павла Евграфовича.
4. Найдите в тексте эпизоды прошлого и настоящего, перекликающиеся друг с другом. Объясните смысл их соединения.

Ученикам нетрудно было заметить, что Ю. Трифонов искусно соединяет в художественном тексте исторический документ и воспоминания героя. Выдержки из протоколов, званий, точное указание на даты, место действия, имена исто-

рических деятелей — все это позволяет писателю создать объективную картину исторического времени, Гражданской войны. Ученики обращают внимание на то, как настойчиво автор нагнетает его приметы: кровь, красный огонь, гарь, удушье, споры, ссоры, разнобой, мрак, злость (зловещий), дым... Картины исторического времени оставляют гнетущее впечатление, которое созвучно ощущениям, возникшим при просмотре хроникальных кадров в фильме А. Тарковского. «Ни одно великое свершение, какими бы благими намерениями оно ни было освящено, не обходилось без жертв. “Гримасы” его чудовищны, “причуды” страшны своей непредсказуемостью», — делает для себя выводы после проведенного обсуждения ученик *Саиша Т.*

Обращают внимание одиннадцатиклассники и на особенность употребления Ю. Трифоновым глагольно-временных форм: обо всем, что происходит в настоящем, автор сообщает в прошедшем времени, прошлое же восстанавливается во времени настоящем. Так писателю удается в буквальном смысле слова возродить прошлое. Это сродни смене крупных и мелких планов в фильме «Зеркало», укрупнению на экране того, что видит взгляд, внимательно всматривающийся в глубины памяти, в глубины сознания героя. Картины Гражданской войны в романе «Старик» разворачиваются как бы на наших глазах. И мы становимся соучастниками этих событий. «Живое восприятие, вырвавшее прошлое из небытия, фиксирует каждое движение, и тем самым достигается иллюзия полной достоверности, исторической жизни как текущего процесса» [2].

Картины исторических событий связаны с воспоминаниями героя. Ученики отмечают, что эти воспоминания носят исповедальный характер, что определяется субъективно-лирической интонацией повествования и усиливает мотив страха, испытываемого им не только перед историческими событиями, перед неизведанным, но и перед одиночеством, которое так остро ощущает старик Летунов. Время, как и в фильме А. Тарковского, движется не хронологически, а подчиняется законам воспоминаний. Исторические события становятся «осколками индивидуальной памяти» [1. С. 135]. Старик Летунов всматривается не только в свою собственную судьбу, но и в судьбу своего поколения, судьбу своей страны. Главным для Ю. Трифонова оказывается не участие в событии, а опыт жизни. Вот

для чего совершает путешествие по архивам и глубинам памяти писатель и его герои. Картины исторического времени становятся значимыми, ибо в них «синхронизируется жизнь человека и истории». Сочетание документа и воспоминаний позволяет воссоздать объемность, сложность образа времени.

Рассмотреть каждый слой времени и обнажить взаимосвязи внутри этого образного обобщения, постичь его глубину позволяют задания, предложенные ученикам других групп.

Так, ученикам второй группы было предложено сосредоточить внимание на таких сквозных образах, способствующих созданию художественного образа времени, как «время-костер» и «время-поток»:

1. Опираясь на текст, проследите, как работают образы «время-костер» и «время-поток». Меняется ли при этом психология человека?

2. «История полыхает, как огромный костер, и каждый из нас бросает в него свой хворост», — читаем в документальной повести Ю. Трифонова «Отблеск костра». Подтверждает ли роман «Старик» эту мысль. В каком из героев, на ваш взгляд, наиболее ярко отражена эта мысль писателя?

3. Что погубило Мигулина?

Эта группа вопросов акцентирует внимание учащихся не только на синтетической природе названных образов, но и на поведении человека в тех или иных исторических ситуациях, что позволяет ученикам выйти на проблемы нравственно-философского порядка: оправдано ли поведение человека временем, какова цена человеческой жизни, что потеряло общество со смертью людей, подобных Мигулину? Осмысление этих проблем позволило понять, в чем состоят «гримасы» и «причуды» времени в судьбе Мигулина, и подняться на новый уровень обобщения в осмыслении художественного образа времени: судьба человека как место пересечения событий хода времени, их сущения.

Ответы учеников третьей группы развивали и дополняли наблюдения учеников второй группы. Понять, как укрупняется художественный образ времени, как он становится масштабнее, объемнее, позволило осмысление образа дома и его взаимосвязи с образом реки. Дом, по наблюдениям учеников, у Трифонова также является местом пересечения проявлений хода

времени, только уже в пространстве. Через него Ю. Трифонов разворачивает в бытовой обстановке метафору «увидеть время». Обратив внимание на отношение героев романа к дому, ученики заметили, что именно дом определяет для героев Трифонова ценности человеческой жизни, именно он — возделенная мечта детей Павла Евграфовича. Таким образом Ю. Трифонов воплощает один из важнейших мотивов произведения — мотив слепоты, заставляя читателя задуматься, почему человек не видит время.

Школьники обнаруживают, что пейзаж позволяет усилить звучание этого мотива, оттенить призрачность мечтаний героев, их заблуждения, преклонение перед мнимыми ценностями. Одиннадцатиклассники обращают внимание, что не случайно дом у Ю. Трифонова стоит на берегу реки. В художественной ткани романа образы «время-поток» и река объединены. Это стихия, которая внезапно может снести все: и дом и его обитателей. Ю. Трифонов называет это место гиблым: «Да, это было гиблое место. Вернее сказать, проклятое место. Несмотря на все его прелести. Потому что тут странным образом гибли люди: некоторые тонули в реке во время купаний, других сражала внезапная болезнь, а кое-кто сводил счеты с жизнью на чердаке своих дач». «В доме словно фиксируются разные судьбы, а с ними разные временные пласты. Он становится средоточием прошлого, настоящего и будущего, временного и вечного, личного и поколенческого», — приходят к выводу ученики.

Чтобы помочь им понять, как именно происходит ступение проявлений хода времени в судьбе человека, как плетется кружево времени, причудливым образом отражаясь в жизни человека, сосредоточиваем внимание учеников на судьбах героев — на судьбе Павла Евграфовича и его детей. Задание звучит так: «В интервью, последовавшем после публикации «Дома на набережной», Ю. Трифонов разъяснял: «Время — это то, в чем мы купаемся ежедневно. Я хочу, чтобы читатель понял, что таинственная “времен связующая нить” через нас с вами проходит, что это и есть нерв истории» [2. С. 101].

1. Покажите, как связано историческое и личное, прошлое и настоящее в жизни старика Летунова.

2. Почему у него такие «неудачные» дети? Каков итог его жизни? В чем «причуды» и «гримасы» времени для него?

Сопоставив судьбы героев романа, их прошлое и настоящее, ученики обращают внимание, что здесь срабатывает принцип зеркала: различные эпохи и времена отражаются в жизни человека, в его судьбе происходит сгущение и преобразование последствий наших поступков. Преобразование это нередко принимает уродливые формы. Лишь спустя годы к нам приходит понимание и осознание сути совершенного нами когда-то. Пришло оно и к Павлу Евграфовичу Летунову: дети его слепы и глухи, как когда-то оказался ослеплен и оглушен своим временем он сам, поддавшись потоку и бросив свой хворост в пылающий костер истории. И теперь он старается выжечь из памяти свои собственные ошибки. Спустя пятьдесят лет суд над Мигулиным превратился для Летунова в самосуд, самоказнь. Вот некоторые выводы учеников:

«Итог жизни Летунова печален. Итог — одиночество и боль. Жизнь его разрушена временем-потоком: огонь Гражданской войны, от которого он бежал когда-то, спасая свою жизнь ценой предательства в себе лучших своих качеств (дружбы, справедливости, честности), спустя пятьдесят лет настиг его. Теперь это опаляющий огонь памяти, разбухенной беспокойной совестью».

«Душно Летунову от осознания совершенного им когда-то. Но не стать Летунову другим, не возродиться к новой жизни. Он так и остался мягкотелым, беспринципным человеком, плывущим в потоке. Многие указывает на это: и то, что он далеко не все старается вспомнить, что сознательно пытается забыть то, что касается лично его, забыть свои поступки, свои слова, да и воле детей он все-таки поддается и отпрявляется к Приходько».

«На склоне лет в судьбе Летунова стусились былые следы хода времени, стусились причудливо. В жертву великой идее, которая ослепила целое поколение, оказалось принесено все самое светлое и чистое в человеке. Итог — разрушенная жизнь».

Подвести итог наблюдениям учеников над художественным образом времени позволил вопрос: «Как связаны время и личность в романе Ю. Трифонова “Старик”»? Опираясь на признание Павла Евграфовича самому себе: «Дни мои переливаются в память. И жизнь превращается в нечто странное, двойное: есть одна, всамделишная, и другая, призрачная, изделие памяти, и они существуют рядом. Как в испорченном телевизоре двойное изображение», — ученики приходят к выводу, что в герою время прошлое и настоящее сошлись лицом к лицу,

вступают в нем самом в диалог. По мысли автора (и в этом Ю. Трифонов созвучен А. Тарковскому), время оказывается огромным — и одновременно маленьким, уместаемым во впечатления и память одного человека. Так личность становится фокусом истории.

На этапе завершения наблюдений над способом создания художественного образа времени и осмысления взаимосвязи «человек и время» ученикам было предложено прослушать стихотворение Арсения Тарковского «Предчувствиям не верю...», которое в фильме звучало в качестве закадрового комментария, и стихотворение Б. Пастернака «Во всем мне хочется дойти до самой сути...». Стихи этого поэта особенно любил Ю. Трифонов и часто обращался к ним в своих произведениях. Учащиеся должны подумать и ответить на вопрос: «В чем созвучны и в чем дополняют друг друга эти произведения?» Данное сопоставление позволяет уяснить позицию и кинорежиссера и писателя.

Ученики находят, что слова Александра Мартыновича Изварина о том, что «жизнь — такая система, где все загадочным образом по какому-то высшему плану закольцовано, ничто не существует отдельно, в клочках, все тянется и тянется, переплетаясь одно с другим, не исчезая совсем», перекликаются со строками из стихотворения А. Тарковского: «Я вызову любое из столетий, Войду в него — и дом построю в нем». Перекликаются они мыслью о том, что время личного существования человека, его биографическое время, ощущается прозаиком и поэтом как мгновение, связанное, при всей его краткости, с тысячелетней историей людей, с историей культуры, с прошлым и будущим. Грань между мгновением человеческой жизни и вечностью преодолевается благодаря памяти, работе сознания, подсознания человека. Именно на грани миров разворачивается судьба личности, в потоке встречного движения между ними.

Объединяет режиссера, поэта и прозаика и мысль о закономерной противоречивости жизни. Время втягивает человека в свою орбиту («...все по какому-то высшему плану закольцовано»; «...За верный угол ровного тепла/Я жизнью заплатил бы своевольно,/Когда б ее летучая игла/Меня, как нить, по свету не вела»). Оно определяет главное в человеке, диктует логику его поведения. Но фокус истории — человек, ибо он, по глубо-

кому убеждению Ю. Трифонова, и «сущность», и «основание», и «сердцевина» «протекших дней». Поэтому во власти человека оставаться человеком в любое время, ибо у него всегда существует возможность начать все с начала, возможность преодоления своего несовершенства, узости своего мировосприятия, возможность перерождения, перевоплощения. И существует такая возможность благодаря памяти.

Живите в доме — и не рухнет дом.  
Я вызову любое из столетий.  
Войду в него и дом построю в нем.  
Вот почему со мною ваши дети  
И внуки ваши за одним столом.

В художественной прозе XX столетия исключительно Ю. Трифонов пережил в своем сознании такую близость времен и сумел передать ее словом. В эстетически действенной образной системе своих произведений он развил актуальную историко-философскую концепцию времени и человека.

Разработка заданий для контекстного осмысления художественного произведения как единого целого поддерживает высокий уровень рассуждений учащихся, умозаключений, адекватных природе текста, и способствует осознанию взаимосвязи видоизмененных форм обобщений в разных художественных системах, что стимулирует развитие мыслительных способностей школьников и приучает их к культуре философствования.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Мир и фильмы Андрея Тарковского / сост. А. М. Сандлер. — М., 1990. — С. 5.
2. Иванова, Н. Б. Точка зрения: о прозе последних лет. — М., 1988. — С. 252.



# Глава VI. РУССКИЙ РАССКАЗ XX ВЕКА: ОТ АНАЛИЗА — К ИНТЕРПРЕТАЦИИ

## 1. СИСТЕМА УРОКОВ ПО РАССКАЗУ А. С. ГРИНА «КРЫСОЛОВ» В 8-м КЛАССЕ

Е. А. Е л я с и н а

Одна из основных задач литературного образования в 8-м классе — актуализация нравственной проблематики художественного произведения. В период нравственного самоуглубления, переживаемый в это время учащимися, отношение к художественному тексту становится личностным, а стремительный рост творческого воображения дает возможность истолковывать произведение по-разному. В текстах ребят интересуют мотивы поступков того или иного героя. В программе по литературе под редакцией В. Г. Маранцмана при характеристике особенностей учеников данного возраста подчеркивается, что «психологический анализ произведения, дискуссии по его нравственным проблемам и литературное творчество ребят, связанное с проявлением собственной оценки произведения, оказываются на первом плане деятельности школьников на этом этапе» [Программа литературного образования: 5—9 классы /

под ред. В. Г. Маранцмана. — М., 2005. — С. 9—10.] Поэтому, на наш взгляд, рассказ А. Грина «Крысолов» весьма полезен для изучения в 8-м классе.

В этом произведении фантазмагорическим фоном для переживаний героя, одинокого, полубольного, оказавшегося без средств существования и жилья молодого человека, выступает банк. Блуждания героя в мертвых помещениях разграбленного, опустошенного в ходе революционных событий банка уподобляются путешествию по извилинам собственной души.

В рассказе образ обыкновенных крыс, пожирающих провизию, припрятанную для банкета, и образы странных воинствующих людей, соучастников ночного пиршества, устроенного ими в нижнем этаже банка, невольным свидетелем которого становится герой, символизируют, сливаясь в его разгоряченном сознании, заговор против человечности и красоты. Отвратительная алчность грызунов соединяется с мстительной разнузданностью заговорщиков, объявляющих смерть Крысолову. Фантазируя, художник, тем не менее, все равно остается связанным с действительностью, где главное для него — верность общечеловеческим ценностям. И потому можно уверенно говорить о том, что тему революции в рассказе Грин решал как тему человеколюбия.

Крысолов Грина — беспощадный истребитель зловещих паразитов, символизирующих хищничество, распад и запустение.

Важно и то, что Крысолов оказался отцом девушки, с ясным и деятельным образом которой связаны все надежды главного героя рассказа — жажда гармонии, стремление к прекрасному и борьба за него. Желание спасти Крысолова толкает героя в критическую минуту к решительным действиям. Рискуя жизнью и не подозревая, кем для него в будущем окажется Крысолов, он устремляется на спасение человека, приговоренного злодеями к смерти.

Выздоровление героя приурочено к рассвету. Ранним утром в полубреду бессонницы он попадает в дом Крысолова, и тут его «память перешла темный обрыв». Финал рассказа озарен любовью.

После знакомства с рассказом «Крысолов» отзывы учеников 8-го класса изобилуют словами «непривычно», «фантастично», «отличается», «загадочный сюжет», «странно, но интересно»,

что свидетельствует о сложности художественного мышления автора. После первого прочтения ребята обычно не видят связи между реалистическими и фантастическими эпизодами. Уровень понимания и толкования текста определяется уровнем литературного развития учеников, что отражается в их читательских отзывах. Приведем текст отзыва *Дарьи Д.*, которая приближается к пониманию авторского замысла:

«С самых первых строк оказывается, что рассказ «Крысолов» очень сильно отличается от привычных светлых сказок А.Грина, таких, как «Алые паруса» и «Бегущая по волнам». Герой как будто погружен в полусон, но в этом полусне встречаются очень яркие, запоминающиеся видения. Это булавка, оставленная девушкой, хорошенький мальчик со страшным взглядом огромных черных глаз, странная девушка-двойник Сузи, шкаф, наполненный яствами и крысами, банкет в центральном зале банка. Последние четыре образа оставляют впечатление двуличности. Но автор приоткрывает маски, поэтому в огромном, блестящем зале слышны «ржание и жестокий визг, шипение». Их смысл заставляет вздрогнуть, как от страшного сна.

В отличие от этих эпизодов, встречи юноши и Сузи кажутся очень искренними, светлыми. Только в обществе Сузи юноша смеялся оттого, что на душе легко. Все эти эпизоды, переплетаясь, приводят к разгадке причины состояния юноши, которое он сам назвал «глубоким обмороком». Проснувшись, он услышал фразу: «Вы были окружены крысами». А в обществе крыс настоящая жизнь, наполненная искренними эмоциями, невозможна.

Хочется перечитывать этот рассказ снова и снова, чтобы разгадать смысл всех намеков, образов, знаков, созданных автором, понять состояние героя, находившегося в полусне, и еще раз погрузиться в состояние тревожной загадки».

Ученица видит специфику рассказа, отличие его от изученных ранее произведений А. Грина, выделяет важные в композиционном отношении детали и эпизоды, дает описание образов, пытается осознать авторский замысел, противопоставляя образы людей-крыс и главного героя и Сузи.

« У р о к 1. «ВЫ БЫЛИ ОКРУЖЕНЫ КРЫСАМИ...» Эти слова Крысолова, одного из героев рассказа, выражают идею урока. Ученикам в начале работы с данным рассказом А. Грина было предложено первичное чтение и проверка его восприятия (в форме письменных ответов на вопросы).

При первом чтении возникает необходимость культурологического комментария, помогающего ученикам осмыслить происходящее в нашей стране в 20-е годы прошлого века (революция, Гражданская война, эпоха нэпа).

Далее перед учениками были поставлены следующие вопросы:

1. Что привлекает и что непонятно в поведении юноши? Почему автор не дает ему имени?

2. Какие эпизоды в этом рассказе вам кажутся реалистическими, а какие — фантастическими? Как они связаны между собой?

3. Является ли Крысолов главным героем этого рассказа? Почему его героем стал юноша?

4. Как вы понимаете выражение «люди-крысы»?

Проверка первичного восприятия показала: при ответе на первый вопрос ребята называли такие положительные качества юноши, как «высокие нравственные принципы, доброта, честность, смелость, ум, общительность, противостояние трудностям, сила воли, милосердие, трогательное отношение к девушке, отзывчивость, восприимчивость, наблюдательность, чувствительность, самопожертвование».

Ученики обратили внимание на следующие поступки героя: «решился спасти девушку, которую видел всего один раз»; «искренне хочет помочь совершенно чужому мальчику». Несколько ребят назвали непонятным в поведении героя его повышенный интерес к другим людям и явное безразличие к собственной судьбе. При ответе на вопрос о причинах отсутствия имени у главного героя один из учеников проявил более глубокое понимание текста: «Автор хочет показать, что такой человек не один в мире, их много, они олицетворяют добро».

При ответе на второй вопрос большинство ребят к реалистическим эпизодам отнесли встречу с девушкой на рынке, влюбленность, болезнь героя и потерю квартиры. Реалистично, по мнению многих, описание бедности, голода и разрухи. Фантастическими были признаны описание орехового шкафа с едой, банкета и разговора по телефону. Взаимосвязь между эпизодами ученикам не удалось установить.

В ответах на третий вопрос ученики подчеркивают, что не Крысолов, а юноша является главным героем произведения. Причины при этом указывались различные: «Крысолов не яв-

ляется главным героем, потому что для него ловля крыс — обычное дело. А для юноши встреча с ними была серьезным испытанием»; «В рассказе описывается внутренний мир юноши, его представления и чувства».

На данном этапе восприятия текста учащиеся предложили следующее толкование выражения «люди-крысы»: «Эти “люди” не могут любить и чувствовать»; «Многие люди иногда очень похожи на крыс своими действиями, им не свойственны какие-либо нравственные качества».

