

Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Нижегородский институт развития образования»

ОБРАЗНОСТЬ
КАК ОСНОВА И ПРИНЦИП
ИЗУЧЕНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ



МОНОГРАФИЯ

Нижегород
Нижегородский институт развития образования
2015

УДК 821.0
ББК 83
О-23

Научные редакторы

- Л. В. Шамрей*, докт. пед. наук, проф., зав. кафедрой словесности и культурологии ГБОУ ДПО НИРО,
С. В. Тихонова, канд. пед. наук, доц. кафедры словесности и культурологии ГБОУ ДПО НИРО

Рецензенты

- Е. М. Дзюба*, докт. филол. наук, проф. НГПУ им. К. Минина;
Г. С. Самойлова, канд. филол. наук,
декан гуманитарного факультета НГПУ им. К. Минина

Образность как основа и принцип изучения художественной литературы : монография / науч. ред. Л. В. Шамрей, С. В. Тихонова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — 184 с.

ISBN 978-5-7565-0649-5

В монографии исследуются методологические проблемы, определяющие перспективность теории и методики преподавания литературы как феномена художественной культуры. Авторы, опираясь на педагогический опыт, рассматривают образность как природную способность мышления человека, особенность мышления автора произведения и направленность учебной деятельности учащихся на уроке. В центре внимания их анализа — приемы и способы обучения, органичные природе того или иного текста.

УДК 821.0
ББК 83

ISBN 078-5-7565-0649-5

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2015

ВВЕДЕНИЕ



В условиях смены ценностных ориентиров, когда в современном обществе духовное оказалось потеснено и подменено стремлением к многообразию материального, человек не может не ощущать острее, чем прежде, потребность в постижении вечных проблем бытия вопреки кажущемуся всемогуществу проблем злободневных. Но для удовлетворения этих высоких потребностей есть существенные преграды: в человеке XX века постепенно ослабла сама способность воли (С. Аверинцев), направленной на постижение трудных истин (ослабленное, «скользящее» восприятие, инертность и неточность мышления, неумение и нежелание постигать учебные задачи в ситуации длительной сосредоточенности и пр.). А ведь эта фундаментальная жизненная функция личности должна проявлять себя в глубине и разнообразии гуманитарных знаний, которые, как эмоционально пережитые, не только хранятся в памяти, но и перерабатываются в мысли, в «строй и ясность» чувств.

Постижение «истинного как целого» (Гегель) в искусстве, с одной стороны, и в жизни как творчестве, — с другой, требует в художественном образовании личности восстановления нарушенного контакта с традицией (духовной, историко-литературной, архетипической, эстетической и пр.), становления у современного человека чувства подлинности при встрече с образцами культуры, а также обновленного, уточненного ощущения и проявления постигаемых в слове смыслов.

Современный человек, как правило, очень приблизительно воспроизводит в речи свои чувства и мысли. Значения многих

понятий в общественном сознании зачастую сдвинуты, искажены, а то и заменены словесными мистификациями. Поэтому в преподавании литературы необходима такая работа с художественными произведениями, которая вела бы к развитию исторической образной памяти юных читателей.

В современных методических и филологических исследованиях все очевиднее проявляется тенденция к выявлению таких функциональных закономерностей обучения (чаще через эмпирику), которые с помощью взаимосвязанных по содержанию и по функциям средств способствуют закреплению и проявлению динамических свойств системы образования, которая должна стремиться к отражению сущностных сторон гуманитарного знания.

Методика преподавания литературы как наука, прошедшая наряду с историей литературы путь от прямого переноса законов литературы на процесс обучения (XIX век), а затем выявившая методологические предпосылки и закономерности восприятия и анализа произведения школьниками разного возраста (XX век), вышла сейчас на самые актуальные для современного общества рубежи, заявляя о своей способности стать стержнем современного гуманитарного образования.

Рассматривая «образность» как интегральный признак творчески мыслящего человека, методика преподавания литературы с трудом выводит это качество из разряда целей обучения в разряд средств достижения культуры читателя. Слово как образ и как понятие обнаруживает возможности диалектического взаимодействия чувственного и логического в сознании человека. Поэтому обращение к функциональным закономерностям взаимодействия науки и искусства в методике преподавания литературы может значительно расширить средства воздействия на личность и в то же время способствовать универсализации тех из них, которые стремятся к субъекту через разные сферы (педагогику, психологию, естественные и гуманитарные науки).

Сегодня научное постижение искусства обретает все более тонкие и технологичные способы проникновения в социальные, конкретно-исторические пласты художественного сознания, что ведет нередко к искажению этических и эстетических его сторон. Необходимо признать приоритет целостного воздействия слова, текста, литературы как феномена культуры для преодоления последствий технократического мышления. Существование гибкого и мобильного гуманистического мышления в обществе и в культуре коммуникаций человека (среда и природа) невозможно без опоры на художественное сознание.

Образное мышление, обладая целостностью и органичностью, являясь сложной многоуровневой и полифункциональной системой, адекватно проявляется как в самой культуре (в широком смысле слова), так и в развитии читателя, ибо оно, по существу, «личностноподобно» и потому животворно. Уточнение и детализация картины этих взаимосвязанных и взаимопроницающих процессов, объяснение операций сопоставления разнопорядковых элементов в гибких и многообразных системах значений является важным направлением методической науки в целом.

В данной монографии представлены результаты исследований по теории и методике преподавания литературы в школе. В первой части ее намечены перспективные направления в развитии темы (соотношение образного и логического, концепты в истории культуры, развитие метафорического мышления учащихся, методика работы с символами); во второй части, с учетом этих направлений, описывается опыт изучения произведений XX века (в хронологической последовательности). Изучение произведений, избранных авторами статей, апробировано в школах Нижегородской области. Представленные в издании варианты его экспериментально подтвердили эффективность предложенных в монографии подходов и сегодня активно осваиваются учителями Нижегородской области.

Часть первая
ОБРАЗНОСТЬ
КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПРИЗНАК
РАЗВИТОГО ЧИТАТЕЛЯ



ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛОГИЧЕСКОГО
И ОБРАЗНОГО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ
РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЯ

Л. В. Шамрей,

докт. пед. наук, зав. каф. словесности
и культурологии ГБОУ ДПО НИРО

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

мобильность и гибкость целостных элементов художественного сознания читателя, формирование у него исторической образной памяти.

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

Читательское развитие, описанное в методике как науке, в данном случае может обрести, наряду с тенденциями к дифференциации знаний о читательских свойствах (воображение, эмоции, мышление), стремление к универсализации этих свойств. Так, ранний (1—3 классы) и завершающий (10—11 классы) периоды развития ученика как читателя, являясь «древовидными» по своей структуре, соотносятся друг с другом по доминирующей тенденции к установлению связей с миром и похожи на ранний и зрелый периоды творчества писателя. Периоды «наивного реализма» и «нравственного эгоцентризма» суть единый этап самоопределения личности на основе первоначального паритета внешнего мира («верю, что так и было») и последующего мощного рывка индивидуальности в сторону рефлексии, осознания своего «я», которое и являлось вначале неосознанно, а затем все более осознанно самоорганизующимся ядром личности.

Пути внутренней трансформации внешних связей и впечатлений в образном приеме любого уровня обобщения могут быть прослежены в обучении лишь частично и условно (язык описаний не адекватен природе познаваемых явлений), но сам способ преобразования — метафоричность — органичен для человека и потому может быть интенсифицирован в си-

стеме обучения через организацию его этапов и их содержания, осознанного учителем выбора средств для их освоения в ходе обучения.

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

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

Если чтение текста рассматривать как развивающее действие, то в методике важно определить практическую значимость принципов этого действия (изменение материала, ориентированность на актуальные нормативы в динамической системе, наличие рефлексии по элементам системы), ведущего к относительной всесторонности понимания. Различ-

ние этих процедур даже в первооснове выводит методику к методологическим конструкциям, к философии научного познания в целом. Таким образом методика литературы выходит из рамок специфики, которая отграничивает ее от других областей познания, и через выросшую изнутри методологию становится частью гуманитарного знания XX века.

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

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

В пособиях современных авторов нередко ощущается недоверие к художественному тексту и искажение его множеством объяснений, не выводящих читателя-ученика к системам значений. Включение философско-эстетических, культурологических оснований и предпосылок в содержание поэтики усиливает эвристические возможности познания литературы, позволяет теоретически осмыслить влияние культурно-исторических условий на содержание и форму литературного произведения. Текст, являясь «первичной данно-

стью», направляет познание не только философско-мировоззренческих предпосылок его, но помогает выявить неявные требования и регулятивы, порождаемые коммуникативной (диалоговой) природой его содержания. Этот уровень предполагает включенность текста в социально-исторические условия, в культуру соответствующей эпохи. Так текст, отражая эпоху, синтезирует уровни и формы отражения. Через поэтику, контекст и подтекст происходит не только отражение философско-эстетических, культурно-исторических ценностей автора и через них — менталитета эпохи, но и диалог «двух сознаний» и, соответственно, выражение возможных интерпретаций текста другим (воспринимающим) сознанием и даже другой культурой (С. Аверинцев, Н. Гаспаров и др.). Таким образом, введение широких культурологических горизонтов для осмысления литературного произведения облегчает путь от писателя к читателю.

Литература и чтение произведения рассматриваются философами как акты мысли, осознания бытия и своего места в нем (А. М. Лосев). При этом отмечается особая роль «чувственно-образных форм», их обращенность к научно выраженной традиции культуры в прошлом и будущем (А. С. Бушмин, Л. И. Емельянов, П. В. Симонов и др.). Проблема прямого синтеза познания в искусстве особо выделена в теории психологии личности (Вяч. И. Иванов, В. П. Зинченко, В. А. Давыдов, Л. В. Копнин и др.). Связь образного мышления с вербальными процессами (Б. Ф. Ломов, А. В. Беляева) возникает при сравнении категорий признаков (ассоциативных, обобщенно-метафорических), при описании действия, в самом действии с образом, при движении от целого к деталям (глобальная вербализация) или от детали к целому (поэлементная). Образы-представления обеспечивают акты предвидения, точность и скорость которого

зависит от сохранения в памяти базового сигнала (опорных образов или их систем). В исследованиях современных процессов языка как нормы и как художественного явления отмечается необходимость синтеза методологических принципов гуманитарных и точных наук (Р. П. Журавлев).

Эстетический критерий сегодня становится важнейшим регулятором сфер общественной практики. Эмпирические и социальные исследования зафиксировали сдвиг в структуре мотиваций людей, связанный с перемещением их в область удовлетворения потребностей в творчестве, самореализации. В сферу науки из искусства переместился так называемый «абсолютно ассоциативный стиль мышления» (Н. И. Афанасьев), даже парадокс стал пониматься как совмещение противоположных сторон единой истины (Н. К. Гей). В специальной литературе рассматриваются особенности системно-структурного подхода к произведению. Так, Ю. Т. Нигматулина под целостностью понимает повторяющийся тип элементов структуры, подчиненность их единому принципу. Познание произведения исследователи рассматривают как целостный коммуникативно-эстетический акт. И. Л. Савранский описывает конвенциональную ситуацию, обеспечивающую «совпадение» или «пересечение» ассоциативных полей художника и реципиента (автор использует в своих рассуждениях образно-ассоциативную структуру, служащую, в сравнении с материальной и семантической, своеобразной опорой для реконструкции произведений воспринимающим субъектом). На примере стихотворения О. Мандельштама «В разноголосице девичьеского хора» можно увидеть, как сводятся воедино зрительные и звуковые представления, как весь сложный ассоциативный комплекс трансформируется в заключительную метафору, которая, в свою очередь, легко восстанавливает связь с образом «Вечной Женственности» (по В. Соловьеву и А. Блоку).

Для условного функционирования системы ассоциативных связей необходима широта и разнообразие художественных интересов, развитые познавательные способности, концентрированное внимание и образная (историческая) память (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. И. Леонтьев, С. Д. Смирнов, Р. А. Арнхейм, У. Джеймс, Б. Либлах, К. Юнг и др.). Психологи отмечают взаимосвязь этих элементов, а также возможность подключения и активизации всей системы через любой из ее элементов. Основной принцип ассоциаций — соотнесенность (слово — образ — мысль). В результате действия этого принципа, по У. Джеймсу, возникают ассоциации по сходству, смежности и контрасту. В случае неполного воспроизведения ассоциации первым воспроизводится тот элемент, который дольше отрабатывается. Любопытно, что при решении каких-либо проблем ассоциативные процессы ощущаются, но не сливаются в целое. Затем наиболее удачные ассоциации привлекают внимание и при помощи «случайных» добавочных элементов процесс «набирает скорость» и дает вместе с удовольствием и радостью живое ощущение открытия. В то же время открытие ассоциации возникает только после усвоения фактов. Таким образом, возможно осознанное планирование названных этапов.

Исследования результативности в развитии образного мышления показывают, что такие задачи легче решают ученики, увлекающиеся искусством (остальным больше удаются логические задачи). По другим данным, привычные критерии обученности (при отборе победителей олимпиад) не совпадают с творческими (С. Г. Минасян, Л. П. Павлова, В. А. Филипова и др.). В психологии и педагогике выделены периоды наиболее плодотворного приобщения учащихся к разным видам искусства («сензитивные»), но отмечается, что отсутствие единого воздействия разных искусств резко ослабляет

и возможности воздействия искусства слова. Более того, по свидетельству многих современных ученых, простое получение знаний об искусстве — ненадежный метод, ибо в его основе нет творческой деятельности. Только тогда все виды контактов (активные — создание и воссоздание художественных ценностей; более пассивные — участие в представлении этих ценностей и приобретение знаний об искусстве) при интеграции в процесс просвещения в состоянии развивать такие стороны индивидуальности, как творческое мышление и способность к синтезу эстетических переживаний.

Важная роль в творческих процессах принадлежит интуиции («индукции без слов», по выражению Э. Берна). Если при решении проблемных задач учитель не учитывает темп работы, структуру дополнительной информации, то неудача первого же этапа резко снижает качество последующих вербальных процессов, снимает удовольствие в ощущениях учеников. Интуиция обнажает характер эмоциональных установок, приближаясь к истине. Интуиция в искусстве иногда надежнее и точнее, чем объективное знание. Например, в статье О. Мандельштама «Девятнадцатый век» используемые поэтом образы-метафоры говорят о своеобразии литературы более, чем факты ее истории. Многие исследователи художественного творчества выделяют образную импровизацию как почти мгновенный переход от замысла к осуществлению. Сам момент импровизации или череда таких моментов ускоряют познавательный процесс, задают тон самоорганизации ученика (по К. Станиславскому, «что» — сознательно, а «как» — бессознательно). Импровизация как «мгновенная удача ума» (Б. Ахмадулина) во многом зависит от качества работы», степени увлеченности (А. Тарковский, И. Бергман).

Деятельность учителя, как известно, сходна с режиссерской. Описанные А. Эфросом в книге «Профессия: ре-

жиссер» репетиции пьес «Отелло» В. Шекспира, «Месяц в деревне» И. С. Тургенева, «Вишневый сад» А. П. Чехова показывают доминирующую роль образных посылок, невзирая на их неясность и возможную (в логике) неточность. В работе и актера и режиссера проявляется «двойственность эмоции» (Л. Выготский), для некоторых из них подчас несущественна проблема технологии (и игра перерастает в жизнь — В. Высоцкий), у других она соседствует с рационализмом. М. Захаров умело управляет зрительскими эмоциями через темпоритм, музыку, контрапунктом достраивающую сценическое действие. Анализ работы театральных режиссеров 60—80 годов XX века показывает, что природная способность к формированию ассоциаций — умение редкое.

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

Для современной художественной культуры характерна очень тесная связь личного опыта со всем происходящим в мире. Вероятно, поэтому искусство во многом определяется крайне усложненной образно-эмоциональной ассоциативностью как исторической приметой времени. От Гамлета («Заключите меня в скорлупу ореха, и я буду чувствовать себя повелителем бесконечности») до Б. Пастернака, Д. Андреева, А. Тарковского не так уж и далеко.

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

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА СОЛНЦА В РУССКОМ НАРОДНОМ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМ ИСКУССТВЕ

А. М. Фирсова,

*докт. пед. наук, проф. каф. словесности
и культурологии ГБОУ ДПО НИРО*

Конец XX — начало XXI века ознаменовался серьезной трансформацией представлений о социокультурных и художественных процессах, личности человека и природе, что оказало влияние на все фундаментальные основы системы мировоззрения общества, его ценностные ориентиры и целевые установки.

В сложных условиях неопределенности настоящего и неоднозначности будущего зачастую результатом воздействия социума становится творческая адаптивность личности, сформированная для адекватного восприятия феноменов окружающего мира и многогранных явлений художественной культу-

ры как системы образов, знаковых явлений социокультурного пространства в их духовной и материальной, «вещной», интерпретации.

Декоративно-прикладное искусство — это не только мир вещей, реальных предметов, но также мир самобытных образов, подчас неприметных, но важных для народа тем. Исконно жизнь людей была тесно связана с жизнью природы. Природа предоставляла материал и для прикладного искусства, служила источником его содержания.

Отголоски древности, когда обожествлялись силы природы и ее явления, сохранились в декоративно-прикладном искусстве на долгие времена. Они сохранились в мотивах орнамента, некоторых повторяющихся образах и символических изображениях. Круги-розетки, украшенные узорами, означали некогда солнце — источник тепла, света и радости на земле. Часто повторяются изображения коней-птиц. Эти вечные образы народного искусства, символизирующие солярный культ, имели множество вариантов своего воплощения.

Особенно много вариантов изображения получило за тысячелетия солнце. К ним относятся и разнообразные кресты — как в круге, так и без него. Подчеркнем, что некоторые кресты в круге очень похожи на изображение колеса. Конечно же, это не случайно. Человек видел, как солнце двигалось, то есть «катилось» по небу, как огненное колесо. Вечное движение небесного светила было отмечено крючковатым крестом — свастикой. Свастика обозначала не только движущееся солнце, но и пожелание благополучия. [1]

С приходом христианства образ солнца не исчезает, а адаптируется под новые требования религии. Солярная символика в этот период претерпевает трансформации и изменения. Солярные символы затрагивают быт, письменность и прикладное искусство русской культуры.

В окрестностях Ярославля и Костромы в раскопках встречаются сосуды с четким солярным знаком на дне, причем не в нижней части, видимой окружающим, а на той плоскости дна, которая обращена к земле. Особенно много таких солнечных узоров на сосудах из курганов фатьяновской культуры — самого восточного варианта культуры боевых топоров. [4, с. 21]

Донные солярные знаки входят в общую систему орнаментации погребальных сосудов. Известны чаши с округлым дном, где по венчику нанесена четкая волнистая линия, а на дне, опять-таки на нижней его стороне, изображено солнце с огромными лучами.

Горизонтальная волнистая черта — знак воды; на фатьяновских сосудах у венчика от этой линии, полностью соответствующей трипольскому верхнему небу, идут вниз волнистые струйчатые полосы — дождь. Есть здесь и земля, изображенная, как и на трипольских сосудах, двумя горизонтальными чертами на наиболее выпуклой части сосуда. Перечисленные три элемента — верхнее небо с запасами воды, небо и дождевые полосы, земля — исчерпывают картину мира, нарисованную трипольскими художниками. [4, с. 21]

Солнце в трипольской системе мира на бытовых и обрядовых сосудах всегда изображалось над землей, в том самом небе, где рисовались дождевые полосы. На фатьяновских же погребальных сосудах изображение солнца мы находим исключительно под землей, на самом дне сосуда. Сосуды с таким подземным солнцем — ритуальные, предназначенные для сопровождения умершего в подземный мир мертвых. Но, по убеждению наших предков, и этот мрачный inferнальный мир освещен солнцем — особым, подземным. [8, с. 243]

Проанализировав местонахождение солярного символа на ритуальных сосудах периода фатьяновской культуры можно сделать вывод, что рисовавшие его мастера имели более раз-

витое представление о строении мира. Мир воспринимался ими как многоярусный, к привычным ярусам они добавили еще один — подземный мир, в который Солнце попадало после заката и где совершало свой ночной путь.

Среди предметов раннесредневековых раскопок практически не встречаются сосуды, орнамент здесь можно наблюдать только на предметах из металла и прежде всего на украшениях. Но наиболее встречаемый символ — по-прежнему солярный, выражавшийся различными фигурами: звезда, спираль, концентрические круги-колеса. [8]

Колесо — один из самых употребительных солярных символов этого времени. Только теперь уже не четыре, а много лучей изображалось исходящими из одной точки. Уподобление солнца колесу было повсеместно распространено в Восточной и Западной Европе. Эта ассоциация с огненным колесом основана на том, что, по древним представлениям, солнце «вертится», «катится» по небу. В солнечные праздники оно «играет».

Распространенным являлся и «громовой» знак — знак Перуна, который также относится к солярным знакам. Распространен был этот знак — заключенный в круг шестиконечный крест — очень широко, его знали и скандинавы, и кельты, и славяне.

Основная масса археологических находок с солярными символами, чаще всего подвесок к ожерельям, бытует в границах X—XIII веков. Они были открыты в составе сельских курганных инвентарей в землях, наиболее замкнутых в культурном отношении племен — вятичей, радимичей, а также кривичей, новгородских словен, где и после проникновения христианства язычество оставалось слабо затронутым. Эти подвески бывают одиночными и занимают центральное положение в ожерелье, но могут чередоваться с другими или

повторяться. Эта множественность не может указывать на утрату ими апотропейного значения, так как увеличение числа одинаковых амулетов, в представлении язычника, только усиливало их эффективность. [Там же]

С упрочением христианства наступил длительный процесс постепенного отмирания языческих культов небесных светил, забвения семантики их идеограмм, утраты ими функций магических оберегов. Некоторые знаки переосмысливались, получая новое содержание (крест, луна с крестом). Остальные приобретают чисто декоративный характер, сочетаясь с орнаментальными мотивами позднейшего происхождения.

Уже в искусстве Древней Руси один и тот же мотив мог восприниматься современниками и как солнечный символ и как просто узор (например, пластинка от церковной алтарной преграды, найденная в Гродно, украшенная фигурой розетки). [2]

Постепенно первоначальный смысл древних символов был забыт, хотя они и дошли в народном искусстве до наших дней, передаваясь по традиции от поколения к поколению.

Говоря об отражении солярной символики в русском декоративно-прикладном искусстве, нельзя не отметить яркой солярной символики в росписи по дереву на примере хохломской росписи.

В народных представлениях цветовой строй хохломской росписи имел непосредственное отношение к цвету неба и небесным явлениям, его свечению и румянцу. Красный цвет в народной символике понимался не только в значении красивого, прекрасного, но и как символ огня. В разговорном языке красным величали месяц, солнце и его лучи.

Узоры хохломской росписи не только омыты потоком света, но по природе своей светоносны. Особенности хохломского орнамента складывались благодаря формам точеной деревянной посуды. Расписывая чашку или блюдо, художник

четко выделял их дно, помещая в центр розетку с линиями, расходящимися от центра, подобно солнечным лучам.

Если поначалу мастера использовали белила, синюю, голубую, розовую, зеленую и коричневую краски, то постепенно основными цветами орнамента становятся красный, черный и золотой. Такое ограничение было вызвано не только тем, что эти краски не выгорали в печи при закалке, но и тем, что художники предпочитали сочетание этих цветов в силу их особых декоративных качеств.

Со временем в хохломской росписи сложилось два вида письма — «фоновое» и «верховое». [5] К верховому письму относится и такая своеобразная разновидность росписи, как «пряник», или «рыжик». Это геометрическая фигура, чаще всего вписываемая в квадрат или ромб, в середине которых помещался «большой рыжик» — солнце. Росписи пряниками более просты и условны, чем травяные, но считаются особо значимыми. Если к ним приглядеться, то кажется, что солнце, с завитыми по кругу лучиками, находится в постоянном движении. [Там же]

От возникновения хохломской росписи до сегодняшних дней различные ее виды претерпели огромные изменения, хотя стилистическая основа осталась та же. Искусство хохломы возникло на русской земле вблизи Волги и отразило в себе богатство природы этого края. Почти все деревни, с которыми с незапамятных времен была связана история хохломской росписи, расположены по берегам речки Узолы, впадающей в Волгу.

Хохломские чаши и блюда конца XIX века сохранили в своей орнаментации древнейшие традиции украшения посуды. В их росписи часто можно встретить помещенный в центре дна блюда или чашки мотив солнечной розетки с лучами. По краям чаши вокруг розетки, лежащей в центре, обычно наносились ритмично чередующиеся красные и черные мазки

[Там же]. Рассмотрев хохлому, можно воочию увидеть дошедший до наших дней почти в неизменном виде солярный символ — изображение солнца — и его местоположение.

Отчетливо представлены солярная символика и солярные сюжеты и в таком виде прикладного искусства, как резьба по дереву. В поморской (Русский Север) резьбе примечательны хитроумные погремушки — шаркунки. Конструкция шаркунка напоминает многоэтажный дом без окон и дверей, но со множеством комнат-ячеек. Строился такой дом из множества тонких сосновых палочек — перегородок, которые крепились замковым соединением на резной березовой ручке. Иногда мастер укладывал в одну конструкцию более сотни деталей, создававших десятки замкнутых камер. В каждую камеру вкладывалась дробинка или горошина, так что при сотрясении игрушка издавала характерный «шаркающий» звук. На верхушке ручки мастер вырезал маленькую фигурку птицы или коня. [3]

Частью внутреннего убранства русской избы являлась также щепная птица. Летящая птица, напоминающая солнце, считалась со времен язычества символом животворящего начала. В христианстве же символом Святого Духа выступал голубь. Голубь явился Деве Марии в Благовещение, голубь — Святой Дух — спускается с небес во время крещения Христа. Поэтому щепная деревянная птица, которую стали делать на Руси более трехсот лет назад, приобрела очертания голубя. [Там же]

Щепная птица традиционно не окрашивается, не покрывается лаком, потому что именно «живое» дерево, по мнению мастеров, со временем приобретает красивый бронзовый цвет и благотворно влияет на человека.

Наиболее старинная трехгранно-выемчатая резьба сохранялась на Русском Севере до начала XX века. Ее геометри-

ческий узор из розеток, ромбов, спиралей, ломаных и косых линий равномерно покрывал поверхность прялок, ковшей, солониц, вальков. [3]

Многочисленные варианты розеток, расчлененных кругов, так называемые солярные знаки — схематические изображения солнца, — служили своего рода оберегами. Утратив со временем в сознании народа свой магический смысл, солярные знаки остались в народном искусстве наиболее любимыми декоративными элементами. Ими оформлялись, например, лопасти прялок.

Прялка и веретено — древнейшие орудия женского труда. В течение веков у разных народов складывались свои формы прялок и приемы их украшения. Примечательна украшающая донце прялки резьба, орнамент которой состоит из треугольников, розеток в виде шестилепестковых цветков и вихревого «солнца».

Подобные достигающие метровой длины донца с резьбой, а иногда и со скульптурными ручками, бытовали в пределах Московской и Рязанской губерний, а также в степных губерниях западнее Волги: в Орловской, Тамбовской, Воронежской, Курской. Главным мотивом узоров, размещаемых на них, была крупная лепестковая розетка с глубокими латевидными вырезами.

На Волге наиболее известны донца, изготавливаемые в Нижегородской губернии — так называемые городецкие, украшенные геометрической резьбой или сюжетными резными и живописными изображениями. [6]

На Северной Двине и Мезени на прялки наносились графические росписи — особые северодвинская и мезенская. Истоки этих видов росписей с их традициями уходят в глубину веков, к богатой художественной культуре Древней Руси.

В мезенских прялках орнаменты состоят из полосок и

квадратов, треугольников, вертикальных и косых черточек, штрихов и близки к геометрическому стилю резьбы по дереву. На ножках прялок эта резьба соседствует с росписью. Мезенские мастера кроме геометрических фигур писали ряды птиц и, самое главное, ряды оленей и коней. [3]

Фигурки оленей и коней следуют в ритмичном повторении, друг за другом, образуя завораживающий волнообразный узор. Это бег стада и табуна, хотя изображения лишены даже намек на жанровость.

При таком лаконизме художественного языка и своеобразном орнаментальном подходе к изображению животных и птиц росписи мезенских прялок передают поэтическое восприятие природы, основанное на глубоком знании ее и близости к ней.

Динамичность узора усиливают тонко прописанные пером веерообразные султанчики и усики в пазухах листьев. Прихотливо вьющаяся ветвь на оливково-желтом фоне произрастает из треугольной горки как дерево жизни. На многих прялках на листьях помещаются маленькие черные птички. Но чаще большая птица изображается в рамке ниже куста. Вверху или внизу всей композиции в зубчатом круге, как воспоминание о резных розетках, помещается птица с человеческим ликом и в короне — сказочный Сирин.

Сирин в древнерусском фольклоре — птица солнечного сада или рая. Это большая, сильная, пестрая дева-птица с большой грудью, строгим лицом и короной на голове. Русский Сирин, в отличие от своего предка — античной Сирены, был наделен магическими функциями защитного характера и олицетворял красоту, счастье и радость бытия.

Солнечный культ нашел отражение и в резьбе, украшающей различные части крестьянских домов. В домовая резьбе Русского Севера, Среднего и Верхнего Поволжья, Сибири

солярная розетка или полурозетка — необходимый элемент орнаментации, вокруг которого зачастую сосредотачиваются и все остальные. Традиционная связь этих солярных эмблем со строго определенными частями зданий указывает на их первоначальный характер.

Основная часть резных украшений помещается на внешних стенах домов, чаще всего на фронтальной. По месту расположения солярные знаки совпадают с крестами, которые с магической целью чертились мелом или выжигались на различных частях здания в определенные праздничные дни. Они украшают крыльцо, двери, углы дома, обрамляют окна («И в мое оконце засветит солнце», — недаром гласит пословица), ставятся на калитках, воротах двора или усадьбы, на фронтонах. Иногда солнечные знаки заменяют коньки на крышах изб и т. д. Внутри избы солярные знаки вырезались на сволоках (матицах) — толстом бруске, который служит опорой для потолка. [4]

Хорошим примером является конек на крыше дома. Такой конь был широко распространен на Русском Севере. Двускатные кровли изб часто имели такую протяженность, что одного коня — охлупня — бывало недостаточно. На крыше укрепляли два бревна корневищами в противоположные стороны, и каждое получало скульптурную обработку. Один конь смотрел на улицу, другой — в поле или в лес за домом.

Образ коня — один из любимых и древнейших в русском народном искусстве. Он повторяется и во внутреннем убранстве дома, в росписях и скульптурных деталях утвари, в вышивках и имеет глубокий смысл, связываемый с древними языческими представлениями славян-земледельцев о природе. Конь символизировал солнце, движущееся по небу. Отраженным отголоском этих древних поверий можно считать обычай окрашивать деревянные игрушки-коники в красный цвет.

Помимо коньков, солярные символы могли украшать ворота. Чаще всего изображались восход и заход солнца, показанного в виде круга. На одном столбе ворот вырезалась утренняя заря в виде человекообразной фигуры с золотистой головой. Над ней помещалось сияние, а еще выше — утреннее Солнце, покотившееся по своей дороге-дуге. На другом конце дуги — заходящее Солнце, которого ждет внизу Вечерняя Заря, над ее головой переливалось вечернее сияние. Там же изображался и ряд потемневших солнц, сошедших с небесной дуги. Предполагается, что это умершие солнца, о которых много говорится в славянском фольклоре. [4]

Традиционная русская одежда также была украшена обилием солярной символики, используемой в мотивах вышивки праздничного и повседневного костюма. Народ на протяжении столетий с религиозным уважением сохранял форму, цвет и малейшие принадлежности костюма своих предков. Вышивка считалась одним из самых любимых и распространенных женских ремесел на Руси. Для нее не требовались сложные приспособления, а холст, нитки, иглы, пяла (пяльцы) имелись в каждом крестьянском доме. Вышивали, как правило, льняными, а со второй половины XIX века и бумажными нитками по белому льняному холсту или кумачу (красному ситцу). [7]

Особенно часто образ солнца встречается в северных вышивках, в украшениях полотенец и рубах. Широко распространена была вышивка на женских рубах, своеобразно закрывающая плечи, как бы оберегая их силу.