В целом проверка первичного восприятия текста выявила, что, во-первых, эмоционально он захватил учеников (сюжет, отношения героев); во-вторых, при чтении большая часть учащихся включила в работу воссоздающее воображение, а природа текста предполагает опору на творческое воображение читателя; в-третьих, сложная авторская мысль в тексте с трудом открывается учащимся 8-го класса. Тем не менее именно «загадочность» текста привлекает учеников и содействует их стремлению вникнуть и «расшифровать» замысел автора.

Дома ученики должны были перечитать легенду «Гамельнский крысолов» и ответить на вопросы.

В ответах на первый вопрос: «Как вы думаете, наказал или спас крысолов город? Каково значение поступка крысолова для будущего жителей города?», — ребята высказывали различные суждения. Приведем их классификацию:

\* в легенде описано, как крысолов наказал город («у Гамельна нет будущего, потому что из города увели детей, и это проучило жадных и жестоких людей», «Крысолов наказал город за скупость и за то, что бюргеры не сдержали свое слово. Он увел под звуки дудки детей в лес, чтобы оставить глупый город Гамельн на вымирание», «Я считаю, что крысолов наказал город. Лишив город детей, он лишил его будущего, и теперь все богатства, так тщательно хранимые, некому передать, значит, они теряют свою ценность. Получается, что, сохранив материальные ценности, крысолов отнял у горожан их родных, дорогих людей и смысл их жизни»);

\* спас город («дети поселились отдельным городом», «...спас детей от родителей, которые не смогли бы воспитать хороших людей», «Крысолов спас невинных детей от скупых и циничных родителей, предоставил им возможность стать другими», «спас детей и горожан от жадности, но жестоким способом», «Крысолов подарил детям новую, лучшую жизнь», «Крысолов жестоким наказанием спас город»);

\* наказал бюргеров, но спас детей («С одной стороны, крысолов наказал город, потому что он увел детей, а дети — это будущее. Но такой город не достоин будущего. С другой стороны, для детей он сделал благо: не позволил им стать похожими на своих скупых и жадных родителей»). «Нельзя определенно описать сущность поступка крысолова. С одной стороны, он отнял будущее у этого города, забрав детей, но, с другой — он спас светлые души детей», «Крысолов проучил город, так как бюргеры поняли, что главное не деньги, богатство, а дети. Он сделал детей счастливыми, потому что у них не будет плохих качеств. Город детей будет процветать и радоваться, а город жадных, скупых бюргеров погибнет из-за своих же качеств»).

Ответы на второй вопрос: «В чем заключается абсурдность сцены суда?», — содержали следующие мысли:

\* крыс судить нельзя, так как у них нет разума («Бюргеры ожидали, что в суд явится крысиный король, которого даже не существует. Это свидетельствует о глупости жителей города», «Крысы жили, руководствуясь инстинктами, а бургомистр вынес им приговор», «Животные действовали не из злого умысла, а повинувшись инстинктам, глупо считать их виновными, горожане суеверны»);

\* на скамье подсудимых должны быть сами судьбы за их скупость и нечестность («Судить надо и бургомистра, он был самый жадный в городе и забирал последнее у бедных людей», «Появление крыс — это последствие жадности и скупости горожан, которых и надо судить»).

Таким образом, исходя из наблюдений, можно сделать следующие выводы: средневековая легенда несет в себе возможность вариативного толкования, ученики видят разные смыслы и раскрывают их в своих работах.

« Урок 2. ПУТЬ К СПАСЕНИЮ. Цель урока — сопоставить рассказ А. Грина «Крысолов» и средневековую легенду «Гамельнский крысолов». Сопоставление проводилось по двум направлениям: определялись сходства и различия между рассказом XX века и легендой.

Среди сходств были названы следующие:

- \* и в рассказе и в легенде указаны точные даты событий;
- \* в обоих текстах уделяется достаточно много внимания портрету главного героя;
- \* центральное место в произведениях занимает описание поступка, действия героя.

Ученики должны были не только объяснить смысл указания на конкретное историческое время, но и попытаться сформулировать, зачем точная дата необходима в тексте.

В описании портретов обоих героев ребятам необходимо было не столько указать на сходство, сколько подчеркнуть символичность образа внешне неприметного, но духовно высокого человека, обозначить, что это образ-символ рыцаря и он переходит из века в век.

Поступок, совершенный и тем и другим героем, — спасение от крыс (семьи Крысолова — в рассказе, города — в легенде) — является очевидным для учеников. Важно, что и тот и другой герой способен действовать, занимает активную позицию.

С данной частью работы ученики справились достаточно уверенно. Появление точной даты 82 процента ребят объясняют тем, что описанные события «были на самом деле». Причины указания точной даты объясняют также тем, что это некое предостережение, предупреждение, «...чтобы люди в будущем не повторяли ошибок других людей».

Ребята давали ответы и более высокого уровня: «Произведения имеют историческую основу, и между ними проводится историческая параллель», «Писатель переносит проблему на новое время».

Таким образом, первое сходство определено ребятами и объяснено на уровне содержания текстов.

Очевидным для ребят оказалось и сходство в описании портрета каждого из героев. 93 процента учеников нашли портретное сходство, причину его объясняют 26 процентов учащихся: «Образы героев в текстах очень схожи, потому что это варианты одного образа», «Это образы героев, переходящие из века в век, это символы рыцарей».

Спасение от крыс — такой поступок совершают оба героя. В этом видят сходство 95 процентов девятиклассников. На уровне понимания смысла поступки героев толкуют 17 процентов учеников, делая акцент на содержании рассказа А. Грина («Герой проявляет милосердие», «Он устраняет людей-крыс», «Юноша в рассказе отвечает на добро, проявленное по отношению к нему девушкой», «Герой совершает благородный поступок — спасает девушку от несчастья»).

Более сложной оказалась задача выявить различия в предложенных текстах. Первое различие состоит в описании времени действия в каждом из рассматриваемых произведений. Если в легенде действие начинается утром, а заканчивается вечером, то в рассказе художественное время разворачивается по-иному: событие происходит ночью, а благополучное завершение истории наступает днем. Различны также и задачи крысолова и юноши, а также цель и смысл появления этих героев.

Ребята предлагают оценочные суждения разного рода — от буквального толкования до достаточно смелой собственной интерпретации. Вот примеры прямой оценки, которые, несомненно, свидетельствуют о высоком в целом уровне понимания обоих текстов: «В легенде бургеры не могут избавиться от темных мыслей, а у Грина юноша стремится к чему-то светлому», «Начало рассказа показывает нам, что герой устал, болен, ему тяжело, он встречает девушку, которая была добра к нему, и он готов на многое ради нее».

Следующие примеры иллюстрируют умение 46 процентов учеников формулировать интерпретационные суждения: «В легенде проблема не в крысах, а в людях, люди-крысы остались в темном городе, они не смогли побороть искушение. А в рассказе А. Грина герой должен был убить крысу в себе. Поборов ничтожное, он обретает будущее».

Формулировка следующего различия между текстами требует от учащихся умения глубоко понимать сопоставляемые тексты, оперировать смыслами. Различия в задаче Крысолова из легенды и юноши из рассказа видят 25 процентов учеников.

«Гамельнский крысолов увел детей из города. Дети — единственная надежда на спасение нравственности, хорошее будущее. А людей-крыс он оставил в городе, чтобы они состарились и умерли, а с ними те скупость и зло, которые живут в них. Герой Грина сумел победить ничтожное и безнравственное в себе и обрел жизнь».

Цель и смысл появления героя также различны. Ребята дают самые развернутые ответы на данный вопрос.

«Крысолов олицетворяет наказание. Бургеры доведены до отчаяния и готовы выполнить любое требование спасителя, но, как только опасность миновала, они сразу же становятся



«крысами». Человек способен возродиться, измениться к лучшему, расти духовно. И этот путь герой Грина начинает с себя».

Таким образом, представленные работы свидетельствуют о целостном восприятии учащимися текста, что проявляется в стремлении осознать авторский замысел, однако при интерпретации авторской мысли ими допускаются прямолинейные оценки и выводы.

« Урок 3. ОТРАЖЕНИЕ И ИСКАЖЕНИЕ. На данном уроке учащиеся составляют киносценарий, что дает возможность поособому выделить события текста, создать объемные характеры. Это происходит за счет напряженной, драматической смены планов, ракурсов, настроений.

В ходе работы ученики не только учатся понимать язык кино и знакомятся со спецификой этого вида искусства, но и глубже, пристальнее всматриваются в литературное произведение. Конечно, у ребят получается условный «киносценарий», но, бесспорно, для них это возможность проявить свои творческие способности.

На наш взгляд, этот прием работы с текстом остается недооцененным в методике преподавания литературы. В школьной практике он используется как частность, как способ активизировать учеников как читателей, привлечь их внимание к тексту. Однако, к сожалению, он не приводит к формированию переноса информации. Частое обращение к данному приему в практике способствует формированию новых качеств ученика-читателя.

Ниже предложены варианты заданий, которые имеют отношение к поэтике кинематографа:

- \* составление киносценария небольшого по объему текста (например, басни, рассказа);
- \* составление киносценария фрагмента текста (например, повести, романа, поэмы);
- \* описание отдельных кадров (необходимость проиллюстрировать ключевой эпизод);
- \* описание крупного плана (портретная характеристика героев);
- \* описание звукового оформления кадра;
- \* описание цветового решения кадра.

Обратимся к уроку по рассказу А. С. Грина, проводимому в соответствии с этими заданиями.

После работы с текстом ученики отобрали следующие эпизоды для составления киносценария: встреча героя и девушки на рынке, «путешествие» героя по банку, обнаружение содержимого орехового шкафа, описание банкета в центральном зале, бегство героя из банка, встреча героя с мальчиком, встреча героя с «двойником» Сузи.

Большинство эпизодов, отображенных учащимися для киносценария, являются фантастическими. Ребят привлекает возможность домыслить, «довообразить» обозначенную автором ситуацию. Кроме того, возможность проявить работу творческого воображения открывает перспективу для интересных «режиссерских находок» в работах учеников.

Так, например, при описании кадра, где герой оказывается свидетелем происходящего на собрании людей-крыс и слышит клич: «Смерть Крысолову!», — ученик выделяет средний план и дает следующее пояснение: «Вокруг героя все начинает медленно вращаться. Мимо него пролетают тени людей, звучат отрывистые голоса. Резко все обрывается. Темнота» (*Дмитрий Л.*).

Ученица, описывая кадр, где герой открывает ореховый шкаф, особое внимание уделяет звуку: «Сначала звуки таинственной музыки смешиваются с биением сердца героя, затем учащенное сердцебиение заглушает тревожную музыку» (*Мария Ч.*).

Иллюстрируя эпизод встречи героя и девушки на рынке, ученица *Анастасия М.* среди звуков общего шума и гула, царящих на рынке, выделяет звуки капли в том кадре, где показано, как девушка застегивает воротник героя булавкой. По мнению ученицы, капля символизирует теплые человеческие отношения между людьми. Другая ученица, сопоставляя в своей работе два эпизода: первую встречу героя с девушкой и его разговор с «двойником» Сузи, акцентирует внимание на том, что звуки в кадрах первого эпизода приглушены и даже слышно ровное, сосредоточенное дыхание девушки, а описание звука во втором эпизоде таково: «Шум улицы, гул голосов, грохот трамваев (*громко*)» (*Дарья Д.*).

Еще одна «находка» ученицы — наложение кадра в эпизоде встречи героя с «двойником» девушки:

«...на последней фразе лицо девушки застывает, как маска, нежность исчезает, остается нетерпение, из-за которого ее взгляд пустеет и начинает бегать. Два кадра накладываются один на другой: видно застывшее лицо Сузи, затем на месте лица появляется полупрозрачная выгнутая крысиная морда с блестящими глазами и хищным выражением. Через секунду — в кадре снова только напряженное, неживое лицо девушки» (Дарья Г.).

Приведенные примеры показывают точность и полноту восприятия рассказа учащимися и их проникновение в образную структуру текста. Эмоциональное и образное начала при выполнении данного вида работы проявляются более ярко, чем при сопоставлении рассказа и легенды. Восприятие уточняется, детализируется, углубляется понимание авторского замысла, что отражается в умении выражать интерпретационные суждения. В заключение приведем динамику появления интерпретационных суждений об авторской позиции у учащихся из экспериментального класса (в скобках указывается количество учеников из контрольного класса): на этапе восприятия текста — 2 (0); на этапе анализа — 8 (7); на этапе сравнительной деятельности — 15 (11); на этапе художественной интерпретации — 22 (16).

## 2. СИСТЕМА УРОКОВ ПО ТВОРЧЕСТВУ И. А. БУНИНА В 11-м КЛАССЕ

А. В. Дербенцева

**В**печатления учеников 11-го класса от рассказов И. А. Бунина наполнены словами «грустно», «затянута», «непонятно», «сложно» и свидетельствуют, с одной стороны, о сложности авторского мировосприятия и отношения к человеку, непривычной стилистике, а с другой — о степени читательской «зрелости» учащихся.

«Бунин для меня непонятен, временами страшен, а в иные минуты — опасен. Почему? Я думаю, что его стихотворения и рассказы могут и разочаровать и восхищать одновременно читателя. Часто он укрепляет уверенность в том, что любить — невозможно, не нужно, опасно. И вместе с тем — без этого человеческая жизнь лишается смысла... Одни противоречия...»

«Рассказы И. А. Бунина я читала тяжело, постоянно сравнивая их с рассказами А. И. Куприна. Последний, на мой взгляд, доступнее, естественнее, оптимистичнее. А у Бунина — все страшит: сюжет, герои, обреченность...»

«После чтения рассказов И. А. Бунина сознание мое “раскололось”... Я бы не смог дать ответ на вопрос, что для меня творчество этого писателя. Все сложно, запутано. От “Суходола” — смуга, от “Кавказа” — восторг, от “Братьев” — жизненный урок... Так много о чувствах, но все-таки это “интеллектуальное” чтение!»

«Прочла рассказы И. А. Бунина и призналась себе — не понимаю! К сожалению! Сложный язык, грустные размышления о человеческой жизни, полно опасности для счастья, все и вечно и мгновенно... Неужели творчество писателя XX века мне недоступно?»

Однако корректировка планирования темы «Творчество И. А. Бунина» в 11-м классе необходима отнюдь не для того, чтобы упростить представление о писателе или защитить его (в этом нет необходимости), а скорее для того, чтобы снять читательский конфликт, естественно вписав творчество И. А. Бунина в историко-литературный контекст XX века. Рубеж веков в истории культуры всегда сложен и противоречив. Так, непросто удержать традицию великой русской литературы XIX века и зафиксировать изменения нового времени, вырабатывая свой индивидуальный стиль. В прозе И. А. Бунина мир, изображенный с точки зрения повествователя или персонажа, всегда вбирает в себя различные аспекты восприятия (зрение, слух, осязание, обоняние...). «Действительность — что такое действительность? Только то, что я чувствую. Остальное — вздор», — записал Бунин в 1923 году. Поэтому очень часто в центре внимания в его произведениях оказывается внутренняя жизнь личности, переживания которой раскрываются в многообразии воспринимаемых ею деталей и признаков. Причем изображаемый в прозе Бунина предметный и природный мир, преломленный сквозь призму восприятия конкретного наблюдателя, необыкновенно динамичен. Лирическая тональность, характерная для прозаических произведений Бунина, их «изумительная образительность», богатство образных средств, поиск новых композиционных форм, бессюжетность определяют своеобразие стиля, который оказал большое влияние на развитие всей русской прозы XX века.

Программа по литературе под редакцией доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО В. Г. Маранцмана отводит на изучение темы «Творчество И. А. Бунина» в 11-м классе 3—5 часов. На протяжении нескольких лет в Нижнем Новгороде и Нижегородской области апробировалась система уроков по названной теме, которая, с нашей точки зрения, помогает понять творчество писателя в контексте его судьбы и историко-литературного процесса.

« Урок 1. «ВСЕ РИТМ И БЕГ. БЕСЦЕЛЬНОЕ СТРЕМЛЕНИЕ! НО СТРАШЕН МИГ, КОГДА СТРЕМЛЕНИЯ НЕТ...» Строки стихотворения 1912 года, на наш взгляд, могут служить идеей урока, посвященного знакомству с жизнью и творчеством русского писателя Ивана Алексеевича Бунина. На этом уроке мы попытаемся сделать обзор сложной, долгой, противоречивой судьбы одного из самых непростых и талантливых писателей рубежа XX века, представим обзор его лирики и прозы, созданных в России и в эмиграции, предложим размышление над эссе «Роза Иерихона» (1924).

И. А. Бунин считал, что его «жизненный путь был довольно необычен». При подготовке к уроку просим учащихся прочитать «Автобиографические заметки» Бунина (1915) и попытаться найти доказательства этому высказыванию. Что необычного в судьбе писателя? Какие эпизоды из его жизни показались самыми интересными? На какие факты биографии делает акцент сам И. А. Бунин?

Опыт проведения подобных уроков показывает, что ребята улавливают авторскую интонацию, достаточно точно чувствует нюансы и многозначность отдельных фактов биографии писателя.

\* И. А. Бунин *с гордостью писал о своих корнях* (предки: поэтесса А. П. Бунина, поэт В. Жуковский, братья Киреевские, род Буниных внесен в «число древнего дворянства»), но сам он никогда «не считал себя голубых кровей».

\* С 7 лет — жизнь в деревне, затем тяжелые годы ученья, но, по мнению писателя, «...главное, что я видел то, что читал». 1886 год — первые стихи.

\* С 1894 года — «сложная внутренняя и внешняя зрелая жизнь». Знакомство с Л. Н. Толстым, В. Г. Короленко, А. П. Чехо-

вым, К. Бальмонтом, В. Брюсовым, А. И. Куприным, М. Горьким, Л. Андреевым.

\* Революционные события 1917 года, а накануне *«душевная и умственная тупость, слабость, литературное бесплодие»*.

\* «Потерянный рай». Россия и судьба эмигрантов «первой волны»: друзья и враги писателя.

### Творческий путь И. А. Бунина

«Русский период» 1887—1920	«Эмиграция» 1920—1953
<p>* Автор книги «Стихотворения 1887—1891»</p> <p>* Переводчик Г. Лонгфелло «Песнь о Гайавате» (1896)</p> <p>* Автор сборника рассказов «На край света» (1897), сборника путевых поэм «Тень птицы» (1907—1911), сборников «Суходол» (1912), «Чаша жизни» (1915), «Господин из Сан-Франциско» (1916).</p> <p>* Писатель, получивший две Пушкинские премии (за поэтический сборник «Листопад» и перевод «Песни о Гайавате»)</p>	<p>* Нобелевская премия «За правдивый артистичный талант, с которым воссоздан в художественной прозе типичный русский характер» (1933)</p> <p>* Сборник рассказов «Темные аллеи» (1946)</p> <p>* Роман «Жизнь Арсеньева» (1927—1933)</p>

Таким образом, И. А. Бунин к моменту эмиграции был хорошо известен и уважаем в России, особенно как поэт. По мнению исследователей, на фоне русского модернизма поэзия И. Бунина выделяется как «хорошее старое». Заметить этапы «ученичества» помогает сравнительный анализ стихотворений И. Бунина и поэтов-классиков. На данном уроке обзор лирики может быть предложен учащимся в форме заданий, направленных на поиск традиций поэтов XIX века в лирическом творчестве И. А. Бунина.

\* «Демократическая поэзия» (1886—1899) — влияние А. Кольцова и И. Никитина.

\* «Пейзажная лирика» (1900—1906) — традиции А. Фета, Я. Полонского, А. К. Толстого.

\* «Философская лирика» (1906—1912) — попытка писать, «как Ф. И. Тютчев».

\* «Историческая поэзия» (1912—1917) — влияние поэзии начала XX века: А. Блока, С. Есенина, М. Волошина.

\* «Поиски потерянного рая» (1918—1953) — «свои» стихи: воспоминания о России. Писать стихи Бунин продолжал и в эмиграции. Он по-прежнему оставался верен классическим традициям, изображая красоту русской природы, размышляя о тайне жизни и смерти, о загадке любви. Но в его стихах все чаще слышались мотивы горечи и тоски по родине и невозможности этой утраты: «У зверя есть нора...» (1922), «Потерянный рай», «Что впереди?...» (1949) и др.

Россия оказалась «потерянным раем» не только для Бунина. Многие писатели-эмигранты переживали подобное состояние: надежды на возвращение в Россию исчезали, а считать своей родиной чужую страну было невыносимо грустно и страшно. Строки из стихотворения 1912 года оказались для писателя пророческими: какой бы тяжелой, суетливой, бессмысленной ни казалась жизнь в России (в прошлом), жизнь на чужбине стала для него поистине «страшным мигом»:

Что там, вдали? Но я гляжу, тоскую,  
Уж не вперед, нет, я гляжу назад...

В 1924 году И. А. Бунин публикует рассказ «Роза Иерихона», точнее, даже не рассказ, а лирическое эссе. В названии его лежит метафора-оксюморон, в которой автор соединяет понятия, смысл которых пытается понять любой из живущих на земле: жизнь и смерть. Воспоминания писателя о паломничестве в Святую Землю, о тех «благословенных днях» является лишь поводом для объяснения своего состояния, когда вернуть и изменить ничего уже невозможно. Осмысляя повороты своей жизни, Иван Бунин в эссе придает этим понятиям значение не физическое, а духовное. Все, что являла собой Россия в судьбе писателя, осталось в «живой воде» его сердца, «пустило» навсегда корни и теперь превратилось в символ родины. А будущая жизнь для него — это и страх, и возможность сохранить память о прошлом, и необходимость, подобно «клубку сухих колючих стеблей», подчиняться стихии исторических ветров и огней и покорно ждать неотвратимого часа забвения.

Учащимся предлагаются вопросы для размышления и ответа.

1. Все ли понятно в тексте? В чем непохожесть «Розы Иерихона» на рассказы других писателей? (Бессюжетность, компо-

зияция выстраивается не на логической, а на ассоциативной связи).

2. Попробуйте определить интонацию рассказа. Менялась ли она во время чтения?

3. Согласны ли вы с писателем, что «нет гибели тому, что было, чем жил когда-то?» Почему слова Любовь и Память выделены писателем?

4. Почему в тексте только глаголы прошедшего времени, и лишь в последнем абзаце встречается глагол настоящего времени?

5. Как вы понимаете название «Роза Иерихона»?

При первом чтении возникает необходимость культурологического комментария, помогающего ученикам восстановить в воображении места паломничества писателя и все, что с ним было связано (Галилея, Пятиградие, Савва преподобный, Иерихон, Рахиль и т. д.) Вряд ли возможен сюжетно-композиционный анализ, скорее, медленное чтение и многократное перечитывание помогут читателю разгадать тайну текста. В тексте всего 5 абзацев, в каждом из которых можно уловить нюансы авторской интонации: то отстраненно-эпическая (1- и 2-й абзацы), то взволнованно-лирическая (3- и 4-й абзацы), то сдержанно-драматическая (5-й абзац). Внимание читателя может быть сосредоточено на глаголах, передающих движение авторской мысли: все они употреблены писателем в прошедшем времени и только глаголы последнего абзаца дают читателю представление о том, насколько страшен теперешний «миг прозябания» для писателя. Россия превратилась в мечту, которая осталась в его памяти навсегда. Любовь и Память помогли ему выжить и медленно возвращали его творческие силы. «Нет разлук и потерь, доколе жива моя душа, моя Любовь, Память! В живую воду сердца, в чистую влагу любви, печали и нежности погружаю я корни и стебли моего прошлого... Отдались, неотвратимый час, когда иссякнет эта влага, оскудеет и иссохнет сердце», — пишет автор.

В качестве домашнего задания учащимся предлагается письменное размышление над вопросом: «Почему И. А. Бунин включил в книгу о Чехове одно из писем Антона Павловича: “Холодно чертовски, а ведь бедные птицы уже летят в Россию! Их гонят тоска по родине и любовь к отечеству... Тяжело жить на



этом свете!» Другим вариантом заданий может быть подбор стихотворений, интонационно и по смыслу сходных с лирическим эссе «Роза Иерихона».

« Урок 2. «ЕСТЬ ТАЙНЫЙ ЗНАК — И ЭТОТ ЗНАК — СУДЬБА...» На уроке учащимся предлагается обсуждение трех рассказов, написанных в 1914—1916 годы: «Господин из Сан-Франциско» (1915), «Сны Чанга» (1916), «Братья» (1914). По мнению исследователей, эти произведения стилистически и мировоззренчески тесно связаны между собой и составляют своеобразную художественную трилогию. Занятие может быть организовано в форме работы в группах по вопросам.

1. Какой из текстов произвел на вас большее впечатление?
2. Как вы думаете, что объединяет эти рассказы? Попробуйте определить их основные темы?
3. Найдите сюжетно-композиционное сходство в этих рассказах (содержательная насыщенность повествования, темп, стилистика и др.)

Первый рассказ подводит читателя к глубокой мысли о том, что безнравственные убеждения оказываются заблуждением, влекущим за собой неизбежное наказание. Во втором — автор показывает, что жизнь человека зависит от случайности, смерть нельзя предотвратить, она страшна и неожиданна. Третий рассказ — о верности, преданности, любви и предательстве, о страхе человека перед одиночеством. Все события рассказов разворачиваются на фоне океана. Судьбы героев складываются по-разному, но итог каждого из них трагичен.

Вопросы и задания к рассказу «Братья»

1. Какое чувство возникло у вас после чтения эпиграфа к рассказу «Братья?»
2. Почему рассказ начинается с описания «ослепительно-солнечного дня», а в финале — мрак, зловещий шум океана и «бесконечное» звездное небо?
3. Кто из героев счастлив: рикша, который возит богатых иностранцев, или англичанин, который приехал на Цейлон отдохнуть? (Рикша отравлен, англичанин болен). Почему каждый герой желал «сладкого обмана жизни?» Чего больше всего боятся герои рассказа?

4. Как вы думаете, с какой целью в композицию рассказа включена «ужасная легенда о вороне и слоне»?

5. В чем смысл названия рассказа? Что же, по мнению писателя, есть «...жизнь Личности в мире бытия в этой вселенной?»

6. Первоначально И. А. Бунин выбрал для рассказа название «Человек». Как вы думаете, почему автор изменил название рассказа на «Братья»?

7. Прочитайте рассказ «Слепой» (1924). Подберите фрагменты, цитаты из этого текста, созвучные рассказу «Братья». Объясните свой выбор.

Рассказ «Братья» был написан И. А. Буниним на острове Капри в 1914 году на основе наблюдений, которые им были сделаны во время его поездки на Цейлон. Две вещи, по признанию писателя, поразили его тогда: высокомерно-презрительное отношение англичан к жителям колонии, их боязнь «осквернить себя нечаянным прикосновением к дикарю», и «совершенно непередаваемый свет солнца, слепящий очи и душу». Эпиграф к рассказу был взят из самой старой части буддийского канона «Сутты Нипаты», в которой главное место занимают этические проблемы. В основе произведения судьбы людей, находящихся на разных полюсах социальной жизни. Жизнь старого рикши, «движимого любовью», «угасла вместе с солнцем», а его сын продолжал «жить и желать сладкого обмана жизни». Автор высказывает симпатию к юноше, пережившему краткий, но прекрасный миг любви, к его невесте. Их портреты одухотворены, так как «тепло тропического солнца взрастило их обоих». Но в рассказе выведена и своя нисходящая линия человеческих несовершенств: от жалких, не умеющих мыслить сингалезов до надменных, спокойно-жестоких, не желающих думать безнравственных англичан. Англичанин, отнявший у юноши его возлюбленную, и вообще «беспощадные и загадочные белые люди», приехавшие в Коломбо ради развлечения, руководствуются исключительно эгоистическими намерениями. И хотя англичанин в конце рассказа начинает понимать ужас бесцельной и порочной жизни (автор сопереживает ему, ощутившему «слабость человеческого разума»), И. А. Бунин все-таки уподобляет этого героя ворону, который на пожираемой им туше слона уносится Морем без возврата к жизни. Образ-символ

«бездны бездн», «бездонной глубины», «довременного хаоса», готового поглотить страшный в своем вырождении мир, завершает рассказ. Двойственность человека, проявляющего себя то как «бездумный механизм», а то как глубоко разумная душа, нарушение величественной гармонии вселенной, стихия бессмысленного существования, духовный распад тревожат автора рассказа «Братья».

В 1924 году в эмиграции И. А. Бунин опять вернется к этой проблеме в рассказе «Слепой»: «Да, да, все мы братья. Но только смерть или великие скорби, великие несчастья напоминают нам об этом с подлинной и неотразимой убедительностью, лишая нас наших земных чинов, выводя нас из круга обыденной жизни... Так что жизнь есть, несомненно, любовь, доброта, и уменьшение любви, доброты есть всегда уменьшение жизни, есть уже смерть...».

Мир — бездна, трясина, пучина. Человеческая жизнь рядом с этой бездной ничтожна. Впервые возникнув в рассказе «Братья», этот образ повторится в рассказах «Господин из Сан-Франциско» (1915) и «Сны Чанга» (1916).

#### Вопросы и задания к рассказу «Господин из Сан-Франциско»

1. Какие чувства возникли у вас после чтения рассказа И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско»?

2. Почему господин и члены его семьи в рассказе остаются безымянными, тогда как «второстепенные» персонажи его названы именами (Лоренцо, Луиджи, Кармелла)?

3. Первоначально рассказ назывался «Смерть на Капри». Как вы думаете, почему автор изменил это название?

4. В каких фрагментах текста действие развивается стремительно, а в каких сюжетное время будто останавливается? Какова роль вставного эпизода о Тиберии в финале рассказа?

5. Почему в начале и в финале рассказа океан «страшен», это «разбушевавшаяся стихия», а в день смерти героя вдруг «выглянуло солнце»?

6. Попробуйте определить музыкальные мотивы, которые организуют композиционную структуру текста. Музыкальные произведения каких композиторов вы бы соотнесли с рассказом?

7. Прочитайте повесть немецкого писателя Т. Манна «Смерть в Венеции». Как вы думаете, почему она, по словам И. Бунина, послужила «импульсом» к созданию рассказа «Господин из Сан-Франциско»?

В рассказе «Господин из Сан-Франциско» мысль о неминуемой катастрофе мира приобретает еще большую определенность. Конкретные события, бытовые детали — средствами прямого авторского их истолкования или в «подтексте» — помогают понять взгляды писателя на смысл человеческой жизни, ее истинные и ложные ценности, суть человеческого существования. Рассказ И. А. Бунина обнаруживает писательское мастерство символизации, доведенное до совершенства: название корабля «Атлантида», бессмысленное перемещение Господина в пространстве, укрупненный мотив стихийного движения, бушующий океан и т. д. Счет времени идет не на часы и дни, а на тысячелетия, на исторические эпохи, и открывающиеся взору пространства достигают «синих звезд неба».

Особое внимание учащихся при чтении рассказа обращаем на роль художественной детали в нем, ритмическую и музыкальную организацию его. Деталь в прозе И. А. Бунина, по мнению исследователей, часто связана не только с конкретным сюжетным эпизодом, но свидетельствует о состоянии мира в целом и потому стремится вобрать в себя всю полноту чувственных проявлений жизни. Уже современники писателя удивлялись его уникальной способности передавать впечатление от внешнего мира во всей сложной совокупности воспринимаемых качеств — формы, цвета, света, звука, запаха, осязательных характеристик, а также тех тонких психологических свойств, которыми воображение человека наделяет окружающий мир, догадываясь о его одушевленности и созвучности человеку. В тексте рассказа, например, ярким подтверждением тому может служить описание острова Капри.

Прежде чем написать что-либо, И. А. Бунин, по собственному признанию, должен был воспринять ощущение ритма, «найти звук». Музыка рассказа уловима, стоит только прислушаться к тексту.

В рассказе читатель может отчетливо выделить две темы: тему господина и всех путешествующих на «Атлантиде» и авторскую лирическую «тему красоты живой жизни». Параллель-

ное их звучание постепенно перерастает в финальные аккорды последней.

Пробуждение на «Атлантиде» начиналось «при трубных звуках», и «трубные сигналы оповещали же... о главнейшей цели всего существования» — о необходимости одеваться для выхода в зал. А между тем «океан, ходивший за стенами, был страшен, но о нем не думали», не слышали «адскую мрачность и взвизгивание с неистовой злобой сирены», так как ее заглушали звуки прекрасного струнного оркестра, игравшего в залитой огнями зале. Не слышали обитатели «Атлантиды» и «стенаний в смертной тоске сирены», «гоготания исполинских топков», потому как в баре «пары крутились в вальсе, изгибались в танго — музыка настойчиво, в сладостно бесстыдной печали молила все об одном и том же...» Стоит обратить внимание, что такой параллелизм обнаруживается в одном предложении в начале рассказа!

В Гибралтаре всех обрадовало солнце, в Средиземном море — совершенно чистое море. А перед Италией — «небо стало бледнеть, горизонт затуманился... Неаполь рос и приближался...». Но услышать музыку жизни герои не успевают, потому что «вдруг» духовой оркестр «оглушил всех торжествующими звуками марша». И все-таки гораздо привычнее и спокойнее обычное и размеренное существование, подчиненное «мощному, властному гулу гонга». Утреннее солнце по-прежнему каждый день «обманывало», и «ветер с воем ломил в мачты». На Капри, в предвкушении тарантеллы в исполнении Кармеллы и Джузеппе, читатель слышит нетерпеливые поминутные звонки в каютах господина и его семьи и снова зычный гонг. Единственный раз в рассказе в «тему господина» за несколько минут до его смерти врывается другая тема: до него доносится «отдаленный ровный шум моря»! Но это всего лишь чуть слышимый шум... И, наконец, смерть господина — никаких звуков, кроме хрипов, которые передавали его борьбу со смертью, «так неожиданно и грубо навалившуюся на него...»

На следующий день над островом Капри поднялось и раскинулось «голубое утреннее небо и озолотилась против солнца... Италия». Старенький пароходик навсегда увозил семью из Сан-Франциско от Капри, «...и на острове снова водворились мир и покой». Остались на Капри старый лодочник Лоренцо,

«не раз служивший моделью многим живописцам», абруццские горы — «и целая страна, радостная, прекрасная, солнечная, простиралась под ними: и каменистые горбы острова, который почти весь лежал у их ног, и та сказочная синева, в которой плавал он, и сияющие утренние пары над морем к востоку, под ослепительным солнцем, которое уже жарко грело, поднимаясь все выше и выше, и туманно-лазурные, еще поутреннему зыбкие массивы Италии, ее близких и дальних гор, красоту которых бессильно выразить человеческое слово». Финал рассказа необыкновенно «акустичен»: «биение вьюги», «тяжкие завывания и яростные взвизгивания сирены», «таинственный гул, трепет и треск синих огней», «клокотали страшные силы», «гудели говором нарядной толпы заль», «пели струнные оркестры», звучала «бесстыдно-грустная музыка».

Если в первых двух рассказах сюжет легко восстанавливается учениками, то в другом, написанном год спустя, событийно-бытовой план повествования почти отсутствует. Рассказ «Сны Чанга» (1916) является одним из самых «зашифрованных». Необычная форма повествования избрана автором с определенной целью: обыгрывается всем известная собачья преданность. Чанг «повторил» все этапы своего хозяина-капитана, слился воедино с человеком и смог донести правду о нем, фиксируя внутренние и внешние изменения, на что опустившийся и спившийся капитан оказывается не способен.

Рассказ обычно не вызывает трудностей в восприятии у старшеклассников, однако манера повествования, временная и пространственная организация текста выделяют его среди других произведений писателя. И. А. Бунин воссоздает поток воспоминаний, ощущений, раздумий Чанга, и порой читатель с трудом отличает реальные размышления от дремотных образов в моменты сна, день и ночь, переплетение картин далекого и недавнего прошлого с уныло текущими днями. Ключевыми словами этого текста можно было бы назвать слова «сон», «туман», которые отделяют прошлое от настоящего. Однако минувшее в этом тумане выглядит необыкновенно живой, сочно окрашенной картиной. Собачья чувственно-конкретная память дает возможность зримо восстановить резкие контрасты жизни.

Раздумье о правде жизни — лейтмотив рассказа: «...первая та, что жизнь несказанно прекрасна, а другая, что жизнь мислима лишь для сумасшедших». Итог наблюдений капитана неутешителен: «Жизнь — скучный день в грязном кабаке», зато выводы Чанга, художника, и, несомненно, самого автора, укрупняются смыслом «третьей» правды»: «Если Чанг любит и чувствует капитана, видит его взором памяти, того божественного, чего никто не понимает, еще с ним капитан; в том безначальном и бесконечном мире, что недоступен Смерти». Одиночество человека часто возникает, по мысли автора, из-за роковой неспособности постичь происходящее: «...все мы говорим “не знаю”, “не понимаю” только в печали; в радости всякое живое существо уверено, что оно все знает и понимает». В таком состоянии неведения рвутся связи между людьми и начинается нравственное угасание. Вывод писателя объясняет появление в рассказе смутных картин: смещение сна и действительности в раздвоенном сознании человека, которого подстерегает тоже «слепая и темная», «глубоко бунтующая бездна» океана.

В качестве домашнего задания учащимся может быть предложена творческая работа «Путевые заметки» или «Страницы дневника» героев рассказов И. А. Бунина: богатого англичанина, господина из Сан-Франциско, капитана, а также письменный ответ на вопрос: «Каким образом рассказы дополняют и проясняют друг друга?»

« Урок 3. «ЕСТЬ НЕКИЙ СВЕТ, ЧТО ТЬМА НЕ СОКРУШИТ...» Урок посвящен знакомству учеников с последней книгой И. А. Бунина «Темные аллеи». Задание к уроку — чтение на выбор 4—5 рассказов из сборника, поиск доказательств и опровержений авторской мысли: «Жизнь уходит быстро, и мы начинаем ценить ее лишь тогда, когда все осталось позади». Поиск «ключевых» фраз, передающих «мгновения», «вспышки», ради которых живут герои рассказов «Холодная осень», «Темные аллеи», «Качели», «Кавказ» и др. Анализ рассказа «Ворон» (1944). Монологичность, изобразительность, музыкальность рассказа. Сопоставление рассказов «Ворон» И. А. Бунина и «Анна на шее» А. П. Чехова. Творческие письменные работы учащихся.

Как правило, ученики с большим интересом читают рассказы, готовясь к этому уроку. Например, они выбирают такие цитаты: «Я потерял в тебе самое дорогое, что имел в жизни...» («Темные аллеи»); «Что же было в жизни? Только холодный осенний вечер?...» («Холодная осень»); «Пусть будет только то, что есть. Лучше уже не будет» («Качели»); «...ведь от всего остаются в душе жестокие следы, то есть воспоминания, которые особенно жестоки, мучительны, если вспоминается что-то счастливое» («Речной трактир») и др. Для обсуждения в классе учащимся предлагаем поразмышлять над такими вопросами:

1. Как вы думаете, почему почти все рассказы написаны в прошедшем времени?

2. Попробуйте определить повторяющуюся сюжетную схему рассказов. Какие элементы сюжета совпадают?

3. Что общего в финале большинства рассказов? Почему любовь в рассказах И. А. Бунина связана с ощущением приближения смерти («сильна как смерть»)?

4. Какие ключевые слова определяют тональность большинства рассказов И. А. Бунина о любви («восторг, упоение, блаженство, радость — мука, боль, страдание»)?

Рассказ «Ворон» Бунин написал в 1944 году. В России впервые он был опубликован уже после смерти писателя. При внимательном рассмотрении сюжета, героев, ситуаций в нем улавливаются классические традиции XIX века: тургеневский «тайный психологизм», толстовские приемы «диалектики души», чеховские «подтексты».

1. Какое чувство «пробуждает» в вас название рассказа «Ворон»? Можно ли предположить финал рассказа?

2. Какие чувства вызывают у вас герои рассказа? Попробуйте нарисовать портреты героев, используя авторские цвета и краски.