Расцветка северной вышивки всегда была очень строгой: белым по красному или красным по белому, что характерно для всех регионов Карелии, кроме Пудожья и районов проживания северных карел, где встречалась полихромная вышивка с использованием шелковых и гарусных (шерстяных) нитей. Символический красный цвет означал небесный огонь

и связывался с образом солнца; ромб служил символом плодородия; круги, розетки, свастика считались солярными (солнечными) знаками. [7]

Как уже отмечалось, вышивка украшала большое количество предметов. Основную часть из них девушка должна была расшить сама ко времени своего замужества. Особенно много предметов украшала вышивка с солярными символами. Свадебное полотенце, которым покрывали невесту, изготавливалось длиной до трех метров. Обычно на концы его нашивалось красное кружево. По стороне, спускавшейся на лоб, пришивали в обмет красную полосу или вышивали красной шерстью ромбы, треугольники — охранный орнамент от глаза невесты. Поверх свадебного полотенца на невесту накидывали также красное покрывало.

Известный исследователь В. Стасов утверждал, что «у народов древнего мира орнамент никогда не заключал ни единой праздной линии: каждая черта тут имеет свое значение, является словом, фразой, выражением известных понятий, представлений». Излюбленные три цвета у русских — белый, красный и черный — имели свою символику. Красный цвет у многих народов древности символизировал животворящие силы природы, ему приписывалось магическое свойство — способствовать жизненным силам человека. Черный цвет означал смерть, конец жизни. Белый — пространство, в котором пребывают жизнь и смерть. [3]

Огонь и воздух, без которого он не может жить, составляют другую группу стихий. К огню человек издавна питал глубокое уважение, так же как и к солнцу, которое, по убеждениям древних людей, находится в родстве с ними: оба они сыны неба. Среди привычных мотивов народного орнамента особенно часто встречаются кресты и ромбы. Разновидности их бесконечны. Прямой равноконечный крест в народной

символике означал солнце, а конечный крест связывался с огнем земным, который представлялся как разновидность огня небесного.

Немалым количеством солярных символов снабжалась такая женская часть костюма, как понева — набедренная одежда для просватанных или замужних женщин. Понева подчеркивала зрелость и готовность женщины к деторождению. Как правило, поневы были яркими, с клеткой в основе, причем чем старше была женщина, тем темнее должна была быть ее понева.

По узорам и по клеткам можно было узнать губернию и даже деревню, откуда происходила родом женщина. Например, на Рязанщине поневы носили черные или темно-синие с клетками из белых и цветных нитей. В Тульской губернии предпочитали поневы красные с черными и белыми узорами. Именно эти узоры и заключали в себе солярный оберегающий смысл. [7]

Анализируя отражение солярной символики в русском декоративно-прикладном искусстве, можно сделать вывод о том, как применяются солярные знаки в эстетическом поле традиционного русского быта. Солярные знаки — символы образа солнца — с дохристианских времен применялись повсеместно, продолжали существовать и после принятия христианства и везде несли смысл тепла и благоденствия, добра и света, никогда не выступая исключительно в декоративной роли.

Несмотря на то что солярная символика считается архаичной, солярные символы не исчезают, а продолжают жить и в современном декоративно-прикладном искусстве и народных промыслах. Примером тому служат дошедшие до нас или возрожденные в наши дни различные виды росписей по дереву — хохломская, мезенская, вятская. Сегодня эта рос-

пись органично входит в нашу жизнь и широко используется в современных видах искусства, украшает различного рода обереги, талисманы.

В любом декоративно-прикладном искусстве главное — это «посыл», который мастер закладывает в свое изделие. И в современном народном искусстве этот «посыл» также всегда явно выделен, что, безусловно, положительно влияет не только на развитие практически утраченной семантики образности декоративно-прикладного искусства, но и на судьбу народных промыслов в целом, безусловно необходимых для сохранения национальной идентичности сознания каждого члена социума.

Соляренный символ существовал во множестве знаковых систем, это помогло ему сохраниться до наших дней. Конечно, далеко не все смыслы образа солнца дошли до нас в своем первоначальном виде, но суть этих символов можно понять и в XXI веке. Для этого стоит только повнимательнее взглянуть в его лик.

Литература

1. Аничков, Е. В. Язычество и Древняя Русь / Е. В. Аничков. — СПб. : тип. М. М. Стасюлевича, 1914. — 386 с.
2. Богословие и духовность: солярно-лунарная символика в облике русского храма // Материалы международной церковной научной конференции. — Москва, 1987 / ред. Б. Успенский. — М., 1987. — 20 с.
3. Богуславская, И. Я. Добрых рук мастерство / И. Я. Богуславская. — Л. : Искусство, 1976. — 209 с.
4. Даркевич, В. П. Символы небесных светил в орнаменте Древней Руси / В. П. Даркевич // Советская археология. — 1960. — № 4. — С. 21.
5. Емельянова, Т. И. Искусство хохломской росписи :

монография / Т. И. Емельянова. — Н. Новгород : музей ННГУ, 2008. — 140 с.

6. Званцев, М. П. Нижегородские мастера : рассказы о народном искусстве / М. П. Званцев. — Горький : Волго-Вятское книжное издательство, 1978. — 160 с.

7. Маршова, И. В. Ткачество и вышивка Нижегородского края / И. В. Маршова. — Н. Новгород : Литера, 2010. — 160 с.

8. Рыбаков, Б. А. Язычество древних славян / Б. А. Рыбаков. — М. : Наука, 1994. — 608 с.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ МОДЕЛИРУЮЩЕГО ТИПА

Л. В. Шамрей,

*докт. пед. наук, зав. кафедрой словесности
и культурологии ГБОУ ДПО НИРО*

Профессиональная компетентность учителя — явление «многофакторное» и «многослойное». Целостность ее во многом определяет широкая гуманитарная культура, и отсутствие (или ущербность) одного из ее компонентов резко снижает эффективность труда учителя.

В исследованиях Т. Г. Браже отмечено, что деятельность учителя сродни искусству (с его нестандартностью решений, уникальностью результатов деятельности при всей разности уровней осмысления содержания предмета и способов его передачи). Так, в 90-е годы XX века 70 процентов опрошенных учителей отмечали сильную зависимость своей деятельности от общей культуры. Через 25 лет данные свидетельствуют о

резком снижении интереса к проблеме: только 27 процентов респондентов отмечают зависимость своей деятельности от общей культуры, 13 процентов говорят о незначительной зависимости, а 50 процентов считают, что такой связи вовсе нет. [1]

Особое значение для успешности работы педагога имеет уровень его общей и филологической культуры.

Дополнительный анализ качества профессиональной компетентности педагогов подтверждает эти данные и выявляет противоречие между слабо выраженным желанием современного учителя успешно справиться с поставленными задачами в обучении и его неуверенностью в своих силах:

« для современного педагога характерны способности и потребности в самовыражении, в преодолении сопротивления разросшегося содержания предметов, которые необходимо иначе, чем прежде, осваивать;

« нынешнему педагогу присущи растерянность, терминологическая путаница, штампы, низкий уровень потребностей в художественно-эстетических впечатлениях, подмена методических решений технологическими «новинками».

Так, по нашим данным, у учителей музыки, ИЗО, русского языка и литературы качество проектной деятельности в обучении еще очень низкое. Умение организовать и провести проектную деятельность быстро превратилось почти в рутину, в очередной штамп: 92 процента опрошенных (более 500 человек) считают, что успешно участвуют с учениками в социальных и социокультурных проектах; 74 процента применяют проектную деятельность на уроках, но только 13—18 процентами из них были представлены подлинно учебные проекты (создание словарей, альманахов, газет, выставок, композиций и т. п.). Для большинства работ характерна подмена понятий: исследовательское, творческое задание авторы их называют проектом часто без малейшего на то основания.

Действительно, учебная деятельность при выполнении проекта сложна, многофигурна, но если учитель не задумывается об отличии такого урока от обычного, то он подменяет логику развития проекта плоскостным планом обычной работы. Типичными недостатками при подготовке и проведении таких уроков являются:

« неточное определение целей без соотнесения их с задуманным результатом;

« неудачный отбор содержания без соотнесения с приемами (способами) деятельности, без учета значения учебной среды;

« неопределенность форм совместной деятельности, особенностей их структуры.

В то же время ощутимо тяготение учителей к урокам оригинальным, необычным, которые сегодня отодвинуты, хотя они-то как раз и соответствуют самым перспективным задачам ФГОС.

Такие уроки (по сути моделирующего типа) являются изначальной и итоговой формой проектной деятельности, хотя могут быть построены и без учета всей ее технологической цепочки: они осуществляются на образной основе как мысленный эксперимент, мысленное преобразование, идеальный, предполагаемый образ результата.

Эффект такой деятельности очень высок. Замечено это давно. Например, Н. И. Лобачевский в речи «О важнейших предметах воспитания» (1828) первое место отводил научному творчеству и связывал это с реакцией не только на цель работы, но и на ее трансформацию, приводящую к сокращению сроков достижения цели и новому качеству деятельности.

Авторы современных исследований, особенно методических, редко соотносят понятия «проект» и «модель». А между

тем они неразрывно связаны. Моделирующая деятельность учителя в теории методики представлена как новый аспект профессиональной компетентности.

Это проявляется в планировании тем и разделов курса литературы (Г. Н. Ионин, В. Ф. Чертов, С. А. Зинин, Г. С. Меркин, М. П. Воюшина), в интенсификации развития читателя на образной основе (М. И. Коновалова, Е. К. Маранцман, Н. П. Терентьева, Н. М. Свирина, А. С. Акбашева, А. В. Доманский, А. М. Фирсова и др.), в моделировании читательской интерпретации (М. И. Шутан, Е. Г. Ядровская и др.), моделировании и проектировании учебной деятельности учащихся (Е. С. Романичева, О. В. Сосновская, Г. В. Пранцова).

Новые тенденции в теории методики литературы развиваются стремительно (Л. В. Дербенцева, М. Ю. Борщевская, С. В. Тихонова, Е. А. Кочетова), но проблема моделирования уроков и соответственно структурирования их содержания в соотношении с учебной деятельностью исследована недостаточно. В нашем опыте тяготение к урокам такого типа очевидно проявилось у учителей разных предметов, но, как ни странно, именно словесники испытывают при их реализации немалые затруднения.

Так, не вызывает у учителей возражений тезис о замысле урока (как у автора любой творческой установки), что проявляется прежде всего на уровне идеи такого урока, выраженной метафорически (ранее в методике это часто называлось эпиграфом к уроку). Образно выраженный замысел представляет и сверхзадачу занятия, определяет в какой-то мере его форму и структуру. Но первичный, выраженный образно замысел, как правило, довольно банален. Размышляя над ним, учителя его меняют и, соответственно, созревает постепенно концепция урока, определяются принципы отбора содержания. При проведении уроков именно структурирование

учебного процесса вызывает наибольшие затруднения (как, впрочем, и его концепция определяется не сразу) и подменяется традиционным подходом. Эффект уроков в результате снижается, а вызванный у учащихся интерес в должной мере не поддерживается.

Остановимся подробнее на специфике образности как принципа структурирования такой учебной деятельности, которая активизирует интеллект, развивает мышление, адекватное природе искусства, культуры, не забывая при этом, что интеллект, по выражению философов, сооружает символы, а интуиция пытается преодолеть их барьеры.

Если модель урока (его замысел) может быть выражена образно, то это определяет его «форму как автономный, производящий и организующий содержание принцип», создающий невидимые условия понимания (В. В. Васильев). [2] Понимают содержание не отдельными элементами, знаками, но знаками в серийности повторений. Тогда выявляется не только сходство, но и различие тех или иных образов (независимо от их сложности) и при переходе от чувственного к понятийному (и обратно) сохраняется память о переживании и усиливается ощущение длящегося эстетического действия. «Мысль, уловленная в метафору, продолжает удерживаться с помощью ее аналитического развития, выявления возможных логических экспликаций...». Этот процесс сходен с «образом древнегреческого симпозиума, когда одна и та же истина движется по кругу посредством бережных, почтительных дополнений» (Э. Ю. Соловьев). [3] При этом мысли разных авторов вступают друг с другом в отношения резонанса (Э. Понтини). [4]

Значение и полноту образ-знак черпает из соседства с другими. Организация образов (в обучении) в своеобразные «потoki» может содействовать становлению образных обоб-

щений. «Культурой сохраняемые психотехники обеспечивают принципиальную возможность доступа к “мировым событиям” (идеям)», — подчеркивает Е. В. Петровская. [5]

При повторении курса литературы в 11-м классе можно осуществить его систематизацию, на образной основе закрепить материал в памяти, дополнить содержание.

Идеей таких уроков стало выражение «К каким порогам приведет дорога?» (на примере модификации сюжета «блудного сына» в русской литературе). При толковании идеи на первый план выдвигается архитипический сюжет и его многочисленное варьирование не только в литературе, но и во всех видах мирового искусства. В центре внимания учащихся движение (дорога, путь, судьба...) и проблема нравственного выбора человека (порог, испытание, требующее преодоления).

По мнению Э. А. Радь, сюжет о блудном сыне, входящий в Священное Писание (антологию древней художественной литературы), можно рассматривать «как структурное начало, содержащее конфликт поколений в ситуации выбора жизненного пути, как матрицу философской мысли — мотив (“отцы и дети”)». [6, 7] Ситуация конфликта поколений — своего рода «генотип», который сохраняется в модификационных моделях во времени и имеет вневременной характер (А. В. Чернов, Ю. В. Тюпа, В. И. Габдулина, Т. И. Радомская, В. И. Кривонос и др.).

Исследователи отмечают, что при изучении огромного фактического материала естественно сочетаются историко-типологический, историко-генетический, структурно-семиотический и сравнительно-исторический методы. В школе, конечно, уровень иной, но тем не менее принцип этот сохраняется. Более того, можно актуализировать ту или иную сторону исследования. Учителю вместе с учениками предстоит сложная, но увлекательная работа по выявлению не только отличий в «по-

вторении» сюжета, но и деталей его бережного, почтительного обхождения в каждом художественном явлении.

Главный «ген» (мотив «отцы и дети») обладает моделирующими качествами. Учащиеся, вспоминая произведения XIX и XX веков, видят, что в одних произведениях сохраняется сюжетная схема притчи, а в других она меняется или даже уходит вглубь, но «ядро» остается, обретая новые оболочки. Различие в таких случаях проецируют горизонтальные и вертикальные межтекстовые связи (диалоги различного типа: автор и герои, автор и повествователь, диалог эпох, культур и др.), что дает возможность постигать не только бытовой, но и бытийный смысл духовного единства поколений. Притча напоминает также о необходимости прерванной связи между человеком и Богом, его внутреннего преображения.

На уроке после восстановления сюжета притчи для усиления внимания к теме было предложено всмотреться и сравнить одну из фресок Микеланджело («Страшный суд», «Рождение человека») и картину Рембрандта «Блудный сын». Едва соприкасающиеся руки Бога-отца с сыном на фреске напоминают о необходимости самому подниматься и идти по жизни, делать усилие, преодолевать невзгоды, а у Рембрандта мы видим, каким иногда возвращается сын к отцу. Отметим, что картина была написана в 1669 году и является последним произведением художника, его своеобразным завещанием, что к этой теме в XVI—XVII веках обращались многие, в том числе И. Босх. Рембрандт размышляет о грехе и милосердии, о том, о чем должны помнить люди в роковые минуты: «...как будто из тьмы выхватывается золотым каким-то лучом изображаемое возвращение сына, истратившего весь запас своих сил. И в этом золотом луче загораются, и зажигаются, и пламенеют: алое, но при этом какое-то золотистое тряпье на плечах отца, а на теле сына какая-то, то ли золотушная, то ли

золотая, голова, и этот странный профиль почти в обморочном состоянии, просто прильнувший к отцу, и эти руки отца на спине сына...» (влияние этой картины можно увидеть в «Преступлении и наказании» Ф. М. Достоевского, в финале фильма А. Тарковского «Солярис»). [8]

Из произведений русской литературы акцент был сделан на «Повести о Горе-Злочастии» (XVII в.). Человек пускается в странствие, но в поисках своего предназначения он может потерпеть поражение. И возвращение в отчий дом для героя становится невозможным...

В романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка» сюжет-архетип представлен косвенно. Акцент сделан на усилении значения слова «блудный», на дихотомии «блудный — праведный». Отношения Гринева-старшего и Гринева-младшего, который не поддался искушениям различного рода и остался верен отцовским заповедям, — в центре внимания учащихся (вариантом примера для этого сложного разговора с учащимися может быть «Тарас Бульба» Н. В. Гоголя).

Иначе этот мотив проявляется в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети». Автор показал трудности духовной борьбы Базарова со страстями, гордыней, заблуждениями разума и открытие героем в себе великих возможностей созданного им мира, который вдруг дал трещину... Размышляя над этим, учащиеся не только уточняют свои впечатления от сюжета, героев романа, но и видят трагическое одиночество Базарова. Нереализованность своего предназначения привела сильного Базарова в родительский дом, где его любят, но никогда не поймут. Сложность внутреннего мира человека, природа его страстей, убеждений и разочарований («порогов», о которые он на жизненном пути спотыкается) всегда интересуют учеников, но при повторении под предложенным углом зрения эти проблемы приобретают для них особую значимость.

Переплетение мотивов на разных уровнях притчеобразных ходов сюжета характерно и для А. П. Чехова. Мы использовали в качестве примера пьесу «Вишневый сад» (Э. А. Радь, на основе работы которой мы и выбирали основные примеры, предлагает повесть «Черный монах»). В пьесе дом стал и прибежищем, и тюрьмой для героев. Их любовь друг к другу несомненна, но единство их призрачно. Разрывы неизбежны. И масштаб разрушения отчего дома символичен.

При переходе к рассмотрению литературы XX века в контексте темы «К каким порогам приведет дорога?» учащиеся испытывают большие затруднения в силу своей недостаточной начитанности. Поэтому для работы на уроках использовались стихи, фрагменты некоторых произведений с опорой на их экранизацию и интерпретацию в разных видах искусства.

С интересом учащиеся работали над текстами писателей начала XX века, особенно при сопоставлении с притчевой основой стихотворения В. Брюсова «Блудный сын» и одноименной поэмы Н. Гумилева, в которых проявляется своеобразный возврат к притчевому сюжету, но при этом происходит и спор с художественно-культурной традицией, актуализация новых смыслов. Особый интерес вызвали у учащихся «Стихи к сыну» М. Цветаевой, которые продиктованы глубокой внутренней потребностью автора воссоединиться с Родиной, вернуть Родину сыну (А. С. Акбашева, Э. А. Радь).

Герои В. М. Шукшина делают объектом своих размышлений собственные сомнения, постепенно втягивая в них и читателя (рассказы «Дядя Ермолай», «Игнаха приехал», повесть «Калина красная» — особенно фрагмент из фильма, когда герой увидел наконец-то свою мать... «Господи, прости меня», — восклицает он, но стон этот не был услышан. Ему нет прощения...). Герой Шукшина — человек современный,

образованный, живет по-городскому, не так, как дядя Ермолай. Но все же на вопрос «кто из нас прав, кто умнее» у него нет твердого ответа. Он находится на распутье: знает, как не хочет жить, но еще не знает, как надо, и принимает на себя всю ответственность за сделанный выбор. «Зачем дана была эта непосильная красота?» («Земляки»). Поиск своего места в мироздании происходит у героев Шукшина постоянно, но чем сильнее герой, тем тяжелее испытание, выпадающее ему на жизненном пути. Мать, Дом (в самом широком смысле этого слова) у писателя — центр рассказов, к которому стягиваются все горизонты мира. Законы жизни и смерти определяются ее словами, ее слезами, ее нравственными уроками (Н. Л. Лейдерман, М. Н. Липовецкий).

Большой интерес у учащихся вызвали рассказ А. Платонова «Третий сын», «Притча о Правде и Лжи» В. Высоцкого, пьеса А. Вампилова «Старший сын» и др. При этом замечена была очень важная особенность. К концу XX века в литературе Домом стали восприниматься не только родное село, город, земля, но и планета... Сыновьям всегда есть куда вернуться из странствий...

Возможности соотнесения «потока» повторяющихся сюжетов, ситуаций, мотивов (их разветвление и соединение, трансформация) с инвариантом (притчей о блудном сыне) помогают освоить колоссальный для учащихся по объему и сложности масштаб представлений об истории литературы. Это может быть урок, система занятий, элективный курс — модель в целом будет неизменной. Но при этом и учитель и ученики свободны в выборе примера, акцентов, их интерпретации, что резко повышает интерес учащихся к такого рода исследованию и его результативность. Связано это, конечно, с природой образного мышления — определенностью признаков того или иного образа, с тем, что, в отличие

от понятия, образ при обобщении не теряет своей целостности (наличие связей между признаками образа позволяет восстановить отсутствующие или искаженные), с конкретностью и лаконизмом, содействующими запоминанию образов. [9]

Завершая эскизное описание хода работы по соотнесению инварианта и его модификаций в истории литературы (не претендующее на литературоведческую глубину, поскольку тема достаточно исследована), а также специфики структурирования материала (представлен один из вариантов), необходимо отметить, что эффективность этого подхода не только в повторении, систематизации примеров, не только в мощном развитии гибкости мышления, активизации воображения и эмоций, но и в удивительном как для учеников, так и для учителя таинственном удовольствии от этого процесса. Эстетический характер этого удовольствия связан с мощью фрактальных структур (*лат. fractus* — изломанный), в основе которых лежит принцип подобия, похожести. «Книга искусства написана на языке фракталов... Самоподобие фракталов понимается как в классическом линейном смысле, когда часть есть уменьшенная копия целого, так и в неклассическом нелинейном смысле, когда часть есть деформированная “похожая” часть целого», — тонко замечает А. В. Волошинов. [10] К мыслям об эстетике фракталов, описанной в ряде блестящих работ ученого, «лирикам»-словесникам хочется присоединиться: «Фрактальные структуры выступают неким пограничным образованием между Космосом и Хаосом, и именно это свойство придает им особую эстетическую привлекательность».

Литература

1. Браже, Т. Г. О литературе в школе : книга для учителя / Т. Г. Браже. — М. : МИРС, 2008.

2. Васильев, В. В. Размышления о кантианских вариациях // Сб. «Мераб Константинович Мамардашвили» / под ред. Н. В. Мотрошиловой. — М., 2009. — С. 214.

3. Соловьев, Э. Ю. Экзистенциальная сотериология М. Мамардашвили // Сб. «Мераб Константинович Мамардашвили» / под ред. Н. В. Мотрошиловой. — М., 2009. — С. 190, 194, 201.

4. Понтини, Э. Эстетический смысл трактовки акта познания и ее европейские истоки в философии М. Мамардашвили // Сб. «Мераб Константинович Мамардашвили» / под ред. Н. В. Мотрошиловой. — М., 2009. — С. 281, 283.

5. Петровская, Е. В. В сторону образа: об одном возможном применении символогии // Сб. «Мераб Константинович Мамардашвили» / под ред. Н. В. Мотрошиловой. — М., 2009. — С. 91.

6. Радь, Э. А. История «блудного сына» в русской литературе: модификация архетипического сюжета в движении эпох / автореф. дис. ... д. ф. н. / Э. А. Радь. — Саратов, 2014.

7. Радь, Э. А. Память творчества русских писателей: мифопоэтика, интертекстуальность, межтекстовые связи : монография / Э. А. Радь. — Уфа, 2014.

8. Волкова, П. Мост через бездну / П. Волкова // Собр. соч.: в 5 кн. — Книга II, гл. 10. — М. : Зебра Е, 2014. — С. 159—177.

9. Голицын, Г. А. Образ как концентратор информации // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве : сб. — М., 2002. — С. 183—190.

10. Волошинов, А. В. Об эстетике фракталов и фрактальности искусства // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве : сб. — М., 2002. — С. 214—218.

УРОК ЛИТЕРАТУРЫ И СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

М. Ю. Борщевская,

*канд. пед. наук, доцент кафедры словесности
и культурологии ГБОУ ДПО НИРО*

О познавательной функции метафоры писали и рассуждали многие зарубежные и отечественные ученые, писатели и поэты: Аристотель, Дж. Лакофф, В. Скотт, М. Блэк, Ю. Лотман, Л. Выготский, В. Налимов, В. Полухина, В. Кашкин. Список может быть очень большим. Наше мышление обращается к метафоре, когда нет готовых средств обозначения, объяснения, создания образов и смыслов. Интерес различных наук (философии, языкознания, литературоведения, педагогики, психологии и психиатрии, а в последнее время и методики преподавания языка) к метафоре связан с проблемами соотношения образного и логического. Метафора — это уникальный вклад правого полушария в мыслительную (языковую) способность левого. С этой мыслью Леонарда Шлайна [1] нельзя не согласиться.

Рассматривая природу и роль метафоры в мыслительном процессе, В. К. Харченко выделяет следующие ее функции: номинативную, информативную, мнемоническую, текстообразующую, эвристическую, объяснительную, эмоционально-оценочную, конспирирующую, игровую, ритуальную [2].

Возникает закономерный вопрос: почему современная методика преподавания литературы столь упорно обходит этот функциональный аспект изучаемого в школе тропа, уделяя значительно большее внимание технологичности процесса преподавания и игнорируя природу преподаваемого предмета? В работах В. П. Беспалько сформулированы основные

требования к технологически организованному процессу: он строится на основе знания необходимого и достаточного числа закономерностей, которым подчиняется управляемая система; прогнозируемый результат (цель) процесса доводится до «внешне наблюдаемой» (диагностичной) формы и может многократно воспроизводиться. Как показывает наш опыт, ни у кого из учителей-предметников это понимание технологичности не вызывает такого отторжения, как у преподавателей литературы, осознающих своеобразие и специфику своего труда и своего предмета. Л. В. Шамрей в работе «Образный диалог времен как принцип и способ изучения художественной культуры» пишет: «Как и кому доказать, что даже простейшее стихотворение в освоении сердечном потребует особых условий, неторопливости, изящества и гибкости технологических приемов, за которыми стоит огромная по напряженности интеллекта и особому чутью на законы и свойства красоты слова работа педагога» [3]. Воображение, интуиция, способность к созданию собственного ассоциативного поля должны дополнять чисто логические процессы, только в этом случае восприятие и понимание художественного текста становятся полноценными. «Преподаватель литературы должен обладать пусть самыми общими, но по природе теми же художественными дарованиями в потенциале, что и истинный художник. Он должен мыслить образно, ярче, чем все другие специалисты, даже если эта особенность мало осознается и проявляется как интуитивное качество. Эту дарованную природой возможность необходимо разгадать, стимулировать, развить настолько, насколько необходимо для самореализации личности в творческом профессиональном труде. Это произойдет тогда, когда приоритет в содержании и формах, способах обучения будет за образным воздействием на сознание человека, за их силой и многообразием» [3, с. 5].

Воздействие на сознание ученика, на наш взгляд, должно быть соприродным изучаемому предмету. Поэтому алгоритмические, технологические способы и методы зачастую оказываются бессильными и бесполезными на уроке литературы, где мы имеем дело с художественным произведением. Бессильным оказывается именно линейно-детерминистский способ мышления. И сегодня модель обучения должна измениться под воздействием современного знания о функционировании сложных открытых систем. К таким системам относятся сознание человека и произведение искусства как феномен культуры.

В книге Н. Оуэна «Магические метафоры», адресованной педагогам, психологам, психотерапевтам, читаем: «Метафора — это не просто поэтический или риторический прием, это мощное средство изменения опыта человека и его системы восприятия. Если мы используем метафору, которая выражает какое-то понятие, мы сделаем возможным различные способы понимания. Такое изменение перспективы ведет нас к большему разнообразию выборов, в пределах которых мы действуем и постигаем мир» [4]. Преподавание литературы требует от учителя умения включить творческое восприятие и воображение учащихся, научить детей мыслить образно, метафорически, в то время как большинство современных образовательных технологий нацелено на усвоение определенного объема знаний и выработку конкретных, прагматических умений. Однако сконцентрируемся на том, что предметом изучения на уроке литературы являются произведения искусства; следовательно, помимо сведений по истории и теории литературы, помимо развития аналитических навыков, учитель призван увлечь ученика чтением как творческим процессом, доставляющим эстетическое наслаждение и побуждающим к размышлению и интерпретации (различным

способам понимания) прочитанного. В этом случае явно недостаточно обучить читателя-ученика комплексу алгоритмических действий, способствующих развитию аналитических навыков и умений. Необходимо дать ему в руки некий ключ, отмыкающий смыслы образов, помогающий понимать и осваивать образное мышление, лежащее в основе любого вида искусства. Таким ключом, на наш взгляд, может быть метафора (в широком понимании слова), или способы и формы метафорического мышления. Там, где язык логики (силлагистическое мышление) оказывается недостаточным или даже вовсе бессильным, необходимо нечто иное. Любопытно, что А. Эйнштейн рассматривал метафорическое сознание (мышление) как естественное. Он указывал на то, что пробелы в эксперименте или человеческом знании не останавливают мысль, а заставляют ее искать иную дорогу, при этом элементами мысли выступают знаки и образы, которые сознание может воспроизводить и комбинировать «как ему захочется», то есть интуитивно. Обратим внимание на ключевые слова в этом рассуждении ученого: *знаки, образы, комбинировать, интуитивно*.

Образование развивает индивидуальность и неповторимое своеобразие личности не только через передачу определенного объема знаний, формирование комплекса рациональных способностей, умений, навыков, то есть сознания, но и через совершенствование чувственного, иррационального, то есть бессознательного в человеке. Современная психология определяет бессознательное как неотъемлемую часть духовных ресурсов личности [5].

Связующим звеном между бессознательным и сознанием является эмоция. Именно она активизирует воображение и интуицию, без которых не может осуществляться ни один творческий процесс. В этом случае воображение и интуиция

приобретают особую важность в качестве необходимой составляющей современной когнитивной технологии.

Методика преподавания предметов эстетического цикла, к которым относится литература, явно недостаточное внимание уделяет, на наш взгляд, развитию чувственного восприятия, интуиции и связанному с ними сверхсознанию, которое и лежит в основе всякого открытия новой истины, будь то теория относительности или поэтическая строка с ее темным, не всякому читателю открывающимся смыслом. Именно сферы чувственно-мыслительной деятельности человека активизируются под влиянием сильного эстетического переживания, эмоции. И этому способствует общение с искусством. Эмоционально-эстетическое отношение человека к объекту — это всегда раскрытие каких-либо существенных сторон, связей реальности, часто логически до конца не оформленных. А связь сторон реальности есть непосредственно то, что осуществляют метафора как таковая (скрытое сравнение, перенос значений) и метафорическое мышление, основанное на этом механизме — переносе и связи. Смежные педагогике науки — психология, психиатрия — давно занимаются проблемами метафорического мышления. Например, Н. Н. Николаенко (Санкт-Петербург) отмечает, что формирование метафорического мышления происходит значительно раньше теоретического мышления. В 5—6 лет дети понимают метафору на примерах сказки, пословицы, загадки; к 11—12 годам завершается спонтанное формирование основ метафорического мышления, а далее оно останавливается и формализуется, если его не развивать специально и целенаправленно [6]. В целенаправленном и системном развитии метафорического мышления и связанных с ним чувственно-эмоциональной сферы и интеллекта нам видится одна из важных задач современного литературного образования в школе.

Заметим, что в школьной практике ребенок, осваивая метафору, проходит примерно следующий путь: знакомство в начальных классах со сказкой, пословицей, загадкой, в основе которых лежит народное метафорическое мышление; в классах среднего звена появляются более сложные метафорические образы лирических произведений и литературных сказок (А. С. Пушкин, В. А. Жуковский, Г. Х. Андерсен, А. Погорельский, Э. Т. А. Гофман и др.); на уроках русского языка ученик получает представления о переносных значениях слов, лексической метафоре, а на уроках словесности и литературы им усваивается теория двучленной метафоры как тропа (через развитие языковой и логико-аналитической деятельности). Параллельно с этим происходит накопление визуальных, звуковых и других чувственных образов и переживаний, способствующих развитию воображения, ассоциативного поля для сопоставлений и метафорического (шире — образного) мышления.

Всматриваясь пристальнее в существо метафоры, начинаешь осознавать, что и другие тропы и средства выразительности с нею связаны: олицетворение, овеществление, сравнение, метонимия... Эпитет можно рассматривать как метафорическое определение.

А вот еще толкование нескольких терминов, приводимое в Литературоведческом словаре:

Аллегория — от греч. иной — изображение отвлеченного понятия или явления через конкретный образ (сердце — алл. любви; животные в баснях — опр. лица или социальные явления).

Символ — от греч. условный знак — предмет или слово, условно выражающее суть какого-либо явления; включает в себе переносное значение, близок тропу — сравнению, метафоре. Общепринятые с., с. ав-

торские или характерные для метода или направления. (*Пушкин. Вакхическая песнь: солнце — символ счастья*).

Эмблема — зримая, овеществленная метафора; усложняющиеся в поэзии XVI—XVII вв. мифологические и др. эмблемы уводили эмблематику в сторону метафорической поэзии [7].

Таким образом, аллегория, символ, эмблема, как и вышеперечисленные тропы, имеют в основе своей тот же механизм образования, что и метафора, — перенос значений, связь или соотнесение различных сторон реальности. Получается, что метафора является чем-то большим, чем просто троп. Она — основа образного языка и мышления, и овладение ею приближает сознание читателя к сознанию автора, усиливает эмоциональную отзывчивость ученика, делает восприятие произведения литературы ярче, глубже, полнее. Возникает тот «диалог сознаний» читателя и автора, о котором говорил М. Бахтин. Добавим, что обучение учащихся сопоставительному анализу, восприятию и прочтению произведения в каком-либо контексте («Троп, как известно, творит контекст» [8]) требует все того же, на чем основана и метафора, — навыков переноса и связи.

Обращаясь к нашей педагогической практике, предлагаем несколько апробированных приемов развития метафорического мышления учащихся на уроках.

1. *Творческие задания, основанные на синтезе метафорического и силлагистического мышления.*

Например, урок словесности в 7-м классе, посвященный школьной типологии метафоры: метафора лексическая, метафора двучленная как скрытое сравнение (троп), метафорический эпитет, олицетворение и овеществление как вид метафоры, развернутая метафора, метафорический образ. Задание:

сочинение-миниатюра «Как показать... (любое время года, по выбору)» с использованием различных видов метафоры, в том числе развернутой, по аналогии с прочитанным в классе стихотворением Ю. Левитанского «Как показать осень». Ученические работы анализируются, из них выбираются наиболее удачные, яркие и наиболее частные метафорические образы, связанные с каждым временем года. Затем учитель предлагает познакомиться со стихотворениями Ю. Левитанского «Как показать зиму», «Как показать весну», «Как показать лето». Следует обратить внимание на то, что все четыре стихотворения Ю. Левитанского входят в сборник «Кинематограф», поэтому в них преобладают визуальные и звуковые образы, а также используется принцип монтажности при создании лирического сюжета. Сравнение ученических находок с метафорическими образами поэта не оставит ребят равнодушными, обострит внимание к художественному тексту и желание развивать дар слова.

В 11-м классе, знакомясь с творчеством И. Бродского, мы читаем главки 28 и 49 из его эссе «Fondamenta degli incurabili» («Набережная неизлечимых»), посвященного Венеции. Метафорический образ воды поражает воображение своей наполненностью и позволяет на уроке организовать интересный разговор на основе сопоставления метафоры Бродского с образами воды, встречающимися в других произведениях писателей и поэтов (Ф. И. Тютчев, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, В. Распутин и др.). Затем учащиеся получают задание: «Напишите эссе-миниатюру, оттолкнувшись от какого-либо урбанистического впечатления, где бы преобладало не описание уголка города или архитектурного шедевра, а был создан метафорический образ, выводящий на обобщение философского, этического или эстетического характера. Чтобы справиться с подобным заданием, элемент подража-

тельности необходимо соединить с элементом творчества, то есть воспроизвести логически вычлененные и осмысленные стилистические особенности поэта на собственном материале — индивидуальных впечатлениях, мыслях, чувствах.

2. *Создание развернутой метафоры как модели мира или выражения какой-либо идеи.*

Здесь возможны два пути постижения смыслов художественного произведения: а) от метафоры писателя — к метафоре читателя; б) от читательской метафоры — к метафоре писателя. Примером *первого пути* может послужить следующее задание: после изучения философской сказки-притчи А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» учащимся 8-го класса предлагается сочинить не существующую в произведении главу о посещении героем еще одной планеты с соблюдением основных стилистических особенностей автора — притчевости и метафорической образности.

Второй путь может проиллюстрировать такой пример: ученикам 11-го класса перед изучением творчества М. А. Булгакова предлагается устно или письменно создать метафорический образ своего идеального дома. Как читателям с опытом, им уже хорошо известно психологическое и философское значение интерьера в художественном произведении. Любопытно сравнить ученические работы с метафорическими картинками дома в булгаковских произведениях: повести «Собачье сердце», романах «Белая гвардия», «Мастер и Маргарита». Это сопоставление неминуемо обострит внимание учащихся к слову писателя и выведет их на обсуждение жизненных ценностей человека.

3. *Перенос абстрактных понятий (и терминов) из одного вида искусства в другой.*

Например, из музыки в литературу пришли понятие полифонии, введенное М. М. Бахтиным в осмысление содержа-

ния и формы романов Ф. М. Достоевского, а также понятия мотива и лейтмотива, контрапункта, сонатной формы, джазовой поэтики, которые возможно использовать в ходе изучения произведений М. Ю. Лермонтова, И. С. Тургенева, А. П. Чехова, А. И. Куприна, И. А. Бродского. Из живописи как пластического искусства заимствуем не только понятия цветовой гаммы (например, цветковые эпитеты С. А. Есенина), но прежде всего понятие художественного пространства, обращаясь к репродукциям хорошо известных учащимся произведений: «Девочка с персиками» В. Серова, «Море. Штиль» И. Айвазовского, «Мадонна Литта» Л. да Винчи, «Сикстинская мадонна» Рафаэля. При изучении произведений Н. В. Гоголя «Шинель», «Мертвые души», поэмы М. Ю. Лермонтова «Мцыри», романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и других переносим характеристики и способы организации художественного пространства в произведениях живописи на произведения литературы: пространство замкнутое и открытое, земное и небесное, внешнее и внутреннее...

4. Метафорическое мышление в решении эвристических, поисковых задач, при создании проблемных ситуаций на уроке.

В процессе преподавания литературы все названные нами приемы развития метафорического мышления учащихся могут сочетаться, переходить один в другой. Так, например, урок в 8-м классе по рассказу И. С. Тургенева «Певцы» строится с учетом понятий ритма и контрапункта, заимствованных из музыки. Это согласуется с тургеневским стилем, в котором музыкальное начало всегда ярко выражено. Но, чтобы продемонстрировать последний из названных приемов, остановимся на финале рассказа «Певцы» и создании проблемной ситуации.

Обратим внимание учеников на то, что произведение И. С. Тургенева музыкально еще и потому, что дает возмож-

ность (как в музыке) каждому воспринимающему его наполнить свое представление свободными образами, ассоциациями. Например, в одном и том же номере журнала «Литература в школе» соседствуют две статьи с противоположными трактовками финала названного рассказа. И. Щеблыкин видит в нем «всеотупляющую будничность, власть тьмы» [9]. Тогда как другой исследователь, А. Валагин, воспринимает финал как светлый аккорд детских голосов, торжествующей гармонии, лишенной «напряженности, противоречивости и катастрофичности, которой полна взрослая жизнь» [10]. Учащимся предлагается обосновать убедительность одной из метафор или создать собственную, поясняющую трактовку финала этого произведения.

Другой пример. Тема урока в 11-м классе: «На пути постижения “трехмерной метафоры” (Д. С. Лихачев) Бориса Пастернака». Форма занятия — активизирующая лекция. Ученики получают предваряющее задание: предложить и обосновать свою гипотезу, объясняющую, почему метафора Пастернака названа трехмерной. Лекция выстраивается таким образом, чтобы спровоцировать, вызвать к жизни различные читательские гипотезы, ибо цель — не отгадать смысл, вложенный в определение метафоры поэта Д. С. Лихачевым, а побудить учеников к прочувствованию и осмыслению сложной метафорической образности Б. Пастернака.

Проводя подобные уроки, конечно, нельзя перегружать их обилием терминологии и теоретизированием. Но элемент фантазии, игры, когда правила одной словно заимствуются и переносятся в другую (навык переноса, на котором основано метафорическое мышление), естественно сопутствует развитию читателя, а само чтение становится осмысленнее, доставляет больше эстетического удовольствия, предоставляет ученику право на собственное открытие, понимание.

О. Э. Мандельштам писал, что читать стихи — величайшее и труднейшее искусство, а звание читателя не менее почтенно, чем звание поэта. В статье «О собеседнике» [11] он приводит такую метафору: волны моря выносят к вашим ногам запечатанную тусклую бутылку. Будете вы ее вскрывать и вчитываться в размытые временем и морем строки или перешагнете за ненадобностью и поспешите по своим делам? Мандельштам видел в читателе собеседника, друга, равнодушного человека, который захочет прочитать послание — неважно, какие океаны, пространства и времена разделяют двух людей, автора и читателя. Позволим себе продолжить метафору поэта: человек всматривается в принесенные морем письма и не может постичь их смысл. Нужен ключ. И ключ этот — метафора.

Формирование метафорического мышления, безусловно, развивает творческие способности человека. Покажем это на примерах из педагогической практики. Ни одна школьная программа, тем более государственные стандарты, не предусматривает обучение школьников стихосложению. Этого и не надо делать. Однако почти всякий учитель литературы знает о своих «пишущих» учениках, об их первых робких попытках «высказать себя» или просто юношеском желании попробовать слово «на вкус», «на излом» — поддастся ли, подчинится ли? Никогда не следует гасить эти попытки и акты доверия учителю, когда ученик приносит свои тайные тетрадки или листочки (как вариант — стихи присылаются по электронной почте). На наш взгляд, следует подогревать или даже провоцировать желание писать, пробовать перо, вовсе при этом не обременяясь мыслью, что вырастишь графоманов (по нашему убеждению, графоман — человек с некогда подавленным, вовремя не реализованным желанием попробовать писать). Дело учителя — вырастить читателей, вдумчивых, пытли-

вых, с художественным вкусом и чувством слова. Кто-то из учеников, возможно, и продолжит писать. Но это уже другая тема...

Напомним, что в 80-е годы Б. Неменским были актуализированы 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].

Освоение литературоведческого компонента школьного предмета литературы и есть то самое «минимальное техническое ознакомление» со строем искусства слова. Усвоение же этого компонента может осуществляться не только традиционным способом, через анализ художественного текста, но и в ученической художественной деятельности, организованной через систему творческих заданий. Приведем несколько примеров.

При изучении в 5—6-х классах стихотворных размеров, видов рифмы и способов рифмовки можно предложить задания на сочинение строчки определенного стихотворного размера (ямб, амфибрахий), подобрать рифмы (мужскую, женскую, дактилическую), слова, отражающие разные способы рифмовки (параллельную, опоясывающую). Как правило, ученикам приходится по вкусу игра в буриме, когда все сочиняют небольшой стихотворный текст на заранее определенную тему и подобранные рифмы (от двух до восьми строчек). Рифмы подбираются коллективно или могут быть предложены учителем. Их можно позаимствовать и у настоящего поэта, а потом сопоставить ученические работы с созданным им произведением, постепенно подводя учеников к понима-

нию того, что истинная поэзия — это не просто рифмованные строки, а нечто большее — концентрированная образная речь, адресованная сердцу и уму, содержащая загадку и постепенно раскрывающая свои смыслы. Такие «технические упражнения», игра, безусловно, развивают учащихся. Здесь важны учительское поощрение (отметить удачные строчки, найденный поэтический образ, схваченное настроение), помощь, оказанная учителем, товарищем или классом. Самое главное — увлечь детей процессом поиска слова и усовершенствования пусть маленького, но осмысленного, почти художественного текста.

При изучении средств речевой выразительности, жанровых, композиционных особенностей литературных произведений в 6—8-х классах можно практиковать задания на конструирование тропов (сравнения, метафоры) или сочинения-миниатюры (в том числе стихотворные) с включением отдельных приемов и авторских (ученических) тропов. Приведем пример стихотворения ученика, в котором, несмотря на шероховатые рифмы, несовершенство формы, слышатся отзвуки шекспировских строк («Земля — к земле навеки я прирос, / Вода — я лью потоки горьких слез»... «Скорей мечту крылатую лови / И возвратись к покинутой любви»), а главное — явно проступает личностное начало.

ПОПЫТКА СОНЕТА

Вот разбегаюсь по траве —
Лечу! Уже на высоте —
Травы не задеваю я.
Свершилась детская мечта!
Лечу все выше к звездам я,
Вокруг меня лишь небеса.
Вот-вот коснусь рукою звезд...
Но громкий голос произнес:

«Пора вставать, сынок, пора,
Идет уж в школу детвора».
Какой удар! Всего лишь сон!..
К земле я крепко «приземлен».
Останется мечтой мечта.
Я по земле иду пока.

(Дима Г., 8-й кл.)

Интересно, что подобные задания могут вырасти в серьезное, профессиональное увлечение. Прочитируем из недавно вышедшего поэтического сборника бывшей ученицы несколько миниатюр, основанных на метафорическом видении (К. Римская. Пары строк. — М.: Грифон, 2013):

*

Вспышки неба — Бог делает фото на память.
Улыбнитесь.

*

Не любима — страдательный залог.
Люблю — действительный залог.

*

В грудной клетке сердце бьется —
Пора выпускать, а то ведь убьется.

*

Когда тошнит от себя,
Пора перестать заниматься самоедством.

Редко кого из подлинных поэтов, художников минует этап подражательства другому, старшему художнику. Это как стадия любви — желание совпасть, заговорить на одном с объектом любви языке, стремление понять и быть понятым. Такое человеческое и читательское свойство можно претворить в методический прием и предложить задание экспериментального характера — стилизацию в духе, например, тургеневского стихотворения в прозе «Как хороши, как све-

жи были розы...» с использованием лейтмотива и совмещением пространственно-временных планов, как это сделано у И. С. Тургенева.

Подобное экспериментальное задание (попробовать сочинить одну из пропущенных в романе А. С. Пушкина онегинских стрóf), предложенное индивидуально, подтолкнуло девятиклассницу к сочинению главы «Воображаемое путешествие Онегина по Нижнему Новгороду в наше время»:

* * *

Евгений, наш герой бывалый,
Сбежал от света, наконец.
И лишь одно его пленяло —
Дух путешествий. Не юнец,
По миру разъезжал охотно,
Пусть ветрено, но благородно
Смотрел он через свой лорнет
На каждый встреченный предмет.
Нижегородский храм старинный
Его пленял на этот раз.
Как много таинств без прикрас
Открыл ему сей край былинный!
И вот трамвай, сбегая с гор,
Онегина прельщает взор.

* * *

Бежав от сплина, наш Евгений
Мир повидал. Теперь его,
Героя светских приключений,
Уж не пленяло ничего.
Но Нижний с ярмаркой чудесной
Был одарен улыбкой лестной
Былого денди. И теперь,
Открыв гостиничную дверь,
Онегин видел тротуары

С чудною пестрою толпой,
Здесь в лавках мед течет рекой,
Там, у Кремля, гуляют пары,
Мосты через Оку и Волгу...
Онегин вслух: «Здесь много толку!»

* * *

Покровка модная глумится:
Вот магазины в два ряда.
Сего успеха не имела
Она, пожалуй, никогда!
Онегин свой лорнет наводит:
Не в кринолинах дамы ходят
И очень смело, наконец,
Корсет забыли и чепец.
О, что за диво в этой моде!
Вот русский в галстук, как шут, —
Vulgar (что боле скажешь тут?);
Француз одет не по погоде...
Повсюду аглицкий язык —
К нему Онегин не привык...

(Жанна К., 9-й кл.)

В этой ученической стилизации, основанной на механизме метафоры (соотнесении и переносе), помимо соблюдения размера и строфики, проявляется и глубокое знание пушкинского текста, передаваемое через ощущение свободного разговора с читателем, характерные интонационные, лексические особенности исходного текста, некоторые яркие черты главного героя произведения... Думается, что и сам автор романа, склонный к розыгрышу и шутке, доброжелательно отнесся бы к подобной форме общения с творением, требующим, по его же словам, «болтовни».

Увлекаясь полушутливой-полусерьезной игрой в поэзию, ученики в дальнейшем и сами выходят на неожиданные для

учителя формы выполнения заданий. Так, результатом одного из обобщающих уроков русского языка по теме «Вводные предложения и вставные конструкции», на котором рассматривался текст стихотворения С. Кирсанова «Строки в скобках», стало стихотворение одной из учениц, написанное по мотивам стихотворения поэта. Приведем для наглядности оба текста, исходный и ученический.

СТРОКИ В СКОБКАХ	ПО МОТИВАМ СТИХОТВОРЕНИЯ С. КИРСАНОВА
Жил-был я.	Мы с тобой?
(Стоит ли об этом?)	Встретились случайно...
Шторм бил в мол.	(Вам не ясно это?)
(Молод был и мил...)	Так бывает часто...
В порт плыл флот.	Лил ли дождь?
(С выигрышным билетом	(Капли ртом ловили...)
Жил-был я.)	Вы, мы, ты?
Помнится, что жил.	(Запах сладких лилий...)
Зной, дождь, гром.	Вы-мы-ты-е мостовые ливнем...
(Мокрые бульвары...)	(Я и мы?)
Ночь. Свет глаз.	Я-мы не преграды...
(Локон у плеча...)	Этим лужам мы были только рады...
Шли всю ночь.	Мысль была одна:
(Листья обрывали...)	Он ли ненаглядный?
«Мы», «ты», «я»	(Absolutely, yes! Only he is lovely...)
Нежно лепеча.	Этот водопад...
Знал соль слез.	И стена тумана...
(Пустоту постели...)	Мы с тобой вдвоем?
Ночь без сна.	(Чувства без обмана...)
(Сердце без тепла) —	В свете ламп фонарных,
Газ, как газ,	Шлепая, летели
Город опустелый.	Наши крыленные
(Взгляд без глаз,	Юные две тени...
Окна без стекла).	(Приземлились вскоре ль?)
Где ж тот снег?	У дверей кофейни...

(Как скользили лыжи!)	Горечь шоколада?
Где ж тот пляж?	(Поцелуй, услада...)
(С золотым песком!)	Покров ночи — тайна?
Где тот лес?	(Столь сентиментально...)
(С шепотом — «поближе».)	Романтизм без зонта?
Где тот дождь?	(Сейчас это так модно...)
(«Вместе, босиком!»)	И, сердце биенье слушая,
Встань. Сбрось сон.	Трепещем.
(Не смотри, не надо...)	Мы — одновременны.
Сон не жизнь.	(Небу не клеветают...)
(Снилось и забыл.)	Все понятно стало:
Сон как мох	(Здесь не до обмана!)
В древних колоннадах.	Чей же милый друг
(Жил-был я...)	Был герой романа...
Вспомнилось, что жил.	<i>Полина А., 10-й кл.</i>
<i>Семен Кирсанов</i>	

Стихотворение ученицы синтезирует в себе авторское и интерпретирующее начала: здесь сознание юной читательницы заимствует метафорический язык, форму, которая представляется адекватной тому содержанию, которое она стремится выразить. Это результат сложного психического, эстетического, нравственного, познавательного процесса, в котором через освоение художественной формы формируется индивидуальность, личность.

Отдельно следует сказать о читательских интерпретациях в стихотворной форме. Например, стихотворения, которые представляют собой читательскую метафорическую картину с включением метафор и художественных мотивов изученного произведения. Этот опыт находится в рамках литературной традиции — стоит вспомнить хотя бы тему Гамлета, широко представленную в отечественной поэзии. Такие стихотворения могут являть собой своеобразный читательский дневник с размышлениями о героях романа или лирическими монолога-

ми от лица литературных персонажей, например, Коврина из новеллы А. П. Чехова «Черный монах»:

...Монах, монах, я ухожу!
О, будь моим проводником!
К груди я руки приложу.
Но вижу: хлещет горлом кровь...
Оставлю тело на земле...
Но слышу, слышу, как поют
Два голоса. И, как во сне,
Играет скрипка боль мою,
И тени предо мной встают.
Хочу позвать тебя одну,
Ту, что излечит, исцелит.
В улыбку губы растяну,
Но, их лишь слабо приоткрыв,
Я Таню в забвении зову...

(Маша Л., 10-й кл.)

Другой вид читательской интерпретации — художественный перевод с иностранного языка. В этом случае необходимо познакомить учащихся с основами художественного перевода. (Рекомендуем книгу К. И. Чуковского «Высокое искусство. Принципы художественного перевода».) Приведем один из наиболее, на наш взгляд, удачных примеров, в котором автору перевода удалось передать не только сложный смысловой план, но и сохранить акцентный стих, образный, метафорический строй, авторскую интонацию, содержащуюся в оригинальном английском тексте. Это стихотворение И. А. Бродского, написанное по-английски незадолго до своей смерти и адресованное его дочери:

TO MY DAUGHTER
Give me another life, and I'll be singing
in Cafe Rafaello. Or simply sitting

there. Or standing there, as furniture in the corner,
in case that life is a bit less generous than the former...

Чтобы оценить художественный перевод ученицы, сопоставим его с дословным профессиональным переводом:

МОЕЙ ДОЧЕРИ

Дайте мне еще одну жизнь, и я буду петь
в кафе «Рафаэлла». Или просто сидеть
там. Или стоять, как мебель в углу,
если другая жизнь окажется чуть менее щедрой,
чем первая.

Все же, поскольку ни одному веку отныне
не обойтись
без кофеина и джаза, я стерплю этот урон,
и сквозь свои щели и поры, покрытый лаком
и пылью,
через двадцать лет я буду смотреть,
как ты расцветаешь.

В общем, помни, что я буду рядом. И даже
что твоим отцом, может быть, был
неодушевленный предмет,
в особенности если предметы старше тебя или больше.
Так что всегда имей их в виду — они обязательно
будут тебя оценивать.

Все равно люби их — встретятся [они тебе]
или не встретятся.

И еще — может, ты все же будешь помнить
некий силуэт или контур,
Когда я и это потеряю, вместе с остальным багажом.
Отсюда — эти чуть деревянные строки
на нашем общем языке.

(Перевод Марии Неклюдовой [13])

МОЕЙ ДОЧЕРИ

Была бы еще одна жизнь, чтобы петь
в кафе «Рафаэлла». Или просто сидеть
там. Или мебелью стоять вдали от посторонних глаз,
если та жизнь не расщедрится, как и сейчас.

Впрочем, если не живет век ни один
без кофеина и джаза, я скажу: «Терпи!»
В пыли и лаке, сквозь все свои щели я
буду смотреть, как, двадцатилетняя, цветет дочь моя.

Я с тобой. Запомни, что где-то
был твой отец одним из неживых предметов,
вещей, больших и старших тебя намного.
Так смотри же на них — они судят строго.

Люби их все равно, встреченных и незамеченных.
Может, еще вспомнишь контур очерченный,
который я все равно потеряю, оставив на нашем языке
эти слова в деревенеющей строке.

(Перевод Ксении Ф., 11-й кл.)

Третий вид художественной читательской интерпретации, наиболее тонкий, сложный, требующий развитого воображения, основан на эмпатии — «способности представить себя на месте другого человека и понять его чувства, желания, идеи и поступки» (Философский словарь). Обратим внимание на то, что и здесь присутствуют соотношение и перенос, свойственные метафоре. Так, ученик, получивший задание представить портрет лирического героя любимого поэта Серебряного века, выполнил его в форме стихотворения:

НОВЫЙ ВЕК (Мандельштамское)

Стучит мне новый век, палач мой новый,
И счет ведет до тридцати восьми —
Дверям, увы, не выдержать дубовым,

Ночь им пособница. За мной пришли.
Они пришли и под руки выводят,
Мне дом оставить — темен он и пуст!
Ведут. Чеканный шаг. Глаза отводят,
И серебро креста — свинцовый груз.
Ведут. И, обожженный лампой,
Глаз мой едва шевелится в глазнице.
Сияйте ж мертвым блеском, свечи рампы!
Ведут — лететь в плутоновой колеснице,
Быть вихрем tra Paolo e Francesca...*
В последний раз я попрошу огня.
Вот камерная дверь — ключ звякнет резко,
И нет меня.

(Илья Б., 11-й кл.)

* *итал.* между Паоло и Франческа

Стихотворение ученика — стилизация, на что указывает подзаголовок. Но вместе с тем это и авторское произведение: ученик довольно свободно чувствует себя в стихии языка и культурном контексте. В этом метафорическом портрете поэта содержится многое: и характерные для О. Э. Мандельштама художественные мотивы Античности и Ренессанса, аллюзии, связанные с Данте, и отражение биографических деталей, и особенная стилистика поэта, мыслящего «пропущенными звеньями» (Л. Я. Гинзбург), а главное — увлеченность ученика поэзией Мандельштама, передавшего своему читателю творческий импульс.

Еще раз подчеркнем, что цель подобных заданий и упражнений — развить речь, воображение, вкус к художественному слову, воспитать Читателя. Но эта оценка будет неполной, если мы не признаем, что они дают гораздо больше: развивают образное, метафорическое мышление, творческие способности.

Полезно в юности читать хорошие книги, чувствовать, влюбляться и писать стихи! «Блажен, кто смолоду был мо-

лод»... И в следующем ученическом стихотворении нам видится метафора юности:

Среди растаявших снегов
Дрожит цветок. Он так прекрасен!
Он пробудился ото снов
Так рано! Как он чист и ясен!

Суровый ветер книзу гнет
Его хрустальный стебель нежный,
Но он упрямый, он встает,
Искрится красотой снежной.

Он белый, чуть с голубизной,
И удивительно прекрасный
Средь снега. Смешанный с водой,
Подснежник будто бы атласный.

Похож на ангела цветок,
Он распускается и дышит.
Среди растаявших снегов —
Цветок. Он чувствует и слышит.

Среди растаявших снегов
Дрожит пучок травы усталый.
Он знает, что в конце концов
Погибнет. Он ненужный, старый.

Он помнит, как в июльский зной
Наивно радовался свету,
Как тихий, сладостный покой
Испытывал душистым летом.

Он помнит, как в тени ночной
На части небо разрывалось
Красивой дьявольски грозой.
Он слышал, как она смеялась.

Он помнит бабочек полет,
Он помнит ветра дуновенье,
Шуршанье мертвых листьев, лед
И холод. Не было спасенья.

Он помнит страх, печаль, тоску,
Он помнит страстное желанье
Увидеть свет, покинуть тьму.
И вот сбылись его мечтанья.

Он счастлив так, как никогда,
В свои последние мгновенья.
Нельзя грустить — пришла весна,
Нежны ее прикосновенья.

Среди растаявших снегов
Жизнь зарождается, пылает
Безумной верой в мир, любовь,
Но сказка редко оживает.

Среди растаявших снегов
Жизнь гаснет, шелестя неясно,
Тоскливо, нежно, вновь и вновь:
«Любая жертва не напрасна...»

(Надя А., 9-й кл.)

Современная философия отмечает огромный потенциал человека, способного к метафорическому мышлению, более того — оно свойственно и органично детскому восприятию, что должно быть непременно учтено методикой преподавания различных предметов в школе: «...наивное мировосприятие не является никогда непосредственным, семиотический характер познавательной деятельности человека исключает непосредственность по своей сути. Человек, как *Animalsymbolicum* (выражение Эрнста Кассирера), общается со средой только через посредство знаковых систем, язык и языки (в том числе

и невербальные) играют роль посредника между человеком и другим человеком, между человеком и окружающим его миром» [14]. А в языке искусства емкой семиотической единицей является именно метафора — основа образности.

Литература

1. Shlain, L. The Alphabet versus the Goddess / L. Shlain. — London : Penguin, 2000.
2. Харченко, В. К. Функции метафоры / В. К. Харченко. — Воронеж, 1992.
3. Шамрей, Л. В. Образный диалог времен как принцип и способ изучения художественной литературы / Л. В. Шамрей. — Н. Новгород, 1993.
4. Оуэн, Н. Магические метафоры : 77 историй для учителей, терапевтов и думающих людей / Н. Оуэн ; пер. с англ. Е. Рачковой. — М. : Издательство Эксмо, 2002.
5. Пономарев, Я. Психика и интуиция / Я. Пономарев. — М., 1967.
6. Николаенко, Н. Н. Метафора как путь познания / Н. Н. Николаенко // Независимый психиатрический журнал. — 2005. — № 1.
7. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. — М. : Советская энциклопедия, 1987.
8. Полухина, В. П. Исследование метафоры в развитии: Больше самого себя. О. Бродском / В. П. Полухина. — Томск : ИД СК-С, 2009.
9. Щерблыкин, И. Книга о народе / И. Щерблыкин // Литература в школе. — 1992. — № 3.
10. Валагин, А. И. С. Тургенев. Записки охотника / А. Валагин // Литература в школе. — 1992. — № 3.
11. Мандельштам, О. Э. О собеседнике: Слово и Куль-

тура: статьи / О. Э. Мандельштам. — М. : Советский писатель, 1987.

12. Выготский, Л. Педагогическая психология / Л. Выготский. — М. : Педагогика, 1992.

13. Бетеа, Д. М. «To My Daughter» (1994) / Д. М. Бетеа // Как работает стихотворение Бродского : сб. статей. — М. : Новое литературное обозрение, 2002.

14. Кашкин, В. Б. Метафора как средство активного познания / В. Б. Кашкин, Д. Г. Шаталов / Язык, коммуникация и социальная среда : вып. 4. — Воронеж : ВГУ, 2006.

РАБОТА С СИМВОЛИЧЕСКИМ ОБРАЗОМ НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

М. И. Шутан,
докт. пед. наук, проф. каф. словесности
и культурологии

Нрежде всего, задумаемся о том, что такое символ. В интерпретации С. С. Аверинцева, «он есть знак, наделенный всей органичностью и неисчерпаемой многозначностью образа. Предметный образ и глубинный смысл выступают в структуре символа как два полюса, немислимые один без другого, но и разведенные между собой и порождающие символ. Переходя в символ, образ становится “прозрачным”: смысл “просвечивает” сквозь него, будучи дан именно как смысловая глубина, смысловая перспектива /.../ Смысловая структура символа многослойна и рассчитана на активную внутреннюю работу воспринимающего» [1].

По мнению В. А. Грехнева, символ «рассчитан на постижение высшего смысла, притаившегося за изображением, но он как бы не настаивает на необходимости такого постижения. Что стоит аллегория, в иносказательное значение которой мы не в силах проникнуть? Между тем полноценный художественный символ не утрачивает эстетической прелести и тогда, когда в его восприятии мы остаемся только в кругу изображенного, так и не перешагнув черту, за которой рождается предчувствие символической глубины. [...] Прелестная тютчевская ива останется для нас грациозным, полным движения пейзажным этюдом, волшебной мимолетностью природы, исторгнутой из вечного ее потока, и в том случае, если мы воспримем ее безотносительно к какому бы то ни было иносказанию». [2]

Отметим, что именно смысловая многослойность символического образа обеспечивает возможность создания на уроке ситуации диалога, так как ученики на один и тот же символический образ смотрят по-разному, с разных позиций, видят его разные стороны, включают в разные контексты, в том числе и в разные синонимические ряды и т. п. Принципиально важно, что обилие точек зрения на один и тот же объект, в нашем случае художественный, эстетический, лишь обогащает процесс творческого постижения его смыслов. Сам С. С. Аверинцев подчеркивал соприродность символического образа и диалога. [1, с. 978]

Чрезвычайно важно, что при помощи символического образа (иногда цепочки символических образов) литературное произведение может быть показано на учебном занятии как художественная целостность, а сам этот образ будет восприниматься как его знак, «маркер».

И позднее, при включении произведения в тот или иной ассоциативный ряд, напоминание об этом «маркере» способ-

но пробудить в памяти учеников детали и структурные принципы самого произведения, то есть в сознании юного интерпретатора оно в определенной степени будет восстановлено.

Далее мы покажем, как может быть организована работа с символическими образами на уроках изучения зарубежной литературы.

Работа с произведениями зарубежных авторов чрезвычайно важна не только потому, что она способствует расширению эстетического кругозора учащихся, приобщая их к новым культурным кодам, к подчас непривычным моделям жизни. Дело еще и в том, что малый объем времени, отводимого на изучение зарубежной литературы (по сравнению с русской), «провоцирует» учителя на поиск таких методических решений, которые позволяют ему, оставаясь в довольно-таки жестких временных рамках, предельно приблизить к школьникам изучаемое произведение как художественную целостность. В такой ситуации систематическая работа с символическими образами может быть весьма эффективной, так как способствует интенсификации учебного процесса.

Прежде всего отметим, что те или иные художественные детали, в силу своей значимости, могут приобретать в сознании читателя статус символов.

Это необходимо учитывать, организуя аналитическую деятельность одиннадцатиклассников на уроках по роману Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». Приведем два примера, в которых через деталь раскрывается психология взаимоотношений Холдена и его младшей сестры Фиби.