3. Почему сын согласился с решением отца и не стал бороться за любовь к Елене Николаевне?

4. Составьте киносценарий эпизода: «К обеду из нас никто не вышел».

5. Как связаны в рассказе «чашка с золотыми краями», «молния», «гроза», «пожар», «желтые и оранжевые карандаши»?

6. Почему повествование ведется от имени первого лица? Объясните свой ответ.



7. В рассказе дважды повторяется художественная деталь «рубиновый крестик» (в начале и в финале рассказа). Одинакова ли ее роль?

Сюжет рассказа «Ворон» прост, И. А. Бунин ничего не утаивает от читателя: «Отец мой был похож на ворона». Эта первая фраза произведения значимо соотносится для читателя с очерком И. А. Бунина «Как я пишу». «Да, первая фраза, — подчеркивает в нем писатель, — имеет решающее значение. Она определяет прежде всего размер произведения, звучания всего произведения в целом... Какое-нибудь отдельное слово, часто самое обыкновенное, какое-нибудь имя пробуждает чувство...» С учетом этого замечания автора попробуем осмыслить первую фразу рассказа, подтвердив ее деталями художественного текста. Ученики, перечитывая текст, приводят доказательства. Во-первых, сравнение с Наполеоном, великим завоевателем. Но тут же герой рассказа «грустно» подумал, что это Наполеон похож на пингвина, а отец — на ворона. Автор снимает оттенок величия, создавая портрет «тяжелого» человека: в нем есть «воронье» и внешне («невысокий», «плотный», «немного сутулый», «грубо черноволосый», «темный, с большой вороньей головой, косясь вороньими блестящими глазами» и т. д.) и внутренне («угрюмый», «молчаливый», «холодно жестокий» и т. д.). При чем финал рассказа не меняет читательского представления о герое: «во фраке», «сутулясь вороном», отец читал, «прищулив один глаз».

Читатель знакомится и с другими героями рассказа. Сочувствие, сожаление в начале рассказа у читателя возникает к Елене Николаевне, дочери одного из подчиненных отца. Краски, используемые автором для создания ее портрета, контрастируют с теми, которые автор выбирает для отца: «белокурая», «в белой блузке», «светлые сияющие глаза». Ее появление в доме сравнимо с солнечными лучами в мрачной комнате, которые удивительным образом касались не только отца, но и главного героя, от имени которого ведется повествование. Отношение учащихся к герою меняется в процессе чтения. По мнению юных читателей, интерес героя к молодой девушке в начале рассказа перерос в «радостный страх общего счастья быть возле друг друга», страстную юношескую влюбленность. Однако, с одной стороны, материальная зависимость от отца, а с дру-

гой — неспособность бороться за свою любовь, предательство по отношению к своему чувству обуславливают сложное отношение одиннадцатиклассников к молодому человеку. Выделяя обреченность героев, страх перед силой собственного чувства, а потому невозможность быть счастливыми, ученики приближаются к пониманию авторского замысла.

В рассказе И. А. Бунина музыка цвета воспроизводится с несравненной силою. С мастерством художника автор передает светотень, контрастность цвета. Писатель питает особое пристрастие к составным красочным определениям. Краски у Бунина пылают, горят, движутся, и подтверждений тому в тексте достаточно. Вычитывание текста вместе с учащимися привело к удивительным наблюдениям: композиция рассказа выстраивается в соответствии с образом разгорающегося пламени, который рождается в воображении читателя. Сначала он появляется как чашка с золотыми краями в руках Елены Николаевны. Затем как тужурка на красной подкладке отца, описание надвигающейся грозы и в финале — пожар: «...рожок горниста пел нежно, бесовски игриво и предостерегающе». Но он не «где-то», он вспыхнул в душе молодого человека: оттого и поцелуй его «отчаянно долгий», «ненасытные», «нестерпимые в своей неразрешимости». Однако герой боится поверить своему чувству, и хрупкое счастье легко разрушается. Даже эпизод с маленькой Лилей, требующей желтые и оранжевые карандаши, поддерживает цветовую палитру этого произведения. Финал рассказа поражает читательское воображение насыщенными тонами: отец во фраке, «сутулясь вороном» и его «прелестная молоденькая жена», на шее которой «темным огнем сверкал рубиновый крестик», «...род пеплума из пунцового бархата был схвачен на левом плече рубиновым аграфом...» Судьба героев рассказа «Ворон» — грустное размышление автора о том, с чего начинается внутренний распад человека: отец украл счастье у сына, сын испугался, предал свою любовь, а Елена Николаевна разрушила свое счастье, предавая и продавая свое чувство.

В заключение учащимся предлагаются варианты творческих письменных заданий:

1. «Точный» — любимый эпитет И. А. Бунина. Попробуйте доказать это на материале прочитанных вами рассказов писателя.

2. «Найти звук...» (лирическая выразительность рассказов И. А. Бунина, прочитанных вами).

3. Докажите или опровергните высказывания современников И. А. Бунина о его творчестве: «Бунинские описания ...воспринимаются всеми пятью чувствами» (Ф. А. Степун); «Бунин обладал необыкновенным зрением...» (В. В. Набоков).

4. «Ученик или учитель?» (Классические традиции XIX века и новаторство XX в творчестве И. А. Бунина.)

5. Согласны ли вы с мнением исследователей творчества И. А. Бунина, что в его произведениях побеждает «стихия живой жизни»?

6. Сходство и отличие рассказов И. А. Бунина «Ворон» и А. П. Чехова «Анна на шее».

### 3. ИЗУЧЕНИЕ РАССКАЗОВ

#### А. П. ПЛАТОНОВА В 11-м КЛАССЕ

А. В. Дербенцева, канд. пед. наук

«УСОМНИВШИЙСЯ МАКАР». Впервые рассказ «Усомнившийся Макар» был опубликован в журнале «Октябрь», № 9, 1929 год. Критика в адрес его автора последовала незамедлительно. Статья Л. Авербаха «О целостных масштабах и частных Макарах» положила начало пристальному вниманию ко всему творчеству А. Платонова. Писатель с этим рассказом был зачислен в «агенты буржуазии и кулачества в литературе». Почему же рассказ вызвал такое возмущение?

Сформулируем вопросы и задания к рассказу.

1. Ваше впечатление от рассказа «Усомнившийся Макар»? С какими трудностями вы столкнулись при его чтении?

2. Попробуйте объяснить смысл эпитетов, которые сопровождают образ Макара: «порожняя» голова, «безмолвная голова», «стихийная», «умевшая думать, а потому неосязаемая».

3. Какова композиционная роль двух снов Макара в рассказе?

4. Как вы думаете, почему Макар бросил «свой» дом и отправился искать дом, который «строился неизвестно для кого»? Чем руководствовался герой?

5. Как бы вы определили лейтмотив внутренних монологов главного героя? Почему в них часто повторяется слово «мысль»?

6. В чем же усомнился Макар Ганушкин? Куда привела дорога странствующего Макара? Почему автора рассказа обвинили в двусмысленности?

7. Актуален ли рассказ «Усомнившийся Макар» для читателя XXI века?

8. Подумайте, почему продолжение походов Макара, которое в 1930 году появилось у писателя, не вошло в окончательный текст? Макар Ганушкин возвратился в родную деревню из Москвы, где он «познал пользу научного противоречия, когда среди счастья обязательно организуется горе». Однако возвращается Макар уже в другое пространство и время российской жизни: «Самой деревни, в смысле ее царского переустройства, уже не существовало: в ней произошел колхоз». За вопросы о душе, о Боге, о смысле жизни Макара обличают в том, что он «тащит сознание назад к статике». Но Макар, даже осознавший «ужас своей отсталости» и «отмежевавшийся от своего единоличия», не выдерживает нового «темпа счастья» и умирает...

Рассказ о правдолюбце Макаре Ганушкине в 30-х годах XX века и в самом деле наделал много шума. А. Фадееву, который «прозевал идеологически двусмысленный... анархистский рассказ», даже «попало» за него от Сталина. Как считают исследователи, в действительности рассказ А. Платоновым был написан «слишком рано», его просто «никто не желал понимать», зато «насторожил» он многих. Главный герой его, мечтатель, подобно странникам из поэмы Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», покидает свой дом, отправляясь в «Москву — город чудес науки и техники... добывать себе новую жизнь». Макар мечтает о России индустриальной, технически развитой. Эти странствия героя обнажают «болезни» страны, которая забыла про самое главное — души людей, живущих в ней. «Нам сила не дорога... нам душа дорога. Раз ты человек, то дело не в домах, а в сердце...». Именно раздумья и сомнения Макара, в которых автор опережал свое время, и испугали власть. В рас-

сказе А. Платонов сумел совместить в образе главного героя сомнение и веру, события настоящего и будущего. В нем большое значение имеет повторяющийся слово-образ — мысль. Главный «сокровенный» герой А. Платонова усомнился в «благородных» целях нового государства, потому что они выполняются «запущенными людьми, не знающими, ради чего они живут и трудятся». Предупреждения А. Платонова об опасности формализма, бездушия, бюрократического произвола не были услышаны в свое время. Сегодня же их актуальность очевидна. И это становится бесспорно для учеников. Бюрократизм не объединяет, а разделяет людей, превращает жизнь в борьбу вокруг пустоты, порождает скепсис, цинизм и множество других социально-нравственных болезней.

В конце урока ребятам предлагается отрывок из рассказа «Любовь к родине, или Путешествие воробья» (впервые опубликован в 1966 году). Учащиеся после знакомства с ним должны подумать и ответить, в чем сходство и различие в изображении Москвы и ее жителей в этих рассказах?

«Старый скрипач-музыкант любил играть у подножия памятника Пушкину. Этот памятник стоит в Москве, в начале Тверского бульвара, на нем написаны стихи, и со всех четырех сторон к нему поднимаются мраморные ступени. Поднявшись по этим ступеням к самому пьедесталу, старый музыкант обращался лицом на бульвар, к дальним Никитским воротам, и трогал смычком струны на скрипке. У памятника сейчас же собирались дети, прохожие, чтецы газет из местного киоска, — и все они умолкали в ожидании музыки, потому что музыка утешает людей, она обещает им счастье и славную жизнь... Обыкновенно старик выходил играть под вечер, по первому сумраку. Для его музыки было полезней, чтоб в мире стало тише и темней. Беды от своей старости он не знал, потому что получал от государства пенсию и кормился достаточно. Но старик скучал от мысли, что он не приносит людям никакого добра, и поэтому добровольно ходил играть на бульвар. Там звуки его скрипки раздавались в воздухе, в сумраке, и хоть изредка они доходили и до глубины человеческого сердца, трогая его нежной и мужественной силой, увлекавшей жить высшей, прекрасной жизнью...»

В качестве домашнего задания учащимся предлагается прочитать статьи А. Платонова 1921 года «Слышные шаги» и «Чутье правды». Выберите цитаты из статей, которые по смыслу можно соотнести с идеей рассказа «Усомнившийся Макар». (Например, «Человек есть тот, кем он хочет быть, а не тот, кто

живет у всех на глазах», «Человек ищет смысла, будучи сам смыслом», «Жизнь мудрее и глубже всякой мысли» и др.).

«ТРЕТИЙ СЫН». Задача этого урока заключается в нахождении точек соприкосновения прозы писателя и сокровенного вопроса классической литературы XIX века об универсальном смысле человеческого бытия, связывающего вечное и временное. Среди основных вопросов, рассматриваемых на занятии, выделяются: авторская интерпретация фольклорных традиций в рассказе «Третий сын» (1936); аналитическое чтение публицистических работ писателя; размышление над своеобразием творчества А. Платонова; выявление стилистических особенностей его рассказов.

Автор «Третьего сына» в 1936 году признавался: «Я не сумел сделать... из жизни то, о чем мечтал в ранние годы». В начале урока учащимся предлагают несколько цитат из публицистических работ А. Платонова и просят их поразмышлять, с кем из классиков XIX века они ассоциируются? Например, высказывание А. Платонова: «Труд — есть совесть... Смысл существования — в непрерывном удовлетворении своей совести...» — вызывает у ребят ассоциации с Л. Н. Толстым, а «Доброта — первородный признак всякой жизни и единственная движущая и направляющая сила человека. Самый сложный закон XX века — закон бескорыстной любви к другому человеку...» — с Н. Г. Чернышевским. И, пожалуй, наибольшее совпадение с А. С. Пушкиным у наших учеников вызвало утверждение А. Платонова: «Человек способен жить, побеждать, преобразовать, даже когда жить невозможно...». Фольклор для А. Платонова тоже никогда не был «развлекательной поэзией невежественного народа». Устная словесность представляла для писателя не только квинтэссенцию сущности искусства, в котором нет ничего внешнего и случайного — мудрость, красота и краткость, но и гармонического отношения народа к действительности.

Современное литературоведение едино во мнении, что трехстраничный рассказ «Третий сын» (1936) — «маленький шедевр» А. Платонова. Но от своих современников писатель часто слышал упрек, что среди его героев образ умирающей матери — переходящий из рассказа в рассказ. Он может меняться в своих очертаниях, но «всегда сохраняет огромное значение

неумолимой человеческой судьбы» (А. Гурвич). Для Платонова не случайно волнение, вызываемое мыслью о матери и о сыновьем неисполненном долге. Он часто говорил о том, что матери умирают, прощая своих сыновей: «Все мы пускай без вины, а все-таки виноваты перед своими родителями. Идея жизни торжествует в мире — и мать есть начало жизни, и все мы в вечном долгу у жизни, как в вечном сыновьем долгу».

Опыт проведения уроков, связанных с восприятием, анализом и истолкованием рассказа «Третий сын», показывает, что текст вызывает мощный эмоциональный отклик у старшеклассников, равнодушных в классе при знакомстве с ним практически не бывает. Во-первых, по мнению ребят, рассказ сюжетно и стилистически отличен от ранее прочитанных ими. Во-вторых, при внешней простоте сюжета рассказ выводит читателя к пониманию важнейших мыслей о связи поколений, об «укорененности бытия», о вечном и временном в истории человечества и каждого человека в отдельности. И, наконец, контекстный подход к рассказу помогает раскрыть «тайну» «Третьего сына».

### Вопросы и задания к рассказу «Третий сын»

1. Какие эмоции вызвали у вас начало и финал рассказа?
2. Как вы думаете, почему в рассказе нет собственных имен?
3. Почему никто из сыновей не возвращался в дом до смерти матери?
4. Почему автор подчеркивает, что третий сын «физик» и «коммунист»? Как вы объясните, что он один привез с собой дочку на похороны матери?
5. Какова роль эпизода отпевания? Почему сыновьям стало «неудобно и стыдно»?
6. Попробуйте предположить, что же сказал третий сын своим братьям, после чего «вдруг наступила тишина»?
7. Почему рассказ называется «Третий сын»?

Сюжет рассказа, на первый взгляд, действительно прост: умирает мать, и старик-отец телеграфирует сыновьям в разные концы страны шесть телеграмм «однообразного содержания», а затем он возвращается домой, где и ожидает своих сыновей. У А. Платонова редко можно встретить внутренний монолог, «чувствительную» лексику. В передаче внутреннего мира героев,

как это свойственно и устной поэзии народа, автор лишь намекает читателю о чувствах, за которыми иногда скрывается вся человеческая судьба: «После отправления телеграмм старый отец вернулся домой; он сел на табуретку около длинного стола... курил, шептал грустные слова, следил за одинокой жизнью серой птицы... иногда потихоньку плакал, потом успокаивался, заводил карманные часы, поглядывал на окно, за которым менялась погода в природе: то падали листья вместе с хлопьями сырого усталого снега, то шел дождь, то светило позднее солнце, нетеплое, как звезда, — и старик ждал сыновей».

Собираются сыновья, каждому из которых пришлось проделать определенный путь, пройти долгую дорогу, прежде чем снова вернуться в дом, двери которого всегда были открыты для них, но они почему-то не возвращались. Теперь дети уже не принадлежали дому, они принадлежали разным дорогам, которые редко возвращали их в то место, где прошло детство, где их научили любить друг друга. Только смерть матери заставила их собраться вместе. В рассказе А. Платонов не дает портретных характеристик сыновьям, все они просто «громadные мужчины», зато деятельность каждого из них автор описывает подробно: старший, как и положено, прилетел первым, он работал начальником цеха аэропланового завода; двое других «были моряками — командирами кораблей»; один — московский артист; третий сын — физик, коммунист, а самый младший учился на агронома. Взрослые сыновья и «слабосильный отец» с внучкой на руках, которую привез третий сын, безмолвно стояли вокруг «маленького тела матери», скрывая друг от друга свое отчаяние, свое воспоминание о детстве, «о погибшем счастье любви, которое беспрерывно и безвозмездно рождалось в сердце матери и всегда... находило их, и они это постоянно, безотчетно чувствовали и были сильнее от этого сознания и смелее делали успехи в жизни».

Выполнив наказ матери отслужить по ней панихиду, братья собираются, как в детстве, ночью в своей комнате. А. Платонов особо выделяет привязанность и любовь братьев друг к другу: эта ночь объединила их в общей горе, и одновременно позволила вспомнить детство (смешные нашивки к постельному белью — «голова», «ноги»), молодость, когда родители помогли каждому из них получить образование и выбрать интересную



профессию, впечатления, пережитые каждым из них вдалеке друг от друга. Этот эпизод рассказа всегда вызывал возмущение критиков: «Почему в момент скорби дети забывают об умершей матери? Как могут они петь, хохотать, резвиться, когда за стенкой гроб матери, старик-отец, с мокрым от слез лицом, и дочка одного из них»? Однако эта сцена убеждает читателя, что жизнь не остановилась со смертью матери, сыновние чувства нисколько не притупились, просто братья давно не виделись и сейчас их захватывают эмоции близких друг другу людей, которые снова вернулись домой. После этой сцены в сюжете рассказа возникает неожиданный, на первый взгляд, поворот. Внучка, увидев слезы на щеке деда, вдруг произносит не по-детски мудрые слова: «Лучше не плачь: ты старый, скоро умрешь, тогда все равно не будешь плакать». И в этот момент в шумной комнате вдруг наступила тишина. Третий сын, отец девочки, который ничего не говорил и не смеялся, сказал что-то такое своим братьям, отчего они перестали шуметь. Он же вышел из комнаты и подошел к матери, «которая не вытерпела жить долго», посмотрел на нее и... потерял сознание. Финал рассказа — всего одно предложение: похороны матери и гордость отца, «что его также будут хоронить эти шестеро могучих людей, и не хуже».

Почему же рассказ называется «Третий сын»? С одной стороны, А. Платонов настойчиво в ходе повествования выделяет «третьего сына», тревожа сознание читателя хорошо знакомым фольклорным образом. Образ третьего сына в сказке генетически восходит к разложению родового строя, утрате материнского начала в истории и к выделению патриархальной семьи, противостоящей роду. «Образ третьего сына — спасителя отца или матери — соответствует представлению русской сказки о сыне как хранителе патриархальной морали» (Е. Мелетинский). Только третий сын в рассказе А. Платонова может сохранить память о прошлом, где всегда жили домом, семьей.

С другой стороны, «Третий сын» — это попытка осмысления действительности 30—40-х годов XX века, рассказ о судьбах разных поколений, которые, на первый взгляд, уже никогда не смогут понять друг друга. Старики-родители не всегда принимают интересы и жизненные устремления детей, однако это не мешает им гордиться своими детьми, любить, ждать их

возвращения домой. Мотив возвращения к истокам позднее, в 60—70-х годах XX века, «мощно» зазвучит в литературе писателей-«деревенщиков». Можно предположить, что А. Платонов стоит у истоков этого направления развития литературного процесса, только возвращение сыновей в его рассказе больше похоже на возвращение победителей, чем «блудных сыновей».

И, наконец, «Третий сын» возвращает читателю надежду и веру в спасение чудом, как в сказке, которая всегда на стороне нравственной правды. Автор из трагического семейного события смог извлечь смысл исторического развития жизни. Тема любви, душевной привязанности, памяти важнее всего в рассказе, а значит, живо и понимание «укоренности бытия». Предлагая в своем рассказе философскую модель нравственных законов человеческой жизни, А. Платонов смотрит в будущее с оптимизмом: покидая родной дом, дети самостоятельно пытаются устроить свою судьбу, но только «труд памяти» и «возвращение» к корням помогают им по-настоящему прожить сложную и неповторимую жизнь.