Фиби навалила подушку себе на голову тогда, когда осознала, что ее брата выгнали из Пэнси. Такое физическое действие может быть названо знаком глубочайших душевных переживаний девочки, что доказывает ее фраза: «Папа тебя убьет, убьет». Причем Фиби это говорит как бы сквозь поду-

шку. Холдена раздражает поведение сестры: «Ну перестань! Сними эту чертову подушку. Слышишь, Фиби, брось!» «Но она держит подушку — и все. Я хотел было стянуть с нее подушку. Но эта девчонка сильная как черт. С ней драться устанешь. Уж если она себе навалит подушку на голову, она ее не отдаст». Холден просит: «Вылезай, слышишь?» (пер. Р. Райт-Ковалевой).

Наваленная на голову подушка символизирует не только душевные переживания Фиби, но и некий кризис в ее отношениях с братом, пусть и кратковременный. В этой ситуации невозможно подлинное, свободное общение брата с сестрой, потому что на последнюю никакие доводы и эмоциональные реакции Холдена не способны повлиять. Возникает ощущение тупика.

И другой пример. Холден говорит Фиби о том, что куда не отправится и ответит ее в школу. А девочка принесла тяжелый чемодан с вещами, чтобы вместе с братом «пробираться на Запад». Какова ее реакция на слова Холдена? «Не желает отвечать. И вдруг сняла мою охотничью шапку и швырнула ее мне чуть ли не в лицо». Сама эта охотничья шапка, надетая на голову, для Холдена, если можно так выразиться, знак романтического воодушевления. Но Фиби резко ее снимает с головы брата, потому что воспринимает его как человека, предающего собственные жизненные идеалы, как слабого человека. И лишь намного позднее, когда обида прошла, Фиби вытащила красную охотничью шапку из кармана Холдена и «нахлобучила» ее на голову брата. Это знак примирения, знак восстановленной гармонии во взаимоотношениях брата и сестры.

Конечно, все названные детали соотносятся с конкретными жизненными ситуациями, в связи с которыми они и появляются в тексте романа, и может показаться, что они тяготеют

к аллегорической, иносказательной одноплановости. Но вряд ли с этим можно согласиться: если подушка символизирует и конфликтную ситуацию, и упрямство, даже силу характера Фиби, и замкнутое пространство, в которое «загоняет» себя человек, то охотничья шапка Холдена — и его романтическое восприятие мира, и тот же конфликт, завершающийся примирением с сестрой. Хотя эта художественная деталь (в отличие от первой) очень близка к аллегории, она воспринимается читателем только в рамках той знаковой системы, в которую включена Холденом.

Выявленные нами смыслы не претендуют на то, чтобы получить статус философских, универсальных смыслов и в итоге вырваться за рамки изучаемого на уроках произведения. Это смыслы психологические, причем очень важные для осознания взаимоотношений героев Д. Сэлинджера и особенностей внутреннего мира каждого из них.

Конечно же, символические образы, как бы переходящие из одного произведения в другое (небо, звезды, луна, солнце, лес и т. д.), «обрастают» универсальными смыслами, и в сознании читателя, воспринимающего конкретное произведение, в том или ином символическом образе высвечиваются значения, встретившиеся ему в других произведениях. Культурный фон, культурная традиция через механизм ассоциативного мышления способствуют универсализации символического образа, расширению его семантического поля.

В каких учебных ситуациях работа с символическими образами может быть эффективной?

На этапе текстуального анализа произведения могут рассматриваться различные фрагменты художественного текста, которые объединены общим символическим образом.

На первом же уроке по трагедии И. В. Гете «Фауст» в

центре внимания может оказаться символический образ полета. Это образ, который поможет девятиклассникам понять психологическое состояние главного героя, раскрытое в первых сценах произведения.

Прежде всего необходимо обратиться к тем монологам Фауста, где встречается этот образ («Слетает огненная колесница...» из сцены «Ночь» и «Блажен, кто вырваться на свет...» из сцены «У ворот»; пер. Б. Л. Пастернака).

Сопоставляя эти два монолога, ученики обращают внимание на устремленность человека к неведомому, еще не познанному, не прочувствованному («к неведомым мирам направить путь» — «одно неведомое нужно», «порыв врожденный куда-то ввысь»). Кроме того, и там и здесь речь идет о динамичном движении, адекватно отражающем душевный порыв творческой личности («в эфир стрелую устремиться» — «мчаться неустанно», «не останавливал бы крыльев», «движенье этих крыл усилив»). Объединяет эти два монолога и следующий признак: в них раскрывается лишь мечта человека о полете, знаменующем собой прорыв той преграды, которую установила природа, жестоко ограничив его возможности. Не пройдем на уроке и мимо различия, носящего принципиальный характер: если в первом монологе Фауст пытается преодолеть романтическое стремление к неведомому, убедив себя в том, что жизнь человеческая бессмысленна и необходимо распротиться с земным существованием, то во втором — герой показывается освобожденным от страшной мысли о самоубийстве. Гармоничное мироощущение берет верх над кризисным состоянием его души и духа. Хотя бы на некоторое время.

Как мы видим, рассмотренные монологи Фауста фиксируют некие смысловые доминанты, которые требуют разъяснений, уточнений, немислимых без их включения в худо-

жественный контекст. Неизбежен следующий вопрос: как Фауст подошел к мысли о самоубийстве? Отвечая на него, школьники вычлениют и комментируют следующие ситуации: 1) Фауст рассматривает знак макрокосма («В каком порядке и согласье / Идет в пространствах ход работ» > «Природа, вновь я в стороне / Перед твоим священным лоном»); 2) произносит таинственное заклинание и вызывает Земного духа («Я больше этот знак люблю. / Мне дух земли родней, желанней» > «О деятельный гений бытия, / Прообраз мой!» > «Я образ и подобье божье, / Я даже с ним, / С ним, низшим, несравним!»); 3) размышляет после ухода Вагнера, делая при этом пессимистические выводы о человеке («Я, названный подобьем божества, / Возмнил себя и вправду богоравным»; «Какой я бог! Я знаю облик свой / Я червь слепой, я пасынок природы...»).

Приведенный в начале занятия монолог Фауста из сцены «У ворот» оказывается в следующей системе соотношений: 1) финальный монолог Фауста из сцены «Ночь» «Ликующие звуки торжества...», представляющий собой реакцию на колокольный звон и хоровое пение (особую значимость в нем приобретает тема детства); 2) монолог Фауста из сцены «У ворот» «Растаял лед, шумят потоки...» (чрезвычайно интересна картина пробуждающегося к жизни мира, созданная Гете: *воскрешение* людей в день Воскресения господня; мотив цветения, встречающийся при характеристике как природы, так и людей; расширение жизненного пространства людей в весеннее время, «в день Воскресения господня»), из которого читатель узнает о том, что герой воспринимает себя как часть единого целого, ибо его душа и разум открыты положительным воздействиям окружающей действительности; 3) монолог Фауста из той же сцены «Давай дойдем до этой крутизны...», свидетельствующий о пробуждении нрав-

ственного чувства тогда, когда человек ощущает связь с другими людьми («И каково мне слушать их хваленья, / Когда и я виной их умертвляю, / И сам отраву тысячам давал»); 4) реплика Вагнера («Меня леса и нивы не влекут, / И зависти не будят птичьи крылья. / Моя отрада — мысленный полет / По книгам, со страницы на страницу»), в которой самая суть полета переосмыслена: «мысленный полет по книгам» дорожке быстрого пересечения природных пространств, вербальное отражение реальности имеет большую ценность, чем она сама.

При этом принципиально важно, чтобы ученики в ходе сопоставительной деятельности не забывали об образе полета, определяющем содержание монолога «Блажен, кто вырваться на свет...», ибо такие слова и словосочетания, как «порыв куда-то ввысь», «гудящие звуки колоколов, разносящиеся повсюду», «весеннее веянье светлого воскресения», «возвращение в детство», «свободный вздох», «освобождение от оков», «растеклись ручьев живой», «пляска мужиков», «мысленный полет», входят у Гете в один смысловой ряд.

Работа с символическим образом может подготавливать школьников к осознанию проблемного вопроса, который предопределяет вектор дальнейшего изучения литературного произведения.

Прежде всего остановимся на терминологии, имеющей отношение к методике проблемного обучения.

По мнению В. Г. Маранцмана, «создание проблемной ситуации требует прежде всего постановки острого вопроса, который явится началом, завязкой проблемного подхода к теме <...> Для того чтобы проблемный вопрос развился в проблемную ситуацию, необходимо обнаружить разные грани его решения, сопоставить разные варианты ответов». Необходимое качество проблемного вопроса — «емкость, способность

охватить не только единичный факт, а широкий круг материала». В нем «более откровенно выражена перспективность, возможность выхода на другие вопросы, соединения с ними» [3].

Стратегический проблемный вопрос — это вопрос, который определяет вектор и самую логику изучения литературного произведения, близкую к логике научного исследования. Это вопрос, ответ на который равнозначен разгадке некоего образно-смыслового кода, что и является задачей интерпретатора. Тактические проблемные вопросы, которые можно назвать частными, методически обеспечивают многоплановую деятельность школьников, делая возможным ответ на стратегический вопрос.

Итак, на уроке в десятом классе учитель читает финальные строки романа Бальзака «Отец Горио»: это рассказ о похоронах Горио, в организации и проведении которых Эжен де Растиньяк принял живейшее участие. И здесь же акцентируется внимание десятиклассников на фразах, характеризующих психологическое состояние главного героя: «Эжен заглянул в могилу и в ней похоронил свою последнюю юношескую слезу, исторгнутую святыми волнениями чистого сердца, — одну из тех, что, пав на землю, с нее восходят к небесам /.../ Оставшись в одиночестве, студент прошел несколько шагов к высокой части кладбища, откуда увидел Париж, извилисто раскинутый вдоль Сены и кое-где светившийся огнями. Глаза его впились в пространство между Вандомскою колонной и куполом на Доме инвалидов — туда, где жил парижский высший свет, предмет его стремлений. Эжен окинул этот гудевший улей алчным взглядом, как будто предвкушая его мед, и высокомерно произнес: — А теперь — кто победит: я или ты?»

Прежде всего ученики отвечают на вопрос: «Какой смысл приобретает слово похороны в финале романа?» Конечно,

имеется в виду не только трагическое событие — смерть Горио, покинутого своими дочерьми, так как в бальзаковском тексте встречается символический образ, без которого финальные строки произведения и представить невозможно: образ похороненной в могиле последней юношеской слезы. Насколько эта слеза контрастирует с алчным взглядом, предвкушающим мед! Расчетливый человек, который будет идти к своей цели, не считаясь с нормами морали, победил в Эжене. И, конечно же, нельзя забыть о следующем поступке Растиньяка: сейчас он отправляется обедать к Дельфине Нусинген — дочери, которой не было на похоронах отца, вместо которой на кладбище прибыла пустая карета! И это поступок человека, чье душевное состояние чуть ранее можно было бы обозначить одним словом — «потрясение». Есть все основания говорить о силе характера Растиньяка, прекрасно управляющего собой и не забывающего о главной жизненной цели даже в трагические минуты.

Символические образы похороненной слезы (как знака резкого перелома во внутреннем мире героя, как знака предательства всего лучшего, что было в его душе) и меда (как знака желаемого будущего, как знака того мира, составной частью которого хочет во что бы то ни стало стать Растиньяк, как знака мефистофелевского искушения) занимают в финале романа совершенно особое место.

Далее десятиклассникам необходимо вспомнить строки из начала романа, чтобы проанализировать и оценить реакцию бальзаковского героя на собственные письма и письма ближайших родственников. Опорными для десятиклассников становятся следующие цитаты, в которых мы выделяем графически наиболее важные слова и части фраз: «Эжен воздействовал на чуткость их души, затронув струны чести, всегда натянутые крепко и очень звучные в юных сердцах.

И все же, окончив свои письма, он пришел в невольное смятение, он волновался, трепетал»; «Он начинал стыдиться того, что написал. А сколько силы будет в их молитвах, сколько чистоты в душевном их порыве к небу! С каким наслаждением пожертвуют они всем, что у них есть. Какое горе испытает мать, если она не сможет выслать полностью всех денег! И эти возвышенные чувства и эти жертвы будут служить ему только ступенькой, чтобы подняться к Дельфине Нусинген. Из его глаз скатилось несколько слезинок — последние крупинки фимиама, брошенные на священный алтарь семьи. Он шагал по комнате, обуреваемый отчаянием»; «Он собирался отказаться от светской жизни, он был готов отвергнуть эти деньги. Он испытал тайные угрызения совести, благородные и прекрасные»; «Никакими сокровищами не оплатить такую беззаветную любовь. О, как бы я хотел дать им все счастье сразу!.. Полторы тысячи франков! /.../ В такой момент бедный южанин уже ни в чем не сомневался и, спускаясь к завтраку, имел особенный, неизъяснимый вид, присущий юношам, когда у них есть некоторая сумма денег».

Анализируя фрагменты текста, ученики обращают внимание на возвышенную лексику, знак романтической стилистики, которой неплохо владеет молодой человек, и на то, как в его сознании восторжествовала житейская прагматика, хотя совсем недавно он был готов отказаться от цели, путь к достижению которой так убедительно описала виконтесса де Босеан.

И только после такого анализа наступает момент, когда может быть поставлен стратегический проблемный вопрос, который на последующих уроках должен отразиться в цепочке тактических вопросов: *можно ли назвать неизбежной финальную фразу Растиньяка?*

Работа с символическим образом предопределяет итоговый ответ школьников на стратегический проблемный вопрос.

Проблемный вопрос, определяющий логику изучения новеллы Э. Т. А. Гофмана «Песочный человек» в десятом классе, может быть сформулирован так: *присутствует ли в этом произведении фантастическое начало?* Тот образный ход, который оказывается в центре внимания на втором уроке по теме, имеет непосредственное отношение к стратегическому проблемному вопросу, сформулированному выше.

На первом уроке сталкивались два сознания — сумеречное (слышанная в детстве сказка о Песочном человеке, который засыпает детям глаза песком, а потом выклеивает их, оказала сильное влияние на Натанаэля, в мистическом свете воспринявшего смерть своего отца, ибо воплощением этого страшного существа стал для него адвокат Коппелиус) и ясное, светлое (вспомним, как возлюбленная Натанаэля, Клара, интерпретирует те же самые события, делая следующий вывод: все то, чего мы боимся, есть не что иное, как «фантом нашего собственного «я», чье внутреннее сродство с нами и глубокое воздействие на нашу душу ввергает нас в ад или возносит на небеса» (пер. А. Морозова)). Мистическое, болезненное восприятие жизни, обусловленное комплексами, истоки которых необходимо искать в детстве, и здоровое, рационалистически выверенное отношение к ней резко противопоставлены друг другу, что становится очевидным в ходе анализа и сопоставления писем Натанаэля — Лотару и Клары — Натанаэлю.

На втором уроке прежде всего рассматриваем те строки гофмановского повествования, в которых встречается образ огненного круга. Сначала десятиклассники обращают внимание на характеристику стихотворения Натанаэля (Натанаэль и Клара «стоят уже перед алтарем, появляется ужасный Коп-

пелиус и прикасается к прелестным глазам Клары; подобно кровавым искрам, они проникают в грудь Натанаэля, паля и обжигая. Коппелиус хватает его и швыряет в пылающий *огненный круг*, который вертится с быстротою вихря и с шумом и ревом увлекает его за собой /.../ Но посреди этого дикого хаоса слышится голос Клары: «Разве ты не в силах взглянуть на меня? Коппелиус тебя обманул, то не мои глаза опалили тебе грудь, то были горящие капли крови собственного твоего сердца, — мои глаза целы, взгляни на меня!» Натанаэль думает: «Это Клара — и я предан ей навеки!» И вот будто эта мысль с непреодолимой силой врывается в *огненный круг*; он перестает вращаться, и глухой рев замирает в черной бездне. Натанаэль глядит в глаза Кларе, но это сама смерть приветливо взирает на него очами любимой» (пер. А. Морозова)) и задумываются о том, что символизирует *огненный круг* и как он связан с «детским» комплексом Натанаэля, а далее пытаются протянуть смысловую нить к двум последующим эпизодам, занимающим в новелле особое место.

Первый из них знаменует собой финал сюжетной линии «Натанаэль — кукла Олимпия». Как известно, главный герой новеллы страстно влюбился в куклу, которую принимал за живого человека, в связи с чем нельзя не упомянуть об особой роли «подзорной трубки», купленной им у Коппола. Спустя некоторое время (а это целый этап жизни Натанаэля, отмеченный романтически-восторженным отношением к жизни) Коппола наносит создателю куклы профессору Спаланцани жестокий удар, пытаясь ее похитить.

Ученики обращают внимание на кровавые глаза, а также на огненные когти безумия и кружащийся вихрем *огненный круг*. Не проходит мимо них и то, что очень похожая образная структура ранее встретилась в стихотворении главного героя. Может быть, в самой реальности ничего фантастического не

было, а перед нами предстает картина, возникшая в сознании безумного, который им же созданный сюжет накладывает позднее на конкретную жизненную ситуацию? В этом случае огненный круг символизирует само безумие.

Сходная ситуация обнаруживается и в финале произведения: «Посмотри, какой странный маленький серый куст, он словно движется прямо на нас, — сказала Клара». Натанаэль находит в кармане подзорную трубку Коппола. «И вот кровь забила и закипела в его жилах — весь помертвев, он устремил на Клару неподвижный взор, но тотчас огненный поток, кипя и рассыпая пламенные брызги, залил его вращающиеся глаза; он ужасающе взревел, словно затравленный зверь, потом высоко подскочил и, перебивая себя отвратительным смехом, пронзительно закричал: «Куколка, куколка, кружись! Куколка, кружись, кружись!» — с неистовой силой схватил Клару и хотел сбросить ее вниз /.../ Лотар сбежал вниз, неся на руках бесчувственную Клару. Она была спасена. И вот Натанаэль стал метаться по галерее, скакать и кричать: «Огненный круг, крутись, крутись! Огненный круг, крутись, крутись!» /.../ Внезапно Натанаэль стал недвижим, словно оцепенев, перевесился вниз, завидел Коппелиуса и с пронзительным воплем: «А... Глаза! Хорош глаза!» — прыгнул через перила. Когда Натанаэль с разможенной головой упал на мостовую, Коппелиус исчез в толпе».

Далее десятиклассники сопоставляют две ситуации, предшествующие приступам безумия главного героя. Их объединяет то, что они идиллические. Если в первом случае мы видим Натанаэля, трепещущего от восторга («когда думал о том, какое удивительное созвучие их душ раскрывалось с каждым днем, ибо ему чудилось, что Олимпия почерпнула суждение о его творениях, о его поэтическом даре из самой сокровенной глубины его души»), то во втором — Натанаэль

и Клара названы счастливыми. Они рядом — и их будущее может быть названо безоблачным...

Возвращаемся к вопросу: присутствует ли в новелле фантастическое? Предложим для обсуждения следующее высказывание Ю. В. Манна: «Собственно прямого вмешательства фантастики в сюжет в сообщении повествователя нет. Он нигде не подтверждает странных видений Натанаэля. Но нигде и не опровергает их, как это делает Клара» [4].

Есть ученики, утверждающие: Песочный человек — Коппола — Коппелиус — один и тот же персонаж, воплощающий собой дьявольское начало, обрекающее Натанаэля на трагическую судьбу. В этом случае огненный круг — это само зло, подчинившее себе человека, зло, в определенный час врывающееся в его жизнь. Огненный круг символизирует замкнутое пространство, из которого нет и не может быть выхода. А безумие — средство достижения цели дьявольской силой. Следовательно, фантастическое присутствует в новелле.

Однако не все ученики согласны с такими размышлениями, ибо полагают, что гофмановская новелла написана только о безумии, которое возникло как следствие «детского» комплекса, вызванного мифологизированным повествованием о Песочном человеке. Все, что имеет отношение к Коппелиусу и Копполе, с их точки зрения, — случайность. Сугубо психологическая интерпретация сюжета имеет право на существование, так как все события, входящие в его структуру, могут быть объяснены реалистически, без всякой мистики. Тогда огненный круг воспринимается как символ безумия, достигшего героя и лишь иногда ослабляющего свою хватку. Подчас оно буквально берет его за горло так, что не дает дышать.

Но тогда неизбежен еще один вопрос: почему в произведении отсутствует определенность? После того, как прозвучат варианты ответа на этот вопрос, учитель предложит десяти-

классникам для осмысления концепцию романтика Ж.-П. Рихтера, выделявшего два способа «употребления чудесного»: «Первый, или материальный, способ состоит в том, что намеренные было фантастические образы дезавуируются самим автором и волшебный свет луны превращается в обыкновенный дневной свет. Есть художники, которые поступают противоположным образом: они нагромождают чудеса, не объясняя их и не считаясь с принципами правдоподобия. Существует, однако, третий, истинный путь, когда чудесное не разрушается и не остается в своей собственной сфере, но приводится в соприкосновение с нашим внутренним миром. «Ибо величайшее неразрушимое чудо — это вера человека в чудо, и величайшее явление духа — это наша боязнь духов в этой деревянной, полной механики жизни». Ж.-П. Рихтер находит удачный образ истинной фантастики: «Пусть чудо летит не как дневная и не как ночная птица, но как сумеречная бабочка» [4, с. 60].

С образами чудесного, предложенными Ж.-П. Рихтером, можно поработать на уроке. Пусть десятиклассники скажут, кому из них милее дневная птица, кому — ночная, а кому — сумеречная бабочка и почему.

На обобщающем уроке текст изучаемого произведения соотносится с его художественной интерпретацией. При этом ракурс деятельности школьников определяет работа с символическими образами.

Обобщающий урок по трагедии В. Шекспира «Ромео и Джульетта» может быть проведен в восьмом классе на основе фрагментов из поэмы Б. А. Ахмадулиной «Стихи к симфониям Гектора Берлиоза».

Как известно, выдающийся французский композитор Гектор Берлиоз — автор масштабной симфонии «Ромео и Джульетта», в которую органично входят партии для оркестра, солистов и хора.

Вряд ли возможно серьезное обращение к этой романтической музыке в восьмом классе (хотя отдельные фрагменты произведения могут быть заслушаны). На уроке тексты Б. Ахмадулиной должны рассматриваться как поэтическая интерпретация шекспировской трагедии.

Работа с художественной интерпретацией позволит выявить наиболее острые, проблемные стороны содержания шекспировской трагедии, акцентировать на них внимание учащихся. При этом очень важно то, что на языке поэтических образов дается их истолкование, с которым восьмиклассники могут соглашаться, а могут и спорить. Совершенно очевидно, что структуру учебного занятия определяют такие вопросы и задания, которые создают необходимые условия для анализа ахмадулинских текстов и их соотнесения с текстом шекспировской трагедии, а также для свободных оценочных суждений. Последние будут отличаться большей глубиной и точностью, если восьмиклассники при осмыслении ахмадулинского текста станут исходить из содержания всего шекспировского произведения.

На уроке можно обратиться к главе из поэмы Б. А. Ахмадулиной «Сцена в саду». Остановимся на первых монологах Ромео и Джульетты. Каждый из них рассмотрим отдельно.

Итак, сначала звучит первый монолог Ромео:

Еще луна светла меж облаков
и вещей звезд сияет Божья милость.
Но лишь Джульетта выйдет на балкон,
погаснет все, что некогда светилось.
Пред ней луна — завистливый урод,
подслеповаты звезды рядом с нею.
Джульетта, света твоего урок
не выучить вовек свече и снегу.
Ты — гений там, где глуповат огонь:
держат ладонь в его отверстой пасти —

легко. Но, протянув к тебе ладонь,
сожжешь о воздух пальцы и запястья.
Джульетта, чем играешь? Ты дитя,
так чем играешь? Кружевом, атласом,
стеклом венецианского дутья
иль вечностью светил? Я быть согласен
любой твоей забавой, быть ничем,
быть сургучом для перстенька-печатки,
перчаткой быть! О, нет, большая честь!
Быть пуговицей от твоей перчатки.

Мотив света — определяющий в этом монологе Ромео, построенном в соответствии с принципом антитезы: по сравнению с Джульеттой, вышедшей на балкон, луна — всего лишь «завистливый урод», а звезды должны быть названы подслеповатыми. Тот свет, который источают свеча и снег, ничтожен перед тем светом, которым одаряет мир Джульетта. А далее мотив света переходит в мотив огня: «Но, протянув к тебе ладонь, сожжешь о воздух пальцы и запястья». Перед нами такая концентрация света, которая превращает его в разрушительную силу, если забудешь об осторожности.

Нельзя не отметить, что образные ходы, присутствующие в тексте Ахмадулиной, соответствуют содержанию шекспировского текста. Вспомним монолог Ромео из второго акта (имеется в виду вторая сцена): «Ах, если бы глаза ее на деле / Переместились на небесный свод! / При их сиянье птицы бы запели, / Принявши ночь за солнечный восход» (текст шекспировской трагедии приводится в переводе Б. Л. Пастернака). Сама мысль о влиянии Джульетты на жизненные ритмы природы, мысль о нарушении этих ритмов базируется на том же образном ходе, ибо речь идет о свете, который воспринимается как символ красоты, добра, идеала.

Далее шекспировский Ромео называет Джульетту свет-

лым ангелом, крылатым вестником неба, который реет над его головой, находясь на недоступной высоте.

Вернемся к поэме Б. Ахмадулиной. Заключительная часть монолога Ромео представляет собой не что иное, как уничижение перед любимым человеком: он согласен быть любой ее забавой, «быть сургучом для перстенька-печатки, перчаткой быть», быть пуговицей от перчатки. Но в этих словах Ромео нет даже намека на игру. Это искренние слова пылкого юноши, возвышающего свою возлюбленную.

Эта часть учебного занятия может быть построена на развернутом соотнесении монологов Ромео из произведений Ахмадулиной и Шекспира (в шекспировской трагедии монолог Ромео начинается так: «Им по незнанию эта боль смешна»). Причем особое внимание в ходе сопоставительной деятельности должно быть уделено пространственным образам.

Каков же ответ Джульетты в поэме Ахмадулиной?

Луной, как снегом, землю замело.
Луна и снег равно черны для взора.
Ромео, имя рода моего —
безделицы названье, кличка вздора.
Не жаль мне сотни, тысячу отдам
усопших и грядущих Капулетти,
чтоб вымолвить: Монтекки. Высший дар
небес — устам лелеять звуки эти.
Ромео, я боялась водяных,
покойников, лягушек, вурдалаков.
Коль скажут: жди Ромео среди них,
их поцелуй мне будет мил и лаком.
Вся нечисть мира чище и добрей,
Чем жаворонок, что сулит разлуку.
Коль в смерть войдешь, не закрывай дверей
за бытием, пока не дашь мне руку.
Смешны мне те, кто говорит: не тронь!

не надо! Я страшусь твоей любви!
Ромео, только протяни ладонь —
все то, что я, падет в твои ладони.

Читая эти строки, невольно вспоминаешь слова шекспировской Джульетты об имени: «Ты б был собой, не будучи Монтеки. / Что есть Монтеки? Разве так зовут / Лицо и плечи, ноги, грудь и руки? / Неужто больше нет других имен? / Что значит имя? Роза пахнет розой, / Хоть розой назови ее, хоть нет. / Ромео под любым названьем был бы / Тем верхом совершенств, какой он есть / Зовись иначе как-нибудь, Ромео, / И всю меня бери тогда взамен!» Сам Ромео отвечает Джульетте: «О, по рукам! Теперь я твой избранник! / Я новое крещение приму, / Чтоб только называться по-другому». Имя «Монтеки» и любое родовое имя воспринимается Джульеттой как нечто враждебное, как некая совокупность звуков, не имеющая никакого отношения к человеку, к самой его сущности. Ставшее хрестоматийным сравнение Ромео с розой на языке образов иллюстрирует эту мысль. Ромео же подхватывает эту мысль и говорит о новом крещении. Само это слово, не лишаясь своей христианской основы, приобретает особый, символический смысл, ибо речь идет о существенном переломе в судьбе и мироощущении человека, а знаком этого перелома и станет новое имя. Только сейчас, по-настоящему полюбив, человек ощущает свою связь с небесами, с высями горниими.

Ахмадулина решительно переосмысляет шекспировский текст: ее Джульетта воспринимает свое собственное имя как проявление враждебной силы («безделицы названье, кличка вздора»), и ради того, чтобы лелеять звуки, образующие родовое имя «Монтеки», она готова отдать тысячу «усопших и грядущих Капулетти». Налицо ситуация отказа от своего родового имени ради приобщения к имени другому, которое

воспринимается как воплощение святости. Это то же крещение, если мыслить метафорически. Но только его символом становится родовое имя возлюбленного. Звуки, из которых оно состоит, можно лелеять так же, как ласкать любимого.

Отметим, что, переосмысляя символические образы Шекспира, Ахмадулина все же остается верной логике характера шекспировской героини. Дело не только в том, что она безгранично любит Ромео. Чрезвычайно важно, что в этом монологе проявляется решительность Джульетты, сила ее характера. В дальнейших событиях шекспировской трагедии эти качества характера героини в полной мере раскроются. Далее именно это восьмиклассники и доказывают.

Во второй части этого монолога в поэме Б. Ахмадулиной продолжается тема верности возлюбленному: Джульетта готова пренебречь всеми страхами и даже эстетическим чувством; для нее будет лакомым поцелуем водяных, покойников, лягушек, вурдалаков, если среди них может оказаться Ромео. Причем вся эта нечисть резко противопоставляется жаворонку, сулящему разлуку, как добро противопоставляется злу.

Кстати, жаворонок возникает в тексте поэмы неспроста: о нем говорит шекспировская Джульетта в третьем акте (сцена пятая): «Светает! Жаворонок-горлодер / Своей нескладницей нам режет уши, / А мастер трели будто разводит! / Не трели он, а любящих разводит, / И жабы будто у него глаза. / Нет, против жаворонков жабы — прелесть!». Мы курсивом выделили слова, при помощи которых выражается пренебрежительное отношение героини к птице, возвещающей наступление утра. Отметим и такую деталь: жабу Джульетта возвышает над жаворонком только за то, что она не напоминает о необходимости расставания с возлюбленным!

Мало того, Джульетта из поэмы Б. Ахмадулиной готова «войти в смерть» (почти цитата!) вместе с любимым: «Не

закрывай дверей за бытием, пока не дашь мне руку». И наконец звучит заключительный аккорд, воспринимающийся как неизбежный вывод: «Ромео, только протяни ладонь — все то, что я, падет в твои ладони». Это отказ от себя, от собственного «я», от собственной свободы.

Итак, монолог Джульетты в поэме Б. Ахмадулиной не может не восприниматься как монолог бесконечных отказов — от родового имени (базовый символический образ), от страхов, от жизни, если неизбежна смерть возлюбленного, от собственного «я».

В процесс изучения произведения русской литературы может быть включен и отдельный фрагмент с символическим образом из того или иного произведения зарубежной литературы.

Например, десятиклассники находят в тексте тургеневского романа «Отцы и дети» фрагмент, который может быть соотнесен с высказыванием Паскаля: «Я вижу пугающие пространства вселенной, которые меня окружают... Повсюду я вижу только бесконечность, объемлющую меня как атом, как тень, которая существует лишь на один безвозвратный миг» [5].

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 того и у другого автора. Но вывод Базарова («А в этом атоме, в этой математической точке кровь обращается, мозг работает, чего-то хочет тоже... Что за безобразия! 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 согласен на смирение, о чем свидетельствует и экспрессивность его речи, выраженная при помощи разговорной лексики, синтаксического параллелизма, восклицательных интонаций.

А далее в центре внимания поэтические ассоциации.

Одна из них — канцона итальянского поэта XIX века Джакомо Леопарди «Дрок, или Цветок пустыни» (1836):

... здесь, в степи,
Унылой, вижу я
Сиянье звезд на чистой сини, в море
Далеком отраженных,
И россыпь искр, объяввших пустоту
Небес блестящим кругом.
Когда на них я устремляю взгляд,
Мне кажется, горят
Там точки, хоть в действительности точка —
Земля с ее морями
В сравненье с ними, так они огромны:
Не только человек
Неведом им, но шар
Земной, где он затерян; и когда
Созвездья созерцаю, в беспредельном
Затерянные мраке,
Что кажутся туманом нам, откуда
Ни люди, ни земля неразличимы,
Ни множество всех наших звезд, а с ними
И солнце золотое
Иль выглядят, как их
Отсюда видим мы —
В тумане точкой света, —
О род людской,
Каким ты выглядишь в моих глазах!