Писал Платонов по-своему, ни на кого не похоже. Известно, что редакционные машинистки, работавшие сдельно, требовали за перепечатку его рукописей втрое больше обычного. Но дело было не в почерке. Просто машинистка обычно с первого взгляда могла запомнить фразу любого писателя и, напечатав ее целиком, заглянув в рукопись, не прерываясь печатать следующую. А у Платонова приходилось печатать по слову, глядя на каждое слово рукописи, так сложно он сочетал их, столь своеобразны были его мысли. В завершение работы учащимся было предложено в группах обсудить исследования современных литературоведов и свои наблюдения, чтобы попытаться осмыслить и сформулировать своеобразие рассказов А. Платонова. В итоге были сделаны следующие выводы:

1. Значение обычных слов в тексте трансформируется, воспринимается как курьез, читатель вынужден останавливаться на каждой фразе.

2. Писатель, который не «усвоил норм литературного языка», нашел и открыл новые изобразительные средства. Он представляет индивидуальную, однократную жизнь слова в каждом отдельном случае действительности и не упрощает природу, а учится у нее.

3. Часто «антипатетичный язык» рассказов А. Платонова скрывает бытийное содержание.

4. Смысл не понимается, а выстраивается, отсюда и появляется двусмысленность, представляющая нерасторжимое единство согласия и сомнения. Мысль автора часто опережает слово.

5. А. Платонов не приписывает грамматике и синтаксису большей силы, чем они имеют, и следует вечному правилу Л. Бетховена: можно нарушить любой канон, если вещь станет от этого лучше.

В качестве *домашнего задания* учащимся предлагается осуществить сопоставление, поиск сходства и отличия рассказов «Круглое сиротство» (1934), «Третий сын» (1936), «Взыскание погибших» (1943), а также ответить на вопрос: «Почему рассказ А. Платонова “Третий сын” в 1936 году был включен в антологию советского рассказа на французском языке, а в 1937 году — в “Свиток почета” на английском языке?» Прочитать статью А. Платонова «Возражение без самозащиты» и подумать, почему писатель именно так назвал ее?

#### 4. СУДЬБА ЛЕРМОНТОВСКИХ МОТИВОВ В РУССКОМ РАССКАЗЕ XX ВЕКА (СИСТЕМА ОБОБЩАЮЩИХ УРОКОВ В 11-м КЛАССЕ)

Эпиграфом к *первому уроку* по названной теме стали слова М. Волошина: «Все видеть, все понять, все знать. Все пережить, / Все формы, все цвета вобрать в себя глазами, / Пройти по всей земле горящими ступнями, / Все воспринять и снова воплотить».

В рассуждении М. Волошина заложена одна очень важная мысль: новое поколение должно стремиться не только воспринять все, видя, понимая, «вбирая в себя глазами», но и снова воплотить, воссоздавая увиденное в сознании уже по-своему, в соответствии со своим временем, проблемами, уровнем своего духовного развития. Так возникают

С. В. Тихонова

произведения искусства, где аккумулируется опыт прошлого и реализуются сегодняшние стремления, где давно известные мотивы наполняются иным смыслом, получают совсем другую интерпретацию.

В основу урока положен лингвистический эксперимент, в ходе которого старшеклассники выясняют, менялись ли значения слов с течением времени и как происходили эти изменения. Для исследования учащимся были предложены стихотворения поэтов XIX и XX веков, в строках которых употреблены слова *ангел*, *душа*, *сердце*, ставшие распространенными символами в романтической поэзии. Необходимо было расположить эти строки в хронологическом порядке, определить семантику слова в данном контексте, сопоставить ее со значением в стихотворениях М. Ю. Лермонтова и определить, как менялась интерпретация символов от XIX к XXI веку.

Приведем фрагменты из двух работ.

«В XIX веке значение слова «ангел» близко к традиционному: «Бесплотные существа, сотворенные Богом, одаренные высшим разумом, свободной волей и большим могуществом», человек (Толковый словарь В. И. Даля).

В этом же значении употребляют его писатели конца XVIII — начала XIX века: «пришел к нам ангел благодатный» (Г. Р. Державин, М. М. Херасков); «По небу полуночи ангел летел» (М. Ю. Лермонтов), «Иль женщин уважать возможно, когда мне ангел изменил?» (М. Ю. Лермонтов). Близок к лермонтовскому значению слова «ангел» И. А. Бунина, только он понимает его как героя одноименной поэмы поэта: «мятежный ангел».

В конце XIX — начале XX века отмечается явное снижение значения символа — «маленький ангел» (А. П. Чехов). Бывают ли «маленькие ангель»? Не знаю. В стихотворениях И. Бродского значение слова «ангел» не только снижено, но и настолько приближено к человеку, что приобрело почти бытовое, даже вульгарное значение: «Ангелы не комары / И их не хватает на всех», «Ангелы гадят... как официанты». То же самое значение, но с более негативной окраской используется в стихотворении Б. Ахмадуллиной: «как ангелы... слетают насморки с небес». И совершенно противоположное значение имеет это слово в стихотворении А. Вознесенского: «ангел смерти». У Лермонтова ангел дает человеку жизнь, у Вознесенского он ее отбирает. Так XX век изменяет значение слова, придавая ему иногда противоположный смысл» (Ирина С.).

«Слово “душа” — многозначное, поэтому проследить измене-

ние его значений от XIX до XX века будет очень трудно. Возьмем одно значение и попытаемся это сделать. Душа — синоним слова путешествие. Самое распространенное значение слова в XIX веке. Мне кажется, что в этом значении слово приобретает возвышенный смысл. «Душа — гостя мира», «странник, путник» (Г. Р. Державин); «Душа летает, возлетает, парит, порхает» (Г. Р. Державин, А. С. Пушкин); «Мой дух возлетает все выше и выше» (М. Ю. Лермонтов). Высокий полет души говорит о ее принадлежности к другому миру — высшему, небесному, а туда допускаются только чистые и непорочные души. Слово «полет» вызывает метафорическое сравнение ее с птицей: «Душа поэта встрепенется, как пробудившийся орел» (А. С. Пушкин); «И дух во мне, оживши, воскрылялся / И к солнцу, как орел, парил» (Ф. И. Тютчев).

Только в начале XX века поэты и писатели сохраняли лермонтовское значение этого слова. «Душа... трепещет, ожидая, сейчас перед ней откроется что-то великое» (М. Горький); «Душа человека, как лебедь, поет и грустит, / И крылья, раскинув широко, / Над бурями темного века / В беззвездное небо летит» (Г. Иванов); «Вечный дух — властитель вышний тела — божеству подвластен» (А. Блок).

Несмотря на это, XX век старается высокое значение слова приземлить, специально свести с небес на землю, его значение он делает ничтожным. Душа уже не странник, а «паломник» (Б. Пастернак), «эмигрантка» (А. Вознесенский). Чувствуется неприкаянность, тяжелый путь земной, у нее нет дома, есть вечная дорога — эмиграция. Появляется и такое значение, как «безумная душа моя» (В. Набоков); «У меня душа-то — чисто свинья: ничего не болит, а все стонет» (Вяч. Иванов). XX век трансформирует высокий идеал, ценности отвергает, идеалы разрушает» (Татьяна Щ.).

На уроке «У времени в плену?» рассматривается проблема устойчивости лермонтовских мотивов в произведениях писателей XX века (на примере творчества А. Платонова).

Творчество М. Ю. Лермонтова оказало очень сильное влияние на дальнейшее развитие русской литературы. Во второй половине XIX века лермонтовские мотивы развивали в своих произведениях Н. А. Некрасов, М. Е. Салтыков-Щедрин, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой. В начале XX века его творчество во многом определило стиль А. А. Блока, а созданный М. Ю. Лермонтовым образ Демона стал центральным в творчестве М. А. Врубеля. Но XX век по-своему интерпретировал творческое наследие поэта.

Сохранение в душе человека светлого, доброго начала в условиях огромного и сложного мира — основная тема творчества А. П. Платонова. На уроке в 11-м классе рассматривается рассказ писателя «По небу полуночи...». Основной проблемный вопрос урока: «Связан ли этот рассказ со стихотворением М. Ю. Лермонтова “Ангел”? Почему А. П. Платонов называет рассказ первой строкой из этого стихотворения?»

После чтения рассказа учащиеся должны подумать над ответом на следующие вопросы:

1. Какое впечатление произвел на вас этот рассказ?
2. Какие фрагменты при пересказе были упущены? Почему?
3. Чему противостоит Эрих? По каким законам он строит свою жизнь? Почему такому человеку было тяжело в тоталитарном государстве? Почему в этих условиях он сравнивает себя с ангелом?
4. Как вы думаете, что двигало поступками Эриха Зуммера, когда он принимал свои решения? Какие нравственные и душевные качества он проявил?
5. Кто берет на себя ответственность за все преступления войны? Справедливо ли это?
6. Связан ли этот рассказ со стихотворением М. Ю. Лермонтова «Ангел»? Почему А. П. Платонов называет рассказ первой строкой из этого стихотворения?

Главный герой рассказа «По небу полуночи...» — двадцативосьмилетний лейтенант военно-воздушного флота Эрих Зуммер. Это был истинный ариец: статный красивый юноша со светлыми, чуть рыжеватыми волосами, голубыми глазами, прямым правильным носом. Его молодость пришлась на время, когда в Германии процветал нацизм.

Особенность платоновской прозы — повышенное внимание к внутреннему миру человека. Через внутреннее состояние главного героя ему удастся показать и обстановку, царящую в стране: «Он привык молчать, и впечатления жизни превращались во внутренние сдавленные переживания, незаметные ни для кого, безопасные и бесполезные». Свои обычные способности он тоже не обнаруживал, потому что «открытые мысли и чувства становились для него все более смертельно опасными».

Миру страха и насилия в рассказе противопоставлена совсем иная жизнь. Эрих больше полугода квартировал в баварской деревне, где размещался их полк, где росли «древние деревья у заросших канав, где в окне деревенского жилища горел свет и крестьянская семья сидела за столом и ужинала из общей чашки». Сердце героя при виде картины навсегда потерянного мира оттаивало на некоторое время, но эти чувства он не имел права никому показывать.

Одним прекрасным утром машина смерти была запущена, был получен приказ вылететь на боевое задание. Платонов очень точно подмечает действие этого механизма в человеке на примере Фридриха Кенига, в глазах которого «горел свет искренней убежденности в истине фашизма». Как штурман он был обыкновенный работник, даже плохой, но во имя идеи и ради награды способен был уничтожить жизни, счастье, надежды сотен мирных людей. И никакие человеческие уговоры и доводы не могли расстроить этот хорошо налаженный механизм истребления. «Нет, мне пора быть ангелом, человеком надоело, ничего не выходит», — принимает решение Эрих и уподобляет себя непримиримому ангелу с огненным карающим мечом.

Герои А. П. Платонова всегда деятельны. Ради того, чтобы во враждебном мире сохранить в человеке человеческое, им приходится подчас принимать тяжелые для себя решения. Чтобы предотвратить наступление фашизма на Европу, уничтожить зло, несущее смерть и страдание, в самом начале его развития, Эрих решает убить штурмана, а затем уничтожить весь военный отряд, который летел в Испанию на боевые действия. Сначала он расстреливает флагманский самолет, а затем по очереди все остальные.

Приземлившись в Испании, он понимает, что война уже и здесь посеяла смерть и страдания. Ненависть ко всему, что приносит горе людям, усиливается в Эрихе при встрече с маленьким мальчиком, который сошел с ума от страшной картины смерти своей семьи во время артиллерийской бомбежки. Зуммер смотрел, «как этот ребенок, живой и дышащий, все более удалялся от него в свое безумие, навсегда скрываясь туда, умирая для всех... и понимал, что безумие мальчика было печальнее смерти: оно обрекало его на невозвратное, безвыходное одиночество».

И Эрих понял, что теперь он не имеет права бросить этого мальчика, что он в ответе за его судьбу. Немецкий самолет заметили артиллеристы; стало ясно, что гибель неизбежна. Тогда Эрих принимает за себя и за ребенка очень важное решение — уйти из жизни, не покоровшись злу и насилию. Как ангел, который несет на землю «младую душу», он нежно и бережно усадил мальчика в кресло штурмана, только теперь им предстояло совершить совсем иной путь — в небытие, и «выбрал ручку управления, оторвал машину и ушел в высоту — искать вместе с мальчиком, сидящим за его спиной, республиканскую землю и мать этого ребенка или тех людей, которые заменят ему родителей и возвратят в его душу утраченный разум».

Писатель развивает лермонтовскую тему сохранения в человеке ангельской чистоты и непорочности. Неслучайно рассказ назван строкой из стихотворения М. Ю. Лермонтова «Ангел». Однако по своему смыслу они противопоставлены друг другу. В лермонтовском произведении «младая душа» приходит в этот мир, чтобы, выдержав испытания, достичь гармонии и совершенства. В рассказе А. П. Платонова человеку уже не под силу преодолеть зло и несовершенство мира. Он не может этого выдержать и, чтобы не поддаться злу, остаться верным идеалам добра, добровольно уходит навсегда в небо. Новый век, новое общество диктуют людям свои законы жизни, проводят их через новые суровые испытания, которые настолько ужасны и противоестественны природе человека, что его сознание не выдерживает и он отказывается от самого дорогого — от жизни или сходит с ума.

На уроке «*Для какой цели я родился?*» учащиеся пытаются выяснить, как интерпретировались лермонтовские мотивы в рассказе В. С. Гроссмана «Авель».

В рассказе выражена очень важная мысль: покорность и равнодушие человека способствуют развитию зла в мире, они позволяют ему не просто существовать на земле, но и множиться. Непротивление злу само становится злом.

Это очень близко печоринской теме. Впервые в русской литературе именно М. Ю. Лермонтов заговорил о том, что в душе каждого человека сосуществуют ангельское и демоническое начала. Какое из них победит, зависит от обстоятельств и от чело-



века. Роман «Герой нашего времени» показывает эту внутреннюю борьбу в душе Печорина: «душа, страдая и наслаждаясь, дает во всем себе строгий отчет и убеждается в том, что так должно; она знает, что без гроз постоянный зной солнца ее иссушит; она проникается своей собственной жизнью... Только в этом высшем состоянии самопознания человек может оценить правосудие божие» или «Зло порождает зло... идея зла не может войти в голову человека без того, чтобы он не захотел приложить ее к действительности...» Но Печорин всегда старается противоборствовать злу, в какой бы форме оно ни проявлялось. Эта жизненная позиция лермонтовского героя дает возможность сравнивать Печорина и Джозефа Коннора, героя рассказа В. С. Гроссмана «Авель».

Основной проблемный вопрос, который учащиеся решают на уроке: «Почему рассказ В. С. Гроссмана называется “Авель”? Что сближает его с романом М. Ю. Лермонтова “Герой нашего времени” и рассказом А. П. Платонова “По небу полуночи...”?»?

Рассказ «Авель» был написан на документальной основе. Известно, что самолет «Б-29» под названием «Энола-Гей» вылетел с острова Тиниан, что на его борту находился ученый Луис Альварес, что один из летчиков, Клод Изерли, спустя несколько лет после атомной бомбардировки сошел с ума. Но при всем этом писателя интересовали не исторические события, а социальный и моральный урок из совершившегося.

Чтение текста и последующая аналитическая беседа организовывались по следующим вопросам:

1. Почему произведение В. С. Гроссмана называется «Авель»?
2. Каков жанр этого произведения?
3. Что сближает этот рассказ с романом М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и рассказом А. П. Платонова «По небу полуночи»?
4. Почему в конце рассказа Джо во всем обвиняет мать?

Все пять героев рассказа — членов экипажа — были не только выдающимися в своем воинском деле специалистами, но и теми, кого в народе называют «славный парень». Но эти пятеро хороших парней становятся убийцами. Причины этого пытается выяснить автор.

Учащиеся характеризуют каждого члена экипажа, его лич-

ностные качества, увлечения, и отмечают, что после нескольких десятков тренировочных полетов они достигли рабочей слаженности, но, как замечает автор, «у них не установилось душевной, человеческой связи, которая так хороша в каждодневном тяжелом однообразном труде, согревает, освещает жизнь». Вот одна из причин зла — нарушена душевная связь, происходит отчуждение личности от всего, что выходит за пределы интересов ее мира.

Очень важную смысловую и композиционную роль в рассказе выполняют вечерние философские беседы, в ходе которых автор выявляет человеческую сущность каждого из летчиков. В одной из таких философских бесед в предполетные вечера второй пилот успокаивал себя и других рассуждениями о том, что современная техника освобождает человека от вины за убийство, потому что тот, кто видит врага, — наблюдатель и не стреляет, а тот, кто стреляет, не видит, какую цель он поражает. Вторая причина — это отказ нести ответственность за совершенное зло. Война — это всегда зло, убийство. Они профессиональные военные, а значит, тоже участвуют в укреплении зла, а не в его искоренении.

По-разному оттонали от себя «проклятые» философские вопросы в предполетный вечер члены экипажа. Один утешал себя тем, что они борются с фашизмом, другой считал, что «пусть уж начальство судит о целях войны, с меня достаточно того, что я рискую своей шкурой». А Джозеф Коннор писал в письме матери: «Блек объяснял сегодня вечером цели войны, но я так и не понял ясно, какое мне до всего этого дело». Но человек не может так думать, человек должен быть сопричастным тому, что происходит вокруг него, потому что непротивление злу многократно преумножает его.

Чувство юношеской сопричастности ко всему, что происходит в огромном мире, ощущение себя его частицей испытывает Джо перед катастрофическим взрывом, изменившим судьбу человечества. Той ночью, пишет В. С. Гроссман, юноша решил искупаться в теплых водах океана — он разбежался, бросился в воду и поплыл: «По-особому хороши были звезды в небе, когда он смотрел на них мокрыми глазами. Капли воды дрожали на ресницах, и в каждой капле растворился крошечный квант звездного света, и, должно быть, оттого, что свет прошел через без-

дны пространства и времени, а соленые капли, захватившие этот свет, были согреты живым теплом человеческого тела, в душе у юноши возникло какое-то странное, щемящее и сладостное ощущение... Он плыл живой, молодой, и в нем в этот миг соединилось вместе и прошедшее, и настоящее... И в эти секунды он почувствовал братскую и сыновнюю, нежную, добрую связь со всем живым, что существовало на земле и в глубинах моря, со слепыми протейями в подземных пещерных водах, со всем живым, чье легкое, доброе дыхание шло через пространство от звезд и мягкой голубоватой прохладой касалось его ресниц».

Наутро, после выполнения государственного задания, летчики быстро успокоятся, будут радоваться предстоящему отпуску. И только самый совестливый Джо Коннор ночью попытается покончить с собой, оставив письмо, по которому вышло, что только мать кругом виновата. Мать, воспитавшая сына, который ощущает «братскую и сыновнюю, нежную, добрую связь со всем живым, что существовало на земле и в глубинах моря», и не готов принять убийство, бездумно им совершенное. Может быть, поэтому так напряженно смотрел на него в полете пассажир, один из создателей бомбы, пытаюсь угадать, что победит в душе Джозефа: добрая связь со всем живым (ангельское начало) или равнодушие (демоническое).

В XX веке грань между добром и злом оказалась так тонка, что порой ее невозможно определить. Понятия «добро» и «зло» в современном мире стали условными, способными легко взаимопревращаться в зависимости от позиции, с которой они рассматриваются.

Так, молодой бомбардир, который похож на молодого бога, когда первый утренний свет коснулся его растрепанной белокурой головы и, как нимб, «вокруг нее встало блестящее облако», становится богом разрушения, толкнувшим мир обратно в хаос. Добровольное подчинение приказу оборачивается непоправимой трагедией. Недаром пассажиру после взрыва «представилось, что небо, земля, вода вновь вернулись в хаос... Так и не победив зла, отцом и сыном которого он является, человек закрыл книгу Бытия...»