Перевод А. Наймана

Конечно, десятиклассники сразу же обращают внимание на то, что объединяет строки Леопарди со строками Паскаля и Тургенева: во всех трех случаях человек выглядит ничтожным по сравнению с безграничным космическим пространством. Но принципиально важно подчеркнуть и своеобразие произведения итальянского поэта, в котором идет речь об относительности представлений человека о мире (символический образ точки света оказывается в центре внимания школьников): то, что кажется огромным, гигантским, на фоне другой пространственной сферы превращается чуть ли не в точку. Главное, какое положение занимаешь в пространстве, откуда смотришь на объект. Поэтому точкой может быть и человек, и Земля, и дальняя звезда. Но и в этом случае ничтожность человека перед лицом вечности для поэта неоспорима.

Работа с символическими образами, несущая в себе коды интерпретирующей деятельности, организуется на разных этапах изучения литературного произведения (на уроках мотивационно-установочного типа, текстуального анализа и обобщения, синтеза). При этом она органично может быть включена в технологию проблемного обучения.

Литература

1. Литературная энциклопедия терминов и понятий / сост. А. Н. Николюкин. — М., 2003. — С. 977.
2. Грехнев, В. А. Словесный образ и литературное произведение / В. А. Грехнев. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 1997. — С. 63—64.
3. Маранцман, В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. — М., 1977. — С. 49.
4. Манн, Ю. В. Поэтика Гоголя / Ю. В. Манн. — М., 1978. — С. 61—62.
5. Паскаль, Б. Мысли / Б. Паскаль; пер. Ю. А. Гинзбург. — М., 1995. — С. 192.

Часть вторая

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ (Методологические аспекты)



МОТИВ И ЛЕЙТМОТИВ В ЦЕЛОСТНОМ АНАЛИЗЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (На примере творчества М. Горького)

Е. А. Усенко,
канд. пед. наук, учитель русского языка
и литературы МБОУ СОШ № 42

В литературном энциклопедическом словаре под редакцией В. М. Кожевникова и П. А. Николаева (1987) дано следующее определение мотива: «Мотив (нем. *motive*, франц. *motif*, от лат. *moveo* — двигаю) — устойчивый формально-содержательный компонент литературного текста; мотив может быть выделен как в пределах одного или нескольких произведений писателя, так и в контексте всего его творчества, а также какого-либо литературного направления или литературы целой эпохи» [7, с. 230].

Следует отметить, что мотив — одна из важнейших и в то же время неоднозначных категорий литературоведения; он трактуется по-разному в рамках сравнительно-исторического

литературоведения и теоретической поэтики авторского художественного текста.

Одним из первых категорию мотива рассмотрел А. Н. Веселовский в работе «Поэтика сюжетов»: «Под мотивом я разумею формулу, отвечающую на первых порах общественности на вопросы, которые природа всюду ставила человеку, либо закреплявшую особенно яркие, казавшиеся важными или повторявшиеся впечатления действительности» [1, с. 299]. И далее: «Под мотивом я разумею простейшую повествовательную единицу, образно ответившую на разные запросы первобытного ума или бытового наблюдения. При сходстве или единстве бытовых и психологических условий на первых стадиях человеческого развития такие мотивы могли создаваться самостоятельно и вместе с тем представлять сходные черты» [1, с. 305].

А. Н. Веселовскому мотив видится как слагаемое, составляющее сложную формулу сюжета. При этом ученый отмечает характерную взаимосвязь мотива и темы: «Под сюжетом я разумею тему, в которой снуют разные положения-мотивы» [1, с. 300].

Л. Н. Целкова в статье «Мотив» (Введение в литературоведение, 1999) подчеркивает: «В понимании Веселовского, творческая деятельность фантазии писателя не произвольная игра “живыми картинками” действительной или вымышленной жизни. Писатель мыслит мотивами, а каждый мотив обладает устойчивым набором значений, отчасти заложенных в него генетически, отчасти явившихся в процессе долгой исторической жизни» [16, с. 207].

Тематические представления о мотиве были развиты в работах Б. В. Томашевского и В. Б. Шкловского.

Б. В. Томашевский в своем классическом учебнике «Поэтика» определяет мотив через категорию темы: «Понятие

темы есть понятие суммирующее, объединяющее словесный материал произведения. Тема может быть у всего произведения, и в то же время каждая часть произведения обладает своей темой. Путем такого разложения произведения на тематические части мы, наконец, доходим до частей неразлагаемых, до самых мелких дроблений тематического материала. «Наступил вечер», «Раскольников убил старуху», «Герой умер», «Получено письмо» и т. п. Тема неразложимой части произведения называется мотивом. В сущности — каждое предложение обладает своим мотивом» [12, с. 182].

Представления В. Б. Шкловского о мотиве как теме, определяющей смысловое движение сюжета в произведении, отражены в его работах «О теории прозы» (1983), «Книга о сюжете» (1983) и др.

Тематическую концепцию мотива, сформулированную в трудах Б. В. Томашевского и В. Б. Шкловского, развивает в конце XX века литературовед Г. В. Краснов. Мотив, по его мнению, тождествен общей, или ведущей, теме произведения: «Сюжет выявляется и своеобразно олицетворяется в мотиве произведения, в опосредованной от конкретных образов ведущей теме» [6, с. 48].

Крупнейший русский фольклорист В. Я. Пропп в своей книге «Морфология сказки» (1928), исследуя сюжетно-композиционную структуру волшебной сказки, обращается к мотиву с иной позиции. Его интересует инвариантная модель мотива, но не с точки зрения семантического анализа, а с позиции функционирования элементов мотива [8, с. 21—22]. Пропп исследует инвариантную модель мотива, которая напрямую связывается им с функцией действующего лица. На материале 100 волшебных сказок из сборника А. Н. Афанасьева «Русские народные сказки» В. Пропп выделяет 31 функцию действующих лиц сказок (например, запрет, отлуч-

ка, нарушение и др.) и всего 7 типов персонажей (вредитель, даритель, помощник, искомый персонаж, отправитель и т. д.).

Идеи Веселовского и Проппа развивает в последней четверти XX века Б. Н. Путилов. В своей работе «Мотив как сюжетобразующий элемент» ученый отмечает: «Мотив есть не просто элемент, слагаемое, конструирующее сюжет. В известном смысле эпический мотив программирует и обуславливает сюжетное развитие. В мотиве так или иначе задано это развитие. Мотив обладает моделирующими качествами. Появление в эпическом повествовании данного мотива всегда имеет значение для всего сюжета или существенной его части» [9, с. 149]. Следовательно, по мнению ученого, мотивы, часто выступающие в связках друг с другом, обуславливая интригу, сюжетное развитие, становятся сюжетогенными.

Данной точки зрения придерживаются Г. А. Левингтон, Е. М. Мелетинский, И. В. Силантьев, О. М. Фрейденберг, особо выделяя предикативность мотива — способность двигать сюжет: «...как предикат, развертывая сообщение, “продвигает” речь в целом, так и мотив “продвигает” повествование, определяя перспективу событийного развития действия» [14, с. 79].

Литературовед О. М. Фрейденберг, рассуждая о литературном сюжете, подчеркивает, что он является словесным выражением художественного образа, и делает вывод о тождественности сюжета, мотива и героя произведения: «Сюжет — это система развернутых в словесное действие метафор; суть в том, что эти метафоры являются системой иносказаний основного образа» [Там же, с. 233].

Учитывая связь мотивов, читатель способен постичь созданный автором художественный образ, распознать своеобразную логику мысли писателя, при этом следует обращаться преимущественно к лексическому слою текста.

Хотя предпочтение отдается лексике, многие литературоведы считают, что индивидуальный опыт автора никогда не устраняется из анализа мотивов. Отношение между языком образов и внутренним миром автора формирует художественную и эстетическую связность мира произведения, эксплицируя незыблемую целостность художественного мира писателя.

При создании словаря писательских мотивов и обращении к мотивам конкретного автора исследователю необходимо вычитывать объемный биографический, психологический, психоаналитический потенциал частотного мотива. (См. по этому поводу: Е. А. Яблоков «Мотивы прозы Михаила Булгакова» (1997); ряд статей из книги Б. М. Гаспарова «Литературные лейтмотивы» (1994), А. К. Жолковского «Избранные статьи о русской поэзии. Инварианты, структуры, стратегии, интертексты» (2005)).

В академическом издании (Л. М. Щемелева, В. И. Коровин, А. М. Песков, В. Н. Турбин «Мотивы поэзии Ю. М. Лермонтова» (Лермонтовская энциклопедия, 1981) среди мотивов поэзии Лермонтова выделяются следующие: «свобода и воля», «одинокость», «странничество», «изгнанничество», «родина», «память и забвение», «обман», «мщение», «покой», «земля и небо», «сон», «игра», «путь», «время и вечность» и т. д.

Таким образом, вопрос о генезисе мотивов в авторском творчестве решается по-разному. Можно говорить о мотиве как своего рода «памяти жанра», архетипическом, надиндивидуальном начале, наследуемом литературой и творцом, и о мотиве, генетически связанном с индивидуальным опытом, особенностями воображения художника. Возможно также объединение данных тенденций (в трудах Е. Яблокова, Е. Мелетинского и др.).

Следует отметить, что там, где мотивный ряд указывает на некий подтекст, то есть позволяет провести семантическое удвоение текста, его концептуализацию, необходимо говорить о моделирующей, структурообразующей функции мотива. Эту мысль убедительно эксплицирует В. Е. Хализев: «Внимание к мотивам, таящимся в литературных произведениях, позволяет понять их полнее и глубже. Так, некими «пиковыми» моментами воплощения авторской концепции в известном рассказе И. А. Бунина о внезапно оборвавшейся жизни очаровательной девушки являются «легкое дыхание» (словосочетание, ставшее заглавием), легкость как таковая, а также неоднократно упоминаемый холод. Эти глубинно взаимосвязанные мотивы оказываются едва ли не важнейшими композиционными «скрепами» бунинского шедевра и одновременно — выражением философского представления писателя о бытии и месте в нем человека. Холод сопровождает Олю Мещерскую не только зимой, но и летом; он царит и в обрамляющих сюжет эпизодах, изображающих кладбище ранней весной. Названные мотивы соединяются в последней фразе рассказа: «Теперь это легкое дыхание снова рассеялось в мире, в этом облачном небе, в этом холодном весеннем ветре» [15, с. 267].

Мотив у А. П. Скафтымова соотнесен с темой, но указывает на психологический подтекст, в свою очередь проливающий свет на сюжетные коллизии и концепцию произведения. Более того, Скафтымов отмечает, что мотивы «получают свое содержание и смысл не сами по себе, а через сопоставление и связь с другими мотивами ... при внутреннем охвате всего целого одновременно» [11, с. 32].

Во многом близок этой позиции В. И. Тюпа: «Последовательность кадронесущих фраз (проекция текста), а не россыпь ярких и узнаваемо достоверных подробностей воображением

читателя трансформируется в объемную и цельную картину жизни квазиреального мира, представляющего собой — в проекции смысла — некоторую сложную конфигурацию мотивов... Так называемая “мотивная структура” текста делает художественно значимым любой повтор семантически родственных или окказионально синонимичных подробностей внешней и внутренней жизни, включая и такие, какие могут производить впечатление совершенно случайных или, напротив, неизбежных» [13, с. 65].

Таким образом возникают связность и композиционная завершенность текста, в которой значительную роль играют выявленные читателем концептуализирующие мотивные ряды.

Многие современные теоретики и историки литературы видят оптимальный путь изучения литературного произведения через призму анализа системы и структуры мотивов авторского художественного текста. Вместе с тем, при кажущейся близости понятийного поля и задач исследования, ученые используют различные теоретические предпосылки, что приводит к различным формам осмысления роли мотива в художественном произведении. Сегодня в литературоведении наметилась тенденция трактовать мотив расширительно — как «устойчивую тему, проблему, идею в творчестве писателя или литературного направления» или «семантически “напряженное” место текста, приоткрывающее смысловые глубины авторской концепции» (наиболее значимые для выражения авторской концепции мотивы получили название индивидуальных — свидание у И. С. Тургенева, испытание человека смертью у Л. Н. Толстого).

Для выявления авторской концепции немаловажную роль играют лейтмотивы — ведущие мотивы в одном или многих произведениях писателя, позволяющие увидеть второй, тайный, смысл произведения, его подтекст.

Термин «лейтмотив» заимствован литературоведением из музыки, его буквальный перевод с немецкого — ведущий мотив. Приведем характеристику лейтмотива, данную в Литературном энциклопедическом словаре: «В широком значении — преобладающее настроение, главная тема, основной идейный и эмоциональный тон произведения, творчества, направления (ср. Мотив). В более узком значении — образ или оборот художественной речи, повторяющийся в произведении как момент постоянной характеристики героя, переживания или ситуации» [7, с. 178].

Лейтмотивность построения повествования определяется варьированием мотивов, их повторяемостью, новыми сочетаниями с другими мотивами. Такое «смысловое пятно» (Б. М. Гаспаров) — событие, черта характера, слово, звук — проявляется в структуре произведения и через нее. Лейтмотивность текста определяет сверхзадачу автора, а мотив — его частное или вообще отдельное проявление — может быть основанием для интертекстуальных связей (В. И. Тюпа). Оба подхода не противоречат друг другу и могут быть совмещены в практике обучения (текст как целостность есть условие для более точных связей между произведениями).

Повторяемость мотива, выраженная нередко семантически, подчеркивает Б. М. Гаспаров, «дуалистична»: в обобщенном варианте (на основе фабулы) и в совокупности мотивов (выраженных в фабулах) [2, с. 30].

Мотив как основная единица сюжетосложения представлен в работе Ю. В. Шатина «Мотив и контекст»: «При описании конкретного алломотива, — пишет исследователь, — следует учитывать не только архетипическое значение породившей его мотивемы, но и ближайшие контексты такого алломотива, поскольку тексты порождаются не только... существующими системами художественных языков, сколько реально предсуществующими текстами» [17, с. 14].

В монографии И. В. Силантьева «Поэтика мотива» представлена характеристика становления и развития теории мотива в литературоведении. По определению ученого, «мотив — это: а) эстетически значимая повествовательная единица, б) интертекстуальная в своем функционировании, в) инвариантная в своей принадлежности к языку повествовательной традиции и вариантная в своих событийных реализациях, г) соотносящая в своей семантической структуре предикативное начало действия с актантами и пространственно-временными признаками» [10, с. 96].

Рассмотренные исследования в области дефиниции понятий «мотив» и «лейтмотив» дают возможность осмыслить мотив следующим образом: относительно устойчивый формально-содержательный компонент художественного произведения, формирующийся вокруг ключевого слова (словосочетания), который обладает пространственно-временной повторяемостью и способностью к модификации и трансформации.

Согласно современным тенденциям в литературоведении, категорию мотива мы трактуем расширительно — как устойчивую тему, проблему, образ, идею, помогающую выйти на авторскую концепцию, отраженную в конкретном тексте или группе текстов.

В данной работе мы представляем результат исследовательской деятельности учителя и учащихся одиннадцатого класса по изучению системы мотивов и лейтмотивов в творчестве М. Горького, поскольку с помощью мотивной системы можно не только эксплицировать внутреннюю скрытую логику одного произведения, но и постичь концептуальную целостность художественного мира писателя.

М. Горького всю жизнь интересовал человек как огромный неисследованный мир, как величайшая загадка природы, что определило экзистенциальную сущность мотивов произ-

ведений писателя. Кроме того, следует отметить социально-философский характер сквозных мотивов его творчества: отношение к правде и иллюзии, к реальности и мечтам о ней.

Писатель с надеждой ждал появления «нового человека», который будет способен преобразить окружающий мир, сделать его добрее и прекраснее. В то же время писатель понимал, что груз прошлого, старых предрассудков, бесконечных ошибок и человеческих слабостей не может не мешать приходу этого человека. Все перечисленное не могло не отразиться в произведениях писателя разных жанров.

В каждом произведении мы с учащимися выделяем группу мотивов (тем, проблем) и наблюдаем, как они, в зависимости от их направленности, могут распадаться, соединяться, превращаться в лейтмотивы, трансформироваться в свой антипод (пробуждение души — распад души; светлая мысль — подлая мысль и др.). Эти процессы, начиная с первых рассказов (романтических и реалистических), оказали влияние на дихотомический характер художественного метода М. Горького.

В раннем творчестве писателя ярко выделяется мотив свободы, которой противопоставляется любовь. Таким образом, уже в ранних произведениях возникает лейтмотив нравственного выбора, который будет сквозным в творческом мире М. Горького.

Еще одной темой, волновавшей писателя всю жизнь, является тема бога. Декларируя свое неверие и неприятие церкви, Горький в то же время понимал, что человек в мире, в котором нет бога, перестает быть человеком. Не случайно в рассказе «Читатель» (1896) молодой автор требует от писателя быть не только пророком, но и проповедником, потому что «важно стремление, важно желание души найти бога, и, если в жизни будут души, охваченные стремлением к богу, он будет с ними и оживит их, ибо он есть бесконечное стремление к совершен-

ству...» [5, с. 199]. Размышления писателя над этой темой рождают следующие мотивы: веры и неверия, добра и зла, света и тьмы, правды и лжи, добра и милосердия, любви к человеку, пробуждения души, измученной души, равнодушия, распада души и др.

Третий лейтмотив — смысл человеческого бытия — является, на наш взгляд, самым значимым в творчестве писателя. М. Горький по-новому осмыслил место человека на земле и изобразил его не рабом окружающей среды, а личностью с гордым и мужественным характером, стремящейся преодолеть все трудности жизни. В 1899 году А. М. Пешков писал И. Е. Репину: «Я не знаю ничего сложнее, интереснее человека. Он все. Он создал даже бога» [4, с. 101]. Сам писатель еще в ранней юности понял, что человека создает его сопротивление окружающей среде, деятельностное отношение к жизни, радость творчества. Это убеждение Горький пронес через всю жизнь, поэтому закономерно звучат слова, написанные им десятилетия спустя в очерке «Леонид Андреев»: «Для меня человек всегда победитель, даже и смертельно раненный, умирающий. Прекрасно его стремление к самопознанию и познанию природы... Я чувствую, что искренно... люблю человека — и того, который сейчас рядом со мною, и того, умного, доброго, сильного, который явится когда-то в будущем» [3, с. 327].

Этот лейтмотив способствует появлению ключевых мотивов произведений писателя: тайны мироздания, загадка бытия, поиск смысла жизни, внутренней свободы, одиночество, странничество, истинная сущность человека, подлинная ценность человеческой жизни, времени и пространства, труд рабский и творческий, деятельностное отношение к жизни и др.

Приведем мотивы произведений М. Горького, которые были выявлены на уроках по изучению творчества писателя.

1-я тема «Я в жизнь пришел, чтобы не соглашаться»

«Мои университеты»; рассказы «Случай из жизни Макара», «О первой любви»; поэма в прозе «Человек»; литературные портреты «Время Короленко», «В. Г. Короленко», «А. П. Чехов», «Л. Н. Толстой».

Мотивы: выбора, любви к человеку, смысла жизни, добра и милосердия, добра и зла, правды и лжи, веры и неверия, одиночества, мысли человека, тайны мироздания, поэзии труда, творчества, красоты (природы, человека).

2-я тема «Как прекрасны и могучи вы, свобода и любовь!»

Ранние романтические произведения М. Горького «Макар Чудра», «Старуха Изергиль», «Песня о Соколе».

Мотивы: любви и свободы, поиска счастья, жизни и смерти, рабства, индивидуализма, эгоизма, нищеты духа, смысла бытия, героического самопожертвования, подвига.

3-я тема «Тоска души, измученной в борьбе»

Ранние реалистические рассказы М. Горького «Дед Архип и Ленька», «Челкаш», «Однажды осенью», «Тоска», «Коновалов».

Мотивы: поиска в человеке человеческого, смысла бытия, правды и лжи, добра и зла, эгоизма, нелюбви к труду, странничества, дороги, пробуждения души, бездушия, страха смерти, измученной души, мечты и ее отсутствия, творчества, преодоления, духовного совершенствования.

4-я тема «Самое главное — найти в хаосе событий самого себя...»

Роман «Фома Гордеев», пьесы «Мещане», «На дне».

Мотивы: смысла жизни, самопознания, поиска места в окружающем мире, бунтарства, несоответствия мечты об идеале и будничного повседневного существования, самораз-

рушения, индивидуализма, творческого труда, любви к России и ее народу, странничества, любви к женщине, терпения, прощения, страдания, равнодушия, одиночества, жадности, правды и лжи, поиска человеческого в человеке, веры и неверия, христианского сострадания и ницшеанского индивидуализма, добра и зла, света и тьмы, свободы, мысли, человеческого достоинства.

5-я тема «Что такое человечья душа?»

Рассказы из цикла «По Руси»: «Рождение человека», «Ледоход», «Страсти-мордасти».

Мотивы: любви как основы мироздания; веры в Россию, в Человека, в высокий творческий дух народа; пестроты характеров; света и тьмы; красоты и уродства жизни; трансформация мотива «превосходная должность — быть на земле человеком» в мотив «а не удались людишки!»; духовности, благородства и чистоты, материнства, смысла бытия, талантливости русского народа, двойственности характера, страха, преодоления себя, подвига, героической личности, крылатости души, труда, «я и мир», извращения человеческого облика; трансформация мотива красоты и материнского предназначения; бессмертия души человека.

6-я тема «Чтобы иметь право критиковать, надо верить в какую-то истину»

Цикл «Русские сказки».

Мотивы: беспредельной любви к России, ее народу, высших духовных ценностей (добра, красоты, истины, честности, трудолюбия, чистой души, веры, надежды, любви), смысла жизни, неумения устроить свою судьбу, безграничной лени, скуки, паразитической сущности, двойственности характера, жадности, сострадания, судьбы России, героя.

7-я тема «Привычки жить честно нет у людей»

Рассказ «Карамора».

Мотивы: предостережения от разрушения и саморазрушения, судьбы, души, совести, раскаяния, героического, скуки, преодоления, трансформация мотива безграничной веры в человеческий разум — в мотив распада человеческой личности, мотива подвига — в мотив предательства, мотива творческой мысли — в мотив мысли лживой и подлой, распада души.

8-я тема «История пустой души»

Роман «Жизнь Клима Самгина».

Мотивы: пустой души, индивидуализма, саморазрушения, равнодушия, зависти, самоутверждения, слабости, трусости, страха, правды и лжи, одиночества, добра, веры в Бога, любви, труда, красоты, талантливости русского народа, любви к России.

Лейтмотивы романа: «Был ли мальчик?», «Да что вы озорничаете?», «Не хочу» (неприятие мира), выдуманности, времени и пространства, «Упрощения» (системы фраз), смысла жизни.

9-я тема «Русский писатель никогда не должен жить в дружбе с русским правительством»

Творчество Иегудила Хламыды; «О разрушении личности», «Несвоевременные мысли», «Соловки».

Мотивы: смысла бытия, сущности человека, его места на Земле, разоблачения худших качеств людей и обращения к лучшим качествам души человека, вечным ценностям и антиценностям, совести, добра и зла, веры и неверия, любви и ненависти, осуждения анархии, спасения науки и культуры, страдания и сострадания, правды и лжи, красоты, любви к человеку и России, человека и мироздания.

Лейтмотив: творческий труд, деятельностное отношение к жизни.

Литература

1. *Веселовский, А. Н.* Историческая поэтика / А. Н. Веселовский. — М. : Гослитиздат, 1940. — 648 с.

2. *Гаспаров, Б. М.* Литературные лейтмотивы : очерки русской литературы XX века / Б. М. Гаспаров. — М. : Наука, 1994. — 303 с.

3. *Горький, М.* Леонид Андреев // Максим Горький. Книга о русских людях. — М. : Вагриус, 2007. — С. 316—355.

4. *Горький, М.* Собрание сочинений : в 30 т. — Т. 29. Письма, телеграммы, надписи. 1907—1926 / М. Горький. — М. : Гос. изд. худ. литературы, 1955. — 671 с.

5. *Горький, М.* Читатель. С Всероссийской выставки / М. Горький // Собрание сочинений : в 30 т. Т. 2. Рассказы, стихи. 1895—1896. — М. : Гос. изд. худ. литературы, 1949. — С. 192—206, 213—254.

6. *Краснов, Г. В.* Сюжет, сюжетная ситуация / Г. В. Краснов // Литературоведческие термины (материалы к словарю). — Коломна, 1997. — 77 с.

7. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. — М. : Сов. энциклопедия, 1987. — 752 с.

8. *Пропп, В. Я.* Морфология сказки / В. Я. Пропп. — 2-е изд. — М. : Наука, 1969. — 168 с.

9. *Путилов, Б. Н.* Мотив как сюжетобразующий элемент / Б. Н. Путилов // Типологическое исследование по фольклору. — М. : Наука, 1975. — С. 141—155.

10. *Силантьев, И. В.* Поэтика мотива / И. В. Силантьев. — М., 2004. — 294 с.

11. *Скафтымов, А. П.* Тематическая композиция романа «Идиот» / А. П. Скафтымов. Нравственные искания русских писателей : статьи и исследования о русских классиках. — М., 1972. — С. 28—74.

12. *Томашевский, Б. В.* Теория литературы. Поэтика / Б. В. Томашевский. — М. : Аспект Пресс, 1996. — 334 с.
13. *Тюпа, В. И.* Аналитика художественного. Введение в литературный анализ / В. И. Тюпа. — М. : Лабиринт : РГГУ, 2001. — 189 с.
14. *Фрейденберг, О. М.* Поэтика сюжета и жанра / О. М. Фрейденберг. — М. : Лабиринт, 1997. — 445 с.
15. *Хализев, В. Е.* Теория литературы / В. Е. Хализев. — М. : Высшая школа, 1999. — 397 с.
16. *Целкова, Л. Н.* Мотив / Л. Н. Целкова // Введение в литературоведение. — М. : Высшая школа, 1999. — С. 202—209.
17. *Шатин, Ю. В.* Мотив и контекст / Ю. В. Шатин // Роль традиции в литературной жизни эпохи: сюжеты и мотивы. — Новосибирск, 1995. — С. 5—16.

МОДЕЛИРОВАНИЕ УРОКОВ ПО РАССКАЗУ

А. Н. ТОЛСТОГО «ДРЕВНИЙ ПУТЬ»

*Л. В. Дербенцева, канд. пед. наук,
доцент кафедры словесности и культурологии
ГБОУ ДПО НИРО*

Почему так «скучно, тоскливо» бывает порой на уроках русской литературы, где, казалось бы, сама содержательная ткань — текст — должна радовать, удивлять? Как преодолеть эту беду, приобщить школьника к чтению, вернуть ему интерес к книге, объяснить, что без нее невозможно формирование личности; как научить слышать и понимать слово писателя, его мысли и надежды, сопереживать им и формировать собственную жизненную позицию? Это

тем более сейчас необходимо, так как литература занимает, бесспорно, особое место в формировании личности, духовного мира человека, его нравственности, речи, творческих сил, то есть играет важную роль в становлении эмоциональной, эстетической, нравственной культуры ученика.

Теоретические проблемы урока как законченного целого, как части общего курса и системы уроков представлены в исследованиях дидактов (М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, М. А. Данилов, В. И. Стрезикозин, Ю. К. Бабанский, И. Т. Огородников, И. Н. Казанцев, М. М. Левина, Г. Д. Кириллова и др.). Урок был и остается основной формой обучения и воспитания школьников. В методике преподавания литературы достаточно полно сформулированы теоретические проблемы урока (типология, классификация, структура урока, его воспитательная направленность, роль учебной ситуации в нем, место урока в системе обучения, взаимодействие методов обучения на уроке и т. д.). Эти проблемы нашли отражение в работах В. В. Голубкова, Н. И. Кудряшева, Н. А. Станчек, Н. О. Корста, В. Г. Маранцмана, Т. Ф. Курдюмовой, О. Ю. Богдановой, Г. И. Беленького, Л. Н. Лесохиной, Л. С. Айзермана, Т. С. Зепаловой, Н. Я. Мещеряковой и др.

Современная методика и практика выделяют несколько типов и множество видов уроков литературы. За основу их классификации берется содержание литературного образования, методика проведения, этапы изучения произведений и тем и др. Взгляд на урок с современных позиций требует пересмотра традиционных форм организации занятий и их структуры. Все чаще предлагается заменить традиционные уроки формами обучения, у которых нет «привычной» и «строгой» структуры, но они открывают простор для творческой деятельности учителя вместе с учениками. Однако у

таких уроков немало и противников, поскольку на таких занятиях нередко, с точки зрения традиционной организации урока, обнаруживаются «хаотичность», «бессистемность», «непоследовательность». Их трудно описывать, оценивать, анализировать... Но результативность подобных занятий перевешивает все недостатки, поскольку создаются они по законам самого искусства.

Рассказ «Древний путь» был написан А. Н. Толстым в 1927 году сразу после возвращения из эмиграции. По мнению некоторых исследователей (например, Т. П. Комышковой), «название рассказа глубоко символично; смысловые пласты символа древний путь раскрываются на разных уровнях текста» [2]. В этом произведении показано возвращение на родину смертельно больного французского интеллигента Поля Торена, подавленного своим участием в походе на юг России. Пароход «Карковадо», на котором возвращается домой герой, следует из Черного моря в Эгейское, затем через Средиземное в Марсель, повторяя путь, освоенный людьми с древних времен. Главный герой проходит путь, который преодолело человечество от зарождения истоков к трагической катастрофе, связанной с гибелью людей во время войны. Древний путь оказывается также и движением к поиску правды, истины. Именно к такой мысли приходит герой перед смертью в финале рассказа: «Жизнь прекрасна, почему люди не ценят этого?»

Концепт «путь» — один из базовых культурно значимых концептов в русской ментальности, одна из важнейших категорий, отражающих картину мира нации, — категория пространства, ориентация, определение места человека в нем, разграничение пространства на свое и чужое. Как отмечает Ю. М. Лотман, «семантика пространства имеет исключительно важное, если не доминирующее, значение в создании

картины мира той или иной культуры» [4]. Особое место в структуре суперконцепта «пространство» занимает движение, перемещение в нем (как реальное, так и метафорическое). Концепт «путь» как один из важнейших концептов в русской языковой картине мира рассматривают О. О. Ипполитов, В. А. Маслова, Ю. Н. Караулов, Н. В. Уфимцева и др. Так, например, Ю. Н. Караулов и Н. В. Уфимцева включают представления о пути / дороге в ядро языкового сознания русских. Оба исследователя отмечают, что концепт «путь / дорога» входит в семантическое поле слова «жизнь». Как базовую для русской ментальности метафору «жизнь — путь / дорога» рассматривает и В. В. Красных, отмечая, что «любые проявления человека, его жизнедеятельность, сама жизнь метафорически осмысливаются как путь / дорога» [1]. Таким образом, концепт «путь», с одной стороны, является одним из компонентов важнейшего суперконцепта «пространство», а с другой — самостоятельным концептом, входящим в важнейшие бытийные парадигмы (например, жизнь — смерть и др.).

Представления о пути, дороге, путешествии, странствии находят отражение в исследованиях по философии, культурологии, религиоведению, этнографии и др., а также присутствуют на различных уровнях культуры старой и новой, традиционно-народной и интеллектуально-элитарной, в обрядах и ритуалах, в фольклоре различных жанров, в высокой и церковной книжности, в художественных поэтических и прозаических произведениях, в живописи, музыке и т. д. В философско-религиозной и фольклорно-мифологической традициях «путь» является исключительно важным концептом, отраженным в текстах различных жанровых характеристик, а также в бытовых представлениях, поверьях и т. п. В сказках, былинах, приметах, суевериях, обрядах, ритуалах,

заговорах и других культурно значимых текстах лексема путь / дорога реализуется как в форме зримой дороги, так и метафорически. В картине мира славян путь / дорога занимает важное место, выступает как одна из наиболее насыщенных в семантическом плане категорий.

Мы предлагали нашим ученикам самостоятельное чтение рассказа А. Толстого «Древний путь». Проверка первичного восприятия текста показала, что при первом приближении ребята мало говорят об эмоциональном воздействии текста, а пытаются сразу объяснять название рассказа. Это, безусловно, во многом определяется авторской метафорой «Древний путь», естественной потребностью читателя «расшифровать» авторский замысел, не задерживаясь на деталях, объясняя целостное впечатление от текста. Например, «...впечатление у меня неоднозначное: вроде все внятно и даже трагично, но после чтения остается ощущение, что ты приблизился к какой-то тайне, и очень простой и совершенно необъяснимой одновременно. Путь окончен, а жизнь продолжается!..»