Становится понятным, почему автор обращается к библейской тематике в своем рассказе: она помогает ему от конкрет-

ного факта выйти к общечеловеческим проблемам. Библейский бог — творец, создавший из хаоса жизнь, человек — ее разрушитель.

После боевого вылета, осознав происшедшее, Джозеф кричит, вспоминая погибших в Хиросиме:

«— Вас не интересует, куда они девались?»

— Авель, Авель, где брат твой Каин?

— Каин — обычный паренек, немногим хуже Авеля, и город был полон людей вроде нас. Разница в том, что мы есть, а они были». Коварная мысль о том, что Каин такой же паренек, просто ему удалось уцелеть, разрушительна в своей основе. И автор подводит читателя к убеждению, что люди не должны уподобляться Авелю, пока вокруг существуют Каины.

Печорин, жадно ищущий счастья, понимающий его как постоянное стремление к совершенству («если б я почитал себя лучше, могущественнее всех, я был бы счастлив»), становится невольным разрушителем собственной жизни. В XX веке человек получает желанное могущество, достижения науки и техники дают ему возможность распоряжаться жизнью сотен тысяч людей, но как в XIX, так и в XX веке груз моральной ответственности за совершенное зло оказывается не по плечу ему.

Самый главный вопрос, кто все это устроил, заставляет Печорина, героя романа Лермонтова, гоняться по свету в поисках ответа на него, а героя рассказа А. П. Платонова обвинить во всем свою мать. Он сходит с ума в день своего «великого» подвига. Такова плата человечества за свое несовершенство.

Ответ на последний вопрос: «Почему в конце рассказа Джо во всем обвиняет мать?» — затруднителен для одиннадцатиклассников. Поэтому предлагаем им обратиться к культурологическому комментарию.

Использование на данном этапе урока в качестве учебного материала текстов произведений и картин мастеров с мировой славой объясняется многими причинами. Во-первых, по исследованиям психологов (А. Н. Леонтьев) и методистов (Н. Д. Молдавская, В. Г. Маранцман, Л. В. Шамрей и др.), ведущим каналом восприятия информации в юношеском возрасте является визуальный канал. Во-вторых, сочетание цвета и сюжета, запечатленного на полотне, дает возможность усилить эмоциональную и понятийную сторону восприятия произведения, сравни-

вать его с произведениями других видов искусств и интерпретировать его и как конкретную ситуацию, и как обобщенный образ.

Безусловно, одиннадцатиклассники понимают, что мать учит своего ребенка только хорошему. Она воспитывает в нем честность, порядочность, учит отстаивать добро и сопротивляться злу, в какой бы форме оно ни было выражено. Поэтому первыми жертвами в борьбе со злом и несправедливостью в мире и становятся самые чистые и светлые люди, которые особенно непримиримы к этому.

Во все времена человеческое в человеке встречает свою судьбу, для каждой эпохи эта судьба особая, отличная от той, что была прежде. Общего в этой судьбе то, что она всегда тяжела и трагична.

О роли матери в истории человечества В. С. Гроссман размышляет в своем очерке «Сикстинская мадонна» (1955). Перед знакомством с эссе В. С. Гроссмана учащимся представляют ряд слайдов с изображением Мадонны: икона Казанской Божией Матери; «Мадонна Литта» Л. да Винчи; «Мадонна Бенуа» Л. да Винчи; «Мадонна под балдахин» Рафаэля; «Сикстинская мадонна» Рафаэля; «Петроградская мадонна» К. С. Петрова-Воткина; плакат «Родина-мать зовет».

После знакомства с образом Мадонны в живописи на экране остается «Сикстинская мадонна» и далее следует рассказ об очерке В. С. Гроссмана.

В мае 1955 года Россия возвращала ценности, вывезенные после войны из Германии, в их числе были и картины из Дрезденской галереи. Перед тем как отправить картины обратно, было решено открыть доступ к ним для обозрения всем желающим. Среди картин была и прославленная «Сикстинская мадонна» Рафаэля.

Двенадцать человеческих поколений — пятая часть людского рода — глядели на эту картину. «На нее глядели нищие старухи, императоры Европы и студенты, заокеанские миллиардеры, папы и русские князья, на нее глядели чистые девственницы, проститутки, полковники генерального штаба, воры, гении, ткачи, пилоты бомбардировочной авиации, школьные учителя, на нее глядели злые и добрые».

Художник в своей Мадонне воплотил тайну материнской

красоты, но не божественной, а тесно связанной с земной жизнью. Еще более земным кажется ребенок у нее на руках. Выражение его лица поражает своей глубиной даже больше, чем лицо его матери. Печально и серьезно смотрит он одновременно и вперед и внутрь себя, как будто видит свою дальнейшую судьбу. Может быть, он видит гору Голгофу и тяжелую, каменистую дорогу на нее, видит неотесанный крест, который ляжет на то самое плечико, которое сейчас ощущает тепло материнской груди. А пока их лица тихи и печальны.

Нет страха в лице Мадонны за судьбу своего ребенка. Она не отнимает сына у судьбы, не прячет его, она протягивает сына ей навстречу. И мальчик не прячет лица на груди у матери, он смело смотрит в глаза своему будущему. «Вот-вот он сойдет с ее рук, и пойдет навстречу судьбе своими босыми ножками».

Впечатление от картины настолько сильно, что при встрече с ней понимаешь: из всего, созданного кистью, резцом, пером, одна лишь эта картина Рафаэля не умрет до тех пор, пока живы люди.

Сила жизни, сила светлого начала в человеке так велика, что даже самое могучее, самое изощренное насилие не может победить эту силу, оно может только убить ее. Вот почему так спокойны лица матери и ребенка: они непобедимы. Глядя на Сикстинскую Мадонну, мы сохраняем веру, что нет ничего выше человеческого в человеке.

В конце урока звучит песня в исполнении В. С. Высоцкого «Песня о земле».

Вот некоторые отзывы учащихся, сделанные в завершение урока:

«Произведения А. П. Платонова и В. С. Гроссмана сближают главных героев. Они оба — военные летчики, близкие к небу, оба чистые и светлые натуры, которые не могут вынести зла и несправедливости. Только Эрих борется против зла, верит в лучшее и погибает, чтобы его сохранить, а Джозеф, совершив зло не по своей воле, убивает в себе чистого, наивного паренька, сопричастного ко всему живому. Он теряет веру во все и сходит с ума» (Вадим Н.).

«Рассказы А. П. Платонова и В. С. Гроссмана объединены одной мыслью: человек должен сохранить в душе светлые начала и сопротивляться злу, каким бы оно ни было, тайным или явным.

Но в XX веке это испытание слишком тяжело, его не выдерживают люди с чистой душой и незапятнанной совестью» (*Ольга О.*);

«Эти рассказы помогли мне лучше понять творчество М. Ю. Лермонтова. В лирике он говорит о сохранении ангельского начала, а в «Герое нашего времени» показывает, как происходит разрушение человека. В рассказах писателей XX века этот процесс доходит до крайних пределов: сумасшествия и духовной и физической смерти» (*Марина П.*);

«А. П. Платонов и В. С. Гроссман продолжили традиции М. Ю. Лермонтова и в своих рассказах интерпретировали темы его творчества. Мне кажется, А. П. Платонов в рассказе «По небу полуночи...» развивает тему веры поэта в идеальную чистоту человеческой души, ее красоту и вечное стремление к совершенству. Эта тема стихотворения «Ангел», строками из которого назван рассказ. Только писатель XX века показывает, что в настоящее время ангелу лучше унести чистую душу, сохранив ее на небесах, потому что на земле она не сможет преодолеть тяжесть испытаний, которые выпадают на ее долю. А В. С. Гроссман утверждает, что послушная покорность и отсутствие сопротивления злу рождает еще большее зло. Так уничтожается все человеческое в человеке, происходит его духовное разрушение и смерть. Подобно смерти сумасшествия Джозефа Коннора, к физической смерти, в конце концов, приведет Печорина жадный поиск новых приключений» (*Валентина Ч.*).

Как можно видеть, школьники сумели установить ассоциативные связи при сопоставлении и анализе разных текстов, создали свою интерпретационную версию их.

Включение в анализ вопросов, направленных на работу воссоздающего воображения, заставило учащихся не просто обратить внимание на некоторые эпизоды и углубить за счет внимания к деталям свои эмоциональные переживания, но и расширить представления о предназначении человека благодаря осмыслению важных компонентов текста. Следуя тексту и своей эмоциональной реакции, ученики создали новые художественные образы, и в процессе дальнейшего анализа опирались на них как на объективный собственный опыт.

«Кажется, что рассказ В. С. Гроссмана повторяет некоторые детали рассказа А. П. Платонова. Их главные герои — летчики, им приходится один на один бороться против несправедливости в мире. В рассказах есть люди-машины, слепо подчиняющиеся чужой воле: у А. П. Платонова это начальник штаба — «технический исполнитель чужой воли» и Фридрих Кениг, у В. С. Гроссмана — все члены

экипажа, выполняющие боевой вылет, когда в воздухе они подчинились воле железного самолета и стали маленькими винтиками в этой огромной машине. Еще одна деталь в рассказе «По небу полуночи...»: Эрих дает мальчику шоколад, тот жует его, не чувствуя вкуса и не понимая, зачем он это делает, что подчеркивает состояние безумия мальчика. Напряженность состояния экипажа в рассказе подчеркивается той же деталью: второй пилот после выхода самолета на цель отламывает кусочек шоколада, кладет в рот, долго жует его и не чувствует вкуса» (Анастасия Н.).

Освоение формы произведений побудило учащихся обратиться к более внимательному анализу художественных деталей. Это, с одной стороны, позволило им в дальнейшем выйти на уровень философских обобщений, а с другой — внимание к художественной детали конкретизировало их представления о произведении.

Использование художественной детали при характеристике образа, тем более анализ этих деталей позволяют учащимся устанавливать сходства и различия произведений, осознавать особенности авторской интерпретации, что говорит о высоком уровне анализа текста.

«Очень близка «Песня о Земле» В. Высоцкого рассказам А. П. Платонова, В. С. Гроссмана и особенно его эссе «Сикстинская мадонна». Отнять материнство у Земли невозможно, как невозможно вычерпать море. Способности давать новую жизнь, учить своих детей только хорошему, брать на себя ответственность за зло и несправедливость в этом мире и со смирением нести свой тяжкий крест учит она на своей судьбе. Несмотря на тяжелейшие испытания, поет В. Высоцкий, на неземные страдания, Земля все вынесет, переждет, зазвонит, глуша стоны, запоет, потому что «Земля — это наша душа, — Сапогами не вытоптать душу!». Жизнь будет бесконечна, пока живы Земля и мать, которая воспитывает чистоту и свет в душах своих сыновей» (Ирина С.).

Так сопоставление произведений разных веков: романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», стихотворения «Ангел», рассказов писателей XX века А. П. Платонова, В. С. Гроссмана, песни В. С. Высоцкого было необходимо не только для расширения художественных впечатлений и духовного опыта учащихся, но и для приобщения их к сотворчеству с писателями, для более глубокого постижения содержания каждого текста.



## 5. РАССКАЗ Т. Н. ТОЛСТОЙ «ЛЮБИШЬ — НЕ ЛЮБИШЬ» В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЫ

В. В. МЕДВИДЬ

В прозе постмодернизма на первый план выходит «полилог культурных языков» [1]. Прием полифонии обеспечивает стиливую неоднородность произведения. Текучесть, относительность текста проецируется на относительность мира. Истина об относительном мире не принадлежит в прозе постмодернистов ни одному из культурных языков. Взаимодействие этих языков обуславливает «обнажение» элементов интертекста, которые выступают в роли конструктивного текстообразующего фактора. Созданный текст ассимилирует цитаты, аллюзии, реминисценции, которые образуют смысловые комплексы, связанные друг с другом. Интертекстуальные элементы, выделяющие одну тему, мотив или образ, объединяются в комплексы, которые могут вступать в диалог. Цитироваться может мотив, сюжет, каноническая эстетическая конструкция, миф. Так, в романе Т. Щербины «Исповедь шпиона» цитируется мотив «рукописи не горят»: «Господин Слуга жег чей-то дневник — претворял в каноническое писание...». Новый текст не только ассимилирует исходный (чужой) текст или культурный код и характеризуется многомерностью смыслов и наличием имплицитной (скрытой) информации, но и строится как его *интерпретация*, осмысление, как способ выражения авторского начала, авторской позиции.

Характерные для постмодернизма общие черты (цитатность, игра, диалогизм) имеют в русских текстах свою специфику. Внимание авторов акцентируется прежде всего на отечественных произведениях, кодах эстетической и социоисториче-

ческой российской жизни и литературы: фольклора, классических произведений XIX—XX веков, российской философии, истории и политики. Постмодернистская интертекстуальность, создаваемая по принципу игры, сама превращается в игровой прием. Через интертекст происходит игровое освоение хаоса жизни и истории, завязывается диалог с разными языками русской и мировой культуры. Игра с «чужим словом», как правило, носит пародийно-иронический характер, но иногда оборачивается серьезной (драматической) стороной, что и происходит в рассказе Т. Толстой «Любишь — не любишь».

Цель интертекстуальной игры не сводится только к развенчанию прежних кумиров и созданных ими духовных ценностей. Постмодернисты пародируют и отрицают прежде всего упрощенные штампы в восприятии классики, так называемой российской «лит-ры» (А. Битов). В широкое интертекстуальное поле включаются не только цитаты, образы, языковые клише литературы соцреализма, но и застывшие в «хрестоматийном глянце» образы русской классики в музейно-школярском восприятии. Так, А. Битов определяет жанр своего романа «Пушкинский дом» как «роман-музей». В нем, словно в залах с табличками у экспонатов, представлен перечень привычных названий, цитат, образов, мотивов в эпитафиях и заглавиях («Что делать?», «Отцы и дети», «Дуэль»), в перечислении музейных предметов — чернильницы Григоровича, дуэльных пистолетов, посмертной маски Пушкина и др. Только в восприятии посетителей музея они уникальны, на самом деле это симулякры, копии копий, легко заменяемые. В «Пушкинском доме» Битова главы называются «Медные люди» и «Бедный всадник», возникает не только образ Пушкина, но и тень Достоевского.

Определяющей чертой стиля поэмы Вен. Ерофеева «Москва — Петушки» исследователи считают «сквозную пародийно-ироническую цитатность» (И. Скоропанова, Ю. Левин, М. Липовецкий). Само название «Москва — Петушки» отсылает читателя к произведению А. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву». Текст Ерофеева напоминает центон (нечто, сделанное из кусочков), составленный из библейских, литературных, исторических и социокультурных мотивов, аллюзий, цитат, фрагментов и образов. Наиболее часто автор обращается к Еванге-

лию и античной мифологии, к русской поэзии и прозе (Тютчев, Блок, Пастернак, Евтушенко, Радищев, Гоголь, Тургенев и Достоевский). На интертекстуальном поле поэмы встречаются противоположные друг другу образы и явления — Бог в синих молниях и Сатана, Сфинкс и оживший памятник В. Мухиной «Рабочий и колхозница», языковые штампы официальной культуры и высокий стиль молитвы. Цитатность Ерофеева — игровая и карнавальная, диалогичная и монологичная одновременно. «Автор-персонаж создает книгу как бы на глазах читателя, постоянно поддерживая иллюзию непрекращающегося диалога с ним» [2].

В поэме «Москва-Петушки» образы возникают в процессе диалога между высоким стилем классической русской поэзии и бранной лексикой жизненного «дна». «Зато у моего народа — какие глаза! Они постоянно на выкате, но — никакого напряжения в них. Полное отсутствие всякого смысла — но зато какая мощь! (Какая духовная мощь!) Эти глаза не продадут. Ничего не продадут и ничего не купят. Что бы ни случилось с моей страной, во дни сомнений, во дни тягостных раздумий, в годичную любых испытаний и бедствий, — эти глаза не сморгнут. Им все божья роса...» В этом небольшом отрывке переплелись и одическая интонация жизнеутверждающей прозы соцреализма, и реализация метафоры, создающей иронический пафос («Глаза не продадут (предадут). Ничего не продадут и ничего не купят»), и цитата известного стихотворения в прозе И. Тургенева «Русский язык», и фольклорная — усеченная — пословица, восстановление опущенной части которой «плюй в глаза...» сводит на нет всю воспевающую интонацию этого монолога, переводит его в ироническое поле.

С концептами русской классики играют многие постмодернисты. Так, А. Королев в повести «Голова Гоголя» строит интертекстуальное пространство из цитат Достоевского и Тургенева, порой усеченных и исковерканных отрывков текстов Гоголя, Шекспира, Священного Писания. Гоголевские мертвые души из списка Собакевича оживают в сталинской Москве, служат вохровцами, доносят на людей, исполняют роль палачей. Жертвой режима становится молодая девушка Елизавет Воробей, единственная женская душа в списке приобретенных Чичиковым мертвых мужиков. Гоголь у Королева — это знак,

«провокационная фигура», этап приключенческой философской мысли.

С проблемой интертекстуальности напрямую связан вопрос о роли автора в постмодернистских произведениях, о характере отношений между автором и текстом. Иллюзия спонтанного создания текста ( текст творится здесь и сейчас ) поддерживается автором сознательно. Зарубежные исследователи ( Р. Барт, М. Фуко ) говорят о «смерти» индивидуального текста, растворенного в цитатах, и так называемой «смерти автора»: «Цель письма сводится не более как к его (автора) своеобразному отсутствию, он должен взять на себя роль мертвеца в игре письма» [3]. Однако русские постмодернисты в художественной практике не отказываются от прав на выражение собственной позиции, вступают в прямой диалог с читателями, в своих героях раскрывая писательское alter ego. Авторское начало и способы его выражения в текстах во многом определяют поэтику русского постмодернизма.

Автор в постмодернистской прозе часто становится одним из главных героев, может не отделять себя от персонажа, а наоборот, подчеркивать свою идентичность использованием полного ФИО, хотя законы постмодернистской игры заставляют его иногда отречься от единства с героем. Так, в повести «Душа патриота» Е. Попов сообщает, что он лишь публикатор переписки некоего Евгения Анатольевича Попова — литератора; Вен.Ерофеев сливается со своим Веничкой («Ваш покорный слуга, экс-бригадир монтажников ПТУСа, автор поэмы «Москва — Петушки»), а в романе А. Битова «Пушкинский дом» происходит постоянная подмена автора героем и героя автором.

Повышенная авторская рефлексия выражается в форме комментаторства, автодокументирования, в постоянном перебивании себя, уточнении тех или иных деталей, объяснении смысла образа, в указании на причину того или иного действия, в выборе таких жанров произведений постмодернизма, как дневники, записки, свод коротких фрагментов, письма, комментарии, сочиняемые героями романы. Авторская позиция русских постмодернистов раскрывается в их приверженности к онтологической проблематике, в интересе к темам добра и зла, ада ирая, любви и ненависти, проблемам жизни и смерти. Это во

многим объясняется ориентацией писателей на русские народные сказки, на классические тексты Пушкина, Достоевского, Толстого, а также на высокий мир Библии и духовной литературы. Русский постмодернизм с конца XX века демонстрирует плюрализм и открытость в отношениях с литературными направлениями современности, возвращает «гуманистическое измерение реальности, ставя в центр внимания обычную человеческую судьбу и тем самым подрывая постмодернистскую аксиому о том, что реальность — это всего лишь совокупность симулякров» [4].

Авторское начало в постмодернистской прозе раскрывается в художественной интерпретации элементов интертекста. Благодаря интертекстуальным связям текст одновременно выступает и как «конденсатор культурной памяти», и как «генератор новых смыслов» (Ю. Лотман). Разнообразны интертекстуальные элементы в составе художественного произведения, а также их функции. Среди наиболее значимых можно выделить функцию выражения авторской оценки.

Так, авторская позиция Т. Толстой весьма своеобразно раскрывается в небольшом рассказе «Любишь — не любишь». Повествование строится от первого лица как воспоминание о детстве. Воссоздавая процесс освоения мира, автор как бы моделирует процесс его познания, перевоплощаясь в ребенка. В описаниях или рассуждениях, отражающих детскую точку зрения, отчетливо выделяется граница между «своим» и «чужим» миром. Мифологические и сказочные образы, возникающие в сознании ребенка, отражают оба мира, которые противопоставлены в тексте, и упорядочивают их.

В образной системе рассказа рисуется картина мира ребенка, обладающая жесткой противопоставленностью оценок и воссоздающая элементы мифопоэтического мышления: «Под кроватю, ближе к стене — всем известно — лежит Змей: в шнурованных ботинках, кепке, перчатках, мотоциклетных очках, а в руке — крюк. Днем Змея нет, а к ночи он сгущается из сумеречного вещества и тихо-тихо ждет: кто посмеет свесить ногу?.. И сразу — хватъ крюком! Вряд ли съест, но затащит и пропихнет под плинтус, и бесконечно будет падение вниз, под пол, между пыльных перегородок. Комнату сторожат и другие породы вечерних существ: ломкий и полупрозрачный Сухой, сла-

бый, но страшный, стоит всю ночь напролет в стенном шкафу, а утром уйдет в щели. За отставшими обоями — Индрик и Хиздрик — один зеленоватый, другой серый, оба быстро бегающие, многоногие. А еще в углу, на полу — квадратик медной резной решетки, а под ним черный провал — «вентиляция». К ней и днем-то подходить опасно: из глубины пристально, не мигая, смотрят Глаза». Ряд мифологических образов составляет первый слой интертекста в рассказе, который дополняется знаками других культурных кодов и текстов.

В рассказе соотносятся и вступают в диалог два интертекстуальных пространства (комплекса): одно связано с образом «любимой няни Груши», а другое соотнесено с образом Марьиванны, которую девочка ненавидит. «Свой» мир согрет теплом любимой няни: «Скорей, скорей домой! К нянечке! О нянечка Груша! Дорогая! Скорее к тебе! Я забыла твое лицо! Прижмусь к темному подолу, и пусть твои теплые старенькие руки отогреют мое замерзшее, заблудившееся, запутавшееся сердце!» Любимая няня Груша «никаких иностранных языков не знает», с ней связан мир сказок и преданий, а также воспринимаемый народным сознанием мир Пушкина и Лермонтова: «Пушкин ее тоже очень любил и писал про нее: «Голубка дряхлая моя!» А про Марьиванну он ничего не сочинил. А если бы и сочинил, то так: «Свинюшка толстая моя!» Речь няни не представлена в рассказе, однако с ней связаны цитаты из произведений Пушкина и Лермонтова, которые она напевает. Эти цитаты преломляются в детском сознании и преобразуются, открывая ряд аллюзийных сближений с мифологическими образами. Межтекстовые связи в результате приобретают характер своеобразного каламбура, сочиненного наблюдательным ребенком.

Любимая няня связана с мотивами неизреченного, невербального (понимания сердцем). Она скорее «бессловесна», ее дискурс в рассказе ассимилирует «чужие» слова (Пушкина, Лермонтова, сказок): «Няне Груше ужасно много лет. Она родилась в деревне, а потом воспитывалась у доброй графини. В ее седенькой голове хранятся тысячи рассказов о говорящих медведях, о синих змеях, которые по ночам лечат чахоточных людей, заползая через печную трубу, о Пушкине и Лермонтове. И она точно знает, что если съесть сырое тесто — улетишь».

Способ коммуникации няни Груши — «телесный, тактильный, принадлежащий домашнему микрокосму, сфере, где личный непосредственный опыт играет большую роль» [5]: «Нянюшка размотает мой шарф, отстегнет впившуюся пуговку, уведет в пещерное тепло детской, где красный ночник, где мягкие горы кроватей, и закапают горькие детские слезы в голубую тарелку с зазнавшейся гречневой кашей, которая сама себя хвалит. И, видя это, нянюшка заплачет и сама, и подсядет, и обнимет, и не спросит, и поймет сердцем, как понимает зверь — зверя, старик — дитя, бессловесная тварь — своего собрата».

Интертекстуальное пространство, связанное с образом Марьиванны, носит более развернутый и сложный характер. Оно подчеркнуто логоцентрично и включает элементы культурного кода ушедшей эпохи, в результате чего в тексте возникает противопоставление «теперь — тогда», «настоящее — прошлое». Если цитаты из произведений Пушкина и Лермонтова неотделимы для девочки-героини от настоящего, то речь Марьиванны она воспринимает как знак минувшего. Интертекстуальное пространство, связанное с образом Марьиванны, также включает фрагмент романа «Я ехала домой...» и стихотворения ее повесившегося дяди Жоржа. Эти стихотворения представляют собой пародийное снижение романтических, неоромантических, псевдомодернистских поэтических произведений и порождают интертекстуальные связи, которые носят характер культурно-исторических, аллюзийных реминисценций.

Например, стихотворение «Няня, кто так громко вскрикнул, за окошком промелькнул...» соотносится не только с романтическими балладами и детскими «страшными» стихами, но и отсылает читателя к конкретным текстам — «Лесному царю» Гете (в переводе В. Жуковского) и «Лихорадке» А. Фета (композиционные и ритмические переключки), а использование четырехстопного хорея указывает на «балладную традицию» и традицию колыбельной [6]. «Страшное» стихотворение дяди Жоржа неожиданно сближается с лермонтовской колыбельной, которую поет няня Груша, и вводит в текст рассказа мотив смерти.

«Чужой» мир представляется маленькой героине холодным и враждебным. Прежде всего он соотнесен с образом Марьиванны, которую девочка ненавидит: «...Маленькая, тучная, с

одышкой, Марьиванна ненавидит нас, а мы ее. Ненавидим шляпку с вуалькой, дырчатые перчатки, сухие коржики «песочное кольцо», которыми она кормит голубей, и нарочно топает на этих голубей ботами, чтобы их распугать. Марьиванна гуляет с нами каждый день по четыре часа, читает нам книжки и пытается разговаривать по-французски — для этого в общем-то ее и пригласили». Действия Марьиванны по отношению к ребенку исключительно вербальны, они состоят из расспросов, прерываемых вздохами воспоминаний, и чтения стихов.

Таким образом, интертекстуальные пространства, связанные с образами няни и Марьиванны, находятся в рассказе в оппозиции и вступают в диалог: «свет — тьма», «тепло — холод», «жизнь — смерть», «народное — литературное», «бессловесное — словесное».

На первый взгляд, может показаться, что два этих выделенных интертекстуальных пространства в рассказе жестко противопоставлены. Однако первое из них оказывается неоднородным, так как в него, наряду с элементами сказок, входят знаки «высокой классики» и советские мифы: «И когда ей [няне] было пять лет — как мне — царь послал ее с секретным пакетом к Ленину в Смольный. В пакете была записка: «Сдавайся!» А Ленин ответил: «Ни за что!» И выстрелил из пушки». Кроме того, в этом интертекстуальном комплексе, как и в стихах дяди Жоржа, актуализируются смыслы «страх» («злой чечен»), «опасность», «зло»: «Сгинь, дядя! Выползешь ночью из Карповки злым чеченом, оскалишься под луной — а глаза закатились — быстро-быстро побежишь на четвереньках через булыжную мостовую, через двор в парадную, в тяжелую глухую тьму, голыми руками по ледяным ступеням, по квадратной лестничной спирали, выше, выше, выше, к нашей двери...»; «Нет, нет, нето! Молчи, не понимаешь! Просто в голубой тарелке, на дне, гуси-лебеди вот-вот схватят бегущих детей, а ручки у девочки облупились, и ей нечем прикрыть голову, нечем удержат бра-тика!»

Второе интертекстуальное пространство, связанное с образом Марьиванны, объединяет тексты, развивающие не только мотив смерти, но и близкие к сказочным образы, а первое стихотворение из трех дядиных включает образ няни и на основе метрических связей сближается с колыбельной. Образы сти-



хотворений дяди Жоржа «точно так же одухотворяют и упорядочивают для Марьиванны страшный и враждебный мир вокруг, как и сказочные фантазии ребенка. Парадокс рассказа в том и состоит, что антагонистами выступают... два варианта сказочности» [7].

Таким образом, миры, определяемые интертекстуальными комплексами, сопоставляемые в рассказе, пересекаются и оказываются взаимопроникаемыми. Маленькая героиня связана с обоими мирами: она, с одной стороны, испытывает жажду любви и тепла, с другой — жажду слова: «Кто же был так жесток, что вложил в меня любовь и ненависть, страх и тоску, жалость и стыд — а слов не дал: украл речь, запечатал рот, наложил железные засовы, выбросил ключи!» Противопоставление двух разных дискурсов актуализирует в рассказе метаязыковую тему — роль языка в общении и самовыражении. «Интертекстуальность становится механизмом метаязыковой рефлексии» [8].

Текст рассказа дает новое осмысление включенным в него элементам исходного текста ( претекста ). Ведь холод и «тоску враждебного мира» испытывает не только маленькая героиня, но и старая и уставшая от жизни Марьиванна («трудную жизнь прожила, все по чужим людям»). Не выдержав ненависти со стороны воспитанницы, называвшей ее «глупой, старой, толстой, нелепой», Марьиванна уходит навсегда из жизни этой семьи.

Мотив смерти, возникший в последнем стихотворении ныне покойного дяди Жоржа, сопровождает теперь старую Марьиванну, уходящую «за предел»: «Марьиванна опускает густую вуальку на лицо, дрожащими руками собирает развалины сумочки, поворачивается и уходит, шаркая разбитыми туфлями, за порог, за предел, навсегда из нашей жизни».

Открытие рассказа — парадоксальность взгляда на проблему любви и нелюбви. Так, во время прогулки с Марьиванной в скверике маленькая героиня с удивлением открывает для себя неведомый мир человеческих отношений: «Но вот что удивительно — просто невозможно поверить — но Марьиванна тоже была няней у одной уже выросшей девочки! Эту девочку, Катю, Марьиванна вспоминает каждый день. Она не высывала язык, не ковыряла в носу, доедала все до конца, обнимала и целовала

Марьиванну — ненормальная!» Оказывается, что другая девочка нежно любит это «посмешище» и именно в ней видит свою «дорогую нянечку»: «И — смотрите — эта туша, залившись слезами и задыхаясь, тоже обхватила эту девочку, и они — чужие! — вот тут, прямо у меня на глазах, обе кричат и рыдают от своей дурацкой любви! — Это нянечка моя!»

Взаимодействие интертекстуальных элементов в рассказе Т. Толстой «Любишь — не любишь» определяет его композиционную и смысловую доминанту, выделяет сквозные оппозиции текста, актуализирует скрытые смыслы. Цитатным в рассказе является уже само заглавие, отсылающее читателя к считалке-гаданию «Любишь — не любишь...». «Любовь» или «нелюбовь» в ней определяются волей случая и становятся равновероятными:

« — Это нянечка моя!

Эй, девочка, ты что? Протри глаза! Это же Марьиванна! Вон же, вон у нее бородавка! Это наша, наша Марьиванна, наше посмешище...

Но разве любовь об этом знает?»

Повтор «нянечка моя» сближает и главную героиню, и другую («чужую») девочку, а «любимой нянечкой» в рассказе называется и «дорогая» Груша, и «нелепая» Марьиванна. В повествование, организованное точкой зрения ребенка, вторгается голос «взрослого» повествователя (автора).

Таким образом, авторская позиция Толстой выражается в своеобразном творческом «своеволии», которое «заложено в основу ее сочинительства» (*Л. Рубинштейн*), и активно проявляется в особой литературно-сказочной метафоричности, поэтике неомифологизма, в выборе героев-рассказчиков и парадоксальности точек зрения на мир, культуру человека, на человеческие отношения, на такие ценностные эτικο-философские категории, как добро и зло, любовь и ненависть, жизнь и смерть, «свой» и «чужой» мир. «Играя» с элементами интертекста, усугубляя интертекстуальные связи, интерпретируя их, Толстая дает новое осмысление включенным в рассказ «Любишь — не любишь» исходным текстам, утверждая иррациональность любви, непредсказуемость и субъективность чувства, независимость любви от законов логики.

## ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Литовецкий, М.* Русский постмодернизм. — Екатеринбург, 1997. — С. 11.
  2. *Скоротанова, И. С.* Русская постмодернистская литература. Новая философия. Новый язык. — Минск, 2000. — С. 172.
  3. *Фуко, М.* Что такое автор? // Лабиринт. Экс-Центр. — 1991. — № 3. — С. 22.
  4. *Литовецкий, М.* Изживание смерти // Знамя. — 1995. — № 8. — С. 197.
  5. *Гоцило, Е.* Взрывоопасный мир Татьяны Толстой. — Екатеринбург, 2000. — С. 37.
  6. *Гаспаров, М. А.* Метр и смысл. — М., 1999. — С. 155.
  7. *Литовецкий, М.* Русский постмодернизм. — Екатеринбург, 1997. — С. 213.
  8. *Фатеева, Н. А.* Контрапункт интертекстуальности: интертекст в мире текстов. — М., 2000. — С. 38.
-

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ: ПРОЦЕСС, СТРУКТУРА, УРОВНИ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ТЕОРИИ МЕТОДИКИ ЛИТЕРАТУРЫ

Исследования, опубликованные в данной монографии, наглядно свидетельствуют о сложности и противоречивости поставленной проблемы. К решению ее в настоящее время так или иначе идут и методисты-исследователи, и учителя, и, конечно, гуманитарные науки в целом.

Коллективная монография «Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность» подготовлена учениками и последователями В. Г. Маранцмана, члена-корреспондента РАО РФ, доктора педагогических наук, профессора, много лет возглавлявшего кафедру методики литературы Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. В его теоретических работах, программах и учебниках по литературе для средней школы решались проблемы взаимосвязи знаний и понимания, осмысления и интерпретирования, анализа и синтеза как методологического основания современной методической науки. В. Г. Маранцман впервые ввел понятие «читательская интерпретация» и тем самым еще раз подчеркнул «конгениальность» читателя (его любимое выражение), идентичную таланту писателя.

Опыт освоения в школах Нижегородской области УМК по литературе с 5 по 11 классы, разработанного В. Г. Маранцманом, дал эффективные,

А. В. Шамрей, докт. пед. н.

убедительные результаты. Назовем хотя бы некоторых талантливых учителей, содействовавших осмыслению в среде словесников обозначенных научных проблем: Е. В. Кочетова (МБОУ СОШ № 1 г. Лукоянов), В. И. Глоба (МБОУ СОШ г. Кулебаки), Н. В. Новожилова (Сицкая МБОУ СОШ), педагоги МБОУ СОШ № 80 Сормовского района Н. Новгорода, районного методического объединения словесников г. Семенова Нижегородской области и многие другие.

В сознании современного человека тенденция к пониманию глобальных, сущностных «узлов» мира и общества, материальной и духовной культуры, взаимоотношений государства, человека и религии и пр. очевидна. Хотя в той же степени, возможно, и нереализуема в таком масштабе. И в этом случае следует исходить из того, что понимание жизни, человека, фактов, событий напрямую связано со смыслообразующей деятельностью сознания, а интерпретация есть субъективное выражение понятого, освоенного, пережитого (и как реальный опыт, и как опыт духовный при восприятии искусства).

В деятельности человека по осознанию и пониманию происходящего с ним, миром, окружающими, по определению своей роли в жизни, выбору ценностных ориентиров социально-психологическая, жизненная функция интерпретации выступает, таким образом, по значимости как первостепенная.

При изучении литературы в школе в XX веке (особенно во II половине его) исследователи интерпретирующую деятельность сознания методологически не всегда выделяли, но как сверхзадачу обучения всегда обозначали. Содержание и структура уроков литературы в 70—80 годах резко усложнились: в программы вводились произведения для сопоставительного анализа, восприятие учащимися произведений активизировалось при помощи разных видов искусства (музыки, изобразительного искусства, кино, театра, архитектуры). Изменилось и представление о характере анализа произведений литературы (стала учитываться поэтика текста, были введены понятия «контекст», «интертекст»).

Исследования В. Г. Маранцмана, Т. Г. Браже, М. Г. Качурина, З. Я. Рез, Г. Н. Ионина, Г. С. Меркина, В. Ф. Чертова, С. Зинина, Е. С. Романичевой, А. С. Акбашевой, А. Г. Прокофьевой, Н. Ф. Воюшиной, О. М. Буранка, В. П. Журавлева, И. Подру-

гиной, Г. В. Пранцовой, Н. М. Свириной, С. В. Федорова, Е. Р. Ядровской и др. дают решение многих проблем современного урока литературы, повышения его эффективности. Во многом именно они в конечном счете определили те изменения в целях обучения и требованиях к его результатам, которые были сформулированы в новом ФГОСе.

Авторы статей данной монографии с учетом опыта работы в школе XXI века раскрывают методологическую значимость ряда идей теории методики преподавания литературы, которые, будучи диалектически связанными, тяготеют тем не менее к разным ее полюсам. С одной стороны, в соответствии с требованиями времени, это стремление к определенности мнений, суждений, обобщений различного уровня (то есть интерпретирующей, понимающей деятельности сознания), а с другой — к детализации, конкретизации, образной выраженности таких структурных элементов текста, которые позволяют воспринимать произведение как целостность.

Поэтапное описание такой учебной деятельности на уроке литературы выявляет чрезвычайно сложную инструментовку его, что, впрочем, соответствует природе изучаемых явлений — искусство и произведение как форма выражения художественной действительности. Что может быть сложнее? Только сама жизнь и человек.

Интересы ученых-методистов, конечно, отразились в содержании представленных в монографии материалов. Одни из них размышляют о необходимости и сложности расчленения в теории методики восприятия, анализа и интерпретации как этапов освоения произведения, настаивая на таланте юного читателя своеобразно понимать смыслы и значения на всех этапах изучения произведения. Задача учителя — не упустить эти возможности, укрепить их, развить, укрупнить (М. И. Шутан, М. Ю. Борщевская, Л. В. Дербенцева, А. В. Султанова, С. В. Тихонова, Е. А. Елясина, Е. В. Кочетова). Другие исследователи, привлекая примеры из разных видов искусства, активизируют интуицию учащихся, обостряют их внимание к неожиданным параллелям, сопоставлениям (А. М. Васин, Е. П. Рябчикова, С. Ф. Аракелова, В. В. Медвидь и др.).

В целом же всех увлекает педагогическая задача по выявлению сложной трансформации произведения в сознании учаще-

гося, ее корректировке в ходе анализа, синтезированию впечатлений и их осмыслению в процессе интерпретирования, которые могут осуществляться на разных уровнях (на уровне слова-образа, героя, поэтики текста, текста и контекста, текста и интертекстовых связей в истории культуры). В школе XXI века эти возможности есть, как есть и потребность у читателей (пусть даже неосознанная) и невиданные ранее технические средства.

Нежелание современных школьников читать преодолимо, если произведение станет для них одним из способов понимания себя и мира.

В современных гуманитарных науках познание все чаще рассматривается как *эстетический акт* (М. Мамардашвили), а законы «превращенности форм сознания» (внешней и внутренней) напоминают способ мыслить в искусстве, где путь от опыта, конкретики к абстракциям, символам и новое «возвышение к конкретике» типичен. Таким образом, можно сказать, что «укрупнение» и «разукрупнение» как операции сознания являются основополагающими для «распаковки смыслов», для познания «по вертикали», для духовного роста личности (В. П. Зинченко, К. А. Абульханова, А. Н. Славская и др.).

Психологи справедливо не только связывают, но и разделяют понимание и интерпретацию, так как понимание относится к освоенному явлению (к герою, автору произведения), а интерпретация — *это нахождение своего смысла*. Понимание — это и познавательный процесс, и познавательная категория, и познавательный критерий, а интерпретация дополняет «когнитивную структуру субъекта» (по А. Н. Славской), так как включает собственные оценки, мнения, взгляды. Ученик в нашем случае должен не просто понять образную логику текста, но и, преобразовав ее, включить в свою логику, в свою систему сознания, что и является интерпретацией.

По мере развития внутреннего мира читателя сложнее становится структура интерпретации. Возможно, кто-то может в этом усомниться. Напрасно. Интерпретирующая функция сознания — это врожденная способность, которая может и должна развиваться. Интерпретация — это постоянный поиск ответов, внутренний диалог Я с миром, с жизнью. Это поиск ответов на вопросы «для чего», «зачем». Интерпретация дает личности определенность: она и открытие смыслов и их выра-

жение, которое может осуществляться в форме обобщения, вывода, личного мнения, точки зрения, даже концепции. Это всегда и системность, и проблемность, и импровизационность: реальное свершение прозрения, акта мысли, инсайта. Это укрепляет в человеке степень уверенности в себе и жизни, вырабатывает отношение к неожиданному и пр. А главное, доставляет такое удовольствие, судит столько «открытий чудных», что при чтении *реинтерпретация* текста перестает быть трудным этапом, а становится условием открытий гораздо большего масштаба.

Мышление собственно и происходит в процессе бесконечного осмысления-переосмысления-интерпретирования явлений самого различного характера. В метафорах, идиомах, символах, культурных словосочетаниях содержатся исторически устойчивые способы интерпретации, которая может рассматриваться как самостоятельная единица анализа социальных отношений (по мысли К. А. Абульхановой). И в теории методики преподавания литературы тоже. Интерпретация становится значимым обоснованием содержания и структуры заключительных уроков (по произведению, теме, периоду культуры...). Тогда процесс изучения произведения может выглядеть следующим образом:

1. Восприятие (подсознательное выделение смыслов).
2. Анализ как корректировка восприятия, анализ-синтез (на уровнях образно-тематических «узлов» текста, осознание значимости его взаимосвязанных элементов).
3. Осмысление произведения как целостности.
  - 3.1. Определение замысла автора, его отношения к миру и людям (реинтерпретация).
  - 3.2. Интерпретирование произведения (соотнесение его с читательским опытом, другими явлениями искусства, вариантами художественных интерпретаций).

Интерпретация рассматривается в монографии «Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность в школе» как поиск и «декодирование» смыслов, которые через значения выражаются (как мотив в целях), а смыслы определяются как переживание ценностей: «Ценностям мы не можем научиться, ценности мы должны пережить» (В. Франкл). Русская литература предоставляет множество таких ситуаций



для читателя и является выражением «гетерогенности вербального мышления» (*В. Тульвисте*). Включение же смыслов произведения в различные системы связей выступает фундаментальным актом мышления вообще (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.).

Если ученика ведут лишь к пониманию текста автора (даже достаточно глубокому), то закрепляется «рецептивность» восприятия (по С. Л. Рубинштейну); если же этот текст, его смыслы становятся объектом активной мысли субъекта, то это процесс интерпретирования. Он может быть спонтанным, может быть замедленным, переходящим от скрытых смыслов к их выявлению, но, главное, это процесс, который сегодня должен быть методически организованным, ибо именно на этом этапе и проявляется оригинальность мышления читателя. В ходе этого процесса личностное выступает на первый план на основе метапредметных (в широком значении) представлений, а предметные знания «сворачиваются», закрепляются в долговременной памяти, чтобы при чтении и освоении другого произведения стать элементом связи в причудливом «кружеве» художественной культуры и опорой для движения по ступеням духовного опыта человечества.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Аверинцев, С. С.* Заметки к будущей классификации типов символов // Проблемы изучения культурного наследия: сборник статей. — М., 1985.
2. *Айхенвальд, Ю.* Писатель и читатель // Огни: альманах. — М., 1918.
3. *Аскольдов, С. А.* Концепт и слово // Русская словесность: антология. — М., 1997.
4. *Бабичева, Ю. В.* Александр Куприн // История русской литературы: в 4 т. — Т. 4. — Л., 1983.
5. *Барт, Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. — М., 1989.
6. *Батистини, М.* Символы и аллегории: визуальные коды понятий в произведениях изобразительного искусства. — М., 2007.
7. *Бахтин, М. М.* Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. — М., 1975.
8. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества — М., 1979.
9. *Библер В.* Школа диалога культур. — Кемерово, 1993.
10. *Благой Д. Д.* Мастерство Пушкина. — М., 1955.
11. *Блонский П. П.* Развитие мышления школьника. — М., 1935.
12. *Богатырева, Е. Д.* Исполнитель и текст: к проблеме формирования исполнительской культуры в музыке XX века. — М., 2006.
13. *Бонецкая, Н. К.* Бахтин и идеи герменевтики // Бахтинология: исследования, переводы, публикации. — СПб., 1995.
14. *Бонфельд, М.* Музыка: Язык. Речь. Мышление: опыт системного исследования музыкального искусства. — Вологда, 1999.
15. *Борхес, Х. Л.* Пьер Менар, автор «Дон Кихота» // Х. Л. Борхес. Оправдание вечности. — М., 1994.
16. *Браже, Т. Г.* О литературе в школе: книга для учителей. — СПб., 2008.
17. *Бунин, И. А.* Собр. соч.: в 9 т. — Т. 6. Письма. Воспоминания. — М., 1966.

18. Вайсфельд, И. В. Новая область литературы. — М., 1970.
19. Витковский, Е. Роза Орфея // Р. М. Рильке. Избранные сочинения. — М., 1998.
20. Волк, П. Парадоксы музыкального образования в России // Искусство и образование. — 1999. — № 2 (8).
21. Выготский, Л. С. Психология искусства. — М., 1965.
22. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. — М., 1991.
23. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. — М., 1992.
24. Гадамер, Г.-Г. Актуальность прекрасного. — М., 1991.
25. Гайденок, П. П. Прорыв к трансцендентальному: новая онтология XX века. — М., 1997.
26. Гаспаров, М. А. Метр и смысл. — М., 1999.
27. Гинзбург, Ю. А. Мысли о главном // Б. Паскаль. Мысли. — М., 1995.
28. Гиршман, М. М. Литературное произведение // Краткая литературная энциклопедия. — Т. 9. — М., 1978.
29. Гиршман, М. М. Анализ поэтических произведений А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Ф. И. Тютчева. — М., 1981.
30. Гольденвейзер, А. Б. Тридцать две сонаты Бетховена: исполнительские комментарии. — М., 1966.
31. Гоцило, Е. Взрывоопасный мир Татьяны Толстой. — Екатеринбург, 2000.
32. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. — М., 1972.
33. Давыдов, В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. — 2003. — № 2.
34. Евлампиев, И. И. Два измерения интерпретации // Метафизические исследования: альманах лаборатории метафизических исследований при философском факультете СПбГУ. — СПб., 1997.
35. Есин, А. Б. Анализ // Литературная энциклопедия терминов и понятий. — М., 2003.
36. Жирмунский, В. М. Анна Ахматова и Александр Блок // В. М. Жирмунский. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. — Л., 1977.
37. Задорнова, В. Я. Восприятие и интерпретация художественного текста. — М., 1984.
38. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику. — М., 1999.
39. Зимняя, И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Лингвопсихология речевой деятельности. — М.; Воронеж, 2001.

40. *Зинин, С. А.* Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. — М., 2006.
41. *Зотов, А. И.* Народные основы русского искусства. — Т. 2. — М., 1963.
42. *Зусман, В.* Концепт в системе гуманитарного знания // Вопросы литературы. — 2003. — № 2.
43. *Иванова, Н. Б.* Точка зрения: о прозе последних лет. — М., 1988.
44. *Ионин, Г. Н.* Школьное литературоведение: учебное пособие к спецкурсу. — Л., 1986.
45. Искусство анализа художественного произведения: пособие для учителя / сост. Т. Г. Браже. — М., 1971.
46. История русской литературы: Серебряный век. — М., 1995.
47. *Казанджиева-Велинова, З. Г.* Музыка — воздействие — аудитория. — София, 1984.
48. *Коган, Г. М.* Музыкальное исполнительство и его проблемы. — М., 1970.
49. *Колокольцев, Е. Н.* Развитие речи: Русский язык. Русская словесность. Литература. Произведения изобразительного искусства. 10—11 классы. — М., 2005.
50. *Коровин, В. И.* Творческий путь Лермонтова. — М., 1973.
51. *Кремлев, Ю.* Фортепианные сонаты Бетховена. — М., 1970.
52. *Кудряшев, Н. И.* Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: пособие для учителя. — М., 1981.
53. Культурология. XX век: словарь. — СПб., 1997.
54. *Левая, Т.* Русская музыка начала XX века в художественном контексте эпохи. — М., 1991.
55. *Леонов, С. А.* Интегрированные уроки. 8—9 классы: пособие для учителя. — М., 2003.
56. *Лингарт, А. А.* Основы лингвопоэтики. — М., 1999.
57. *Липовецкий, М.* Изживание смерти // Знамя. — 1995. — № 8.
58. *Липовецкий, М.* Русский постмодернизм. — Екатеринбург, 1997.
59. Литература: учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений: в 2 ч. / под ред. И. Н. Сухих. — Ч. 1. — М.; СПб., 2008.
60. Литературный энциклопедический словарь / под ред. В. Коженикова и П. Николаева. — М., 1987.

61. *Лихачев, Д. С.* Концептосфера русского языка // Д. С. Лихачев. Избранные труды по русской и мировой культуре. — СПб., 2006.
62. *Ломинадзе, С. В.* Поэтический мир Лермонтова. — М., 1985.
63. *Лотман, Ю. М.* Структура художественного текста. — М., 1970.
64. *Лотман, Ю. М.* Художественное пространство в прозе Гоголя // Ю. М. Лотман. В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь. — М., 1988.
65. *Луначарский А. В.* О поэзии как искусстве тональном // Проблемы поэтики. — М.; Л., 1925.
66. *Максимов, Д. Е.* Поэзия и проза А. Блока. — Л., 1975.
67. *Маранцман, В. Г.* Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. — 2003. — № 4.
68. *Махов, А. Е.* Музыкальность // Литературная энциклопедия терминов и понятий. — М., 2003.
69. *Медушевский, В.* Интонационная форма музыки. — М., 1993.
70. Межпредметные связи при изучении литературы в школе: сборник статей / под ред. Е. Колокольцева. — М., 1990.
71. Методика преподавания литературы: учебное пособие / под ред. З. Я. Рез. — М., 1977.
72. Методика преподавания литературы: пособие для студентов и преподавателей: в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. — Ч. 1. — М., 1995.
73. Мир и фильмы Андрея Тарковского / сост. А. М. Сандлер. — М., 1990.
74. *Михайлова, Е. Н.* Жизнь и творчество М. Ю. Лермонтова // Сборник 1: исследования и материалы / под ред. М. Б. Храпченко. — М., 1941.
75. *Мышьякова, Н.* Музыка как образ в русской культуре XIX в. // Вопросы литературы. — 2003. — Июль — август.
76. *Назайкинский Е.* Звуковой мир музыки. — М., 1988.
77. *Ожегов С. И., Шведова, Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. — М., 1999.
78. *Осипова, Ю.* «Осень» А. Пушкина и «Лунная соната» Л. Бетховена: проблема взаимодействия // Библиотека учителя словесности. — 2001. — № 5—6.
79. *Паскаль, Б.* Мысли / пер. Ю. А. Гинзбург. — М., 1995.
80. *Петрушанская, Е.* Джаз и джазовая поэтика у Бродского // Как работает стихотворение Бродского. — М., 2002.

81. Поляков, М. Критическая проза О. Манделъштама // О. Манделъштам. Слово и культура: статьи. — М., 1987.
82. Прокурин, О. Поэзия Пушкина, или Подвижный палим-сест. — М., 1999.
83. Пьеге-Гро, Н. Введение в теорию интертекстуальности / пер. с фр. Г. К. Косикова, В. Ю. Луксик, Б. П. Нарумова. — М., 2008.
84. Ранчин, А. «На пиру Мнемозины»: интертексты Бродско-го. — М., 2001.
85. Рикер, П. Конфликты интерпретаций: очерки о герменев-тике. — М., 1995.
86. Рикер, П. История и истина. — СПб., 2002.
87. Розанов, И. Н. Литературные репутации. — М., 1990.
88. Рубинс, М. «Пластическая радость красоты»: экфрасис в творчестве акмеистов и европейская традиция. — СПб., 2003.
89. Рубинштейн, С. А. Человек и мир. — М., 1977.
90. Румянцева, Т. Г. Дильтей // Новейший философский сло-варь. — Минск, 2001.
91. Русские художники от А до Я / ред.-сост.: Н. А. Борисов-ская, Е. С. Гордон. — М., 2000.
92. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чте-ния: пособие для учителя. — М., 1985.
93. Рыбникова, М. А. Система письменных работ в старших классах // М. А. Рыбникова. Избранные труды. — М., 1985.
94. Рыжова, Г. Что такое художественно-ассоциативные по-ля? // Искусство и образование. — 1999. — № 2.
95. Скафтымов, А. П. К вопросу о соотношении теорети-ческого и исторического рассмотрения литературы // Ученые за-писки Саратовского университета. — Т. 1. — Выпуск 3. — Сара-тов, 1923.
96. Скафтымов, А. П. Русская литературная критика. — Са-ратов, 1994.
97. «Сквозь даль времен»: учебник по литературе второй по-ловины XIX века для 10 класса. Ч. 2 / под ред. В. Г. Маранцма-на. — СПб., 1996.
98. Скоропанова, И. С. Русская постмодернистская литерату-ра. Новая философия. Новый язык. — Минск, 2000.
99. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост.: Л. И. Ти-мофеев, С. В. Тураев. — М., 1974.
100. Смелкова, З. С. Литература как вид искусства: книга для учителя и учащихся. — М., 1998.

101. *Старкова, З. С.* Содружество искусств на уроках литературы. — М., 1988.
102. *Степанов, Ю.* Константы: словарь русской культуры. — М., 2001.
103. *Стрельцова, Г. Я.* Паскаль и европейская культура. — М., 1994.
104. *Суздалев, П. К.* Врубель и Лермонтов. — М., 1991.
105. *Толстой, А. Н.* Об искусстве и литературе. — Т. 2. — М., 1958.
106. *Узнадзе, Д. Н.* Экспериментальные основы психологии установки. — Тбилиси, 1961.
107. *Фатеева, Н. А.* Контрапункт интертекстуальности: интертекст в мире текстов. — М., 2000.
108. *Философский словарь* / под ред. М. М. Розенталя. — М., 1975.
109. *Фортулатов, Н. М.* Искусство композиции: к проблеме музыкальности прозы А. П. Чехова // Вопросы сюжета и композиции в русской литературе: межвузовский сборник. — Горький, 1988.
110. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла. — М., 1990.
111. *Фуко, М.* Что такое автор? // Лабиринт. ЭксЦентр. — 1991. — № 3.
112. *Хаев, Е. С.* Идиллические мотивы в «Евгении Онегине» // Болдинские чтения. — Горький, 1981.
113. *Хализев, В. Е.* Теория литературы: учебное пособие. — М., 2000.
114. *Хомский, Н.* Язык и мышление. — М., 1972.
115. *Цурганова, Е. А.* Герменевтика // Новейший философский словарь. — Минск, 2001.
116. *Швейцер, В.* Быт и бытие Марины Цветаевой. — М., 1992.
117. *Шостакович, Д. Д.* Самый близкий // Литературная газета. — 1960. — 28 января.
118. *Штофф, В. А.* Моделирование и философия. — М.; Л., 1966.
119. *Щерба, Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. — М., 1974.
120. *Эко, У.* Роль читателя: исследования по семиотике текста. — СПб.; М., 2007.
121. *Эшттейн, М. Н.* Интерпретация // Краткая литературная энциклопедия. — Т. 9. — М., 1978.

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ИЗДАНИЯ  
ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ  
ПО РАССМАТРИВАЕМОЙ В МОНОГРАФИИ  
ТЕМЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ,  
УЧИТЕЛЕЙ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

1. Айзерман Л. С. Зачем сегодня иду на урок литературы. — М., 2005.
2. Романичева, Е. С., Сосновская, И. В. Введение в методику обучения литературе: учебное пособие. — М., 2012.
3. Романичева Е. С., Пранцова, Г. В. Методика обучения литературе. — М., 2012.
4. Маранцман, В. Г. Программа и УМК по русской литературе. 5—11 кл. — М., Просвещение.
5. Чертов, В. Ф., Виноградов, Е. М., Яблоков, Е. А., Антипова, А. М. Слово. Образ. Мысль. Филологический анализ литературы: учебное пособие. 10—11 кл. — М., 2006.



# СОДЕРЖАНИЕ

Введение. <i>А. В. Шамрей</i> .....	3
Глава I. ЧТЕНИЕ — ПОНИМАНИЕ — ИНТЕРПРЕТАЦИЯ	
1. Чтение как основа анализа и интерпретации. <i>А. В. Дербенцева</i> .....	9
2. От понимания — к интерпретации. <i>М. Ю. Борщевская</i> .....	16
3. Постигание художественной целостности как основа интерпретационных процедур. <i>М. И. Шутан</i> .....	29
Глава II. ПОЭТИКА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ЗЕРКАЛЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ	
1. Художественное пространство. <i>М. Ю. Борщевская</i> ...	46
2. Взаимодействие творческих методов. <i>С. В. Тихонова</i> .....	54
3. Слово как образно-тематический узел текста. <i>А. В. Султанова</i> .....	72
4. Интертекстуальные связи. <i>М. И. Шутан</i> .....	98
Глава III. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ПОЛЕ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
1. Анализ и интерпретация произведений живописи на уроках мировой художественной культуры. <i>С. Ф. Ара-     келова</i> .....	121
2. Произведения изобразительного искусства в интер- претационном поле урока литературы. <i>М. И. Шу-     тан</i> .....	125
3. Интерпретация произведения живописи как один из способов создания установки на чтение. <i>А. В. Дерб-     бенцева</i> .....	144
4. Создание психологического портрета писателя на уро- ке: роль произведений живописи. <i>С. В. Тихонова</i> .....	148
5. Из истории иллюстрации. <i>А. М. Васин</i> .....	152
	281

---

#### Глава IV. МУЗЫКА И ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

1. Исполнительская интерпретация музыкального произведения. *Е. П. Рябчикова* ..... 157
2. Музыкальное произведение в интерпретационном поле урока литературы. *М. Ю. Борщевская* ..... 161
3. Развернутое сопоставление произведений искусства: от музыки — к художественной речи. *М. Ю. Шутан* ..... 185

#### Глава V. КИНОИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Экранизация литературного произведения как объект школьной интерпретации. *А. В. Дербенцева* ..... 191
2. Взаимодействие школьных интерпретаций кинематографического и литературного произведений. *Е. В. Кочетова* ..... 196

#### Глава VI. РУССКИЙ РАССКАЗ XX ВЕКА: от анализа — к интерпретации

1. Система уроков по рассказу А. С. Грина «Крысолов» в 8-м классе. *Е. А. Еясына* ..... 209
2. Система уроков по творчеству И. А. Бунина в 11-м классе. *А. В. Дербенцева* ..... 219
3. Изучение рассказов А. П. Платонова в 11-м классе. *А. В. Дербенцева* ..... 235
4. Судьба лермонтовских мотивов в русском рассказе XX века (система обобщающих уроков в 11-м классе). *С. В. Тихонова* ..... 243
5. Рассказ Т. Н. Толстой «Любишь — не любишь» в контексте русской постмодернистской прозы. *В. В. Медвидь* ..... 257

З а к л ю ч е н и е: процесс, структура, уровни интерпретационной учебной деятельности на уроке как перспективное направление в теории методики литературы. *А. В. Шамрей* ... 268

Библиография ..... 274

На первой странице обложки  
литография М. К. Эшера  
«Флюоресцирующее море», 1933 г.

---

**И**НТЕРПРЕТИРОВАНИЕ  
ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА  
КАК УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
В ШКОЛЕ

*Коллективная монография*

Редактор *З. С. Колодина*  
Корректор *Е. С. Запольнова*  
Компьютерная  
верстка *А. И. Половинкина*

Оригинал-макет подписан в печать 19.10.2012 г.  
Формат  $60 \times 84 \frac{1}{16}$ . Бумага офсетная. Гарнитура «Lazursky».  
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 16,5. Тираж 100 экз. Заказ 1991.

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.