Другой ученик отмечает «...странное впечатление от текста, так как он заставил задуматься не над отдельной человеческой жизнью, а над всей историей человечества. И название многозначное: слово «путь» включает в себя и путь человечества, и поток мыслей героя — путь обретения себя, и разочарование — путь к переосмыслению». Ученики отмечали, что текст читать сложно, поскольку требуется «... постоянно искать информацию о том или ином герое, легенде, острове, стране... Это затрудняет чтение, а порой и утомляет. Но, с другой стороны, как только ты находишь ответ на свой вопрос, набор слов превращается в захватывающе потрясающую мысль. И вот ты уже не замечаешь, как снова и снова ищешь значение непонятого слова, потому что ты там, на корабле: ты видишь берега, чувствуешь морской бриз. “Древ-

ний путь” стал рассказом, при чтении которого я не только расширял свой кругозор, но и ощутил полное погружение в мир героя. “Древний путь” впечатлил, я бы сказал, даже поразило...».

Учитывая особенности первичного восприятия текста нашими учениками, а также художественные особенности рассказа А. Толстого, мы предлагаем варианты уроков моделирующего типа с опорой на образность художественного текста. Возможны разные подходы, которые, соответственно, предполагают и своеобразие деятельности учащихся на уроках. Вместе с тем все уроки подчинены единой задаче освоения сложного текста XX века как целого, поиску органичной формы урока и деятельности учеников, сообразной природе самого искусства.

В первом варианте урок может выстраиваться в форме путешествия по разным культурам. Идеей урока, подчиняющей и отбор материала, и способы деятельности учащихся, может стать метафора «Нам по пути...» Она позволяет организовать деятельность учащихся в форме путешествия читателя «сквозь культуры»: от Древней Греции до современной Европы и составления «живой» карты древнего пути, по которому развивалась человеческая цивилизация. В рассказе А. Толстого этот путь показан глазами героя: «Путь, которым шел пароход, был древней дорогой человечества из дубовых аттических роц в темные гиперборейские страны». Попробуем «оживить» этот путь для читателя. Форма урока, позволяющая сделать это более естественно, с нашей точки зрения, — создание страницы из дневника путешественника (или записки путешественника).

Размышление над вариантами толкования слова «путь» сопровождается письменной работой, позволяющей читателю выбрать определенный ракурс интерпретации художествен-

ного текста. Что видит герой? Какие страны проплывают перед ним? Что он вспоминает из культурных событий, происходящих в этих странах? Какие легенды оживают в его памяти и воображении? Что поразило больше всего читателя? О каком имени, событии, авторе, произведении, герое, легенде хотели бы поведать вы? Почему?

Заметим, что большинство учащихся останавливались на таких незнакомых для них словах, как Аттика, Гелеспонт (пролив, связанный с именем Геллы и мифом о баране с золотой шерстью), пелазги (народы, населявшие Грецию до возникновения Микенской цивилизации, впервые они упоминаются в «Илиаде» Гомера) и др. Особое внимание было уделено Гиперборее — легендарной северной стране (часть учеников в своей работе использовали материал научно-популярного фильма Русского географического общества «Миражи Гипербореи» (2006)). Интересными оказались работы, раскрывающие события на берегах Элады (самоназвание греками своей страны), образы Зевса, Гектора, загадку Спарты, воспетую Гомером Трое, происхождение слова «зуавы» и др. О чем же писали наши ученики? В своих работах они «восстанавливали» ход событий рассказа достаточно эмоционально, активно подключая дополнительную информацию, фантазию и т. д. Например, от имени главного героя размышляли о роли прошлых культурных эпох для современного человека: «Я видел, какими величественными были Микены, Троя, какими могущественными были Македонская и Римская империи. Все это было создано людьми, их невероятным трудом и стойкостью. Но что осталось для нас? Лишь руины и легенды... Все, что когда-то было ценно и неизбежно, сейчас людьми не бережется, разрушается, забывается... Да, я уверен, что, если бы люди строили мир, преумножая достижения прошлого, а не стараясь затмить его, мир был бы идеальным...

К особенностям жанра дневника может быть отнесена предельная искренность и достоверность, выражение своих чувств, как правило, без оглядки на чье-либо мнение. Форма дневника в литературе позволяет использовать эти свойства для раскрытия душевного состояния героя, изображения становления и развития его личности. Среди работ учащихся встречались не только путевые заметки, но и художественные странички: «Подул легкий свежий ветерок. Солнце опустилось все ниже. На палубе становилось тихо и безлюдно. Справа приближались берега древнего острова, получившего свое название за особо вкусный мед, производимый там трудолюбивыми пчелами. Остров кажется абсолютно плоским, распаханые террасами на склонах поля разделены друг от друга каменными оградами. В моей памяти тут же всплывает множество мифологических сюжетов, связанных с таинственным островом. Тут и канонический апостол Павел, и прекрасная нимфа Калипсо, и богиня — великанша Сансуна, и, конечно, настоящие рыцари-иоанниты в черных плащах с большим белым крестом. Сколько легенд связано с добрыми делами этих благородных мужчин, помогающих бедным и страждущим! ...Немного вдалеке виднеется «Великанова башня» — творение времен великой Сансуны, точнее его руины. Богиня в одной руке держала младенца, а в другой переносила огромные глыбы... Много можно рассказать об этом самобытном острове, но он уже остался позади... Мой пароход движется дальше, ближе к родному дому, к завершению пути».

Напоминаем нашим ученикам, что по закону жанра автор подобных «записок» может как строго придерживаться фактов, так и выдумать все от начала до конца. Хронологию в дневнике также никто не заставляет соблюдать. И если люди делают это, так оттого, что фиксируют свои впечатления для

памяти. Чаще всего они пишутся от первого лица. Но вовсе не обязательно, чтобы это были автор или его лирический герой. Это может быть и кто-то совершенно вымышленный. Например, в нашем случае встретился дневник, написанный от имени одного из мифических героев, с попыткой сохранить жанровую стилистику (под влиянием легенды о Гелле).

Идея второго урока — метафора «Без пути...», склоняющая учащихся к размышлению над сложными вопросами, почему путь человечества — это не всегда созидание? Это еще и движение к саморазрушению. Почему человечество проходит путь от рождения к трагической катастрофе войны (от жизни к смерти). Почему почти каждому поколению приходится делать выбор между войной и миром. Человечество хорошо знает, что война — самое противоестественное событие в истории, но тем не менее войны происходят регулярно. Подобные вопросы ставились и в XIX веке (Л. Н. Толстой, Н. А. Некрасов и др.). Строки стихотворения М. Ю. Лермонтова «Валерик» созвучны мыслям писателя XX века А. Н. Толстого (возможны задания по сопоставительному анализу произведений):

Я думал: жалкий человек.
Чего он хочет!.. небо ясно,
Под небом места много всем,
Но беспрестанно и напрасно
Один враждует он — зачем?

Почему человечество не извлекает уроки из прошлого опыта? На занятии мы пытаемся найти ответ на подобные вопросы.

Урок выстраивается следующим образом: сначала мы с учениками «собираем» книгу, которая принадлежит главному герою, а затем ребята «додумывают» ее финальную главу, которой нет в тексте А. Н. Толстого, — «...Сейчас он на-

писал бы все иначе...» Почему? Что так перевернуло героя? Деятельность учащихся на уроке может быть определена как «создание» книги Поля Торена.

Приводим некоторые фрагменты из «книги», которую «написали» наши ученики.

«...Поль Торен вспомнил свой стол с книгами и рукописями, пахнущими утренней свежестью... И свой опьяняющий подъем счастья и доброты ко всему. Поль писал превосходную книгу о справедливости, добре и счастье! Он был молод, здоров, богат. И ему хотелось всем обещать молодость, здоровье и богатство! И тогда казалось — только идеи добросердечия, новый общественный договор, обогащенный завоеваниями физики, химии, техники, протянет эти дары всему человечеству... Но все это теперь показалось сентиментальным вздором, так как эти великолепные мысли приходили ему в голову накануне войны...»

«Теперь же размышления его были другими... Какая нелепость! Какое отчаяние! Если бы голубоглазому пращурю показать книгу жизни, перелистать все страницы грядущего, все цветные картинки... “Это просто глупая и жесткая книжка, — сказал бы он, почесываясь под бараньей шкурой, — здесь какая-то ошибка: смотрите, сколько хорошего труда затрачено, сколько развелось народу, сколько построено отличных городов, а на последней картинке все это горит с четырех концов, и трупов столько, что можно неделю кормить рыбу в Эгейском море”».

«Почему у человечества не нашлось иного средства правлять свои дела — кроме меча, грабежа и лукавства. Герои Троянской войны были, по крайней мере, великолепны в гривастых шлемах, они не были разъединены идеями торжества добра над злом. Они не писали книг у открытого окна, книг о гуманизме...»

«Жалость — все тот же вздор из той неоконченной

книги, которую написало слепое счастье, а перелистывал весенний ветер... Но если это счастье растоптано солдатскими сапогами, разорвано снарядами, залито газом, то что же остается? Зачем балы, Эллада, Рим, Ренессанс... Или всему удел холм из черепков, поросший колючей травкой пустыни? Нет, нет, где-нибудь должна быть правда. ...Где-то ошибка, где-то допущен неверный ход в шахматной партии... История свернула к пропасти! Какой прекрасный мир погибает! Я знаю, каким будет финал книги! Моя книга — предупреждение о том, в сцену для какой трагедии превращается этот хрупкий мир из-за безнравственных идей!»

На *заключительном уроке* мы рассуждаем с учениками о пути как движении человечества к истине, гармонии, красоте. Наши размышления над метафорой «*Путь истины...*» предлагаем оформить в виде эссе, которые могут быть названы по-разному. Например, «Так, в жизни есть мгновения — их трудно передать...», «Путник по вселенным», «Душа хотела бы быть звездой...», «Есть только миг...» и др. Своеобразным эпилогом наших уроков может стать создание книги «Мгновения жизни», которая объединит эссе всех учащихся.

В композиции рассказа А. Толстого «Древний путь» читатель обнаруживает два эпизода, в которых почти физически ощущается изменение ритма прозаического текста.

Первый из них связан с описанием бессонной ночи, когда герой остается один, «исчезают» пассажиры теплохода (русские офицеры, поляки, англофил, зуавы и др.), надоедливая сиделка, суета и беготня... «Снова ночь без сна. Он измучился дневной суетой. Но странное изменение произошло в нем! Глаза поминутно застилало слезами. Какое величие миров! Как мала, быстролетна жизнь! Как сложны, многокровны ее законы! Как он жалел свое сердце — больной комочек, отбивающий секунды в этой блистающей звездами вселен-

ной! Зачем вернулось желание жить? Он уже примирился, уходил в ничто печально и важно, как развенчанный король. И вдруг — отчаянное сожаление... Зачем? Какие чары заставили снова потянуться к солнечному вину? Зачем это нагромождение мучений?»

Цепочка риторических вопросов и восклицаний почти «раскрывает» авторский замысел, подключая читателя к «великим истинам» о том, что в произведении искусства есть энергия, устремление, постоянное движение, синтез, сама жизнь! Но в нем же есть и асимметрия между динамикой и статикой, между вечным и временным, между добром и злом, между жизнью и смертью...

Именно это понимание приближает наших учеников к парадоксальному (но только на первый взгляд) выводу главного героя рассказа: «Так будь же смелым, Поль Торен. Тебе терять нечего. Есть твоя культура, твоя правда, то, на чем ты вырос, то, из-за чего считаешь всякий свой поступок разумным и необходимым... А есть жизнь миллионов... И жизнь их не совпадает с твоей правдой. Они, как те синеглазые пелазги, смотрят с дикого берега на твой гибнущий корабль с изодранными парусами... Взывай с поднятыми руками к своим богам...».

«Какой великолепный конец пути!» — написано в финале рассказа. Почему? Ведь герой обречен, остались считанные дни, а возможно, и часы.

Второй эпизод, практически останавливающий художественное действие текста, связан с великолепным пейзажем, который наблюдает герой рассказа. Он дает ему почувствовать дыхание жизни, красоту и краткость человеческой жизни: «...На западе, в оранжевую пустыню неба опускалось солнце, еще гневное после бури... Погасли отблески... И в закате стали твориться чудеса!.. Поль стиснул холодеющие-

ми пальцами поручни кресла. Восторженно билось сердце... Продлись, продлись дивное видение!.. Но вот пеплом подергиваются очертания. Гаснет золото на вершинах. Разрушаются материки... И нет больше ничего... Такова была последняя вспышка жизни у Поля Торена. Древний путь окончен...».

Эссе, написанные учениками, разнообразны, точнее разнообразны! Это и «мгновения» счастья, открытия, чуда, удивления, догадки, тепла, красоты, душевного добра и др. Приведем лишь некоторые фрагменты из работ учеников.

«Жизнь человека вся состоит из мгновений, с этим даже не стоит спорить... Но и сама жизнь — всего лишь мгновение... Так непросто в это поверить... Мне кажется она бесконечной и очень светлой, потому что вокруг меня очень много красивых во всех отношениях людей. Моя жизнь — это череда добрых, красивых, теплых мгновений, которые дарят люди...» (*Анастасия К.*)
«Вот идешь ты из школы январским вечером, уставший, в меру удовлетворенный днем прошедшим... Кружит снег, щекочет нос, укутывает волосы, перед глазами снежинки водят хороводы. И тут ты выделяешь для себя одну, на рукаве, пропорциональную, геометрически правильную. Взгляд фокусируется на второй, третьей... Все они разные, нарядные, нежные. И ты останавливаешься, поднимаешь голову и смотришь вверх! А там — апофеоз танца зимы. И ты счастлив! Ты стоишь и думаешь о том, как же прекрасен мир и каждое творение его. Как они, снежинки, хрупки, недолговечны. Ищешь взглядом *ту* снежинку — не находишь. Она уже растаяла... Приходят мысли, что и жизнь человека в масштабах мироздания, как жизнь снежинки, — миг! Так же красива, полна движения и грации, стремительна... и мимолетна. От переполняющих тебя чувств едва сдерживаешь слезы!.. И, увлекаемый жизнью, продолжишь свой путь, унося в памяти этот чудный танец!» (*Доминика Л.*)

Литература

1. *Дрыга, С. Г.* Концепт «путь» в русской языковой картине мира : дис. ... канд. филол. наук / С. Г. Дрыга. — Краснодар, 2010.
2. *Камышкова, Т. П.* Рассказ «Древний путь» в контексте историко-философских воззрений А. Н. Толстого / Т. П. Камышкова // Вестник НГУ им. Н. И. Лобачевского. — 2010. — № 4 (2). — С. 886—869.
3. *Крюкова, А. А.* Н. Толстой и русская литература. Творческая индивидуальность в литературном процессе / А. Крюкова. — М., 1990.
4. *Лотман, Ю. М.* // Избранные статьи: в 3 т. / Ю. М. Лотман — Т. 2. — Таллин, 1992.
5. *Степанов, Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. — М., 1997.
6. *Шамрей, Л. В.* Школа XXI века и творческий потенциал учителей-словесников / Л. В. Шамрей // Нижегородское образование. — 2013. — № 1. — С. 54—63.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СВЕТА И ТЬМЫ В СОДЕРЖАНИИ И КОМПОЗИЦИИ РАССКАЗА

А. ГРИНА «КРЫСОЛОВ»

Е. А. Елясина,
учитель русского языка и литературы
МБОУ «Лицей № 82»

Но мнению В. В. Харчева, в этом многослойном рассказе контрастирует устоявшаяся в гриновском герое жажда душевной ясности с «темной остротой случая» и сложно разворачивается борьба «естественно верного тона» с

путанными «ощущениями ночных сил», их «неопределенным языком». Живое участие, отзывчивость, готовность прийти на помощь — это та «простота естественно верного тона, какого жаждем мы на каждом шагу всем сердцем» [4, с. 76]. Она полно звучит в первой встрече героя с девушкой в сером платке и составляет для него истину отношений между людьми. Впечатление от простого жеста и немногих слов девушки равно потрясению, испытываемому при открытии истины. Жест этот — символ и выражение должного.

В этих описаниях состояния героя, в разноликости дня и ночи, в противоборстве света и тьмы ощущается влияние Ф. М. Достоевского. Произошло переосмысление романтической ночи и прозаического дня.

Герой А. Грина находит путь к свету. Ему объяснили загадку его ночных кошмаров, его «чувств в их неестественной обостренности»: «Вы были окружены крысами». Крысы, которых герой с отвращением увидел в шкафу с провизией, ночью обратились в людей. «Жаргон тюрьмы, бесстыдство ночной улицы, внешний лоск азартной интриги и оживленное многообразие нервно озирающейся души» — таков был подлинный «оркестр», которым дирижировал некий Освободитель. Нетрудно ощутить в этой атмосфере дух разнохарактерных и преступных заговоров, которыми была полна послереволюционная действительность Петрограда. Все в картине ночной сходки имущих вертелось «около подозрительных сделок».

По мнению А. Бааль, Грин покоряет высокой художественностью своих рассказов и романов. Манера гриновского письма — обостренная художническая зоркость, яркие картины и характеры, незабываемый пейзаж, образный, насыщенный слог, напряженная и порой звенящая приподнятость тона — она такова в своей самобытности, что к ней не приложимы обозначения вроде «романтичность», «фантастич-

ность». Грин требует особых мерок. «Он писатель такого свойства, когда на реальной основе, на почве повседневности вырастают или сказочные, праздничные цветы или же цветы забот и беспокойства, глубинного раздумья над капитальнейшими духовными и нравственными проблемами бытия» [2, с. 37]. Это манера его одного, он ее открыл и довел до филигранности. Исследователь творчества А. С. Грина Л. И. Борисов приводит такие слова из его письма 1914 года в редакцию журнала «XX век»: «Ступать по чужому следу и не хочу, и не могу, и не умею. Таково свойство мое, необъяснимое, как всякое свойство, унаследованное природно». Цель героя А. Грина — всегда идеал, и путь его — путь достижения идеала. Грин очень целен. Его романы и рассказы — единая художественно-философская система. Творения Грина — не просто исполненный зоркого видения и редкой художественной пронизательности отзыв писателя на современность, но и устремленность в будущее.

У Грина был замысел романа «Король мух». По сюжету его мухи плодились вокруг и загаживали все прекрасное. Роман не был написан, а в «Крысолове» образ обыкновенных крыс, пожирающих провизию, припрятанную для банкета, и образы воинствующих паразитов в облике людей, соучастников ночного пиришества, невольным свидетелем которого становится герой, символизируют, соединяясь в его разгоряченном сознании, вызов человечности и красоте. Отвратительное хищничество грызунов заодно с мстительной разнузданностью заговорщиков, объявляющих смерть Крысолову. Облик и словарь пирующих, роскошь стола выразительно говорят об их алканиях и происхождении. Двоякое безобразное искажение жизни побуждает героя к борьбе.

Даже тогда, когда художник фантазирует с той свободой, какую мы находим у Грина, он все равно подчинен влиянию

действительности. Идеологический подтекст непременно проявится и там, где главное для автора — интерес к общечеловеческим ценностям. Грин решал тему революции как тему человеколюбия — ведь она совершалась для человека. Мрачные силы были уничтожены. Крысы не пожрали революцию и не пожрали Человека.

Петроградский Крысолов ничем не напоминает классического мальчика с музыкальной дудочкой из детской сказки, который увлек своей игрой хищных грызунов за пределы города. Крысолов Грина — беспощадный истребитель зловещих паразитов, символизирующих распад и запустение. В отличие от фантастов, изображавших в своих произведениях опустошенные катастрофами города, Грин рисует фантастический город, не брошенный людьми, — голодный и прекрасный город, чью красоту не заслоняет мишура.

Очень важно и то, что Крысолов оказался отцом девушки, с ясным и деятельным образом которой связаны все надежды героя (жажда гармонии, стремление к прекрасному и борьба за это прекрасное). «С верой в сложное значение случая», каким стала для героя эта встреча, происходит его самоотторжение от власти обстоятельств и пассивной им подчиненности. Постоянный интерес ко «всякой другой душе» толкает его в критическую минуту к решительным действиям, и он, рискуя жизнью и не подозревая, кем для него в будущем окажется Крысолов, стремится спасти человека, приговоренного «заговорщиками». Выздоровление героя приурочено к рассвету. Ночью он был окружен призраками, а ранним утром в полубреду бессонницы попадает в дом Крысолова, и тут его «память перешла темный обрыв».

Суждение В. Пановой о том, что «Крысолов», замыкая цепь великих творений литературы о Петербурге-Петрограде, «зачинает ряд произведений о новом, революционном

Ленинграде», базируется не просто на поэтически метких характеристиках в гриновском рассказе «множества интересных вещей», изменивших «дух быта», но и на великолепной художественной фантазии автора.

«Я должен завоевать доверие», — заключительные слова героя. Колдовство поэтических наитий не затмевает действительной борьбы и действенных планов человека, поставившего своей целью расчищать дорогу добру и красоте.

Произведения А. Грина вызывают повышенный интерес у подростков своей загадочностью, соединением романтического и реалистического, особой эстетикой стиля. Восприятие их школьником выявляет возможность более раннего, чем в школе 80—90-х годов XX века, формирования интерпретационных умений, позволяющих учащимся осознать целостность текста, понять смыслы, волновавшие писателя. Опора на способности учащихся и специфическая организация учебного процесса (обучение интерпретированию) помогают решить проблемы качественного освоения текстов в старших классах.

Например, учащимся 9-го класса была предложена работа на тему «“Парадокс“ света и тьмы». Задание предполагало толкование и интерпретацию данных знаков в тексте, рассуждения о дуальности восприятия их человеком, отражение «света» и «тьмы» как «соразмерности» и «сбоя» темпоритмов в «монтаже» рассказа. Подобный вид деятельности призван усилить работу как воссоздающего, так и творческого воображения.

Приведем пример письменной работы, являющейся целостной читательской интерпретацией:

«В рассказе А. Грина «Крысолов» мы видим Петербург 20-х годов, представленный в черно-белых тонах. Бесцветные люди, темные здания, грязно-белый мартовский снег, темнота в домах людей, которым нечем освещать и согреть свое жилище. Темнота в душах людей, пы-

тающихся существовать в непонятном, недавно перевернувшимся мире. Существование главного героя (именно существование, а не настоящая жизнь) тоже кажется скорее темным, чем светлым. Однако в нем почти нет ярко выраженных белых и черных пятен. Все вокруг будто сливается для него в серую массу: голод, холод, незнакомые люди без лиц и имен.

Но 22 марта 1920 года яркие акценты начинают появляться. Сначала это «мокрый снег, валивший тучами белых искр». В этом случае белое и светлое придают «зрелищу отвратительный вид», оказываются враждебными. Зато вторая ярко-белая деталь — английская булавка — воспринимается настоящим лучиком света. Тонкие пальцы в светло-серых перчатках аккуратно застегивают булавку на вороте старой, пожелтевшей рубашки. И сразу же действительность становится светлее, добрее.

Несколько месяцев спустя герой оказывается в здании банка. Лепной потолок опирается на ряд черных колонн, украшенных снизу золотым узором. Их темный цвет — символ вовсе не зла, а стабильности, незыблемости. Среди разрухи и хаоса черные колонны все так же являются опорой.

Комнаты банка завалены бумагой. Горы бумаги напоминают снежные горы, а их белый цвет — не настоящий белый. В темноте комнат он кажется пожелтевшим, обманчивым. В большом зале банка, где герой обнаружил «веселую жизнь», свет выступает в роли изобличителя. В ярком свете люстр гости в шикарных нарядах со сверкающими драгоценностями в полной мере проявляют свою темную сущность. Фразы, напоминающие шипение, ржание, жестокий визг или злобный шелест, — звуки темноты. В этой сцене контраст между светом и тьмой особенно ярк.

Такое же явное проявление враждебной тьмы — черная крыса, присланная убить Крысолова. Но тьма умеет

маскироваться. Герой встречает на улице «хорошенького мальчика». Он бледен от холода и голода, но бледность (очень светлый цвет) оказывается предательской, обманчивой. Истина открывается в огромных черных глазах мальчика, полных злобы и тьмы.

Мне кажется, смена света и тьмы особенно хорошо отражена в двух фразах. Первая из них была сказана крысой, притворившейся Сузи: «Светло, но еще ночь». Свет, который главный герой заметил, увидев ее, оказался лживым. На самом деле он все еще находится среди обмана и людей-крыс. Вторая фраза была произнесена самой Сузи: «Начинает светать». Девушка, произнося эти слова тихим голосом и мягко глядя в глаза измученному, уставшему герою, и сама излучала настоящий, теплый свет. И жизнь, теперь уже настоящая жизнь среди людей, способных на заботу, любовь и сострадание, должно быть, будет становиться все светлее». (*Дарья Г.*)

Сопоставляя результаты наших исследований с традиционными в методике преподавания литературы, можно отметить, что в ответах учащихся явно проявляется тяготение к синтезу впечатлений и обобщениям. Можно предположить, что при постановке разных учебных задач, требующих осмысления прочитанного, активизируется в сознании тот или иной способ мышления: аналитические задания дают возможность проявиться в полной мере личностным суждениям, а задания, направленные на выработку собственного мнения, активизируют оценку прочитанного, опираются на нее и тем самым развивают способности учащихся-подростков к синтезу и абстракции.

Литература

1. Арнольди, Э. Беллетрист Грин. Встречи с писателем / Э. Арнольди. — Звезда. — 1963. — № 12. — С. 176—182.

2. Бааль, А. Мастерство А. Грина / А. Бааль. — М., 1991.

3. Грин, А. С. Собрание сочинений : в 6 т. / А. С. Грин. — М. : Терра — книжный клуб, 2008.

4. Харчев, В. В. Поэзия и проза Александра Грина / В. В. Харчев. — Горький : ВВКИ, 1978.

АРХЕТИП И КЕНОТИП КАК ЦЕЛЬ И СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕСТИ Ю. ТРИФОНОВА «ДОМ НА НАБЕРЕЖНОЙ»

Е. В. Кочетова,

*канд. пед. наук, учитель русского языка
и литературы МБОУ «Гимназия № 13»*

С понятием «архетип» (первосюжет, прообраз) школьники знакомятся в 5-м классе в разделах «Фольклор», «Мифология». Сам термин не вводится в словарь школьника. В системе же вопросов и заданий к изучаемым произведениям на том или ином этапе периодически появляются задания сопоставительного характера, акцентирующие внимание читателя-школьника на постоянно воспроизводимых в культуре и искусстве универсалиях: река, огонь, крест (перекресток), космос, хаос, дом и т. п. Такие акценты при анализе произведения необходимы, ибо они сопрягаются с концепцией «памяти» слова (по М. М. Бахтину).

Язык, как известно, формирует и развивает человеческую мысль, кодирует человеческий опыт. Вневременным и всеобщим средоточием общечеловеческих ценностей во всех сферах жизни принято считать архетипы. В силу своей всеобщности и универсальности архетипы постоянно возрождаются

в культуре. Они могут реализовывать свои значения в виде различных структурных элементов текста. Вооружить читателя-школьника пониманием проблемы архетипа — значит дать ему ключ к тем глубинным смыслообразующим пластам текста, которые ранее были скрыты от него, казались не заслуживающими внимания или неинтересными, поскольку не были должным образом осмыслены. Через архетипы устанавливается преемственность в жизни человеческого рода, неразрывная связь времен, сохранение памяти о прошлом.

Вместе с тем, согласно исследованиям К. Юнга, ни один архетип не может быть сведен к простой формуле. Эти «непоколебимые элементы бессознательного» тем не менее «жаждут нового наполнения» [4, с. 71]. Существующая в архетипе возможность символической многозначности позволяет общечеловеческому бессознательному «прорваться к переживанию», преодолеть однократность индивидуального бытия и возвысить личную судьбу до судьбы человечества. Характер литературы второй половины XX века убеждает в этом.

Как показывает анализ литературоведческих исследований, в XX веке произошла смена вектора движения жизни искусства: вместо наблюдения над внешним актуальной стала сосредоточенность на внутреннем, сущностном. Обращение к поэтике произведений второй половины XX века позволило обнаружить, что и природа образного обобщения стала более сложной, многослойной. В образном обобщении такого уровня наряду с консервативными слоями присутствуют и слои динамические, через которые утверждается новая культурная семантика. В литературоведении нет специальных работ, посвященных исследованию специфики таких обобщений. Попытки же объяснить их природу были предприняты Н. В. Масловой (в психологии) и М. Эпштейном (в философии культуры). Как отмечает М. Эпштейн, содержание культур-

ных форм и художественных образов, взятых в их предельной обобщенности, не исчерпывается только архетипическим и типическим. Сущность может быть так же нова, как и явление. Время не только варьирует изначально заданные архетипы, его задача более фундаментальна — творчество новых типов, причем не только таких, которые остаются обобщениями своей эпохи, но и таких, которые обретают сверхвременное значение [3, с. 319]. Для обозначения этих открывающихся измерений культуры Н. В. Масловой предлагается такое определение, как новообраз, а М. Эпштейном — кенотип. Последнее образовано от древнегреческих *kainos* — «новый» и *typos* — «образ», «отпечаток». Нам представляется, что условно эти понятия могут быть использованы для объяснения процессов, происходящих в историко-литературной жизни второй половины XX века. Принципиальное отличие этих новообразований от архетипов состоит в том, что такие обобщенно-образные схемы мыследеятельности не имеют аналогов в доисторическом бессознательном. Складываясь в конкретных исторических условиях, они не сводимы к ним, а выступают как «прообразы возможного или грядущего» [3, с. 318]. «Если в архетипическом общее предшествует конкретному как изначально заданное, а в типе — сосуществует с ним, то в кенотипе общее — это конечная перспектива конкретного, его растущая смысловая наполненность и вместимость», — поясняет в статье «Архетип и кенотип» М. Эпштейн (1983 г.).

В одном и том же культурно значимом явлении могут одновременно присутствовать и архетипические и кенотипические слои. Кенотипичность того или иного жизненного явления, как отмечает Н. В. Маслова, обнаруживается в его символической емкости, в обилии метафор и аналогий, сопровождающих процесс его осознания. В связи с этим принципи-

ально значимым признаком такого типа обобщений является их динамичность. Рождаемые сознанием писателя в процессе творческой эволюции, они способны порождать новые ассоциации, вести к новым смыслам. Все это делает кенотипы (новообразы) существенно значимыми для развития читательской культуры учащихся. Освоение кенотипического образа позволяет не только постичь авторскую концепцию, открыть духовный опыт писателя, но и интенсифицировать творческую активность читателя, способствует формированию у школьников умения вести диалог с текстом, с автором, с самим собой.

К кенотипическим обобщениям, на наш взгляд, тяготеют и образные обобщения, лежащие в основе поэтики произведений Ю. Трифонова. Переосмысленный с учетом опыта автора (духовного, культурной памяти и т. п.) целостный образ (предмет, явление, событие) вырастает в «новообраз», в котором воплощается авторская задача: «увидеть, изобразить бег времени», соединить историю и современность. Обращение к архетипу «дом» и его воплощению в романе Ю. Трифонова «Дом на набережной» поможет ученикам понять, в чем состоят особенности эпохи 60—80-х годов XX века, какова ее роль в истории русской литературы.

Прежде чем погружать школьников в мироощущение писателя, важно зафиксировать: каково значение образа «дом» в сознании современных читателей, какие речевые вариации по поводу понимания этого метафорического образа в творчестве Ю. Трифонова, творчестве писателей-классиков и писателей-современников Ю. Трифонова они могут предложить.

«Что значит дом для человека? Вспомните произведения, в которых дом является средоточием чего-то важного, главного. Почему сохраняются дома, где жили, например, Пушкин,

Лермонтов, Шукшин и т. д.?)», — зафиксируем внимание учащихся на этих вопросах.

Для современного школьника дом — это «место, где ты родился», «...чувствуешь себя защищенным», «очаг, рядом с которым всегда тепло, уютно...», «здесь родились твои родители...», «это и земля, на которой ты родился и живешь», «...дома-музеи сохраняют историческую память». В связи с этими значениями одиннадцатиклассники вспоминают произведения А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, фильм А. Тарковского «Солярис». Все эти значения слова «дом» традиционные. Они передаются из поколения в поколение, в них отражается коллективное бессознательное, поэтому в литературоведении такие образы называют архетипическими. Река, богатырь, красна девица, лес — примеры архетипов. Напомним одиннадцатиклассникам, что огромное количество архетипов и архетипических мотивов перекочевало в литературу из мифологии. Неиссякаемым источником древних архетипических образов являются произведения фольклора. Со временем роль важного «арсенала» архетипов стала играть Библия.

Трудно представить себе произведение, в котором бы не был воплощен в том или ином виде хотя бы один архетип. Через архетип устанавливается связь между фольклором, мифом и литературой. Архетипы как «золотые слитки человеческого опыта — нравственного, эстетического, социального» — поддерживают преемственность в жизни человеческого рода, неразрывную связь времен. Обладая всеобщностью и универсальностью, архетипы постоянно воспроизводятся в культуре и искусстве.

В литературе XX века архетипы начинают «переодеваться», изменять свое значение: «Дом у дороги» (А. Твардовский), «Дом на Озерной» (А. Геласимов), «Дом на набережной» (Ю. Трифонов). Ассоциации, которые рождают

эти метафорические образы, иные: «дом у дороги» открыт движению, такой дом, как и «дом на набережной», перестает быть местом, где человек чувствует себя защищенным. В «доме на набережной» — во всем зыбкость, он лишь внешне недвижим, внутренне же он постоянно готов к перерождению, в нем водная и воздушная стихии, земное и небесное, бытовое и бытийное; тесное переплетение личной судьбы и судьбы человечества.

Как и почему это происходит? Обратим внимание детей на то, что «дом на набережной» — дом реальный, существующий сейчас. Он стоит в Москве на Берсеневской набережной и отражает историю нашей эпохи. В этом доме жил Ю. Трифонов. В нем жили и герои его романа «Дом на набережной»: профессор Ганчук и его семья, Антон Овчинников, чуть позже в нем станет жить и Левка Шулепников. Школьники вспоминают, что дом необычен: там, в поднебесных этажах, проходила, казалось, совсем иная жизнь. Вечерами сверху летели голоса радио, музыка патефона. Коридоры и комнаты напоминали залы музеев. Рядом с этим домом ютились маленькие домишки, в одном из которых жил Глебов, главный герой романа «Дом на набережной». Действующие лица его вместе учились, дружили. Напомним ребятам, что Глебова большой дом восхищал, мучил и каким-то тайным магнитом тянул неодолимо. Мальчишкой он бывал в нем очень частым гостем. Но статус гостя его не устраивал. Будучи очень даровитым, Глебов неудержимо завидовал и Левке Шулепникову (имениннику жизни), и Соне Ганчук. Ему казалось несправедливым то, что у одних есть все, а другим приходится всего добиваться неимоверными усилиями. Чувство зависти переросло в навязчивую идею: во что бы то ни стало попасть в дом на набережной, стать в нем хозяином.

Так «дом...» становится:

- а) отражением судьбы человека,
- б) символом его успешности в жизни.

Чтобы осуществить свою мечту, Глебов готов был использовать самые разные способы. Попросим одиннадцатиклассников вспомнить некоторые из них.

Первый способ. Больше всего герою романа не нравился Левка Шулепников, и Глебов стал горячо подговаривать друзей по двору расправиться с ним. Было решено затащить Шулепникова на задний двор и поиздеваться над ним, унижить его. Но в последний миг Глебов решил не участвовать в этом, он смотрел на происходящее из двери, выходящей на заднюю улицу. Когда же отец Шулепникова стал искать зачинщиков, Глебов оказался самым слабым: скрыв свою причастность к этой истории, он выдал своих друзей.

Второй способ. Профессор Ганчук, который тоже жил в «доме...», был очень влиятельной фигурой в институте (заведующий кафедрой, автор 180 печатных трудов, переведенных на восемь европейских языков) и, как понимал Глебов, очень полезной для него. Чтобы войти в доверие к профессору и добиться согласия писать под его руководством диссертацию, он завязывает отношения с его дочерью Соней. Потом, когда профессор Ганчук теряет власть в институте, Глебов с легкостью от этих отношений отказывается.

Отказывается он и от доверия профессора. В самый трудный для Ганчука момент, когда его задумали сместить с должности заведующего кафедрой (а сделать это было не просто — он старый коммунист, герой Гражданской войны), Глебов становится очень удобным инструментом для исполнения задуманного: он соглашается сменить научного руководителя и на заседании кафедры выступает против Ганчука. *Это третий способ.*

На все эти интриги Глебову не всегда было просто ре-

шиться. Но он умел убедить себя в том, что поступает правильно. Глебову оппонирует автор. На противопоставлении этих точек зрения и строится повествование. Предложим школьникам вслушаться в «голос» Глебова и «голос» автора и выделить доводы, которые Глебов приводит «за», и как его разоблачает автор:

1. «Тут западня...», — сказала Соня. «Честно, я выступлю», — бормотал Глебов, продолжая врать...

2. «Да замолчите вы! — взмолился Глебов. — Говорите тише... Выступлю в четверг, скажу!» Отмелькал еще день. Сидел... что-то гудел, рассказывал... а в голове будто колокол: там коня потеряешь, здесь жену, а тут и жизнь саму...

3. Это как на сказочном распутье: прямо пойдешь — голову сложишь, налево пойдешь — коня потеряешь, направо — тоже какая-нибудь гибель. Глебов относился к особой породе богатырей: готов был топтаться на распутье до последней возможности... Богатырь-выжидатель, богатырь-тянульщик резины. Из тех, кто сам ни на что не решается, а предоставляет все решать коню.

Дети без труда отмечают, что цитаты позволяют убедиться в лицемерии Глебова, его продажности, карьеризме. Они единодушно приходят к выводу, что герой ничем не дорожит в этой жизни, для него нет ничего святого. Он предает дружбу, доверие, любовь, и все ради того, чтобы попасть в «дом...» и стать в нем хозяином. «Никакой», «для всех подходящий», «богатырь-выжидатель» — эти характеристики подчеркивают, что Глебов никогда не бывает самим собой, он словно меняет маски, постоянно предстывая в разных обликах. Постепенно эти маски становятся его сущностью. Своей победой Глебов гордится — ведь он смог выплыть из потока доносов, сведения счетов, репрессий. Цена такой победы его несколько не смущает.

«Времена виноваты, пусть с временами и не здороваются», — скажет себе Глебов, когда Левка Шулепников спустя 25 лет не захочет его поприветствовать.

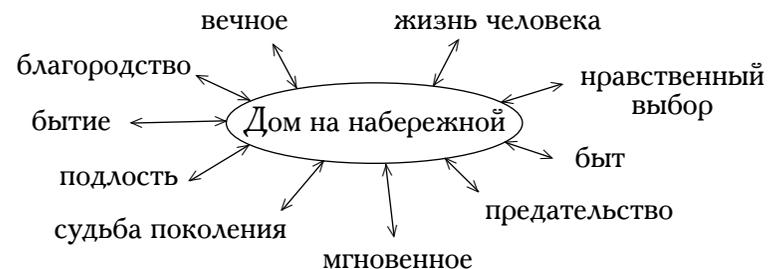
Так постепенно образ «дом на набережной» становится символом поколения, воспринимавшего предательство как норму, геройство.

С тем чтобы вывести одиннадцатиклассников к пониманию мироощущения писателя, обратимся к контексту эпохи. Напомним им, что очень остро воспринимал продажность и предательство в своем поколении В. Высоцкий. Поэт открыто, резко говорил о том, чего «не любит». Послушаем с учащимися, возможно, знакомую им песню «Я не люблю...» в исполнении В. Высоцкого. Она убеждает их, что время, которое изображает Ю. Трифонов в своем романе, действительно было противоречивым. И в нем действительно были и те, кто пошел по пути нравственного предательства, подобно Глебову. Но были и те, кто их презирал. К числу таких относится и автор романа. Они на себе испытали искушения времени, его изломы, но сумели выстоять несмотря ни на что и закалились. В отличие от глебовых, автор помнит о трагических противоречиях своей эпохи, помнит о предательствах, изменах. Спустя 25 лет после описанных событий он снова приводит Глебова к дому на набережной. Но это уже другой дом: тот, прежний, растворился в водах, исчез, его уже не существует, как не существуют и те, кто когда-то жил в нем, исчез он и из памяти Глебова. Но автор заставляет его вспоминать прошлое, возрождая в его памяти «дом...». На противостоянии памяти и забвения, перетекании прошлого в настоящее и настоящего в прошлое и построено повествование в романе. «Дом...» становится напоминанием 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». Отражение такого представления о взаимосвязи времени и человека, о движении времени как кружении, прорастании одного слоя в другом и нашло художественное воплощение в образе «дом на набережной». Это чисто трифоновский образ, позволивший ему зримо реализовать мысль о противоборстве памяти и забвения. Ему нет аналогов в литературе. Это «новообраз» (кенотип), который отражает духовный опыт писателя, его представление о движении времени, о взаимосвязи человека и времени. Кенотип «дома на набережной» исполнен грозного и предостерегающего смысла.

Попросим ребят представить схематично символическую модель, отражающую представление Ю. Трифонова о движении времени, путем использования антонимических связей. Вот как примерно может выглядеть такая модель:

«Новообраз», или кенотип



Наблюдения за трансформацией архетипов в кенотипы открывают школьнику механизм общения с текстом, позволяют обобщение как интеллектуальное действие преобразовывать в форму освоения действительности. Школьник, умеющий видеть подобные «перерождения» в культуре, испытывает ощущение истинной радости от общения с художественным

текстом второй половины XX века и получит подлинное эстетическое наслаждение.

Литература

1. Коробейникова, А. А. О пространственных архетипах в литературе / А. А. Коробейникова, Ю. Г. Пыхтина // Вестник ОГУ. — 2010. — № 11.
2. Трифонов, Ю. В. Дом на набережной. Время и место / Ю. В. Трифонов. — М. : Астрель, 2000.
3. Эпштейн, М. Все эссе : в 2 т. — Т. 1 : В России / М. Эпштейн. — Екатеринбург : У-Фактория, 2005.
4. Юнг, К. Структура психики и процесс индивидуализации / К. Юнг. — М., 1996.

СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАССКАЗА

Е. И. НОСОВА «ШУБА»

И. Н. Хохлова,

*учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ № 35*

Академик Д. С. Лихачев в одной из своих работ отмечал, что «произведение литературы позволяет познать не только те явления, на которые направлено внимание автора, а за автором его эпоху, ибо он ее часть... Произведение динамично... в процессе всей его дальнейшей жизни — жизни в интерпретации современников и отдаленных потомков» [1]. И это поистине так. Со временем меняется не только словарь, меняются социальные и исторические оценки описываемых событий. Эти процессы в полной мере оказывают влияние на восприятие текста и учителем и учениками.

В 1961 году, когда был впервые опубликован рассказ

Е. Носова «Шуба», послевоенная жизнь постепенно переходила в привычное русло. Городская жизнь восстанавливалась. Заводы, фабрики требовали притока рабочей силы. Различия в речи селян и горожан воспринимались как естественное разнообразие жизни людей. Война перемешала и объединила их словари в единую речь, как устную, так и письменную, по необходимости понятную всем. Это нашло отражение и в стиле произведений Е. И. Носова. Нарочито сниженный тон, грубоватость языка в них исследователями иногда воспринимаются как авторский художественный прием, нацеленный на создание впечатления реалистичности повествования, достоверности описываемой жизни.

Сегодня интерес к творчеству Е. И. Носова несколько снизился, особенно в школьном литературном образовании. На наш взгляд, этот пробел необходимо восполнить. Попробуем доказать это на примере внимательного прочтения одного из рассказов писателя.

Исследование текста рассказа Е. Носова «Шуба» позволило обнаружить своеобразное сюжетное построение. По фабуле рассказ прост. Его содержание сводится к прозаичному делу — покупке в городе пальто для молодой птичницы.

Чистота и бережная доброта взгляда писателя на своих героинь явлены всевозможными композиционными и стилевыми приемами. Стоит, к примеру, обратить внимание на то, как используются подробные описания жизни матери, дочери, сына, соседа-тракториста, но при этом нигде нет даже намека на присутствие отца. Само это умолчание — знак целомудренной скромности автора. Лишь мимоходом, незаметной проговоркой затрагивает он эту тему. Дуняшкины хромовые сапоги носил только офицерский состав, а у ее мамы были резиновые. В деревнях об этом не принято судачить. Те же неписанные законы скромности не позволяют матери с доче-

рю даже поест толком на улице: «На сдачу от пальто они купили у лотчицы по булке и по мороженому, остальную мелочь спрятали на дорогу. Зашли за газетную будку и стали есть. Они ели жадно и молча, потому что проголодались и еще потому, что было неловко есть на людях».

Все, что касается описания личных отношений персонажей рассказа, автор передает в удивительно приветливом тоне, светлыми красками. В каждой реплике продавщиц, даже случайных покупателей в магазине, проявляется их доброжелательность к героиням рассказа — Пелагее и ее дочери Дуняшке. Отметим, что выбранное художественное средство здесь, безусловно, уместно. Это диалоги, и никакого комментария от автора — что называется, стенографическая запись.

Можно привести единственный пример прямой речи, отличной от обнаруженного выше стиля, — это реплика прохожих. Но что это за реплика! «Один берет сказал другому: «Гляди, какая вишенка! Блеск! Натуральный напиток!» И она (Дуняша. — *авт.*) деревенела от робости и смущения».

Диалоги заканчиваются то комментариями типа: «Думы — сами по себе, слова — сами по себе», — то зарисовками о пропавшей любимой курице Моте, о чулках, «как у ихней учительницы», о сережках, бусах «красоты невиданной». (Эти детали у современных учеников вызывают недоумение: как можно так серьезно относиться к до чрезвычайности простым вещам?) Подчеркнем, рассказ написан почти пятьдесят лет назад.

Именно обыденные «детали» и составляют предмет заботы писателя. Все литературные приемы он использует, по сути, для изображения многогранности ассоциативных связей слов с теми явлениями, которые жизненно важны не только для героев рассказа, но, надо полагать, и для читателя. Однако ассоциации превращаются в символы в том случае,

если они в общественную практику входят как устойчивая норма общения. Например, рыжий тополек воспринимается как символ дома, любви, того, что нужно беречь и защищать; белый передник — знак чистоты Пелагеи, а образ ветра — олицетворение непреодолимых житейских обстоятельств, в которые попадают мать и дочь. Писатель подробно описывает переживания Пелагеи — «будто сваха, озабоченная и взвинченная предстоящим нешуточным делом» (покупкой пальто). Для современных учеников «пальто» символом не является. Это и понятно, настолько отличаются условия их жизни от тех, что были в послевоенные годы.

Детали расцветаются всевозможными художественными средствами, такими, как парцелляция («А что шуба? Одно только название. Ни греву, ни красы. Как зипун. Была б она целая. А то из латок. Того и гляди, лопнет на швах. Да и вытрется. А уж это — красота! И к лицу. И сидит ладно»). Параллелизм как композиционный прием позволяет ненавязчиво сопоставлять судьбу матери и дочери. Многоголосие тактично представленных диалогов селян и горожан обнаруживает общие истоки традиционных устоев, общность их культуры при всем различии образа жизни, материального достатка. Прием противопоставления наиболее ярко проявляется при описании пейзажа. Эти зарисовки выделяют определенный авторский настрой. Интересно отметить, что мелодическая ритмизация в литературных произведениях обычно ассоциируется с небольшими текстовыми периодами, иногда локализованными до соседних слов, строк, предложений. В рассказе Е. И. Носова она иной раз распространяется на целые абзацы. Диалог по дороге к автобусу дан явно с природы: ритм речи — это ритм ходьбы. Однако заметим, что приемы, в частности парцелляция в диалогах, несут скорее смысловую, оценочную нагрузку, чем, скажем, сюжетную. Особой дина-

мики действию эти штрихи не добавляют. Можно даже отметить некую будничность, если не рутинность происходящего.

Уместной оказывается при этом метонимия: «Мимо Дуняшки шли кепки и косынки, шинели и спецовки, шарфы и шарфики. Проходившие очки удивленно и близоруко косились на Пелагеин передник. Вертявые береты больше поглядывали на Дуняшку. Она даже слышала, как один берет сказал другому...». Перечисляется все, что попадает на глаза: «Дуняшка дивилась цветочным горшочкам и горшочкам для гречневой каши, мелким тарелочкам и эмалированным мисочкам и просто ни на что не похожим. Шныряли авоськи с картошкой и хлебом, плавно покачивались сетки с мандаринами, робко шаркали матерчатые боты, подпираемые костыликом. А над всем этим людским потоком каменными отвесными берегами высились дома».

Такое безобъективное, нефокусированное зрение отнюдь неслучайно. Уже в самом начале рассказа автор обращает внимание читателя на состояние героев рассказа: «Опустевшие поля не вызывали у них никаких размышлений: они здесь жили, и все было привычным и незаметным, как этот осенний полевой воздух, которым дышали».

Сюжетно-композиционные особенности этого рассказа всегда двузначны. С одной стороны, изображается искренность и чистота людей — здесь место светлым тонам, которые как бы притеняют описание тяжелых условий жизни. Но стоит только присмотреться к контексту этой непосредственности, как «естественность» становится знаком и тяжелой, нередко драматичной трудовой жизни: «Засыревший большак, исполосованный колесами», «на дороге и пашне еще видны следы недавней бессонно-горячей работы, когда из земли выбиралось и выдиралось все, что она успела и сумела родить людям за недолгое лето. То попадалась в колее раздавленная

колесами свекла», «а у обочины торчал случайно не задетый плугом, сгорбившийся, как старик, сухой подсолнух. Ветер шуршал лохмотьями его листьев, а он все кивал и кланялся путникам непокрытой растрепанной головой», «...засмиревшая земля, комковато и неловко улегшаяся на покой».

Эти знаки природы — своеобразные метафоры-символы. Ведь землю «исполосовать» нельзя. От колес колея остается, а не полосы. В толковых словарях отмечаются следующие значения глагола «полосовать»: по отношению к человеку — избивать, по отношению к ткани — приводить в негодность. Сегодня без словарей наши школьники эти реминисценции не замечают. Хотя почему бы не вспомнить, например, рассказ «После бала» Л. Н. Толстого... Обратим внимание на то, как слова «из земли выбиралось и выдиралось все» сочетаются со словами «земля... успела и сумела родить людям». Здесь приходится отмечать не сниженную лексику, а изображение нарушенной связи между природой и человеком и перекошенных отношений между самими людьми. Сегодня невозможно не заметить в тексте слова: «Нехитрая машина — баба, простая в обращении, на еду непривередливая, не пьет, как мужик, и не кочевряжится при расчете. Мужик за кручение руля на тракторе полтора трудодня берет, хоть и со сменщиком работает, она без всякой смены и на половинную долю согласна, потому как понимает: руль с умом крутить надо. А где бабе ума взять? Ум-то весь мужикам достался». Возможно, здесь какая-то грустная ирония?

Исследователи подчеркивают, как правило, что рассказ написан о тех людях, с которыми прошло детство писателя. В 1960—1980-х годах литературоведы не комментировали эти размышления. Есть восторженные замечания С. И. Щербакова: «Автор спел оду русской женщине» [2] — и высокопарные слова Ф. Ф. Кузнецова: «...С чувством истового

уважения он (Е. И. Носов. — *авт.*) относится к истинным ценностям деревенской жизни и труда, к труженикам земли» [3]. Имеются мнения, что писателя волнует «социальное и нравственное противостояние города и деревни» (В. Акаткин [4], Н. Ростовцева [5]). Некоторые исследователи, наоборот, подчеркивали, что Носова не интересуют различия между «городом» и «деревней». Например, Ю. Селезнев, размышляя о произведении Е. Носова, пишет, что «дело не в уровне жизни, а в уровне жизнеспособности: когда одним уже “ничто души не веселит”, а для других и в простом открывается радость, не в этом ли смысл человеческого бытия» [6].

Текст рассказа, на наш взгляд, задает иную тональность: «Они вышли на главную улицу, и город захватил их своим хлестким людским водоворотом». Откуда взялась эта городская «хлесткость»? К сожалению, многие критики при чтении произведений Е. Носова все списывали на недочеты мастерства автора. Так, тот же Ю. И. Селезнев отмечает «обидные неточности» в рассказе и упрекает автора, который «заставляет в итоге Дуняшку видеть все же не людей... Не в одних же ботах и авоськах заключалась для Дуняшки несхожесть людей...» [6, с. 124].

Носов дает исчерпывающий ответ на этот риторический вопрос. В деревне все люди «ровные», а если перевести на городской язык — приветливые! А насчет «бот» следует согласиться с критиком — действительно, «не в одних ботах».

«Под горку бежалось легко, — читаем мы в финале рассказа «Шуба». — Чтоб сократить дорогу, пошли напрямки по травянистому склону. Впереди солнцем из темной пашни белела хатами деревня. Дуняшка, млея от тихой тайной радости, отыскивала глазами рыжий тополек». Нельзя не заметить, как меняется палитра авторских красок. «Чернела по-осеннему засмиревшая земля, комковато и неловко улег-

шаяся на покой» — это в начале рассказа, а в приведенном описании уже и для солнца нашлось место: «...ударило пучком лучей солнце в узкую прореху между землей и небом», «большак засверкал». Неслучайна и кольцевая композиция рассказа: герои возвращаются домой, где они твердо стоят на земле и самодостаточны. И нет у них даже малой зависти ни к вещам, ни к самой городской жизни.

«Город» и «деревня» живут своей жизнью, отличной одна от другой. Сцену примерки шубы иногда называют кульминацией рассказа, полагая, очевидно, что отсюда и название его. Но это не высшая точка напряжения для героинь. Дуняшка лишь на миг удивлена «сотенными». А вот последний диалог — это квинтэссенция их чувств. «Выхваченная солнцем из темной пашни» деревня — это кульминация переживаний для матери и дочери. Наконец они дома, уставшие от городской «сутолоки». В городе и на селе действительно в то время жизнь была разная. На селе общинная — уважительная по отношению к другим, бескорыстная на взаимопомощь. В городе — сутолочная. Полагаем, нашим учащимся следует об этом знать.

Сюжетно-композиционная особенность рассказа Е. Носова «Шуба» заключается в идее несмешивающихся потоков жизни, где каждому человеку и явлению отведено свое место. Такие конструкции широко используются в искусстве. В музыкальных произведениях, например, это известные двухголосные инвенции.

Литература

1. Лихачев, Д. С. О филологии / Д. С. Лихачев. — М. : Высш. школа, 1989.
2. Щербаков, С. И расцветают маки... О прозе Евгения Ивановича Носова / URL: <http://www.hrono.ru>.

3. Кузнецов, Ф. Ф. «...И остаются берега» : размышления о творчестве Евгения Носова / Ф. Ф. Кузнецов // Переключка эпох . — М., 1980. — С. 278—297.

4. Акаткин, В. Всматриваясь в человека: о творчестве Е. Носова / В. Акаткин // Голоса времени. — Воронеж, 1974. — С. 93—107.

5. Ростовцева, Н. Современное в человеке / Н. Ростовцева. — Москва. — 1968. — № 11.

6. Селезнев, Ю. «Со мною на земле...» / Ю. Селезнев // Вечное движение — М., 1976. — С. 117—129.

7. Носов, Е. И. Шуба / Е. И. Носов // Избранные произведения : в 2 т. Т. 1. В чистом поле...: рассказы и повести. — М. : Сов. Россия, 1983.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ВРЕМЕНИ В ТВОРЧЕСТВЕ

РОБЕРТА РОЖДЕСТВЕНСКОГО

С. В. Тихонова,

*канд. пед. наук, доц. каф. словесности
и культурологии ГБОУ ДПО НИРО*

Постижение литературы, как и других видов искусства, сегодня принято называть «школой» образного мышления. По мнению современных психологов, занимающихся проблемами обучения (Г. Г. Граник, Н. В. Маслова и др.), именно образ является идеальной формой представления знаний. По своей природе он «гибок, подвижен, отражает фрагменты бытия» [2, с. 5], но в педагогической практике опора на образность при развитии интеллектуального потенциала учащихся практически отсутствует. Психологи утверждают,

что особенностью психофизического восприятия информации человеком является единство сенсорно-моторного, символического, логического и лингвистического этапов. Классическая педагогика учитывает лишь два последних этапа работы с информацией, когда предметный материал объясняется, логически осмысливается, выучивается, повторяется и пересказывается. Два первых этапа восприятия в методическом обеспечении образовательного процесса практически отсутствуют. Это резко ограничивает возможности учащихся в обучении и развитии, так как одного логического знания при постижении предметов, особенно гуманитарных, крайне недостаточно.

В середине XX века в западной и отечественной педагогике впервые заговорили о необходимости опоры на образную память учащихся. Потенциал образного мышления стал исследоваться в педагогической науке и практике. В своем труде «Введение в общую дидактику» В. Оконь, рассматривая характер познания и процесс перехода многообразной информации в культуру личности, называет образ средством генерализации разнородных явлений и фактов. Именно образ помогает дать мгновенное представление о сложнейших понятиях, процессах и вопросах, при этом качество освоенной информации напрямую зависит от степени детализации, богатства свернутой информации и приведения ее в готовность для включения в последующие этапы процесса мышления [3, с. 155—157]. В науке относительно полно исследованы пути человеческого познания, где образы являются конкретно-чувственной опорой представлений, обобщаемых в понятия, ведущие к высоким ступеням абстрактного мышления (О. И. Никифорова, Н. Д. Молдавская, Л. Г. Жабицкая и др.).

Проблеме развития образного мышления на уроке литературы уделялось огромное внимание в трудах ученых-методистов (В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская, В. Я. Коровина,

Л. С. Рыбак, Т. Г. Браже, Е. К. Маранцман, Л. В. Шамрей, В. Ф. Чертов, С. А. Зинин, Г. Л. Ачкасова и др.). В этих исследованиях на сегодняшний день можно выделить два направления: одно из них — детальная работа по формированию представлений учащихся об образах литературного произведения. Это направление очень тщательно реализовано во всех УМК по литературе. Другое связано с опорой на образно-ассоциативные связи, которые возникают в ходе анализа конкретного произведения и должны учитываться не только при отборе содержания, но и организации урока.

Принципы и способы работы на основе формирования системы образно-ассоциативных связей достаточно полно описаны в работах В. Г. Маранцмана и Л. В. Шамрей. Ученые полагают, что, учитывая особенности образа, в практической деятельности при подготовке к урокам литературы необходимо организовать чтение учащимися произведений, при элементарном освоении которых «фиксировались бы опорные образы, которые будут трансформироваться, видоизменяться или обогащаться в последующих текстах». Объем информации на таких уроках будет значительно превышать содержание традиционного урока по анализу текста, а «эффективность освоенной информации значительно возрастет и при дальнейшей актуализации этого материала активно включится в процессы мышления» [6, с. 30—33].

В книге «Труд читателя» В. Г. Маранцман, представляя подобный способ анализа произведений, показывает, как на основе образно-ассоциативных связей осуществляется подбор произведений (стихи Р. Рождественского, А. Вознесенского и Н. Рубцова) и как в процессе их изучения происходит видоизменение опорного образа. Исследователь ненавязчиво подводит таким образом своих оппонентов к выводу, что в стихотворениях весьма разных поэтов, написанных в 60-е

годы XX столетия, можно встретиться с близкой темой, но «мотивы ее проявления в творчестве каждого поэта, и психологическое содержание, и художественное звучание оказались различны» [1, с. 95].

Покажем, как «работает» этот способ освоения текстов на примере трансформации опорного образа времени в творчестве Р. Рождественского. На обзорном уроке учащиеся познакомились с мировоззренческой позицией поэта, основными мотивами и индивидуальными особенностями его творчества, теперь при аналитическом чтении и сопоставительном анализе текстов им предстоит выявить образ и закрепить в своем сознании не только спектр представлений обобщенного типа, свойственный этому образу, но и особенности эволюции творчества поэта.

У Р. Рождественского много стихотворений, содержащих размышления о времени, людях. Время для поэта — понятие не отвлеченное, он воспринимает его как нечто осязаемое, имеющее свою форму. В ранних стихотворениях часы как обычные люди «идут по утренней земле», «стучат ко мне в окно». В поздних стихотворениях время поэт воспринимает то как ритм рождающейся поэмы («Вдруг почувствовал я, / как приходит / в мою немоту / ощущение ритма, / звенящая яростность ритма!.. Кто идет? — закричал я. / Стой! Кто идет? / И услышал спокойный ответ: / — Время»); то как движение скорого поезда, из которого лирический герой стихотворения «непременно должен сойти»; то как старую записную книжку, которая «с прошлым — глаза в глаза»; то как уезжающих в эмиграцию друзей, для которых время на родине навсегда остановилось («Не уезжайте! — шепчу я. / А слышится: «Не умирайте!..»).

В одном из ранних стихотворений «Убивают время» Р. Рождественский затрагивает проблему сознательного

отношения ко времени. Метафора «убить время» трактуется поэтом как реальный факт биографии каждого человека. Оттого сознательное преступление против времени ощущается как бессмысленное и жестокое: «Убивают время! / После — моют руки. / Чтоб не оставалось крови на них... / Люди убивают время отрешенно». Страшит поэта и то, что люди не понимают, какое кровавое и бесчеловечное преступление они совершают при этом. Образ времени в стихотворении очеловечивается и ассоциируется с бесчисленной громадной армией, которую уничтожили люди: «Падают минуты повзводно и поротно» [4, с. 97]. Беспощадные «мертвые минуты молчат, не обижаются», но, выстроившись в века, они предъявляют человеку счет за его бездействие и бесцельно прожитую жизнь. И когда человек понимает, что даже убийство времени не может остановить его неутомимый ход, что ему невозможно уйти от неминуемой расплаты за преступление, появляются полные горечи вопросы: «Зачем люди плачут? Чего докторам жалуются, / Что мало успели сделать, что жизнь — коротка?» Открытый финал стихотворения соотносит ценность потерянного времени и ценность человеческой жизни, чтобы каждый из нас острее мог понять и почувствовать, как дорога каждая минута отведенного нам времени.

Особенностью образов на уровне представления является целостность и панорамность, но в процессе вербализации эти качества передаются только через сравнения, причем используются для полноты описания образа не прямые обозначения признаков, а обобщенно-метафорические. Так, в стихотворении «Мгновения» для выражения объемности и панорамности такой сложной философской категории, как время, автор переходит от одного образа к другому: сначала мгновение сравнивается с грозной, смертоносной пулей, которая «свистит у виска», а затем с живительным «глотком воды во время зноя летнего».

Кажется, что в стихотворении все понятно уже после первого прочтения, но при повторном чтении его становится очевидным, что в нем происходит сложное «превращение». Человек, воспринимающий бег времени как неотъемлемую часть жизни, порой не задумывается о важности и значимости момента и относится к «секундам свысока». В череде дней, месяцев, годов он воспринимает секунды как абсолютно малые, стремительные частицы, которые «свистят, как пули», но именно им суждено «спрессоваться в года и столетия» и стать основой не только человеческой жизни, но и значимым элементом истории со «своими колоколами и своей отметиной». Мгновения решают судьбы государств, правительств, народов и конкретных людей: «мгновенья раздают / кому — позор, / кому — бесславье, / а кому — бессмертье!» [5, с. 189].

Наступает время, и человек осознает, что в его жизни мгновение становится главным, важнейшим элементом, именно оно творит его судьбу. Как иссушенная солнцем почва ждет дождя, который соткан «из крохотных мгновений», так и человек может «полжизни ждать» своего мгновения, которое навсегда «перевернет», изменит его устоявшуюся жизнь. И вот тогда не заметить, не услышать, не понять его приходится невозможно, потому что «придет оно — / большое, как глоток, / глоток воды во время зноя летнего.../». Антитеза, лежащая в основе композиции стихотворения и пронизывающая его смысловую ткань, ярче выявляет авторскую позицию: какие бы ни были времена, человек должен «помнить долг / от первого мгновенья до последнего», тогда ему не будут страшны любые перемены, которые происходят в потоке времени.

В 80-е годы XX века в литературе основной проблемой становится осознание хода времени, познание бытия человека

в его неуклонном историческом движении. Цепь времен не рвется, она наращивает все новые кольца — такова обобщающая мысль писателей, поэтов и драматургов, исследующих эту проблематику. В лирике Р. Рождественского также появляются новые образы, отражающие модель восприятия времени.

Каждое поколение, приходя в жизнь, формирует образ своего времени, отличный, непохожий на другие, вписывает свою строку в историю, культуру, науку, искусство. В стихотворении «Хочу, чтоб в прижизненной теореме...» Р. Рождественский сравнивает время с теоремой, которую человеку приходится доказывать всей своей жизнью. В качестве исходных данных поэт берет приметы времени со «знаменами и знаменьями», «проклятиями и скрижалями», а в качестве доказательства — человека с его «судьбою и строкой». Объективный вечный процесс течения времени изменяется, преобразуется человеческим напором: «наверно, / мы все-таки / что-то сумели», «наверно, / мы все-таки / что-то сказали», — и приобретает черты, свойственные только этому поколению: «я жил в эту пору. / Жил в это время. В это, / а не в какое другое» [5, с. 466]. Как и в ранней лирике, Р. Рождественский ощущает свое единство со временем и поколением.

В поздней лирике образ времени значительно усложняется, теперь поэт в стихах при переходе от его восприятия к представлению одни признаки этого образа выделяет, подчеркивает, другие трансформирует или сворачивает до уровня схематизации. И тогда в стихотворении читатель обнаруживает не только внешние признаки времени как сложной философской категории, но и отражение глубины трагедии целого поколения в потоке времен. В стихотворении «Так вышло. Луна непонятною краской обочины выкрасила...» [4, с. 472—473] Р. Рождественский акцент делает на слове «память», но теперь это понятие семантически связано не с памя-

тью о годах войны и погибших солдатах, а временем человеческой жизни. Чтобы показать ее изменчивость и скоротечность, поэт использует семантическую вариативность образа поезда. В начале стихотворения это метафорическое изображение жизни, на обочине которой оказалось полмира: «по пояс — / холодного снега в кювете. В сугробах...», а жизнь как скорый поезд пронесется мимо. Повтор слов «пронесется мимо» ритмически напоминает стук колес поезда и создает ощущение непривычной потерянности поколения, оказавшегося на обочине жизни. Используя ранее найденную форму (монтажность как принцип композиции стихотворения и резкую смену ракурсов изображения), раскрывая антиномию «жизнь взахлеб» — «потерянная жизнь», поэт не только совершенствует смысловую структуру стиха, но и показывает трагедию целого поколения — «теперь мы — не сами». Жизнь, наполненная светом, движением, яркими красками, эмоциями, в которой «мы были самими собой», «Глупили! / В чужие печали и беды / бесстрашно влезали...», минуту назад была доступна и понятна, а сейчас — новые краски, новые ритмы и эмоциональные ощущения: холод одиночества — «ладони в ожогах метельного дыма»; отчуждение — «едва различимые» лица родных, друзей, коллег; чувство тревоги и тоски по старым ритмам жизни, которая «пронесется мимо». Рефрен усиливает трагедию потери поколением романтических идеалов юности. А в настоящем — разрыв человеческих взаимоотношений («Ты — рядом. / А как достучаться? / А как дотянуться? / А как до тебя докричаться?»); замкнутость на собственном «я» и глобальное одиночество («над временем тысячеверстным / безмолвные крики висят, / зацепившись за звезды»).

Как и в ранней лирике, и в этом стихотворении поэт употребляет слово-образ «звезды», только теперь он переосмыс-

ливаает его роль: если раньше оно ассоциировалось с хрупкостью, незащищенностью человеческой жизни, то сейчас — с непреодолимостью одиночества, его вселенским масштабом. Осознание того, что полнокровная, деятельная жизнь кончилась и что на пороге смерти память, как страницы фотоальбома, возвращает «каждый прошлый день / и каждый миг» прожитой жизни, становится тяжелым нравственным испытанием и для поэта, и для всего поколения. Неслучайно в рефрене меняется слово-образ: «А память / проносится мимо, / проносится мимо, / проносится мимо...».

Р. Рождественский последовательнее других писателей-современников в формах гражданской лирики осмыслял основные темы литературы эпохи «оттепели» и тем самым учил, просвещал своих читателей, помогая им понять ее. Это отразилось и на стиле поздней лирики поэта. Новая поэтика потребовала графической четкости линий, крупных мазков, минимума семантической вариативности образа. В стихотворении «Бренный мир, будто лодка, раскачивается...» рисуется масштабный образ времени, охарактеризованного одной емкой фразой: «совесть продавший век». Тем ярче воспринимается трагедия человека, живущего в эту эпоху: «Как ребенок, из дома выгнанный, / мы в своей заплутались судьбе». Перестает звучать и характерный для ранней лирики Р. Рождественского оптимистический настрой: итог жизни он рассматривает как «проигранный, / страшный чемпионат по борьбе!» [4, с. 571] «Роберт практически выговорил и выдохнул все, что касается нашего времени и поколения... Он ушел из нас одним из первых, очень точно почувствовав, что его время кончилось. Мы, уходящие, лучшей эпитафии по себе и не заслужили... и не дождемся», — горестно заключает в своих воспоминаниях о поэте Юлиан Панич [5, с. 96].

Рассматривая трансформацию образа времени в стихах

Р. Рождественского, учащиеся не только прослеживают эволюцию его творчества, но и осознают, как традиционный социальный пафос поэзии перерастает в гуманистический, общечеловеческий.

Литература

1. *Маранциман В. Г.* Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу / В. Г. Маранциман. — М.: Просвещение, 1986. — 128 с.
2. *Маслова, Н. В.* Биоадекватная методика преподавания: методическое пособие / Н. В. Маслова; отв. ред. Н. В. Куликова. — М., 2008. — 79 с.
3. *Оконь, В.* Введение в общую дидактику / В. Оконь. — М.: Высшая школа, 1990. — 382 с.
4. *Рождественский, Р. И.* Эхо любви: стихотворения, поэмы / Р. И. Рождественский. — М.: Эксмо, 2013.
5. *Рождественский, Р. И.* Мгновения, мгновения, мгновения... / Р. И. Рождественский. — М.: Эксмо, 2008.
6. *Шамрей, Л. В.* Образный диалог времен как принцип и способ изучения художественной литературы / Л. В. Шамрей. — Н. Новгород, 1993. — 113 с.

ОБЕРТОН КАК ОСОБЕННОСТЬ ПОЭТИКИ В. ВЫСОЦКОГО

*Л. В. Шамрей, докт. пед. наук, проф.,
зав. кафедрой словесности и культурологии
ГБОУ ДПО НИРО*

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

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

Энергия его внутренней напряженности в поиске ответов на еще не поставленные временем вопросы (как в стихотворении «Мой Гамлет») завораживает читателя, являя «...одну и ту же смысловую представленность на уровне реальных художественных фактов в бесконечно разнообразных формах». Свобода и необходимость, утверждает А. Ф. Лосев, в художественной форме порождают одна другую и «снимают друг друга в синтезе, в энергично-смысловой игре» [1].

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

Настойчивые повторы слов-образов, вариативность грамматических элементов, синонимия, выстраивающая мотив стиха, соединяют различные ряды текста, представляющие этот внутренний смысл. «Вариационный тип формообразования», характерный для музыки XX века [2], проявился в своеобразной «монотонности» лирики Высоцкого, что сохранило главную тематическую линию в импровизационной мелодике. Свобода исполнителя в процессе интерпретации произведения ничего не должна изменить в понятии структуры.

Это свойство поэтики В. Высоцкого можно назвать «обертоном». В акустике так называют призвуки, входящие в спектр музыкального звука (oberton — нем. «верхний тон»). Обертоны стали основным звуковым материалом для экспериментальных сочинений в последней трети XX века (тембральная или спектральная музыка).

В поэтике произведений художественной литературы XX — начала XXI века «стилистические эффекты» также часто связаны с современными коннотациями в противопоставлении их семантической денотации. Повторные употребления одних и тех же слов, а также «ключевые слова», частота употребления которых свидетельствует о проявленности мотива-мысли, в методике анализа художественных произведений в школе явно недооценены. «Каждый знак в речи кроме передаваемого им значения, — отмечает О. С. Ахманова, — несет в себе определенные «обертоны», определенные «значимости», одни из которых выступают как естественные языковые ингерентные свойства этой единицы, другие же — адгерентные — создаются на основе данного контекста или потому, что читатели или слушатели воспринимают данную языковую единицу на фоне ее предыдущих речевых употреблений, и таким образом выполняют некую стилистическую функцию [3]. О. С. Ахмановой введен термин «метасемантика» (1978), фиксирующий совокупность содержания и лингвистических единиц для порождения нового содержания. Она считает, что лингвостилистика должна заниматься в первую очередь «обертонами», то есть теми языковыми явлениями, которые имеют экспрессивно-эмоционально-оценочный характер. Современные исследователи выделяют этот, по сути синергичный, принцип, который и порождает интертекстуальность, когда слово и текст рассматриваются не как единицы устойчивого смысла, но как пересечение различных смыслов

(мозаика цитат, трансформация предыдущих текстов и т. д.). «Семантический, грамматический и стилистический синкретизм приводит к увеличению валентности отдельного слова, благодаря чему весь дискурс может быть прочитан под неожиданным углом зрения» [4].

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

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

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

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

Надо спешить («ветер лью; коней напою; куплет до-

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

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

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

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

Поэт очень рано нашел для своих стихов тон, мелодику, образ. Он проявил безошибочное чутье на адресата, на свой внешний облик как исполнителя (одна гитара чего стоит!). За его ироническими речами хрипатога хама-хулигана угадывались глубина и потаенная интеллигентность. И не потому, что в стихах неожиданно промелькнет слово высокого стиля или имя из «другой, книжной» жизни (Метерлинк, Ахиллес...). Необузданность, некая расхлябанная вольность в словах обдуманна. В стихах поэта герой не теряется, хотя рядом с ним возникают толпа и лихие события — пьянка, поножовщина, смертники, позже летчики, десантники, моряки, спортсмены,

пианисты, спасатели — целый мир. Это портрет народного сознания. Каждый раз хочется начать жизнь заново, рождая новые иллюзии, новые ошибки и заблуждения. «Веселое наращивание абсурда», «выворот смыслов» (Л. Анненский) — это так характерно для Высоцкого, которого любили при его жизни. Он из «поколения последних идеалистов», не уклоняющихся от схватки, драки, атаки, боя, прорыва. Это и обеспечило ему фантастическое народное признание.

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

Через все стихи Высоцкого проходит эта тема поиска выбора пути, ответственности этого выбора, высочайшей требовательности к тому, кто рядом, но прежде всего к себе. В стихах о друзьях — душевная привязанность, вера в друга, романтически возвышенная и по-юношески максималистская (например, песни к кинофильму «Вертикаль»). Друг у Высоцкого — это человек, который не подведет в испытаниях. И поначалу эти «испытания», переросшие позднее в «драки», «поединки» за правду, были хождением к реальным вершинам (в кино и жизни). В движении к вершине, реальной или духовной, человек проверяется в «связке» с другими: если он

«раскис, сник, тогда его гони», он «чужой»; если же он «не ныл», «но шел», «но держал» и дошел с тобой до вершины — «значит, как на себя самого, положишься на него».

Позже Высоцкий скажет, что мы еще долго будем «делить людей на своих и врагов». И причины тому исторически сложившиеся. Эти темы развиваются в стихах 1966 года: «Песня о друге», «Военная песня», «Скалолазка», «Прощание с горами» и др.

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

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

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

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

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

Высоцкий, выступая как-то перед зрителями, заметил, что если бы на одну чашу весов положить всю его творческую деятельность, а на другую — работу над песнями, то последняя перевесит. Стихам Высоцкий доверял сокровенное. Накапливались обиды, стойко закрепилось чувство неблагополучия. Росло ощущение остановки движения. И его печаль превращается в сестру той вековой тоски, которая для русского человека сродни думе. Неслучайно Высоцкий как-то сказал, что его стихи созданы для того, чтобы их слушали и при этом думали.

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

Новое время «иное, лихое», но, как и встарь, и в нем поиск счастья — главное. Мы мчимся за убегающим временем «вслед». При такой скорости и остроте желаний и мечтаний можно многое перепутать, не заметить. Можно не заметить потерю товарищей, огни принимать за пожары, скрип сапог воспринимать как зловесть, играть в детские игры с названиями из последней войны... Когда это лихое время пройдет, «отгрохочет», «отгорит», «отплачется» — тогда бы не забыть... Интересно, что в начале стихотворения у Высоцкого «лошади протопали», а в конце «наши кони», которые

«устанут под нами», — это о поколении, которое попало в трагические перипетии эпохи (девушки должны сменить шинели на платица); это поколение молодых, полных жизни, но они должны помнить, что их время «уходить и прощаться без слов». Мы, нам, наше время, наши кони, наши девушки... Поколение молодых ничего не должно забыть. Это невозможно, как невозможно разжать руки при движении к вершине. Нужна «связка», «память живая». Поколение, подобно Гамлету, чувствует остроту этого рубежа между прошедшей войной и наступающим новым временем. Измерение смысла жизни испытаниями, смертью позволяет проводить параллели между произведениями Высоцкого и высокими образцами русской классики.

Образы звезды и Земли существуют у Высоцкого как антитеза (антиномия). Слово «Земля» он часто пишет с большой буквы, придавая особенное значение мыслям о ней, о матери-Земле. На ней подчас неуютно и холодно, на ней такой гололед, что и «двуногий встает на четыре конечности», чтобы удержаться. Стихотворение «Гололед» написано зимой 1966/67 года, но Высоцкий возвращается к нему в 1973-м и заново его редактирует. Слово «гололед» в небольшом тексте употребляется 25 раз! Какой-то хрустальный перезвон (слово «хрустальный» появится в стихах о любви)! Еле живая от холода планета, «в саван белый одета» (слово «саван» используется в последних стихах) — гололед — лед — год...

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

В Высоцком всегда была привлекательной, утешающей и

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

Размышления поэта о смысле жизни неразрывно связаны с темой смерти («Умрите героически!»). Накал чувств в таких стихах — «Черные бушлаты», «Он не вернулся из боя», «Сыновья уходят в бой», «Песня о звездах», «Песня о Земле...» — обжигающий. Это блестящие произведения, различные по интонации, но перекличкой тем-мотивов они свидетельствуют о глубочайшем пересмотре поэтом своего жизненного опыта и убеждений. Нет, Высоцкий не изменяет себе, но утверждает в своем главном, хоть и мучительном, призвании:

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

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

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

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

Можно ли преодолеть «море бед»? Играть Гамлета было делом судьбы В. Высоцкого. Все, кто видел этот спектакль в знаменитом театре на Таганке, говорят об оглушительном впечатлении, которое он производил... Публика входит в зал и видит, как сидит на сцене человек в черном костюме около стены, почему-то брэнчит на гитаре, что-то напевает...

Зрители затихают, стараясь не мешать, рассаживаются по местам... А Высоцкий выходит на авансцену. Сохранилась любительская запись спектакля и сцены чтения им знаменитого монолога, которая поражает самых искушенных зрителей. В начале тихие, без ярко выраженных эмоций слова, и вдруг стремительный оборот на 360 градусов и вскрик: «Быть!» — и как эхо: «...или не быть...». Неведомый оператор запечатлел реакцию зала в этот момент. Это было потрясение. Исчезли все мыслимые барьеры. Зал, актеры, датский принц, собственные нерешенные проблемы — все было единым!

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

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

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

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

Изменить тональность не рискую...
«Нужно петь — до одури, до смерти».
(«Певец у микрофона»)

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

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

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

стиля, сложный ритмический рисунок, парадоксы, музыкальность образов, разнообразие тем, созвучий... В. Высоцкий — очень сложный поэт.

В «Песне о Земле» и поэтическая лексика и синтаксис подчинены развитию главной темы: Земля, наша душа, умерла? Нет, она «затаилась на время», «почернела от горя», на ней «раны зияют». Но она «все вынесет», «переждет», хоть и «звенит, глуша стоны...». В первой и последней строфе звучит решительное «Нет»: кто поверит, что Земля умерла, что «все сгорело дотла...»? Земля знает «неземное страдание», но «сапогами не вытоптать душу».

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

Мы вас ждем — торопите коней!

В добрый час, в добрый час, в добрый час!

Пусть попутные ветры не бьют,

а ласкают вам спины...

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

Ритмический рисунок стихотворения своеобразен: эпические (эскизно обозначенные) картины сменяются медитативными повторами, восклицаниями, многоточиями и тире в неожиданных местах. Стремительно развивается элегическая интонация, которая парадоксально сочетается с «заговариванием» смерти — брошенными посевами, одиночеством в домах без отцов и мужей. Совершенно неожиданно в стихотворении появляется слово «улыбка», которое окончательно

снимает всякие сомнения по поводу судьбы мужчин-солдат. «Без ваших улыбок бледнеют и сохнут рябины...»

Как истинный сын, поэт обращается к истокам Родины, к вековой истории России. Нежной и требовательной любовью к ней продиктовано стихотворение «Купола». В основе его исторический пейзаж, осложненный раздумьями о судьбе отдельного человека. Величавое, эпическое повествование здесь соединено с предчувствиями и надеждами на то, что выстрадавшая великие истины душа достойна того, чтобы ее заметил господь. Под синим небом лежит великая и сказочная страна. В ее описании слышатся голоса Есенина, Блока... Но предостерегают читателя от заблуждения то Сирин (в средневековой мифологии птица-дева; в русских духовных стихах они, спускаясь на землю, зачаровывали людей своим пением и считались воплощением несчастных душ), то Алканост (в византийских и русских средневековых легендах это райская птица с человеческим лицом... Пение ее прекрасно, но всякий слушающий ее забывал обо всем на свете). И только Гамаюн, птица вещая, «надежду подает». Ритмическое и фонетическое в содержании этого произведения соотносено, акценты расставлены четко, закреплены повторами. Тема развивается музыкально, изящно. На фоне некоторой чрезмерной экспрессивности в описании державы, души, сбитой «утратами и тратами», солнечно сияет «золото куполов» и «золото заплат».

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

Вслед за Б. Окуджавой, написавшим милую «Песенку

о дураках», где, как и в русских сказках, описана подмена представлений об уме и глупости, Высоцкий пишет «Притчу о Правде и Лжи». Притча — не очень используемый жанр в творчестве Высоцкого, но в данном случае для поэта это принципиально важно. Притча — как урок, предостережение, сконцентрированный опыт. Очень яркое и выразительное ее сюжет, напоминающий древнерусское аллегорическое произведение «Повесть о Горе-Злочастии». И там и тут многие беды — от неразборчивости, слабоволия, нравственной слепоты, трусости. Герой, выпив, даже не знает, куда на ночлег попадет, — всюду могут раздеть, обокрасть, может случиться непоправимое.

Глядь — а штаны твои носит коварная Ложь,

Глядь — на часы твои смотрит коварная Ложь,

Глядь — а конем твоим правит коварная Ложь.

Несмотря на отчаяние, часто овладевающее поэтом, судьба все же благосклонна к нему. В театре Высоцкий играет Гамлета, Лопухина, играет в полную силу, как в последний раз. На одном из представлений его увидит Марина Влади — французская актриса русского происхождения, прославившаяся после фильма «Колдунья», снятого по повести А. Куприна «Олеся». По мнению друзей, эта встреча продлила жизнь Высоцкого, она стала для него наградой за одиночество. М. Влади он посвятил прекрасные стихи о любви: «Дом хрустальный», «Красивых любят чаще и прилежней», «Мне каждый вечер зажигают свечи», «Ноль семь», «Здесь лапы у елей дрожат на весу», «Люблю тебя сейчас», «Я несла свою Беду», «Баллада о любви».

Вообще у Высоцкого немного стихов о любви. Да их и трудно подчас определить так — они гораздо масштабнее, чем тема или мотив. Его стихи о любви, написанные прежде, как правило, ироничны, намеренно «откровенны» в житей-

ском плане и, главное, адресованы «вслед» уже угасшему, не состоявшемуся чувству («Недопетый куплет, недодаренный букет...»).

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

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

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

В стихи В. Высоцкого о любви очень органично входят и размышление, и философское раздумье.

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

В прошедшем «я любил» — печальнее могил,
Все нежное во мне бескрылит и стреножит,

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

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

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

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

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

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

В 1970 и 1971 годах Высоцким были созданы стихотворения «Горизонт» и «Я первый смерил жизнь обратным счетом...». К последнему он возвращался в 1978 году, видимо, считая его важным. И в первом и во втором стихотворениях характерная для Высоцкого тема движения, развития приобретает принципиально новое значение — это наращивание максимально возможной скорости полета для преодоления

любых помех, вплоть до притяжения земли. Тревожные предчувствия поэта зримы — это «черный кот», кто-то «в черном...» И он торопится «успеть»!

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

И еду параллельно проводам...

И еду вертикально проводам...

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

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

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

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

Жизненные противоречия к концу восьмидесятых годов по своему масштабу стали для В. Высоцкого поистине трагическими. Пусть не обманывается читатель, если вдруг о муках души поэт выскажется легко, иронично, почти легкомысленно. Поэта преследовал главный страх — он «стал раз-

учиваться петь!» Все чего-то ждешь, «врешь», боишься не успеть... — и, как следствие, «как дым, твои ресурсы тают». Для Высоцкого обозначилось одно из самых страшных состояний — отсутствие желаний, стремлений, движения. Незадолго до смерти он создаст поистине философские строчки, обобщающие все самое сущностное, глубинное, его опыт, мечты. И хотя свою квартиру он к этому времени называл «трехкомнатной камерой», и хотя к нему стал являться свой «черный человек» — предвестник смерти (как у Есенина), и хотя приходили периодически страшные мысли о самоубийстве («жалкая взбесившаяся жилка» на виске задержала Смерть), Высоцкий не остановился. Его духовные прозрения и признания — результат строжайшего и правдивейшего самоанализа, вершина жизни. Он действительно прошел по лезвию ножа, изрезав душу.

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

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

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

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

В последних стихах В. Высоцкий сбросит все используемые ранее маски, приемы, литературные привычки, чтобы высказаться как истинный сын XX века и наследник великой русской литературы XIX—XX веков. В стихах его слышны

голоса А. Блока и А. Некрасова («Мы тоже дети страшных лет России»), отзвуки мотивов, образов, а то и прямые микроцитаты из А. Пушкина («Памятник», «Я вам пишу...»), М. Лермонтова («Думы», «Чаша жизни»). Бескомпромиссный портрет жизни поколения 60—70-х годов XX века представлен атмосферой «мертвящей пустоты», которую характеризуют привычка к жертвоприношениям, «воспетым отцами нашими не раз», и образы путаников-мальчишек, шумевших в жизни и на сцене, но ставших конформистами, отступниками от великих вечных истин («наше поколение лишилось разума, и памяти, и глаз...»).

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

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

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

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

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

При жизни В. Высоцкий никак не укладывался в привычные рамки, а после смерти был как-то очень аккуратно в них помещен. На память приходит сам собой миф об Ахилле, одном из героев Троянской войны. Чтобы он стал непобедимым, его при рождении окунули в воды Стикса — подземной реки царства мертвых, но оттого что держали его за пятку, она осталась уязвимой. Отсюда выражение «ахиллесова пята». Ахилл храбр, силен. Он знает, что ему суждено прожить короткую жизнь. Поэтому он стремится жить так, чтобы слава о его доблести сохранилась навеки. Ахилл был предательски убит. Плакивали его все, даже музы.

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

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

В. Высоцкий сказал как-то:

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

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

Медленно движется история. Сложно и трудно меняется человек... И как в молодости — время решает вопрос: «пробить ли верх или пробуровать низ». В. Высоцкий имел право сказать в 1980 году:

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

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

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

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

У Высоцкого в языке, стиле проявляется не просто экс-

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

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

Поэзия Высоцкого, как в древности, — это и культ, и увеселение, и коллективная игра, проявление искусности, испытание, пророчество, состязание. Игра универсальная. А сам поэт — неистовый энтузиаст, он многое знает, он скорморох, играючи доверяющий слушателю сокровенные тайны. Эти особенности во многом определили сложную природу стихов Высоцкого:

◀ традиционное может развиваться в импровизацию, причем сугубо элитарного или быденного свойства;

◀ диалог может предшествовать теме или ее сопровождать;

◀ песни могут быть скорбными, жалобными, насмешливыми; в них нередко присутствуют черты умственной игры, дуэли, турнира;

◀ поэт создает «новый миф» о времени и о себе, он выразил те связи, которые рационально описать невозможно;

◀ обнаружению этой связи служат словесные уподобления (архетипы, образы-олицетворения — Любовь, Обида, Правда), в них закреплено бессознательное, доопытное «знание» (так в нас живет связь с прошлым).

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

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

...В. Высоцкий был человеком утонченным и интеллигентным. Когда он надевал очки, сидел ночами, читал, рассматривал книги и альбомы, писал стихи, были очень тихие вечера и ночи. «Я сижу один на один с листом бумаги. Никто меня не видит. Я беру карандаш, ночью, под лампой, сижу и пишу», — очень буднично рассказывал о себе поэт. М. Шемякин вспоминает, как однажды Высоцкий после поездки в Нью-Йорк влетел к нему, держа в руках томик И. Бродского, и заорал: «А ты знаешь, что мне Бродский написал, вот почитай!» Там было написано: «*Большому поэту Владимиру Высоцкому. Бродский*». Володя был счастлив все эти дни».

Литература

1. Лосев, А. Ф. Диалектика художественной формы. — М., 2010. — С. 22.
2. Куницкая, Р. Французские композиторы XX века. — М., 1990. — С. 155.
3. Ахманова, О. С. О принципах и методах лингвистического исследования. — М., 1966.
4. Молчанова, Г. Г. Новое в лингвистике — новое в межкультурной коммуникации. — М., 1998. — С. 38.



Изучение искусства в современной школе ориентировано на воплощение сложнейших программ образования и воспитания. Изменение в документах ФГОС приоритета в сторону повышения эффективности воспитательного воздействия искусства не может не влиять на теорию методики изучения литературы и других видов искусства, меняя ее стратегические задачи.

Преподавание литературы в школе всегда сталкивалось со «странной» особенностью этого процесса: анализ содержания произведений, его художественных образов приводил к их объективации и отстранению, причем в обратную пропорциональную зависимость: чем более глубокое погружение, тем меньшее воздействие на юного читателя оно производило. Очевидно, что необходимы более естественные, более органичные подходы к этому процессу, учитывающие сложную природу литературного творчества. Использование в школьной практике «укрупненных», синтезированных форм анализа, как правило, дает больший эффект (например, выразительное чтение, отзывы о прочитанном, проблемные вопросы и др.). Думать и говорить о произведении с учетом главной особенности языка искусства — его образности, проявляемой на всех уровнях организации текста, — задача традиционная, но поставлена она в новых условиях.

Прежде всего подчеркнем, что читателя интересует не столько описание подробностей и обстоятельств жизни героев произведения, сколько их глубинная душевная жизнь. Поэтому в познании, ориентированном на искусство, неизбежно

сочетаются противоположные начала — интуитивное постижение и понятийный анализ, понимание и интерпретация.

Явления внутренней жизни литературных персонажей постигаются (переживаются) читателем на основе личностной (возможно, воображаемой) связи с ними, возникающей исходя из целостности собственных представлений о жизни, ее испытаниях, проблемах. Это отмечали многие исследователи (от В. Дильтея до М. Бахтина), но в гуманитарных теориях (особенно в методике литературы) эта тенденция проявляется как потенциальная, в виде эмпирических обобщений.

В данной монографии впервые представлен принципиально иной подход к процессу изучения художественного произведения в школе: в публикуемых в ней материалах усилено внимание к теоретической стороне проблемы, связанной с особенностями гуманитарной онтологии. Авторами статей представлен опыт специфичного динамизма в исследовании явления и саморефлексии, позволяющей устанавливать, не выскользнул ли изучаемый объект из «теоретических сетей». В теории методики преподавания литературы еще не осознавалась значимость такой особенности гуманитарного познания, как изменение объекта в ходе познания или же изменения взгляда самого исследователя на объект. Само построение такой теории в силу неоднозначности и динамизма ее предмета — принципиально иное, трудное, но крайне необходимое дело, обеспечивающее методологическую основу для практических решений.

Образность принято считать специфическим языком искусства, на деле же это способ мышления, язык мышления, охватывающий любое явление как целостность. Учет этой особенности позволяет реализовать качественно иные задачи обучения.

Освоение произведений с учетом целостности образов и связей всех уровней текста (художественная деталь — образ героя — автор и его текст — контекст и пр.) содействует реализации своеобразной социальной модели, то есть воспроизведению в поведении учащихся той или иной степени «образцов», но при условии их личностного постижения и активного сопереживания им.

Мышление-событие — это и есть полноценное гуманитарное (и, конечно, научное) мышление, принципиально важное для уроков литературы. Читая произведение классиков, будем помнить, что «мы у прошлого только в гостях. Будущее наш дом» (В. Хлебников).

Композиционно выраженная крупная художественная мысль и ее развитие основаны на синтезе более, чем на анализе, так как в ее основе заложено единство идеи. Для профессиональной деятельности словесника это означает необходимость сочетания объективированного и субъективного подходов при освоении текста, соотнесения методологически значимых констант с вариативностью «обзора» того или иного элемента текста (звук, слово, деталь, эпизод). Но главное, пожалуй, — уметь выявлять те элементы, которые позволяют читателю не упустить движение и развитие мысли не столько героев, сколько автора. Об этом замечательно сказал О. Мандельштам: «Слово — Психея. Живое слово не обозначает предметы. А свободно выбирает, как бы для жилья, ту или иную предметную значимость, вещьность, милое тело ...и вокруг вещи слово блуждает свободно». Им же было точно отмечено, что эволюционный подход на основе причинности ничего не говорит уму, ищущему единства и связи: «Значимость слова можно рассматривать как свечу, горящую изнутри в бумажном фонаре».

Авторы публикуемых в монографии материалов рас-

сматривают слово и как образ, и как словесное представление, и как сложный комплекс и систему. В первой части ее кратко обоснована взаимосвязь логического и образного в художественной культуре читателя и продемонстрированы методологические основания структурирования содержания историко-литературного материала на примере образа солнца в мифологическом и декоративно-прикладном искусстве (А. М. Фирсова), а также цепи уподоблений притчи о «блудном сыне» в ее сюжетно-идеологическом варьировании в истории литературы XIX—XX веков (Л. В. Шамрей), символических образов в зарубежной литературе (М. И. Шутан), способов активизации метафорического мышления учащихся (М. Ю. Борщевская).

Во второй части издания представлен системный опыт применения такого подхода к изучению художественных произведений литературы XX века. Как правило, это произведения, не имеющие в методике решений. Однако при внешней разноплановости подходы едины:

« трансформация лейтмотивов в творчестве М. Горького, основанная на «узловых» связях мотивов, по-разному образно выраженных на разных этапах творчества писателя, как, собственно, и самого этого творчества, ставшего не только фактором связи между XIX и XX веками, но и их отличием (Е. А. Усенко);

« принцип моделирования уроков с учетом единства метаморфоз взгляда литературного героя, писателя и читателя на историю культуры человечества (Л. В. Дербенцева);

« диалектика объективного и субъективного в произведениях таких разноплановых писателей XX века, как А. Грин (Е. А. Елясина), Ю. Трифонов (Е. В. Кочетова), Е. Носов (И. Н. Хохлова), Р. Рождественский (С. В. Тихонова), В. Высоцкий (Л. В. Шамрей).

Выявление тех или иных структурных связей при изучении произведений литературы в школе как природосообразного явления, обнажающего ее закономерности, приучает юного читателя к не шаблонному восприятию литературного материала, а всестороннему аналитическому взгляду на художественное произведение как единое целое, развивает творческое, нестандартное мышление как учителя — своеобразного автора урока, так и ученика.



Введение > 3

Часть первая. ОБРАЗНОСТЬ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПРИЗНАК РАЗВИТОГО ЧИТАТЕЛЯ

Взаимосвязь логического и образного в художественном развитии читателя (*Л. В. Шамрей*) > 6

Интерпретация образа солнца в русском народном декоративно-прикладном искусстве (*А. М. Фирсова*) > 15

Особенности структурирования учебного процесса на уроках моделирующего типа (*Л. В. Шамрей*) > 29

Урок литературы и способы активизации метафорического мышления учащихся (*М. Ю. Борщевская*) > 41

Работа с символическим образом на уроках изучения зарубежной литературы (*М. И. Шутан*) > 67

Часть вторая. РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

Мотив и лейтмотив в целостном анализе литературных произведений (На примере творчества М. Горького) (*Е. А. Усенко*) > 91

Моделирование уроков по рассказу А. Н. Толстого «Древний путь» (*Л. В. Дербенцева*) > 106

Взаимосвязь света и тьмы в содержании и композиции рассказа А. Грина «Крысолов» (*Е. А. Елясина*) > 119

Архетип и кенотип как цель и средство изучения повести Ю. Трифонова «Дом на набережной» (*Е. В. Кочетова*) > 126

Сюжетно-композиционные особенности рассказа Е. Носова «Шуба» (И. Н. Хохлова) ► 136

Трансформация образа времени в творчестве Роберта Рождественского (С. В. Тихонова) ► 144

Обертон как особенность поэтики В. Высоцкого (Л. В. Шамрей) ► 153

Заключение ► 178

На первой странице обложки
гравюра М. К. Эшера “Puddle” («Лужа»),
1952 г.

ОБРАЗНОСТЬ КАК ОСНОВА И ПРИНЦИП ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Монография



Редактор **З. С. Колодина**
Компьютерная верстка **О. В. Кондрашиной**
Корректор **О. В. Панова**

Оригинал-макет подписан в печать 05.10.2015 г.
Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура «Академия».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 11,0. Тираж 100 экз. Заказ 2280.
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.

www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО