



РОССИЙСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
им. А. И. ГЕРЦЕНА

---

**Е. Р. Ядровская**

**ЧТЕНИЕ КАК ДИАЛОГ  
УРОКИ ЛИТЕРАТУРЫ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

*Учебно-методическое пособие*

Санкт-Петербург  
2011

*Печатается по рекомендации  
кафедры образовательных технологий в филологии  
РГПУ им. А. И. Герцена*

**Ядровская Е. Р.**  
Я 32 Чтение как диалог: уроки литературы в основной школе: учебно-методическое пособие. — СПб.: ООО «Книжный Дом», 2011. — 264 с.

ISBN 978-5-94777-263-0

В книге представлены разработки уроков по русской и зарубежной литературе в основной школе, созданные на основе авторской концепции интерпретационной деятельности читателя-школьника в традициях петербургской методической школы проф. В. Г. Маранцмана. Пособие содержит мультимедиа приложение (презентации и материалы к урокам). Книга предназначена преподавателям, учителям и студентам педагогических вузов.

*Книга печатается при поддержке  
Автономной некоммерческой организации  
«ЦЕНТР ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – “АЛЬФА-ДИАЛОГ”»*

ISBN 978-5-94777-263-0

© Е. Р. Ядровская, 2011  
© Оформление ООО «Книжный Дом», 2011

## СОДЕРЖАНИЕ

От автора. . . . .	6
<b>Раздел I. «От события к со-быти́ю»: «вхождение» в жанровую природу произведения и сопряжение лейтмотива текста и эмоционально-образной доминанты внутреннего мира читателя-школьника. Изучение литературы в 5–6 классах. . . . .</b>	<b>13</b>
«Рождественская сказка или грезы наяву». Э. Т. А. Гофман. «Щелкунчик и Мышиный король». Содружество искусств и «оживление» художественного текста . . . . .	13
«О чем я думаю, глядя на звезды?». А. де Сент Экзюпери «Маленький принц». Творческие работы учащихся . . . . .	47
Детство и природа. В. П. Астафьев. «Васюткино озеро». Составление партитуры чувств главного героя и работа над изобразительно-выразительными средствами художественного текста. Понятие о диалоге в литературном произведении. . . . .	54
Повесть о победе любви над «царством ненависти». Дж. Лондон. «Белый Клык». Анализ повести «вслед за автором»; стилистический анализ эпизодов. Законы природы и законы цивилизации. Гуманизм авторской позиции . . . . .	64
...И снова «Бородино». М. Ю. Лермонтов. «Два великана». «Бородино». Чтение и анализ стихотворений. Приемы, оживляющие воображение. Сравнение авторской позиции. . . . .	72
Далекий и близкий поэт. Лирика А. В. Кольцова. Приобщение к поэтическому и драматическому миру крестьянской жизни. Выразительное чтение стихотворений и подбор картин русских художников. . . . .	79
О «балладном» восприятии действительности или тайна баллады. Сравнение переводов и сочинение баллады по картине как путь раскрытия природы жанра и пробуждения в читателях-школьниках эмоциональной отзывчивости . . . . .	87
«Если повесть смешная...» или несколько шагов по пути к Гоголю. Н. В. Гоголь. «Повесть о том, как Иван Иванович поссорился с Иваном Никифоровичем». Приобщение к стилистике гоголевского повествования: создание комических портретов и диалогов . . . . .	98
«Кто и почему остается в памяти народной?» А. С. Пушкин. «Полтава». Знакомство с жанром исторической поэмы и составление характеристик героев, работа с иллюстрациями . . . . .	110
«Может быть, и не было на земле купца Калашникова, но поэт напомнил нам о том, что такие люди есть...». М. Ю. Лермонтов. «Песня про купца Калашникова». Инсценирование художественного произведения как путь вхождения в мир героя и приобщения к миру автора . . . . .	132

«Среди людей нужно сознавать свое достоинство». А. П. Чехов. «Хамелеон». Стиль писателя. Диалог и художественная деталь как средства раскрытия характеров персонажей . . . . .	142
--	-----

**Раздел II. «От читательской позиции — к авторской»: отражение рефлексивной личности подростка и открытие Другого в процессе освоения учащимися новых жанровых позиций. Изучение литературы в 7–8 классах . . . . .**

От размышления над афоризмом — к «Обращению к друзьям и современникам» . . . . .	155
«Спасает или губит любовь героев трагедии, или какого цвета любовь?». У. Шекспир. Ромео и Джульетта. Ключевые моменты анализа произведения. Лингвокультурологический портрет чувств как установка на чтение . . . . .	168
Страшна или смешна сказка? А. С. Пушкин. «Сказка о золотом петушке». Знакомство с творческой историей произведения, сравнение научных и художественных интерпретаций текста как путь открытия авторской позиции . . . . .	176
Встреча с В. Маяковским. Вхождение в мир автора и оживление угасающих доминант восприятия искусства и жизни . . . . .	192
Современный В. Маяковский. Открытие за школьным порогом. Сочинение-эссе . . . . .	199
«Герои повести И. С. Тургенева “Ася” и мое отношение к ним». Сочинение: от характеристики персонажа к выявлению авторской точки зрения и формированию читательской позиции . . . . .	208

**Раздел III. Проблемный путь анализа и сопоставление художественных произведений как эффективные методы расширения диалогового пространства личности читателя-школьника. Изучение литературы в 9 классе . . . . .**

«Почему Германн сходит с ума?» А. С. Пушкин. «Пиковая дама». Проблемный путь анализа повести. Составление киносценария. Работа с эпиграфами. Сопоставление художественных интерпретаций текста . . . . .	228
Сопоставительный анализ стихотворений Б. Окуджавы и К. Россетти . . . . .	251
Интерпретация литературного произведения и его экранизации. Рассказ А. Рюноскэ «В чаще» и фильм А. Куросавы «Рашомон» . . . . .	254
Вместо заключения . . . . .	263

*Моей учительнице  
Майе Ивановне Филипповой  
посвящается*

## ОТ АВТОРА

За то, что я пережил и понял в искусстве,  
я должен отвечать своей жизнью,  
чтобы все пережитое и понятое  
не осталось бездейственным в ней.

*М. М. Бахтин*

Все утекает, ничто неповторимо:  
значит, все исключительно важно.

*А. Ухтомский*

Эта книга обращена к современнику — Читателю. Ведь процесс общения учителя — ученика — художественного произведения не может быть только учебным. Живая, сложная природа участников диалога и мироощущение «конца света» и «после» делают этот процесс сегодня драматичным.

Социально-экономические преобразования в стране в конце прошлого столетия, развитие герменевтики за рубежом и в России кардинально изменили методологические основы литературоведения. Исчезли привычные опоры для интерпретации: авторская позиция, сам художественный текст, творческая история произведения, форма. Мир и искусство открылись как бесконечные *холоны* (термин А. Кестлера) — целостности, которые одновременно являются частями других целостностей, контекстами других контекстов. Таким образом, все подверглось сомнению, истина оказалась навсегда недостижимой, более того — она перестала существовать.

Поиск смысла произведения сместился с произведения — на читателя, с выявления авторской позиции — к читательской интерпретации. Нарциссическая и нигилистическая позиции (нигде нет подлинного смысла) по отношению к смыслу произведений искусства на рубеже веков стали доминирующими в постмодернизме, что в целом повлияло на педагогические и методические основы школьного литературного образования.

Методика преподавания литературы всегда была тесно связана с науками о литературе, поскольку школьный анализ литературного произведения, имея иные цели и задачи, опирался на определенные литературоведческие концепции. Преодоление кризиса нам видится в методологии интегральной теории искусства и литературной интерпретации (интегральной герменевтики), которая заявляет многомерный

подход к анализу и интерпретации художественного произведения: с позиции автора, текста, читателя, мира в целом. Многообразие контекстов, с одной стороны, ограничивает анализ смыслами контекстов, с другой — расширяет границы интерпретации и реализует динамическую природу произведения искусства, которое живет во времени и пространстве, в диалоге с миром.

Произошедшие перемены в стране и в образовании отразились не только в изменении методологических основ литературного образования, но и в пересмотре его целей и задач. Различные точки зрения на проблему располагаются между двумя полюсами: от незыблемой формулы советской школы «литература — учебник жизни» до полного отрицания воспитательной функции литературы как учебного предмета. В конце 1990-х гг. все чаще отстаивался приоритет эстетической и даже гедонистической функции литературы как учебного предмета.

Можно ли отделить эстетическое воздействие искусства на человека от нравственного? Неужели внутренний мир личности так автономен в каждой из своих сфер? Неужели не связаны между собой Красота и Добро? Возможно ли в процессе общения с искусством — приближаясь к авторской позиции и создавая при этом собственную читательскую интерпретацию — закрыть «вход» в свое сердце, «отфильтровать» чисто эстетический эффект?

Заметим, что тенденция «из крайности — в крайность», к сожалению, губительно повлияла на весь ход истории XX в. Есть ли у нас право переносить этот драматический опыт в новое тысячелетие, ведь антагонистичность утверждений всегда далека от истины, которой свойственно стремление к гармонии?

Цель *методической интерпретации* литературного произведения заключается не в «адаптации» текста «под возраст» и «вкусы» читателя, а в выборе оптимального соотношения между стратегиями интерпретации, которые задает художественный текст и автор как его создатель, и стратегиями читателя-школьника, обусловленными уровнем его литературного развития, возрастными и индивидуальными особенностями, социокультурной ситуацией в стране, в мире.

В предлагаемых в книге методических интерпретациях среди множества контекстов мы выбираем те, которые, с нашей точки зрения, являются доминантными для данного этапа возрастного и литературного развития читателя-школьника. Среди множества смыслов художественных текстов мы актуализируем те, которые, исходя из нашего профессионального и жизненного опыта, являются наиболее

значимыми сегодня в процессе самостановления и саморазвития личности ученика, поддерживаем угасающие с возрастом доминанты эмоционально-образного восприятия искусства и жизни.

В книге мы показали, насколько эффективными являются такие **методы и приемы** литературного образования, как создание установки на восприятие, проблемный вопрос, литературное творчество, драматизация, постановка вопросов на все сферы восприятия, креативные технологии, стимулирующие читательскую интерпретацию (сопоставление литературного произведения с произведениями других видов искусства, переложение словесного образа на язык музыки и живописи, сопоставительный анализ и многие другие).

На рубеже веков, после принятия Государственного образовательного стандарта (2004), официально закрепившего воспитательную функцию нашего предмета (наряду с другими), споры развернулись в ином ракурсе: каковы конкретные пути приобщения читателей-школьников к гуманистическому потенциалу искусства, которое по своей природе диалогично, нравственно, гуманно? Вспомним пушкинское понимание назначения поэта — пробуждать лирой «*чувства добрые*», мысль Блока о поэте — сыне гармонии или выстрадавшие жизнью строчки Заболоцкого о красоте: «*Сосуд она, в котором пустота, Или огонь, мерцающий в сосуде?*» Возможно, в эпоху витиеватого постмодерна эти истины звучат для «эстетов» слишком «утилитарно», а в современном речевом пространстве их смысл даже не подвержен иронии, он просто утрачен.

Но при живом отношении к жизни, к слову и смыслу находишь, как чудо, **внутренний** пласт «изреченных сентенций» — мир выстрадавших, добытых жизнью **простых истин** — *Красоты, Добра и Правды* — и веришь сердцем, вместе с искусством открывая Прекрасное как Добро.

Образовательные Стандарты второго поколения (2010) определили **личностные результаты** ученика как самые важные. Отечественная методическая школа создала уникальную целостную систему литературного развития, которая дает возможность ученику (и учителю!) расти как читателю и как личности, ведь, чтобы понять художественное произведение и автора, нужно «душевно измениться» (В. Г. Маранцман).

В процессе литературного образования речь не может идти о прямом, непосредственном воздействии учебного предмета-искусства на поведение читателя-школьника, а тем более о насильственном

вторжении в его внутренний мир. Но в то же время обучение-развитие всегда ведет к изменению поведения. Поскольку художественный текст так же, как и личность, сложное, нестатическое, многоуровневое целое, не равное сумме составляющих его элементов, живущее во времени и пространстве, речь может идти только об опосредованном влиянии искусства на элементы внутреннего «я» личности — о диалоге субъектов.

Время «вещания истин» давно кончилось, но в сфере образования — от учебников до их воплощения на практике — все еще доминирует монологический стиль: предлагаемый научный материал (чаще хорошего качества!), как правило, не обращен к реальному современнику-школьнику, не затрагивает его внутреннего мира, т. е. изначально не имеет адресата. Парадокс заключается в том, что в эпоху глобализации (доступности информации, всеобщей коммуникации и пр.) учитель нередко по-прежнему берет на себя роль информатора, а не участника диалога. А ведь художественный текст несет в себе огромный стимул для развития диалогического мышления и чувства эмпатии, и каждое новое прочтение — **НОВОЕ**.

К сожалению, учитель по разным причинам перестает удивляться искусству (и самой жизни!), переживать, проживать, открывать новое в тексте. И эта статичность восприятия негативно влияет на весь процесс преподавания литературы в школе. Искусство быть учителем, по нашему мнению, заключается именно в том, чтобы всегда оставаться **живым** и **ответствовать** бытию.

Сегодня, несмотря на разобщенность людей, растущий практицизм и индивидуализм, мы наблюдаем и другую особенность времени: все начинает стремиться к диалогу — от быта до бытия. Эти противоречивые тенденции парадоксальным образом сосуществуют в нашей жизни (пока главным образом в сфере быта и политики) и, безусловно, отражаются в современном образовательном пространстве. Пронизывающая все гуманитарные науки теория бытия как диалога еще слабо влияет на наше реальное поведение: за редким исключением в науке и жизни отсутствует стремление к проецированию теоретически осмысленного «диалогизма» на собственную жизнь, личные поступки. Оказывается, можно жить и «параллельно». Но такая позиция в корне противоречит самой идее Диалога, тогда его просто нет!

В центре внимания нашей работы — **становление и развитие диалога ученика с литературным текстом, героем, автором и самим собой**, который находит отражение в творческих работах учащихся. Об-

ращаясь к разным этапам литературного развития учащихся в основной школе, мы стремимся показать, как расширяется внутреннее пространство личности ученика, как в него постепенно входят «другие» голоса и проясняется, формируется читательская и жизненная позиция.

Анализ философской, методической и психолого-педагогической литературы доказывает, что диалог есть одновременно и путь к творчеству, и результат творческого процесса. Такое понимание творческой деятельности человека и сам сотворческий характер чтения внутренне мотивируют наше отношение к характеру учебной деятельности ученика как диалогической на всех этапах изучения литературного произведения.

В своем понимании творческой работы ученика на уроках литературы мы отходим от традиционного ограничения творческой работы лишь сочинением на свободную тему. Творчество читателя-школьника мы рассматриваем в предельно широком контексте — **творческой работы**, под которой мы понимаем *результат интерпретационной деятельности ученика, воплощенный в самых различных планах выражения: от выразительного чтения до сценических интерпретаций, стимулом для которых стало произведение искусства*. И на страницах книги вы найдете примеры самых разнообразных творческих работ — от традиционных словесных интерпретаций до рисования музыки.

Видя смысл ученического творчества прежде всего в **самом процессе творчества**, мы сознательно избегаем установки на быстрый результат, а тем более не «фабрикуем» поэтов и литературных критиков (достаточно «фабрик звезд», которые профанируют искусство и заражают звездной болезнью подростков!). Организуя диалог на уроке, мы ориентируемся на каждого ученика, а не на «избранного». Нам важен не конечный продукт — гладкое, «причесанное» сочинение», запрограммированный ответ, а развитие эмоциональной реакции, движение мысли, стремление к творчеству. Заботу о речевой культуре мы понимаем как заботу о культуре мышления и «чувствования»: мысль формируется и развивается в слове, слово развивает и проясняет мысли и чувства. Ученик фиксирует в работе не готовые выводы и формулы, а в процессе размышления, «вчувствования» в художественное произведение **в слове** преодолевает начальную «немоту» мысли (а не речи!).

Сегодня мы вынуждены наблюдать, как всевозможные развлекательные телевизионные передачи и бесконечные незатейливые сериалы предлагают зрителям (а среди них очень много детей и подростков!)

заменить собственную жизнь на чужие интересы, чужие мысли и чувства, чужой *имидж*. Как тут не вспомнить размышления Иосифа Бродского из его знаменитой нобелевской лекции: *«Независимо от того, является человек писателем или читателем, задача его состоит прежде всего в том, чтобы прожить свою собственную, а не навязанную или предписанную извне, даже самым благородным образом выглядящую жизнь. Ибо она у каждого из нас только одна, и мы хорошо знаем, чем все это кончается. Было бы досадно израсходовать этот единственный шанс на повторение чужой внешности, чуждого опыта, на тавтологию...»* Заметим, что образцы с экрана за редким исключением тем более не имеют «благородного образа», а экранная и свежеиспеченная печатная продукция не создает *художественных* образов. Как же беспощадно и бездумно (а может быть, целенаправленно?) эксплуатируется свойственное подросткам стремление к самовыражению!

«Живите легче и проще» — вот девиз сегодняшнего телевидения. «Жизнь многогранна, противоречива, трагична, прекрасна...» — убеждает искусство. Учитывая стремление подростка к общению, мы стараемся так организовать урок, чтобы искусство, литература, чтение становились предметом диалогов ученика с учителем, друзьями, самим собой, чтобы они противостояли иллюзорной звездной жизни, открывали бы настоящие *звезды*.

В книге учителю предложены уроки по произведениям русской и зарубежной литературы, включенные в программы для основной школы. Мы постарались показать, как меняется доминанта восприятия, анализа и характер интерпретации в процессе диалога читателя-школьника с произведениями разной жанрово-родовой принадлежности: эпические (сказка, рассказ, повесть), лиро-эпические (баллада, поэма), драматические произведения, — как сам жанр создает установки на чтение и анализ произведения, стимулирует и направляет творческую деятельность ученика. Важную роль в выборе методической интерпретации художественного произведения играла доминанта мировосприятия художника, которую мы старались актуализировать в ходе анализа, что, в свою очередь, стимулировало процессы самоактуализации личности учащегося. Дополняет книгу медиаприложение, подготовленное нашими студентами (презентации к урокам, конспекты, дополнительные материалы к урокам). Особые слова благодарности за подготовку медиаприложения мы выражаем студентке филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена Шутовой Елене.

Независимо от принадлежности рассматриваемых нами произведений к той или иной программе в работе мы попытались практически реализовать основные положения методической системы профессора Владимира Георгиевича Маранцмана, чью научную школу мы имеем честь представлять. Главную задачу изучения литературы в основной школе В. Г. Маранцман видел в том, чтобы воспитывать читателя и гражданина, формировать у учащихся потребность в общении с искусством слова, понятие о родах и жанрах литературы, основных эпохах развития словесного искусства<sup>1</sup>.

В своей работе мы исходили из восприятия жизни и искусства как, безусловно, разных миров, но существующих тем не менее в едином полифоническом пространстве нашего бытия. И на страницах книги звучат голоса детей, их мнения и сомнения, «притяжения» и «отталкивания», «скольжения» по тексту и их подлинные открытия. Названия уроков сознательно не даны в одном ключе: «голоса» писателей, проблемные вопросы учителя и высказывания детей — на равных. Не как равномерные пространства, а как равноправные голоса участников общения в Большом времени.

В каждом уроке выделена методическая доминанта, определяющая характер общения ученика с текстом произведения. Объем материала, рассказывающего о встрече ученика с художественным произведением, различен: от подробного методического комментария до описания отдельных приемов и анализа творческих работ.

В книге мы попытались сконцентрировать внимание учителя на наиболее актуальных проблемах методики, показать эффективные методы и приемы работы на разных этапах литературного развития школьника. Предложенные пути работы с художественными текстами рассматриваются нами, безусловно, лишь как варианты бесконечно разнообразной методической палитры. Без идеализации и пессимизма мы попытались раскрыть сложный процесс взаимодействия ученика и художественного произведения, показать драматургию отношений искусства и сегодняшнего читателя-школьника.

Открывая неисчерпаемость искусства и жизни, мы, без сомнения, выбираем **читательскую** — в самом широком значении слова — позицию и приглашаем всех Читателей к диалогу.

<sup>1</sup> Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–9 классы / под общей ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005.

## *Раздел I*

### **«ОТ СОБЫТИЯ К СО-БЫТИЮ»: «ВХОЖДЕНИЕ» В ЖАНРОВУЮ ПРИРОДУ ПРОИЗВЕДЕНИЯ И СОПРЯЖЕНИЕ ЛЕЙТМОТИВА ТЕКСТА И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОЙ ДОМИНАНТЫ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА**

#### **ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В 5–6 КЛАССАХ**

Мне кажется, люди должны дарить друг другу  
не только вещи, но свои мысли и чувства.

*Из сочинения ученицы 6 класса*

### **«РОЖДЕСТВЕНСКАЯ СКАЗКА ИЛИ ГРЕЗЫ НАЯВУ» Э. Т. А. ГОФМАН. «ЩЕЛКУНЧИК И МЫШИНЫЙ КОРОЛЬ». СОДРУЖЕСТВО ИСКУССТВ И «ОЖИВЛЕНИЕ» ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

Творчество Гофмана представлено в программе под редакцией В. Г. Маранцмана в курсе литературы 10 класса. Работа над сказкой Э. Т. А. Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король» на уроке внеклассного чтения в 5 классе может служить хорошей основой для включения учащихся в мир писателя, мироощущение которого достаточно сложно для восприятия школьников.

Текст сказки Гофмана дает учителю разнообразный материал для развития творческого воображения учащихся, помогает им приобрести навыки претворения словесных образов в музыкальные, зрительные. Многим учащимся эта сказка больше знакома по мультфильму или по балету П. И. Чайковского, в которых «сняты» противоречия и «странности» гофмановского двоемирия. Обращение к балету П. И. Чайковского «Щелкунчик» не только вводит понятия «художественная интерпретация произведения» и «мироощущение художника» в читательский опыт школьника (заменим их для 5-классников более простыми синонимами), но и помогает учащимся научиться трансформировать музыкальные образы в словесные, зрительные, т. е. слушать и «видеть» музыку.

Мы предлагаем вариант интегрированных уроков (2 часа) — содружества искусств, которые, если у учителя есть время и желание подготовить вместе с учениками настоящий праздник, удачнее всего

было бы провести накануне Нового года. Понимая сложность организации подобной работы в школе, мы рекомендуем учителю творчески использовать предложенный ниже материал, сохранив при этом общую концепцию изучения произведения.

Включить урок (уроки) внеклассного чтения по сказке Гофмана в курс литературы 5 класса мы рекомендуем непосредственно после изучения «Сказки о мертвой царевне» А. С. Пушкина.

Исследователи творчества Гофмана не раз отмечали полярность мироощущений Гофмана и Пушкина, которая отразилась в столь разных художественных системах. Обнаруживая гофмановские мотивы в творчестве русского поэта («Гробовщик», «Пиковая дама»), литературоведы писали скорее об их полемической трактовке. Мир Пушкина основан на вере в изначально добрую природу человека: это свет, гармония, преодоление трагедии смерти, это поразительная целостность восприятия и притяжения жизни.

В. А. Жуковский так точно уловил эти особенности личности и творчества поэта, назвав его «солнцем русской поэзии».

Мир Гофмана внутренне разорванный; его произведения, с одной стороны, лирическое, с другой — саркастическое отражение жизни. Художник убежден в двойственной природе человека и мира, в сложном переплетении света и тьмы, прекрасного и безобразного, которые могут самым причудливым образом уживаться даже внутри одного человека. Не случайно все исследователи творчества Гофмана говорят о «гофмановском двоемирии». Характеризуя основные особенности этого двоемирия, Н. Жирмунская писала: «Герои (Гофмана. — Е. Я.) живут в разных измерениях пространства и времени, незаметно переходя из одного в другое, принадлежат сегодняшнему повседневному быту и легенде... При этом фантастический, парящий над реальностью мир так же несвободен от борьбы добра и зла, как и обыденный мир человеческих отношений»<sup>1</sup>.

Природа щедро наделила Гофмана не только литературным, но и музыкальным талантом, а также блестящими способностями к рисованию. Именно занятия музыкой и рисованием были для писателя источником тех редких радостных мгновений, которые дарил ему жизнь. И в музыке, и в живописи Гофман достиг высокого профессионального уровня. Любимым композитором писателя был Моцарт, в честь которого Гофман добавил к своему имени «Амадей».

<sup>1</sup> Жирмунская Н. Новеллы Э. Т. А. Гофмана в современном мире // вступ. ст. к сборнику.

Истоки «двоемирия» Гофмана-писателя несомненно лежат в изначальном существовании Гофмана-человека в двух мирах: в замкнутом, душном, проникнутом духом практицизма, бюргерском мире — и мире своей души, мире музыки и любви. Именно любовь и музыка были для Гофмана высшими в иерархии человеческих ценностей.

Писатель болезненно относился ко всему механическому, автоматическому, особенно к музыкальным автоматам, которые казались ему посягательством на «священную гармонию человеческой и мировой души, воплощенную в музыке». Задолго до появления его знаменитой сказки о Щелкунчике один из персонажей новеллы «Автоматы» воскликнет: «Мой щелкунчик мне все же милее!»

Это неприятие всего механического отражалось и в отношении Гофмана к создателям механизмов, поэтому, как замечает Н. Жирмунская, «искусный изобретатель заводных механизмов в чем-то сродни колдуну», он «утрачивает черты добродушного чудака и становится демонической фигурой, источающей темную, зловещую власть над другими людьми».

В своем творчестве Гофман не раз обратится к теме бытия демона в человеке. Герой его новеллы «Песочный человек» размышляет: «Ежели существует темная сила, которая враждебно и предательски забрасывает в нашу душу петлю, чтобы потом захватить нас и увлечь на опасную, губительную стезю, куда мы бы иначе не вступили, ежели существует такая сила, то она должна принять наш собственный образ, стать нашим “я”, ибо только в этом случае уверуем мы в нее и дадим ей место в нашей душе, необходимое ей для ее таинственной работы». Видимо, поэтому Дроссельмейер в «Щелкунчике» так не похож на добрых волшебников из народных сказок! Волшебство у Гофмана обретает черты демонизма, а волшебный дар теряет бескорыстность и щедрость. А дар творить настоящие чудеса Гофман отдает доброму сердцу, полному любви и отваги.

При выборе пути анализа сказки Гофмана мы не можем не учитывать эту своеобразную философию писателя, его художественную и личностную индивидуальность, поскольку они обуславливают характер его творчества.

И открытие в знакомом жанре сказки непривычного — сосуществования двух миров — сказочного и реального, противоречивость характера героя (переплетение добра и зла в одном человеке (Дроссельмейер) — должно впоследствии направить размышления учащихся в русло реальных жизненных ситуаций. Это в нашей жизни,



в нас самих борются добро и зло, отвага и трусость, сказка (чудо) и обыденность (привычка, смирение). Анализ произведения помогает вести учащихся к диалогу о том, что добро нужно уметь отстаивать, оно нуждается в защите, а злу нельзя уступать, с ним нельзя мириться.

Новой, непохожей на прежние сказочные миры будет для 5-классников и сама атмосфера сказочного повествования: сухость, педантичность семейных отношений, однообразие и скучная размеренность жизни, которые царят в семье Штальбаумов, несколько «разочаруют» 5-классников. Во всем этом бургерском мирке только Мари по-настоящему **переживает** все, что происходит в нем; и силой бескорыстной любви и отваги творит свой мир — радостный, добрый, солнечный. Этот мир реальнее настоящего, но он существует только для Мари.

Необходимо помочь учащимся заметить в авторской манере и обращении к читателю (к «*маленькой слушательнице Мари*», к «*уважаемому читателю Фрицу*», к «*благоклонным и весьма внимательным слушателям*»), и грустную лирическую иронию по отношению к своим любимым героям, Мари и Щелкунчику, и едва уловимые, скользящие переходы в повествовании: от сна к яви, от сказки к реальности. Обратим внимание учащихся и на такие особенности формы произведения, как непривычную для 5-классников композицию сказки — сказка в сказке — и вместе с ними поразмышляем над тем, какую роль играет композиция в раскрытии авторской идеи.

В финале повествования Мари и Щелкунчик уезжают в страну, где «*всякие чудеса и диковинки*», страну, которую может увидеть всякий, если «*только у тебя есть глаза*». Сказка заканчивается празднично, весело, радостно... но этот праздник — сказочный: «*Вот вам сказка про Щелкунчика и мышиноного короля*» (выделено нами. — Е. Я.).

Так борются в творчестве Гофмана сон и явь, реальность и фантастика, свет и тьма. Так торжествуют «*грезы наяву*».

Чтобы выяснить характер первичного восприятия сказки Э. Т. Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король», предложим учащимся следующие вопросы.

### Вопросы и задания

1. Какое настроение создалось у вас после прочтения сказки? Когда вы больше всего переживали за героев?

2. Кому из героев сочувствует автор, кем восхищается, о ком пишет с сожалением?

3. Как вы представляете себе первую встречу Мари и Щелкунчика? Каким вы видите Щелкунчика в первой битве с Мышиным королем?

4. Нарисуйте словами сцену победной битвы.

5. Почему Дроссельмейер вылечивает Щелкунчика, но не дает ему сабельки?

6. Почему в «Сказке о твердом орехе» Щелкунчик — побежденный, а в сказке «Щелкунчик и Мышиный король» — победитель?

7. Почему о Мари автор говорит, что она «грезилась наяву»?

8. Зачем автор вводит в повествование «Сказку о твердом орехе»?

Как показывает опыт, многие учащиеся испытывают затруднения при чтении: сказка «*читалась нелегко*», «*иногда было скучно*», «*она слишком длинная*», «*сказки Пушкина читать интереснее*». Основную трудность вызывало именно гофмановское «двоемирие», так трудно давались учащимся эти переходы в повествовании от реального к фантастическому миру, все переплеталось в сознании, «путалось». Но настроение после прочтения было у всех радостным, оттого что «*добро победило зло*».

Наиболее сложным для понимания 5-классников является образ Дроссельмейера. Они видят в нем «доброе волшебника», «*сказочника*», «*чудесного мастера*». Некоторые учащиеся затрудняются дать ему какое-либо однозначное определение, а для кого-то этот образ оказывается «*самым загадочным*», «*непохожим на добрых волшебников из сказок*».

На вопрос «Почему в “Сказке о твердом орехе” Щелкунчик оказывается побежденным, а в сказке “Щелкунчик и Мышиный король” — победителем?» ученики чаще всего отвечают однозначно: «*Там Щелкунчик был одинок, а теперь ему помогла Мари*».

Третий вопрос, связанный с работой воссоздающего воображения, как правило, не вызывает у учащихся особых затруднений, так как сцена первого боя Щелкунчика с Мышиным королем подробно описана в тексте. С этим заданием лучше справляются те учащиеся, которые обращаются непосредственно к тексту и в своих картинах придерживаются авторского описания.

Четвертый вопрос, направленный на работу творческого воображения, часто не вызывает интереса: красочно, динамично представить сцену решающего боя удастся лишь совсем небольшому количеству учащихся.

Слова автора, сказанные о Мари («Мари грезилась наяву»), почти всеми учащимися остаются незамеченными. А включение в повество-

вание «Сказки о твердом орехе» большинство учащихся объясняет так: «чтобы было еще интереснее», «чтобы мы могли узнать историю Щелкунчика».

Кто же такой Дроссельмейер? Зачем автор вводит в повествование «Сказку о твердом орехе»? Где же кончается реальность и начинается сказка? Почему так причудливо переплетаются жизнь и фантазия? Как автор относится к своим героям? Так кто же совершает главное чудо? Эти вопросы особенно волновали учащихся после самостоятельного прочтения «странной» сказки.

Размышляя над результатами самостоятельного осмысления учащихся, мы обратили внимание на то, что лишь немногим из них удавалось развернуть в своем воображении многочисленные описания в яркие зрительные образы. Даже эпизоды, в которых рассказывалось о путешествии Мари по кукольному царству, не рождали полета фантазии, не создавали у ребят настроения чуда, волшебства. Здесь привычная установка фантазии на образы чудес из фольклорных сказок не помогала, здесь были иные картины: Леденцовый луг, искрящийся, словно «*блестящими драгоценными камнями*», Рождественский лес, где при «*каждом дуновении зефира, напоенного благоуханием апельсинов, в ветвях и листве подымался шелест, а золотая мишура хрустела и трещала, словно ликующая музыка, которая увлекала сверкающие огоньки, и они плясали и прыгали*»; Апельсиновый ручей и «*большое прекрасное озеро, по которому плавали чудесные серебристо-белые лебеди...*», все царство сияло «*ослепительным светом*»; а стены замка в столице кукольного королевства были сделаны из «*переливающегося всеми цветами радуги хрусталя*!» Мари увидела «*волшебные образы сказочной страны*», она увидела то, что «*смастерить было невозможно*».

Отсутствие фольклорных формул при описании волшебных картин, столь характерных для народной сказки, с одной стороны, дает простор читательскому воображению, с другой — требует создания стимулов для активизации работы воссоздающего и творческого воображения. Сам текст произведения «требует», чтобы эти образы зрительно воплотились в сознании читателей, поэтому одним из приемов работы над сказкой мы выбрали иллюстрирование текста.

Введение в урок элементов сравнения художественного текста и его музыкального воплощения (сказка Гофмана и балет П. И. Чайковского «Щелкунчик») требует, с нашей точки зрения, не только внешней, но и внутренней мотивации.

Мир, в котором совершаются настоящие чудеса, у Гофмана овеян музыкой: тревожной и призывной в битве Щелкунчика с мышинным королем («*барабаничик начал выбивать дробь искуснейшим манером*»); хрустально-нежной — в кукольном царстве («*плеск и журчание*» ручья, «*сладостно-мелодичный*» звук «*розово-алых*» вод, «*тихо зазвучала приятная, нежная музыка*», и даже когда Мари толкла в ступе карамельки, «*ступка звенела мелодично и приятно, не хуже прелестной песенки*»...).

Перед нами стоит задача помочь учащимся «увидеть» эти «волшебные образы сказочной страны» и «услышать» музыку сказки — через непривычный для 5-классников стиль повествования открыть иное авторское мироощущение. Нам важно помочь учащимся услышать «Щелкунчика» Чайковского и как своеобразный диалог с «Щелкунчиком» Гофмана.

Мы увидели, что возможности, которые дает сам текст произведения для сотворчества читателя, остаются не реализованными учащимися в процессе их самостоятельного чтения. Так родилась идея интегрированного урока (литература, изобразительное искусство, музыка), который мы назвали «*Рождественская сказка или грезы наяву*».

Уроки интеграции в середине 1990-х гг. были особенно популярны. Сегодня они уже не дань моде, а естественный путь реализации интерпретационных способностей читателя, развития различных каналов восприятия. Они помогают учащимся понимать язык смежных видов искусства, раскрывать, «оживлять» текст путем активизации процессов образной конкретизации и образного обобщения.

Предложим один из вариантов организации и проведения урока.

### **I этап, подготовительный**

Учитывая интересы и склонности учащихся, мы разбили класс на три группы: «*писатели*», «*музыканты*», «*художники*».

Мы выбрали путь анализа, который, с нашей точки зрения, раскрывает творческую природу произведения. Нам представлялось необходимым помочь учащимся «увидеть» текст, т. е. не только воссоздать картины, нарисованные автором, но и «сотворить» свою сказочную страну: «услышать» в ней музыку Гофмана и музыку Чайковского, ощутить различие их творческих миров и их единение в музыке. Нам важно было помочь учащимся вчитаться в текст, продолжить традицию внимательного отношения к слову писателя, начатую при изучении сказок А. С. Пушкина. Сам процесс подобного «погружения»

в текст носит творческий характер, поэтому самовыражение учащихся в процессе такой творческой деятельности мыслилось нами как итог подобного диалога с искусством, воплотившийся затем в творческих работах.

Чтобы создать установку для учащихся на подготовку к такому необычному уроку, нам необходимо было выбрать стимул, который бы ориентировал учащихся на творческую работу. Один из них, как мы отмечали, уже существовал: «загадки» текста.

Второй стимул, с нашей точки зрения, мог быть создан и необычностью формы самого урока. Во-первых, этот урок должен быть не похож на все остальные; во-вторых, к нему должно быть весело и интересно готовиться; в-третьих, каждый учащийся должен стать участником творческого процесса, а не просто зрителем.

Цели и задачи урока, стремление сделать общение с художественным текстом серьезным и радостным — все это определило выбор формы урока: это не просто интегрированный урок, это урок-праздник. А любой праздник будет веселым и интересным лишь тогда, когда в нем участвует каждый.

Каждая группа получила задание. Учащиеся в группе (8–9 человек) могли выполнять предложенные задания как индивидуально (по выбору), так и коллективно, но при условии, что группа в целом отвечает за выполнение каждого задания. Всем им в процессе подготовки помогали опытные учителя: группе «писателей» — учитель литературы, «художникам» — учитель изобразительного искусства, «музыкантам» — учитель музыки.

Мы считали обязательным, чтобы каждое задание вело учащегося к необходимости обращаться к тексту произведения. Все задания, которые мы предложили группам, были прямо или косвенно связаны с текстом произведения: и «художникам» и «музыкантам» для выполнения заданий требовалось «вернуться» к тексту. Мы ставили перед собой задачу научить каждого ученика находить «важное» слово в тексте (чтение с карандашом в руках, с закладкой на эпизоде, необходимым для ответа на вопрос).

Группам были предложены следующие задания.

### «Писателям»

#### Задание 1

Найдите в тексте и выпишите слова, которыми называют Мари (или обращаются к ней) автор, Щелкунчик, остальные персонажи сказки.

На жизненном и литературном материале мы объяснили учащимся, что в том, как мы называем предмет, выражается наше отношение к нему: например, в «Сказке о мертвой царевне и о семи богатырях» А. С. Пушкина автор называет царевну «моя душа», что выражает сердечное сочувствие автора к царевне, нежность и любовь к своей героине. Слова, называющие того или иного персонажа произведения, мы назвали словами-определениями.

В результате работы у учащихся должна была получиться следующая таблица:

Автор	Щелкунчик	Другие
«маленькая Мари»	«прекрасная дама»	«глупышка» (мама)
«добрая и послушная девочка»	«бесценная мадемуазель Штальбаум»	«лгунья» (отец)
«уменькая Мари»	«бесценнейшая мадемуазель Штальбаум»	«маленькая мечтательница» (все)
«бедняжка Мари»	«превосходная мадемуазель Штальбаум»	«прирожденная принцесса» (Дроссельмейер)
«невеста Дроссельмейера»		
«королева»		

#### Задание 2

Найдите в тексте и выпишите слова, которыми называют Щелкунчика (или говорят о нем): автор, Мари, другие.

В итоге работа выглядела следующим образом:

Автор	Мари	Другие
«замечательный человек»	«любимец»	«уродец», «дурак» (Фриц)
«не очень складный»	«пригожий, но заколдованный племянник Дроссельмейера»	«потешный человек» (Дроссельмейер)
«славный человек»	«такой потешный и такой добренький»	«государь» (куклы)
«добродушием светилось его лицо»	«король в кукольном царстве»	«счастливый Дроссельмейер» (Щелкунчик о себе)
«хорошенький человек»		
«честный человек»		
«верный, благородный Щелкунчик»		
«маленький Щелкунчик»		
«нарядный человек»		
«честный человек»		

#### Задание 3

Найдите в тексте обращения автора к читателю. Как вы думаете, зачем Гофман использует этот прием? (Как автор относится к читателям?)

«Я обращаюсь непосредственно к тебе, благосклонный читатель или слушатель» (глава «Подарки»); «...не знаю, есть ли у тебя, моя

внимательная слушательница Мари...», «Нет, право же, уважаемый читатель Фриц, я отлично знаю, что у тебя, как и у мудрого, отважного полководца Фрица Штальбаума, бесстрашное сердце» (глава «Чудеса»); «Ты знаешь, о мой многоопытный в ратном деле слушатель Фриц» (глава «Битва»); «Я думаю, дети, всякий из вас, ни на минуту не колеблясь, последовал бы за честным, добрым Щелкунчиком» (глава «Кукольное царство»); «Мои глубокоуважаемые слушатели...» («Заключение»).

#### Задание 4

Подготовьте ответ на вопрос (устно): «Как окружающие относились к рассказам Мари о Щелкунчике?» Свой ответ подтвердите словами из текста.

(Мама Мари называла это «богатой фантазией», «бредом, порожденным сильной горячкой», «длинным прекрасным сном» — «но выкинь все это из головы»; отец — «выдумками и глупыми шутками».)

#### Задание 5

Попытайтесь представить себе картину победного боя Щелкунчика с Мышиным королем (в тексте сцена боя не дана). Составьте рассказ (устно или письменно — по желанию). Лучшие рассказы будут прочитаны на праздничном уроке.

#### Задание 6

Подготовьте ответы на вопросы:

1. Как изменилась Мари, когда она побывала в Кукольном царстве?
2. Как вы понимаете выражение автора: Мари «грезила наяву»? Можно ли было бы эту сказку определить как «грезы наяву»?

### «Художникам»

#### Задание 1

Внимательно рассмотрите портрет Э. Т. Гофмана, выполненный художником-иллюстратором М. Гавричковым<sup>1</sup>. Что поразило вас в портрете писателя?

Мы выбрали для описания этот портрет писателя, так как он, с нашей точки зрения, точно и образно отражает внутренний мир Гофмана, а точнее, его двоимирие. Перед нами ребенок-старик. Огромные глаза, полные детской открытости миру и одновременно старческого

сарказма, обиды. Взъерошенные волосы, губы сжаты в едва заметной грустной улыбке. Внимательно вглядываешься и ощущаешь почти физическую боль — щемит сердце, ты чувствуешь, как незащищен перед миром этот человек! И в то же время есть что-то жуткое, фантастическое во всем его облике. И даже фон, на котором дан портрет, так странен и противоречив: зловещие очертания замка, черные птицы... и стремительно падающая с неба звезда.

Учащимся удалось уловить своеобразие портрета Гофмана. Среди ответов были такие описания портрета: «*глаза ребенка, а взгляд недетский, страдающий*», «*он похож на старого ребенка*», «*быть может, художник изобразил писателя таким, потому что хотел показать нам, что этот человек не утратил в себе чувства детства: он еще верит в чудо, и все же в этом ощущении чуда есть что-то страшное*».

#### Задание 2

Нарисуйте:

- героев сказки, которые вас больше всего заинтересовали;
- праздничное платье для Мари (для девочек);
- иллюстрации, рассказывающие о путешествии Мари и Щелкунчика по Кукольному царству.

Рисовать захотели все — и принесли на праздничный урок свои рисунки. Большинство из них было посвящено Мари и Щелкунчику. Каждый изобразил Щелкунчика по-своему: одни увидели его дисциплинированным бравым солдатиком, кто-то представил его просто веселым человечком — большие удивленные глаза, огромный смешной рот, другие увидели его так, как обычно изображают этого героя на картинках в книгах. Особенно нас поразила одна работа: Аня Г. не просто изобразила Щелкунчика веселым смешным человечком, но в своей работе ей удалось передать его благородство, бескорыстие и отвагу; поистине здесь могли быть подписаны строки: «добродушием светилось его лицо», «верный, благородный Щелкунчик». Заметим, что в дальнейшем на праздничном уроке именно этот рисунок получил наибольшее признание у учащихся, так как он, как говорили они, раскрывал «*доброе сердце отважного Щелкунчика*».

Все учащиеся, которые рисовали Мари, изобразили ее на фоне нарядной елки, в прекрасном новогоднем платье. Праздничные елки светились разноцветными огнями, в руках у Мари — новогодние подарки и любимая кукла. Некоторым учащимся удалось отразить в облике

<sup>1</sup> Портрет помещен в сборнике: Э. Т. Гофман. Новеллы. Л.: Лениздат, 1991.

Мари черты характера героини: доброту, нежность, заботливость. Так, в работе Елены К. Мари изображена в ожидании чуда, искренностью и теплотой веет от лица ее героини.

К образу Дроссельмейера обратились всего двое учащихся. На одном из рисунков Дроссельмейера нарисовали ломаными угловатыми линиями, и он скорее был похож на черного мага, чем на доброго волшебника. На втором рисунке Дроссельмейера представили в виде черной совы, сидящей на часах. Вот как учащиеся пояснили свои рисунки: *«Ломаные острые линии, черный цвет — очень подходят для такого героя, он и волшебник, и колдун. Плавные, закругленные линии — для добрых»*; *«Помните, как Мари увидела Дроссельмейера в виде совы, сидящей на часах? Сова — ночная птица, в Дроссельмейере есть что-то ночное, темное. А может быть, он днем один, а ночью — другой?»*

Девочки придумали новогодние платья для Мари. Предлагая 5-классникам это задание, мы исходили из того, что в этом возрасте дети еще продолжают играть в куклы и наряжать их, поэтому, предполагали мы, среди девочек в классе обязательно найдутся желающие «нарядить» Мари — и мы не ошиблись. Придуманные платья были нарисованы так старательно и просто поражали глаз обилием мелких деталей, тщательно и любовно прорисованных и раскрашенных в самые необычные цвета.

Работа над серией рисунков о путешествии Мари и Щелкунчика по Кукольному царству оказалась особенно интересной для учащихся. Среди рисунков на эту тему были не только работы, непосредственно связанные с текстом произведения (Конфетенбург, Апельсиновый ручей, дом из леденцов, дворец из мороженого и т. д.), но и совершенно невероятные картины-фантазии, для которых текст произведения служил лишь отправной точкой, давал направление творческому воображению. Это свидетельствует о том, что «погружение» в текст состоялось, что работа с текстом не только заинтересовала ребят, но и стала стимулом к творческому самовыражению.

### Задание 3

Подготовьте по рисункам (устно) рассказы на следующие темы: «Вот таким я вижу Мари (Щелкунчика, Дроссельмейера)»; «Праздничное платье для Мари»; «Путешествие по сказочной стране».

Здесь нам важно было, чтобы учащиеся не только изобразили своих героев, но и сумели бы объяснить, почему именно так они их нарисо-

вали. При ответах учащиеся использовали такие понятия, как «тон», «характер линии», «сюжет» и др.

Отметим, что фрагмент урока, связанный с рассказом учащихся о путешествии Мари и Щелкунчика по сказочной стране, впоследствии выделялся учащимися как один из самых «фантастичных», «невероятных», «прекрасных», «веселых». Устные рассказы учащихся о путешествии отличались образной эмоциональностью, обилием эпитетов, преобладанием в речи экспрессивной лексики. Здесь важно сказать и о том, что и в сам процесс рассказывания учащиеся вносили элементы творчества, которые выражались в использовании разных типов речи — повествование и описание постоянно чередовалось с элементами рассуждения, своеобразными «лирическими отступлениями»: *«а вот если б я был там...»*, *«когда я рисовал, мне казалось, что все это мне снится, чудится»*. Творческий подход к выполнению задания отразился и в выражении отношения учащихся к тому, о чем они рассказывали. В выборе интонации, жестов, мимике чувствовалась свобода, ощущение праздничности происходящего. Так яркие, необычные описания сказочной страны Гофмана дали толчок к работе не только воссоздающего, но и творческого воображения учащихся.

### Задание 4

Во время просмотра отрывков из балета П.И.Чайковского «Щелкунчик» продумайте возможные сюжеты сцен, нарисуйте понравившиеся вам эпизоды из балета.

### «Музыкантам»

#### Задание 1

Посмотрите балет П. И. Чайковского «Щелкунчик».

Внимательно (повторно) прослушайте отрывки из балета П. И. Чайковского «Щелкунчик». Ответьте на вопросы: «Какое чувство вызвала у вас музыка П. И. Чайковского? Какие музыкальные фрагменты понравились больше всего? Подберите эпитеты, которые передали бы характер понравившегося вам музыкального фрагмента из балета. Как соотносятся интонация гофмановской сказки и музыка Чайковского?»

Здесь важно сказать о том, что большая предварительная работа со всеми учащимися была проделана учителем музыки, который познакомил учащихся с творчеством П. И. Чайковского, дал начальные представления об особенностях балетного жанра, рассказал о компо-

зиции балета, отличиях либретто от художественного источника. Эти рассказы увлекли учащихся, и к праздничному уроку группа «музыкантов» совместно с учителем подготовила небольшую выставку книг о жизни и творчестве П. И. Чайковского, а также краткие сообщения о работе композитора над балетом. В ходе этой работы учащимися были изучены такие понятия, как *дивертисмент*, *цветной слух*, *симфония*, *сюита*, *увертюра* и др.

В прослушивании музыки к балету П. И. Чайковского «Щелкунчик» также принимал участие весь класс. Здесь мы должны отметить следующее.

Б. М. Теплов, исследовавший природу музыкальных способностей человека, в качестве основного признака музыкальности называет эмоциональное «переживание музыки как выражения некоторого содержания»<sup>1</sup>: «Чем больше человек слышит в звуках, — писал Б. М. Теплов, — тем более он музыкален. Музыкальное переживание по самому существу своему — эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержание музыки. Способность эмоционально отзываться на музыку должна составлять поэтому как бы центр музыкальности»<sup>2</sup>. Главным условием того, чтобы это эмоциональное переживание музыки состоялось, Б. М. Теплов считает умение человека дифференцированно воспринимать саму «звуковую ткань» — обладать «тонким, дифференцированным восприятием, слышанием музыки»<sup>3</sup>. Среди общих моментов музыкальных способностей человека Б. М. Теплов отмечал «силу зрительного воображения» и «чувство природы»<sup>4</sup>.

В процессе слушания музыки мы старались помочь учащимся «расслышать» образы героев: Мари, Щелкунчика, Дроссельмейера, Мышиного короля — т. е. дифференцировать восприятие, выделить изобразительные средства музыки, которые использует автор для создания каждого из характеров персонажей сказки. На начальном этапе работы над музыкальными фрагментами из балета учащимся необходимо было охарактеризовать интонацию, которая сопровождает появление того или иного героя на сцене. Мы использовали два варианта заданий: 1) дать характеристику музыкальной интонации

того или иного героя после прослушивания музыкального эпизода; 2) предварительно самостоятельно «создать» музыкальную интонацию, которая, по представлениям учащихся, характеризовала бы героя, а затем сравнить свое представление музыкального образа героя с тем, как изобразил этого героя композитор.

#### Задание 2

Подготовьте небольшое сообщение о композиции балета П. И. Чайковского «Щелкунчик». Сравните содержание балета и текста сказки Гофмана. Какие эпизоды «не совпадают»? Как вы думаете почему?

Отметим, что учащиеся легко нашли сюжетные расхождения балетной постановки и текста Гофмана: так, например, П. И. Чайковский, в отличие от Гофмана, дает описание сцены победного боя Щелкунчика и Мышиного короля. В этой битве Щелкунчику помогают и елочные игрушки, и заводные куклы Дроссельмейера. По замыслу композитора, кульминацией первого действия является эпизод, когда Мари, побеждая в себе страх, бросает туфельку в Мышиного короля. Непосредственно к этому эпизоду Чайковский присоединяет и сцену победной битвы Щелкунчика с Мышиным королем, тем самым усиливая кульминацию, выражая свою заветную идею творчества — торжество добра над злом и преодоление человеком собственного страха — как путь к этой победе.

#### Задание 3

Подготовьте небольшое сообщение о творчестве П. И. Чайковского. Ответьте на вопрос: «Какова была главная мысль, пронизывающая все его творчество?»

#### Задание 4

1. «Сочините» музыку к понравившимся вам эпизодам из текста (подберите эпитеты, характеризующие мелодию) и создайте «оркестр» — выберите музыкальные инструменты, которым бы вы поручили исполнение вашей мелодии.

2. Определите, какие музыкальные инструменты звучат в понравившемся вам фрагменте из балета.

Наибольшее количество «музыкальных сочинений» учащихся было посвящено путешествию Мари и Щелкунчика по волшебной стране. Что касается выбора учащимися музыкальных инструментов для воплощения созданных ими музыкальных образов, то с этим заданием, как и при выполнении первого задания, быстрее справились учащиеся — ученики музыкальных школ.

<sup>1</sup> Теплов Б. М. Способности и одаренность // Избранные сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 2. С. 53.

<sup>2</sup> Там же. С. 53.

<sup>3</sup> Там же. С. 53.

<sup>4</sup> Там же. С. 46.

В целом основными методами работы на предварительном этапе были чтение литературного произведения и претворение литературного произведения в других видах искусства — музыке и живописи. Результатом работы стало погружение учащихся **в мир сказки Гофмана**: обогащение первоначального восприятия учащихся путем «оживления» созданных автором образов через самостоятельное претворение их в словесные, музыкальные и зрительные образы помогло войти в эмоционально-образную атмосферу сказки; «вчувствование» в авторскую интонацию (музыкальную и словесную), нахождение в тексте слов-определений, выражающих отношение к герою автора и других персонажей, внимание к художественной детали способствовало выявлению авторской позиции в произведении.

Проделанная работа дала учащимся возможность «полного» восприятия текста, в отличие от фрагментарного, частичного, при первом самостоятельном прочтении текста: текст «ожил» — заиграл красками и оттенками интонаций, по-новому зазвучали слова-образы, рассказчик стал собеседником. Учащимися было «принято» то приглашение к сотворчеству, которое дает автор произведения через разнообразные импульсы<sup>1</sup>, — так сами учащиеся подготовились стать «участниками» происходящих событий в тексте.

## **II этап. Праздничный урок «Рождественская сказка или грезы наяву»**

### ***(Диалог учащихся с художественным произведением в процессе идейного и стилистического анализа текста)***

После того как учащиеся успешно выполнили творческие задания по группам, вместе с ними мы обсудили оформление урока. С нашей точки зрения, создать атмосферу праздничности очень важно: это отвечало как природе анализируемого произведения, так и выражало желание самих ребят. Поэтому на этом уроке была и новогодняя елка с блестящими огнями, и красочные рисунки ребят, и их любимые игрушки. Мы попросили учащихся принести в класс свои любимые игрушки для того, чтобы после проведения урока предложить им написать сказку на тему «Самые невероятные ночные истории» (об этом предстоящем задании мы, безусловно, не говорили учащимся заранее,

а лишь в конце урока открыли «тайну» присутствия их любимых игрушек на нашем необычном уроке).

Для учащихся 5 класса урок-праздник особенно притягателен: это отвечает стремлениям младших подростков к необычному, яркому, красочному. В сознании 10-летних детей праздник все еще продолжает ассоциироваться с нарядными костюмами, весельем, ожиданием чуда. Урок-праздник должен быть хорошо подготовлен, но не должен быть отрепетирован: атмосфера творчества должна создаваться непосредственно в деятельности учащихся на уроке.

Мы назвали наш праздничный урок «Рождественская сказка или грезы наяву». Поскольку это название было лишь предложено нами учащимся, мы попросили их высказать свою точку зрения. Вот наиболее характерные ответы учащихся: *«Рождественская сказка — ведь все события в сказке происходят на Рождество! Грезы наяву — это мечты, которые стали явью, это исполнение желаний, это чудо»*; *«Быть может, нам, как и Мари, удастся побыть в сказочной стране, хотя мы и будем сидеть за партами, но душой мы будем не здесь»*. Как видим, учащиеся довольно точно (для своего уровня литературного развития) сумели понять это антиномичное сочетание слов.

«Грезы наяву», с одной стороны, есть выражение гофмановского двоемирия, с другой — отражение способности его маленькой героини Мари жить в своем мире, отстаивать право на свой мир, на веру в чудо. «Рождественская сказка или грезы наяву» — это наше стремление воплотить хоть на некоторое мгновение в сознании и чувствах ребят реальность в сказку, сказку — в реальность: ведь на этом празднике мы будем говорить с ними о серьезных вопросах. Это «растворение» в сказочном мире и в то же время понимание учащимися сказки как серьезного диалога писателя о добре и зле мыслилось нами как подступы учеников к творчеству, наполненному глубоким содержанием.

В ходе подготовки к уроку, мы отметили, что слушание музыки и занятия рисованием помогают создать качественно новый уровень работы с текстом художественного произведения.

**Приведем ход урока.** В ходе урока были использованы следующие методы и приемы: создание образной характеристики персонажей (словесной, музыкальной, живописной), анализ композиции, художественной детали, стиля; сопоставление литературного текста с музыкальным произведением, рисование музыки (трансформация музыкального образа в живописный).

<sup>1</sup> *Маранцман В. Г.* Методы и приемы изучения литературы в школе. // Методика преподавания литературы: пособие для студентов и преподавателей: в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение; Владос, 1995. Ч. 1. С. 173.

Кабинет празднично оформлен: новогодняя елка, светящиеся огоньки, любимые игрушки ребят. У каждой творческой группы свое рабочее место. Все сидят полукругом, в центре кабинета — свободное пространство.

1. Праздничная афиша с названием урока.

2. Иллюстрации учащихся расположены по темам: «Мари», «Щелкунчик», «Дроссельмейер», «Кукольное царство» (в самом центре класса), «Праздничное платье для Мари».

3. Портрет Э. Т. А. Гофмана работы М. А. Гавричкова.

4. Выставка книг о П. И. Чайковском, портрет композитора.

5. Таблички с новыми словами: «Грезы», «Дивертисмент», «Характер линии».

6. Эпиграф к уроку:

По-разному бывает глаз остер,  
По-разному бывает образ точен...

*Б. Пастернак*

7. Высказывание музыковеда Б. Асафьева о балете «Щелкунчик»: «Щелкунчик»... *современнейшее художественное явление: симфония о детстве*».

**Вступление.** Звучит «Миниатюрная увертюра» из сюиты П. И. Чайковского к балету «Щелкунчик».

**Учитель.** (*Читает начало сказки Гофмана. от слов «Двадцать четвертого декабря...» до слов «Ах, что-то смастерил нам на этот раз крестный!»*)

Так начинает Эрнст Теодор Амадей Гофман свою рождественскую сказку «Щелкунчик и Мышиный король». И с первой же главы мы погружаемся в таинственный, загадочный, фантастический мир Гофмана.

Мы еще только вслушиваемся в причудливо переплетающиеся слова сказки, а наше воображение уже рисует рождественский стол, весь заставленный чудесными пестрыми подарками, праздничную елку, маленькую девочку Мари, озеро, по которому плавают «чудо какие красивые лебеди»...

Мы с тревогой следим за битвой Мышиного короля и Щелкунчика, вместе с Мари и ее маленьким рыцарем путешествуем по кукольному царству, с его роскошным Конфетенбургом и атмосферой бесконечного праздника... и нам слышатся, а может быть, чудятся то призывные звуки игрушечных боевых фанфар, дробь маленьких барабанов, то тающие, хрустальные аккорды челюсты и раскатистые пассажи арф.

И невольно наше сознание рисует музыкальный и живописный образы сказки. В этом сила художника слова.

Более 100 лет назад наш гениальный соотечественник создал музыкальный образ этой сказки. Гофман и Чайковский — гений слова и гений музыки. Мы говорим «Мир Гофмана», «Мир Чайковского». Они такие разные, порою даже противоположные. И все же есть нечто связующее, объединяющее: это любовь к музыке (Гофман начинал свой путь как музыкант, Чайковский же обладал несомненным литературным талантом. Любимый композитор как Гофмана, так и Чайковского — Моцарт. Не случайно писатель изменил свое имя «Вильгельм» на «Амадей»), писателя и композитора объединяла также невероятная фантазия и жажда чуда.

Сегодня у нас необычный урок. Мы будем работать не только с текстом художественного произведения, но и постараемся взглянуть на него глазами музыканта и художника. Сегодня вы не обыкновенные 5-классники — а музыканты, художники, писатели.

Слово называет явление. Явление рождает зрительный образ, а музыкальная интонация помогает его пережить. Вот почему литература, живопись и музыка так тесно и неразрывно связаны между собой.

У каждой группы — определенная задача: понять, прочувствовать художественное произведение, используя возможности, которые дают нам разные виды искусств, создавая словесные, живописные и музыкальные образы.

Гофман считал музыку наивысшим из всех видов искусства и наиболее сложным для понимания. Как же Чайковский «прочитал» сказку Гофмана? Какова главная идея его музыки?

Слово нашим «музыкантам». Учащиеся отвечают на поставленные вопросы, затем учитель музыки знакомит всех с выставкой книг о Чайковском.

### **Вопросы группам**

1. «Музыкантам»: Поделитесь, пожалуйста, своими впечатлениями после прослушивания музыки Чайковского к балету «Щелкунчик». Назовите музыкальные фрагменты, которые понравились больше всего.

«Писателям»: Расскажите о своих читательских впечатлениях.

«Художникам»: С каким настроением вы работали над иллюстрациями к сказке?

2. Что осталось непонятным, необъяснимым для вас в сказке? В музыке Чайковского? (Курсивом мы выделили ответы учащихся.)



*Странное, необычное переплетение реальности и фантастики, очень непонятен, загадочен Дроссельмейер... Почему Чайковский изображает его темными, зловещими красками? Почему на роль злодеев Гофман выбирает мышей?)*

Учитель. Что ж, давайте размышлять вместе. А для начала попробуем пристальнее взглянуть в главных героев сказки: Мари, Щелкунчика, Дроссельмейера. Нарисуем этих героев словами, красками, музыкой.

Далее работа идет над созданием словесных, музыкальных, зрительных образов героев сказки Гофмана.

Приведем ответы учащихся.

*Маленькая девочка, лет семи, «умненькая», с добрым сердцем и любящей душой, верит в чудеса, смелая и решительная.*

3. а) Как Мари называет автор? («Маленькая Мари», «добрая и послушная девочка», «умненькая Мари», «невеста Дроссельмейера», «королева».)

Как автор относится к ней? (*С теплотой, нежностью, восхищением.*)

б) Какую музыкальную интонацию вы выберете для создания образа Мари? («чистую», «легкую», «немного игривую», «нежную».)

Каким музыкальным инструментам поручили бы ее исполнение? (*скрипке, флейте, арфе.*)

в) Посмотрим, какой увидели Мари художники.

Учащиеся из группы «художников» рассказывают об иллюстрациях, посвященных Мари: описывают ее внешность (выражение лица, глаз), поясняют, почему захотелось нарисовать именно Мари; представляют эскизы праздничного платья маленькой «королевы».

Учитель обсуждает рисунки ребят с классом, они высказывают свое мнение о работах, выбирают те, которые совпадают с их представлениями о Мари.

4. а) Расскажите (или прочитайте), как Мари познакомилась с Щелкунчиком. (Гл. «Любимец».) Вот таким увидела Щелкунчика Мари.

б) Каким же увидели, изобразили его ребята?

Учащиеся рассказывают о своих иллюстрациях: что привлекло их в Щелкунчике, какие краски выбрали... На вопрос «Почему захотелось его нарисовать?» «художники» отвечали так: «он добрый и необычный», «он не кажется мне некрасивым», «он славный и милый», «он полюбил Мари и победил Мышиного короля», «он похож на любимую игрушку».

в) Как Мари относилась к Щелкунчику?

г) Как к Щелкунчику относились другие?

д) В какой ситуации наиболее раскрывается отвага и бесстрашие Щелкунчика? (В битве с Мышиным королем.)

Учитель. В сказке Гофмана дается лишь сцена первого сражения Щелкунчика с Мышиным королем и отсутствуют сцены победной битвы. Чайковский создает этот эпизод, расширяя тем самым содержание гофмановской сказки: в балете Чайковского Щелкунчику помогают и елочные игрушки, и заводные куклы Дроссельмейера. Послушаем этот музыкальный фрагмент (битва Щелкунчика с Мышиным королем).

е) Задания перед прослушиванием.

«Музыкантам»: «Какие изобразительные моменты использует Чайковский?» (*Писк, мышиная возня, звуки игрушечных фанфар, дробь маленьких барабанов, призывы Щелкунчика.*)

«Художникам»: «Какую иллюстрацию вы бы нарисовали к этой сцене? Как изобразили бы победу Щелкунчика?»

«Писателям»: «Нарисуйте словами картину боя. (После прослушивания музыкального фрагмента учащимся дается 3–4 минуты для выполнения задания.)

ж) Как вы думаете, что помогло Щелкунчику победить мышиное царство? («У Щелкунчика было смелое, благородное сердце», «любовь Мари вдохнула в него рыцарскую отвагу», «Мари поверила в Щелкунчика, она помогла ему, победив в себе страх».)

5. Учитель. Как вы думаете, зачем Щелкунчик приглашает Мари в свое кукольное царство? («Хотел отблагодарить Мари за помощь», «ведь только Мари могла поверить в эту волшебную страну», «ему захотелось открыть Мари свой мир», «они понимали друг друга».)

Давайте вместе с нашими героями совершим путешествие в эту сказочную страну. Но что лучше картинок может рассказать о чудесах? Ведь вы до сих пор любите книги с картинками. Слово «художникам».

Двое учащихся рассказывают о Кукольном царстве, используя иллюстрации ребят. Здесь не имеет значения последовательность в изложении событий, точное следование сюжету произведения: важнее фантазия детей, вымысел, умение «дорисовать», «домыслить». Это праздник творчества, творческое осмысление текста.

Учитель. А где бы вы хотели побывать в этом Кукольном царстве? («в Конфетенбурге», «плыть по лимонадной реке», «жить

в доме из леденцов», «увидеть торт, огромный, как дом, и, конечно, попробовать его».)

Учитель. Да, это поистине волшебный, необыкновенный мир, из которого не хочется уходить. И, конечно же, все второе действие Чайковский посвящает этому празднику. А какой же праздник без танцев! И фантазия композитора создает разнообразные характерные танцы: арабский, китайский, танец Феи Драже, занимательный трепак... (Здесь мы провели небольшую музыкальную викторину.) А завершает этот блистательный дивертисмент «Вальс цветов» — символ этого праздника. Вслушаемся еще раз в эту удивительную музыку, попробуем ее нарисовать. Попытаемся передать ощущение праздника словами, красками, «выберем» музыкальные инструменты, которым поручим ее исполнение...

Слушаем «Вальс цветов». Рисуем музыку.

Первое слово «музыкантам». Вторыми показывают свои рисунки «художники».

В ходе подготовки к уроку учащиеся познакомились с таким явлением, как способность человека ассоциативно связывать отдельные тона и тональности с определенными цветами, так называемым «цветным слухом». (Из композиторов им обладали А. Н. Скрябин, Н. А. Римский-Корсаков, Р. Вагнер и др.) Слушание музыки рождает в нашем воображении определенные картины, образы, цвета. В отношении к предмету у музыки и живописи много общего: и рисунок, и музыкальный образ обладают ритмом, пропорцией, симметрией.

В рисунках вальса преобладали светлые тона: нежно-розовые постепенно переходили в лазурно-голубые оттенки, которые сменяли солнечные тона. Округленные формы линий передавали плавный ритм вальса: «ведь круг — символ вальса» (Саша Н.).

(Здесь можно пояснить учащимся символику круга. В представлении древних круг являлся знаком солнца и обозначал совершенство, гармонию, внутреннее единство. У древнегреческого философа Платона в «Тимее» мы можем прочесть, что «сфера (круг, окружность) — самая совершенная фигура и самая простая, ибо все точки ее поверхности равно удалены от центра». Многие древние мудрецы отождествляли круг, сферу с Богом, с Природой (четыре времени года, плавно сменяющие друг друга, не нарушая вечный закон, составляют годовой цикл, или круг).

Затем читают свои работы «писатели».

6. Учитель. Ребята, какие замечательные работы вы создали. Музыка подарила вам вдохновение. Вы творили, ощущая себя жителями сказочной страны, вы поверили в чудо...

А как окружающие относились к рассказам Мари о Щелкунчике?

(Мама Мари называла это «прекрасным длинным сном», а отец даже назвал Мари «лгуней», и все кругом называли ее «маленькой мечтательницей», а доктор объяснял все это «болезнью» Мари.)

А Дроссельмейер?

(Он и «союзник» Мари, и «противник» ее одновременно. Он выслеживает Щелкунчика, но не дает ему сабельки, он и «милый крестный» (Мари), и тут же «гадкий крестный» — (Мари о Дроссельмейере, когда увидела того в облике совы, сидящей на часах.)

Как вы понимаете слова Дроссельмейера: «Ах, милая Мари, тебе дано больше, чем мне и всем нам. Ты, как и Пирлипат, прирожденная принцесса: ты правишь прекрасным, светлым царством».

(Мари — единственная из всех, кто понимал и любил Щелкунчика. Единственная, кто по-настоящему верил в чудо. Она могла жить в другом, своем мире. Она сумела его создать и поверить в него. Мари добрее и бескорытнее всех тех, кто ее окружал.)

Дроссельмейер сравнивает Мари с принцессой Пирлипат. Как вы думаете, чем Мари и Пирлипат похожи и в чем их главное отличие друг от друга?

(Пирлипат стала принцессой только потому, что родилась в королевской семье, а Мари — принцесса «в душе» — красивая, добрая. У Пирлипат есть подданные, а у Мари есть свое королевство, где все ее друзья, ведь это королевство придумала она сама. Пирлипат неблагодарна, и для нее некрасивый Щелкунчик-спаситель становится «противным». Мари умеет видеть сердцем, и она никогда бы не отвергла Щелкунчика, который из-за нее потерял красоту.)

7. Кто же такой Дроссельмейер?

а) Какими красками изобразил его Чайковский?

(«Темная, зловещая музыка».)

б) А каким представляете его вы?

(Учащиеся комментируют иллюстрации, на которых они изобразили Дроссельмейера: резкие угловатые линии, темные краски, пыливый взгляд. На одной из иллюстраций Дроссельмейер изображен в виде совы. Сова — ночная птица. И в Дроссельмейере было что-то «ночное»: таинственное и непонятное.)

в) Кто же такой Дроссельмейер? (*Добрый волшебник, великий искусник, чародей, темный маг, добро и зло, воплотившееся в одном человеке?*)

(Говорим о том, как не похож Дроссельмейер на волшебников из русских сказок. Дроссельмейер — таинственная, загадочная фигура. Учащиеся определили его как «мага», «чародея». В нем нет теплоты, он «несет какой-то холод».)

г) Как вы думаете, зачем Дроссельмейер рассказывает Мари «Сказку о твердом орехе»? (*«Чтобы Мари узнала в Щелкунчике племянника Дроссельмейера», «помогает Мари разгадать тайну Щелкунчика», «чтобы показать, как одинок был Щелкунчик, чтобы заставить нас подумать, почему он там не победил мышиного короля.»*)

Этой сказкой в сказке Гофман смело переплетает, связывает реальность со сказкой, с другим загадочным миром: «Сказка крестного о твердом орехе ожила для Фрица и Мари». В этом двоимирии живут его герои, это «грезы наяву». (В тексте: «Мари грезила наяву».)

д) Не кажется ли вам странным, что король и королева (в «Сказке о твердом орехе») боялись Мышильды, а попросту — какой-то мыши?

В этой сказке много грустной иронии. Она и детская, и взрослая. Король и королева поверили в силу зла, они его испугались, они сделали зло частью своего существования. Они стали участниками «мышиной возни» — нечто недостойного человека, низкого, мелкого. Тем самым они дали злу право на существование, они дали ему место в своей жизни, смирились с ним, и зло стало частью их самих.

е) Почему в «Сказке о твердом орехе» Щелкунчик — побежденный, а в сказке «Щелкунчик и Мышиный король» — победитель?

(*«Теперь Щелкунчик не так одинок», «в мире нашелся человек, который увидел за неприглядной внешностью честное и благородное сердце, кто поверил, что Щелкунчик — король в кукольном царстве», «потому что его полюбили.»*)

ж) Вспомните сказки, в которых главный герой некрасив.

(«Гадкий утенок», «Карлик Нос», «Аленький цветочек» и др. Учащиеся отмечают, что это встречается в сказках довольно редко, ведь полюбить красивого «куда проще и легче».)

8. Что объединяет Мари и Щелкунчика? (Чем похожи Мари и Щелкунчик?)

(Они победили в себе страх, они жили в «одном мире» — красоты, добра, чуда.)

9. Заключение. Знакомясь с музыкой Чайковского к балету «Щелкунчик», мы заметили, что композитор не только иллюстрирует текст музыкальными образами, но и наполняет их особым содержанием, отражая в музыке свое понимание характеров героев, идеи произведения, он как бы творит свою сказку.

Какими бы красками вы передали ваше впечатление от сказки Гофмана? (*«Видятся полосы: светло-радостные и зловеще-темные. А ты словно теряешься в них: не знаешь, где день, а где ночь, где сон, а где явь.»*)

А какие зрительные образы остались после прослушивания «Щелкунчика» Чайковского? (*«Темного цвета немного. Яркие светлые краски “летят”, постепенно заполняя все пространство теплым солнечным светом.»*)

Учитель. Мир Гофмана сложный, противоречивый, и вам удалось уловить это двоимирие писателя в его сказке «Щелкунчик и Мышиный король»: почувствовать в авторской интонации, в сложном переплетении добра и зла в одном человеке, в едва заметных переходах от сна к яви. Быть может, поэтому он представляется вам немного непонятным, противоречивым даже в ваших цветовых представлениях.

Мир музыки П. И. Чайковского — светлый и одухотворенный, он полон веры в торжество добра и красоты. И целостность этого мира, мне кажется, преодолевает раздробленность, раздвоенность мира в сказке Гофмана. Солнечным светом она освещает его, утверждая заветную идею композитора: победу добра над злом.

Вот так немецкий писатель XVIII в. и русский композитор XIX в. каждый по-своему ощущали мир в проявлениях добра и зла на земле, в их извечной борьбе и решительной победе добра: «во сне» или «наяву». Балет П. И. Чайковского «Щелкунчик» — своеобразный диалог с Гофманом, а наш сегодняшний праздник общения — диалог с великими художниками.

В этом году мы с вами познакомились с понятием «классическое произведение» и определяли его как «образцовое произведение, выдержавшее испытание временем». Так, в сегодняшнем нашем диалоге с писателем и композитором мы ощутили с вами современность их размышлений о добре и зле, а это значит, что в искусстве есть вечные темы. Проходят века, а честность, бескорыстие, благородство и умение любить — по-прежнему считаются лучшими качествами человека.

10. Более века спустя после создания Гофманом сказки «Щелкунчик и Мышиный король» русский поэт Осип Эмильевич Мандельштам (а для друзей по прозвищу Щелкунчик) написал такие строки:

Куда как страшно нам с тобой,  
Товарищ большеротый мой!  
Ох, как крошится наш табак,  
Щелкунчик, дружок, дурак!  
А мог бы жизнь просвистать скворцом,  
Заесть ореховым пирогом...  
Да видно нельзя никак.

(1930)

(Учитель читает стихотворение, затем учащиеся прочитывают его самостоятельно.)

Какое чувство вызвало стихотворение? Почему такие противоречивые определения дает поэт Щелкунчику? Как вы думаете, какие качества для русского поэта воплощал в себе этот маленький смешной человечек? Как вы понимаете последние строчки стихотворения? Что оказывается для поэта невозможным?

(«Наверное, человеку, который пишет эти строки, очень трудно в жизни. Он, мне кажется, мог бы жить легче, если бы в нем не было таких качеств души, как и у Щелкунчика в сказке Гофмана»; Щелкунчик — символ беспокойной совести, рыцарской отваги, несмирения со злом».)

Учитель. Сегодня на уроке для нас ожила сказка. Слово, музыка и краски — настоящие волшебники. Наступают рождественские праздники. Наконец-то выпал первый снег и вселил в нас надежду, что зима все-таки будет.

В рождественские вечера происходят самые невероятные чудеса. Сегодня с вами в классе были ваши любимые игрушки. Мне бы очень хотелось, чтобы вечером, когда вы будете ложиться спать... Прошу вас, не засыпайте слишком быстро! Прислушайтесь: может быть, ваши игрушки расскажут вам самые невероятные истории... Попробуйте запишите их потом.

Урок закончился прослушиванием «Па-де-де» П. И. Чайковского из балета «Щелкунчик» — одним из любимых музыкальных фрагментов учащихся.

В ходе урока и после урока учащимся были предложены следующие **творческие работы**:

1. «Что я представляю, когда слушаю “Вальс цветов” П. И. Чайковского?»

2. «Ночные невероятные истории, рассказанные игрушками».

3. Отзыв об уроке «Рождественская сказка или грезы наяву».

Цель предложенных письменных работ — сконцентрировать разнообразные впечатления, полученные учащимися в процессе общения с художественным произведением, и подвести итог размышлениям, к которым пришли ученики в результате анализа произведения.

Первое задание — **трансформация музыкального образа в словесный** — направлено на пробуждение творческого воображения учащихся, на развитие умения слышать в музыке некое содержание (Б. М. Теплов). При анализе таких работ мы обращаем внимание на следующее:

1) чем обусловлен выбор образов: непосредственной связью с текстом произведения, названием музыки, не связан с ними;

2) удалось ли автору работы уловить смену интонаций, ритма, характера мелодии; как учащийся передает развитие музыкальной темы;

3) степень индивидуальности (личности) восприятия;

4) выразительность речи.

Приведем фрагменты сочинений, которые дадут нам общее представление о характере работ, и покажем, как они могут быть проанализированы учителем.

*«Слушая “Вальс цветов”, я представляла, будто Мари вместе с Щелкунчиком плывет на лодке, а вокруг много чудесных цветов. Музыка вальса торжественная, бодрящая и в то же время нежная, легкая и красивая. Мелодия передает таинственность и красоту цветов. Каждая нотка имеет свой цвет: желтый, красный, розовый...*

*Начинается вальс тихо, а затем звучит все громче и торжественнее. И можно представить, что цветы плывут по волнам, легко приподнимают свои головки и, подхваченные ветром, устремляются ввысь и начинают кружиться в чудесном, немного загадочном танце».* (Илона П.)

В своей работе ученица Илона П. связывает прослушанную музыку непосредственно с образами главных героев сказки Гофмана — Мари и Щелкунчиком. Но уже в самом начале сочинения внимание ее начинает концентрироваться на раскрытии главного музыкального образа — кружащихся в вальсе цветов. Ученице удается определить смену интонаций и характера мелодии. Это улавливание разных оттенков мелодии рождает у Илоны П. цветовые ассоциации, где «каждая нотка имеет свой цвет». Ритм вальса напоминает бег волны, танец цветов —

легкое стремительное скольжение по волнам, по небу. Динамичность описания передает убыстряющийся ритм вальса («плывут — приподнимают — подхваченные ветром — устремляются ввысь — начинают кружиться»), выбранные образы (волны, ветер) так естественно сочетаются с главным образом — танцем цветов. Эпитеты «чудесный», «таинственный», «загадочный», а также определение «таинственность» (цветов) выражают, с одной стороны, отношение автора сочинения к этой мелодии как к чуду, загадке, тайне; с другой — отражают влияние общения с произведением писателя.

*«Когда я слушаю “Вальс цветов”, я представляю себе красивое голубое озеро с рыбками. Волны то утихают, то усиливаются. А рыбки, переливаясь разными цветами, весело играют с ними».*  
(Артем Р.)

В этой работе музыка вальса ассоциируется у ученика с веселой игрой рыбок на волнах «голубого озера». Особый колорит этой совсем небольшой творческой работе придает описание действия: ритм вальса ассоциировался в воображении учащегося с переливами цвета играющих рыбок. В этой работе нет непосредственной связи ни с художественным произведением, ни с названием музыкального произведения. Автор рисует лишь картины, которые возникают в его сознании при слушании музыки. Но именно это восприятие созданного в фантазии образа как игры, переливов красок позволяет нам отметить то, что здесь имела место ассоциация с «цветами» — они разноцветные, яркие.

*«В начале вальса мелодия спокойная, а затем поднимается, как волны. Мне кажется, будто цветы танцуют на этих волнах. Вот мелодия убыстряется, и цветы уже кружатся по ветру, а волны прощаются с ними. ...Я погружаюсь в сказку Гофмана. Вальс придает ей легкость, изящность. Мелодия словно кружится по ветру, как цветы, исполняющие сказочный танец».* (Александр Б.)

Эта работа по выбору образов похожа на работу Илоны П., но отличается от нее тем, что созданные образы непосредственно связаны с личностью пишущего. Это вторжение «я» в изображаемую картину отражает не только субъективность восприятия, но и свидетельствует о высокой степени вовлечения учащегося в мир художественного произведения. Здесь в сознании происходит своеобразный синтез восприятия музыки П. И. Чайковского и сказки Гофмана, которой «вальс придает легкость и изящность». Поразительно точно учащийся определяет отличие сказочных миров художников. Эта работа свидетельствует

о глубоком «прочувствовании» учащимся музыки и художественного текста произведения — это самостоятельное проникновение в диалог художников, к которому приходит учащийся в процессе эмоционально-ассоциативной интеграции образов.

Ученик Андрей М. услышал в музыке разговор Мари и Щелкунчика.

*«Если музыка нежная, то это Мари, а если торжественная — Щелкунчик. Один из них вспоминает о трудностях, которые они вместе преодолели. Другой говорит о том, что все страшное позади, что зло побеждено. А затем они вместе радуются, танцуют, смеются, ведь любовь победила зло».*

*«Это волшебная музыка, которую можно слушать без конца!»*

Здесь, как и во многих работах, учащемуся удалось определить смену музыкальных интонаций, характера мелодии. Но это связывается автором работы непосредственно с содержанием самого художественного произведения. Так для учащегося открывается способность музыки передать речевые интонации героев, их диалог. Музыка вальса воспринимается Андреем М. как счастливый конец сказки, где добро победило зло.

Приведем работу ученицы Оли П., которой чтение музыки, ее понимание давалось трудно, не сразу. Ученица смогла написать работу лишь после проведения праздничного урока. Но лед «нечувствования» растаял. И свершила это чудо музыка.

*«Когда я слушаю “Вальс цветов”, я представляю большую поляну: она вся в цветах. Идет маленький дождик, цветы тихим мелодичным звоном ложатся на землю. ...И вот цветы расступаются. А на поляну выходят Мари и Щелкунчик. Они кружатся в вальсе. Цветы обступают Мари и Щелкунчика и танцуют вместе с ними. Звучит торжественная громкая музыка, потом все стихает».*

*И Щелкунчик превращается в прекрасного принца».*

Как видим, на работу ученицы Оли П. заметное влияние при создании картины образов оказал мультфильм по сказке Гофмана. Но здесь уже есть и самостоятельно созданные элементы картины и образные сравнения, что отражает работу не только воссоздающего, но и творческого воображения ученицы.

Для Димы П. «Вальс цветов» обладает волшебной силой...

*«Слушая эту музыку, я погружаюсь в нее. И танцую вместе с цветами в большом хороводе. “Вальс цветов” радует меня своими живописными красками. Его можно слушать бесконечно. Музыка*

*звучит так маняще-весело, что кажется вот-вот начнет поглощать тебя своими красками. И все будет явью в твоей жизни, если ты почувствуешь красоту этой музыки».*

В этой работе присутствие автора особенно ощутимо: он не зритель, а непосредственный участник событий. Выбор глагола «погружаюсь» для выражения своего участия в этом сказочном действе свидетельствует о захваченности, поглощенности учащегося этой «манящей» музыкой. Музыка для автора работы воспринимается как чудо, которое способно, «если ты почувствуешь красоту этой музыки», оживить сказку, сделать ее явью.

В целом каждый учащийся смог передать «некоторое содержание», большинство работ имело ярко выраженный эмоциональный характер, всем учащимся удалось уловить смену музыкальных интонаций в произведении; большинству из них — изменения в характере и ритме мелодии. Наиболее характерные образы в работах: «волны», «море», «озеро», «ветер», «цветы». Среди эпитетов, определяющих отношение к музыке, — «загадочная», «таинственная», «волшебная», «сказочная», «торжественная», это музыка — «чудо». Лишь немногие учащиеся использовали определения необразного характера: музыка воспринималась ими как «красивая» или «громкая». В большинстве работ музыкальные образы рождали цветовые ассоциации («каждая нотка имеет свой цвет...»). У половины учащихся созданные фантазией картины непосредственно связывались с образами главных героев сказки — Мари и Щелкунчика, у остальных слушание музыки вызывало реакцию «погружения» в сказочный мир Гофмана. Характерной особенностью таких работ было то, что в описываемых картинах «маленькие писатели» (М. А. Рыбникова) ощущали себя участниками происходящих событий или выражали стремление ими быть («мне видится сказочная страна», «я погружаюсь в сказку Гофмана», «и мне так хочется попасть в эту страну, где звучит такая дивная музыка», «и танцую вместе с цветами...», «музыка вот-вот начнет поглощать тебя своими красками»). В большинстве работ преобладал характер письменной речи, что выражается в правильном построении предложений, точном оформлении мысли и композиции работы.

В ходе анализа сочинений учащихся на тему «Ночные невероятные истории» (или «Однажды, когда я уснул...», «Ночной разговор» и т. п.) мы обратили внимание на то, что по содержанию и характеру все работы можно разделить на три группы:

1. Придуманные истории непосредственно связаны с главными героями произведения: «Сказка Гофмана приснилась».

В качестве примера приведем работу ученицы Ани Г.

*Что мне ночью рассказала моя любимая игрушка  
Недавно у нас был праздничный урок литературы по сказке Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король». Он мне очень понравился, и я пришла домой в очень веселом настроении.*

*Когда наступил вечер, я взяла свою любимую игрушку и легла с ней спать. Я уже засыпала, как вдруг услышала какой-то шорох... Я привстала — все было в порядке. «Наверное, это все мне почудилось», — подумала я и снова легла. И тут же услышала два тоненьких голоса! Мне захотелось встать и скорее позвать маму, но я не смогла этого сделать. Меня так заинтересовали эти голоса, что мне любопытно было узнать, о чем же они говорят. Я затаила дыхание и услышала разговор двух человечков. Один из них восторженно сказал: «Ах, моя бесценнейшая мадемуазель Штальбаум! Какие диковинки мог бы показать я Вам теперь, когда враг повержен...» И тут я поняла, что это были Мари и Щелкунчик! Но вдруг у меня сильно закружилась голова, я как бы провалилась в большую яму. Больше я ничего не помню.*

*Когда утром меня разбудила мама, я ей все рассказала. Мама улыбнулась и ответила: «Тебе, доченька, приснился прекрасный сон, а может, ты просто зачиталась сказкой, и тебе все почудилось».*

*Но я не уверена, был ли то сон. Или все это мне рассказала моя игрушка?..*

Обратим внимание, что ученица выбирает для описания эпизод, связанный с победой Щелкунчика и его приглашением Мари в сказочную страну. По нашим наблюдениям, детям всегда свойственно «повторять» в воображении эпизоды, связанные или с опасностью, которая грозит героям (в некоторых работах изображалась сцена боя Щелкунчика с Мышиным королем), или, наоборот, очень «счастливые» моменты — сказочное царство, волшебные подарки, веселые путешествия.

2. Истории про ночные разговоры игрушек, по содержанию не связанные с художественным произведением, но влияние «проживания» в мире гофмановской сказки и музыки П. И. Чайковского выражалось в стиле письма, использовании образов из текста, в отношении к любимым героям из сказки Э. Т. Гофмана и идее произведения в целом. Обратимся к одной из подобных работ.

Сочинение ученика Александра Н.

*Чудеса в новогоднюю ночь*

*После встречи Нового года я лег спать лишь под утро.*

*Только я закрыл глаза и собрался уснуть, как вдруг услышал шорох — это открылись коробки с моими любимыми солдатиками! Солдатики дружно выбрались из коробок и начали маршировать:*

*— Раз-два, левой-правой, раз-два, левой-правой!*

*Барабаничик, стоявший на верхней полке, поднял палочки и весело забарабанил:*

*— Там-та-рам, там-та-рам!!!*

*Командир полка оловянных солдатиков отдавал приказы:*

*— Налево! Кругом! Мари!*

*И все войско двинулось в поход. Но вдруг внезапно раздался шум моторов. А это еще что?! А это мои машинки решили устроить гонки. Я с волнением следил за их ралли.*

*И под этот веселый гул я незаметно уснул.*

В этой работе явно ощущается влияние описания в тексте произведения армии Фрица. Небольшая картина динамична и «озвучена» «веселым гулом». В большинстве подобных работ у маленьких «писателей» еще не получалось развернуть нарисованные ими картины в дальнейшие истории о чудесах и приключениях их героев, что мы, безусловно, объясняем трудностями, которые испытывают учащиеся при выполнении письменных работ, об особенностях которых мы говорили выше. К этому следует добавить также, что 5-классники просто «устают» от изложения мыслей в письменной форме в большом объеме, поэтому выполненные учащимися работы на предложенную нами тему носили скорее характер «вступления», «введения» в историю. В данном случае мы считали целесообразным выслушать «продолжения» историй, сочиненных учащимися (уже устно). На примере двух-трех устных рассказов необходимо показать учащимся, как можно было написать историю полностью.

3. Работы, не столько связанные с содержанием сказки, сколько отражающие влияние общения учащегося с художественным произведением именно в лейтмотиве сочинения: «*Я в глубине души думаю, что это был не сон, это все наяву*». Примером работы такого характера может служить сочинение ученика Андрея Г.

*Все это правда*

*Вечером, когда было тихо, мне все-таки показалось, что кто-то шепчет тоненьким-тоненьким голоском: смотрю — это моя любимая игрушка-копилка. Что она хотела мне сказать, я так и не понял.*

*Тогда я закрыл глаза и решил прислушаться снова. И вдруг я услышал, это была настоящая история...*

*«Вот ты был на уроке по Щелкунчику, а ведь Щелкунчик — мой двоюродный брат. Он рассказал мне, как вы рисовали его в бою смелым, отважным, а в разговоре с Мари — добрым, великодушным. Некоторые дети не верят в кукольное царство, но ведь это все правда! Щелкунчик — правитель этого царства. А я маленький львенок — будущий правитель зверей в кукольном царстве».*

*Я не дослушал свою любимую игрушку. Так жаль, но я уснул. Я видел сны о прекрасной стране игрушек...*

В этой и других подобных работах учащихся звучит мотив: «Это все — сказка, но это все — на самом деле, это мелодия гофмановской сказки — “грезы наяву”».

Таким образом, мы можем отметить, что на все работы учащихся главное влияние оказало общение с произведением искусства, в результате которого они перешли на новый уровень осмысления произведения — творческий. С работами справились все учащиеся. Важно, что эти работы были написаны с интересом, желанием.

Творческие работы учащихся наглядно отражают характер общения ученика 5 класса с художественным произведением: диалог с текстом идет в пространстве событийного уровня произведения, диалог с автором происходит путем ассоциации и улавливания читателем эмоциональной доминанты произведения, диалог с самим собой идет посредством проецирования литературной ситуации на себя.

Значительное число работ учащихся предварялись или завершались высказываниями о праздничном уроке. Так, например, одна из историй о путешествии любимых игрушек «автора» вместе с Мари и Щелкунчиком по сказочному королевству так и заканчивалась: «*После этого замечательного путешествия мои игрушки рассказывали мне, как же здорово наши учителя придумали и сделали этот урок!*» (это неправильное с точки зрения грамматики сочетание «сделать урок» абсолютно точно раскрывает нашу идею проведения урока — «сделать урок» — т. е. «смастерить», проявить мастерство, творчество, *створить*).

Это послужило импульсом к тому, чтобы мы предложили учащимся еще одну письменную творческую работу после проведения праздничного урока по сказке Э. Т. Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король» — написать **отзыв об уроке**.

Отзыв как жанр литературного творчества учащихся очень часто используется учителями на уроках литературы в 5–7 классах. Это отзыв о прочитанном произведении, отзыв об увиденном фильме, спек-

**«О ЧЕМ Я ДУМАЮ, ГЛЯДЯ НА ЗВЕЗДЫ?».**  
**А. ДЕ СЕНТ ЭКЗЮПЕРИ «МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ».**  
**ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ**

такле, картине и т. д. Что значит написать «отзыв»? В самом значении этого слова заключается главное назначение этого жанра: отозваться на произведение (явление, предмет) чувством, мыслью, сердцем. Написать отзыв — значит отразить это содержательно-эмоциональное переживание в слове. Отзыв есть ответ собеседнику. Отозваться всем своим существом на «слово» (если рассматривать текст как его понимал М. М. Бахтин) «собеседника» можно лишь только тогда, когда он тебе интересен, необходим.

В 5 классе, когда учащиеся только знакомятся с этим жанром литературного творчества, для написания отзыва о прочитанном произведении можно предложить учащимся ряд вопросов, которые помогут им выразить свое отношение к прочитанному. Традиционный предмет отзыва — художественное произведение — мы заменили «уроком», который, исходя из предложенной нами системы изучения произведения, можно было назвать «коллективным произведением».

В данном случае не нужно предлагать какую-либо схему написания работы, поскольку учащиеся в этом возрасте более склонны выражать положительное отношение к тому, что делают взрослые. Такой подход позволяет нам выявить непосредственную реакцию на урок: как правило, учащиеся пишут о том, что ярче всего осталось в их памяти, что оказало самое сильное эмоциональное воздействие. Характер проведенного урока нашел отражение в работах учащихся: работы были образными, яркими, эмоциональными. Приведем одну из них: сочинение ученика Жени Б., который в течение урока ни разу не ответил.

*«Этот урок произвел на меня очень большое впечатление. Мне понравилось, как “художники” изобразили “Вальс цветов”, как рассказали о наряде Мари, апельсиновой речке и Конфетенбурге, а “писатели” придумали сочинение о “Вальсе цветов”.*

*Но больше всего мне понравилась музыка вальса: нежная, плавная. Когда ее слушаешь — на душе спокойно и тепло.*

*В середине произведения музыка становится быстрее, более резкой, а затем очень быстрой.*

*...Я закрываю глаза и ясно представляю себе разнообразные цветы: фиалки, розы, незабудки, ромашки... Как они потихоньку раскрывают свои лица-бутоны (!) и кружатся в вихре вальса. Так и хочется самому закружиться вместе с ними. Но так жалко, что кончается музыка!..*

*Когда я пришел домой, я долго раздумывал об этом праздничном уроке. Вечером я не мог заснуть, я вспоминал “Вальс цветов”...*

*Мне мечталось о будущем, о наступающем Новом годе, все было в ярких, разноцветных тонах».*

Сказке-притче Экзюпери посвящено немало литературоведческих и методических работ. Мы лишь предлагаем вниманию коллег небольшой анализ творческих работ по произведению. Программа под ред. В. Г. Маранцмана предлагает изучение сказки в 6 классе, и, как показывает опыт работы, это наиболее удачное «попадание» в возраст.

Мы решили предложить эту философскую сказку учащимся 5 класса. Творческие работы, которые писали дети в процессе изучения сказки, многое открыли нам в читателях-5-классниках.

Свои первые впечатления от прочитанного учащиеся записали в жанре отзыва.

Письменные отзывы о «Маленьком принце» можно разделить на четыре группы, исходя из доминанты впечатления учащихся от прочитанного произведения.

1. Работы, в которых самые яркие впечатления остаются от «космической темы». Ученики выделяют в Маленьком принце такое качество, как любознательность («любопытство», «настойчивость в вопросах»).

Из отзыва о произведении Жени Б.: *«путешествия Маленького принца были так интересны. Я читал взахлеб, не мог оторваться от книги. Чем больше читаешь, тем больше осознаешь, что мы во Вселенной не одни. Автор, наверное, специально затронул космическую тему, ведь космос овеян тайнами, которые предстоит нам узнать. Может быть, где-нибудь живут люди, как мы. Автора волнует, что будет, когда к людям будут летать гости из космоса, такие, как Маленький принц.*

*Автор показывает любознательность человека в Маленьком принце, ведь человеку тоже хочется посмотреть, как живут на других планетах.*

*В Маленьком принце отражается доброта всего человечества.*

*А в больших людях — жадность, мания величия над планетой».*

2. В этом типе работ преобладает мотив дружбы: *«Я хочу подружиться с Маленьким принцем, чтобы ему не было так одиноко».*

Из отзыва ученика Андрея М.: *«Когда я читал Экзюпери, то думал о том, что мне бы хотелось полететь к нему и подружиться с Маленьким принцем, ведь ему так одиноко на маленькой планетке.*



*Я позвал бы его к себе на Землю, доказал бы, что не все люди на ней такие, как делец пьяница, честолобец, король и тот человек, который зажег фонарь. А большинство хорошие люди.*

*Это невозможно, но я верю, что когда-нибудь я все-таки увижу Маленького принца».*

3. Восприятие сказки как путешествия в мир детства.

Приведем полностью работу ученика Рустама З.:

*«Когда я был маленький и не умел еще читать, моя мама каждый вечер открывала книгу, и мы с ней долго путешествовали в мире сказок и приключений.*

*Однажды мама принесла толстую книгу “Сказки французских писателей”. Я пролистал ее и остановился на рисунках, где был нарисован маленький мальчик, шляпа слоник и барашки. Так я впервые познакомился с Маленьким принцем.*

*Прошло много лет, но теперь мне снова интересно читать эту книгу.*

*В сказке повествование ведется от лица автора, а я представлял, что все это было со мной. Я был взрослым, и у меня был маленький друг с другой планеты, который вернул меня в прекрасный мир детства. Я даже сам стал рисовать рисунки и вглядываться в них. Это было удивительно интересно. Все-таки я еще не взрослый, я вижу барашка в коробке и могу любоваться закатом сорок четыре раза в день. Я очень люблю мечтать и фантазировать, и мне бы очень хотелось иметь такого друга, как Маленький принц.*

*Сказка “Маленький принц” — путешествие в добрый, светлый мир детства. Она учит нас быть добрыми и отзывчивыми, любить природу и всегда помнить о беззаботном детстве, как о прекрасном сне».*

Во всех трех типах работ присутствовали элементы проецирования литературной ситуации на себя: «я как путешественник по планетам», «я мог бы стать другом Маленькому принцу» («хотел бы такого друга, как Маленький принц», «сказка как путешествие в мир моего детства, мир моей мечты»).

4. В отзывах учащихся, чьи работы мы отнесли к четвертому типу, вопросы к произведению преобладали над эмоционально-образным восприятием сказки. Дети писали о том, что сказка интересная, но непонятная: «Почему Маленький принц хотел, чтобы его укусила змея?», «Почему сказка заканчивается так грустно?», «Попал ли Маленький принц на свою планету?». Эта группа учащихся была самой малочисленной — примерно каждый десятый ученик самостоятельно поставил такие вопросы.

Анализ первичного восприятия учащимися сказки-притчи А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» показывает, что наибольший интерес у 5-классников при чтении произведения вызывает событийная канва: путешествие Маленького принца по планетам. Наиболее близкая этическая тема, затронутая в произведении, — тема дружбы.

Для творческого сочинения на заключительном этапе работы над произведением мы предложили учащимся следующие задания (по выбору):

1) написать сочинение-миниатюру по одному из полубившихся афоризмов сказки; 2) написать сочинение-миниатюру на тему: «О чем я думаю, глядя на звезды?»

Отметим, что первое задание тесно связано с идейным анализом сказки Экзюпери, а второе — ориентирует учащихся на создание эмоционально-образных картин на основе ассоциативной связи с произведением.

Таким образом, литературное творчество учащихся, в котором художественное произведение сыграло роль творческого импульса, воплощалось в двух творческих пространствах: эмоционально-образном, ассоциативном, которое мы предлагаем обозначить как пространство «музыкальное», и пространстве этическом, где доминирующими элементами творчества должны были стать размышления учащихся о нравственных и философских проблемах, поднятых в произведении.

Характерно, что большинство учащихся предпочли вторую тему первой. Обратимся к их работам. Мы разделили работы на три типа, учитывая в них следующее: выбор образов, лирическую окраску, общий мотив, конечный мотив.

В качестве примера работ первого типа приведем сочинение Оли К.

*О чем я думаю, глядя на звезды?*

*Когда я смотрю на звезды, я думаю о том, что это маленькие планетки, на которых живут лилипуты. А светятся они для того, чтобы приглашать в гости друзей с других планет. Днем они готовятся к празднику, поэтому не зажигают звезды, а вечером своими огнями созывают друзей на праздник.*

*...И начинается праздник! Но звезды продолжают гореть, приглашая на праздник запоздавших гостей.*

*А утром убирают свою крошечную планетку и готовятся к следующему празднику.*

*Они очень веселый народ: живут не ссорясь, как на нашей планете, не ведут войн, хотя и живут на разных планетах, а мы — на одной.*

*Глядя на звезды, я думаю, что нам надо учиться жить у людей, которые живут на звездах и даже не говорят обидного слова другу.*

Несмотря на то что это сочинение непосредственно не связано с художественным текстом, в нем мы явно ощущаем его влияние: путешествие на другие планеты, выполнение «замечательного» правила («приведи в порядок свою планету»).

Обратим внимание на то, что звезды ассоциируются в сознании ученицы прежде всего с добром и миром. Рассказ о жизни веселых и добрых жителей звездных планет естественно переходит в размышление о том, что мы, жители планеты Земля, не умеем жить без войн и без «обидного слова друг другу».

Таким образом, ученица в своей небольшой работе не только нарисовала созданную в ее воображении картину, но и затронула в работе нравственные проблемы человеческих взаимоотношений.

Сочинение Андрея М.

*Когда я смотрю на звезды, то думаю о том, что в этом тихом ночном небе обитают неведомые нам острова. А на них живут существа, которые плывут на звездах, как на кораблях, бороздя просторы океана Вселенной.*

*Когда-нибудь они встретятся, и тогда образуется большая новая планета, на которой все будут счастливы.*

Итак, для работ этого типа характерно следующее:

1) выбор образа: «Звезды полны жизни» (жители звезд — «веселый народ», «существа», «дети»);

2) лирическая окраска: чувство праздничности; таинственности и величия жизни звездных «существ»;

3) общий мотив: звездные существа живут в мире и добре, они счастливы;

4) конечный мотив: звезда Земля несовершенна, на ней нет мира и счастья; быть может, она когда-нибудь их обретет.

Обратимся к работам второго типа. Приведем работу Оли П.

*О чем я думаю, глядя на звезды?*

*Звездное небо! Сколько загадок и тайн скрывается под этим темным покровом, усыпанным яркими точками звезд! Оно так таинственно и притягивает к себе какой-то неведомой силой. Наверное*

*поэтому так хочется смотреть и смотреть в эту звездную даль. На уроках природоведения мы изучали звезды. Оказывается, они — такие же раскаленные шары, как и солнце. Только эти планеты от нас очень далеко. Спорить с этим не стоит...*

*Но я смотрю в ночное небо, и мне во все это не верится!*

*Кажется, что звезды состоят из льда, поэтому их далекий свет и не приносит на землю ни капельки тепла. Мне представляется, что каждая из них принадлежит холодной, но прекрасной хозяйке, такой как Снежная королева. И у каждой из них вместо сердца — кусочек льда...*

*А летом, особенно в августе, когда уже кончились белые ночи, звезды так хорошо видны в деревне, ведь там нет уличного освещения. Именно там я больше всего люблю смотреть на звезды.*

Здесь присутствует элемент диалога-спора: есть мир реальный, изучаемый в школе, в котором звезды всего лишь «раскаленные шары», а есть мир *мой*, в который мне хочется верить.

В этой работе нам открывается иная картина звездного неба: холодного, но таинственно-манящего своей загадочностью и недоступностью.

Образы фантастического звездного неба постепенно уступают место реальным жизненным картинам звездного августовского неба в деревне.

Конечный мотив заключен в «возвращении» фантазии к реальному миру, который действительно прекрасен.

Отметим, что лишь 8% работ учащихся были в большей степени связаны с героем сказки Экзюпери, причем это обращение к герою не становилось основой сочинения, а носило характер «пунктирный», незавершенный. Приведем одну из таких работ, которой мы представим третий тип работ.

Сочинение Саши Н.:

*Я часто люблю звездным небом. Оно притягивает меня своей тайной, красотой, безграничностью. Как крошечные алмазы, мерцают звезды у нас над головой!*

*Говорят, сколько звезд на небе — столько людей на земле. Значит, звезды, как и люди, очень разные.*

*Есть яркие звезды, желтые, голубые, белые и даже красные. Звезды, как и люди, рождаются и умирают. И пока живет звезда, она зовет людей к себе, манит своим светом.*

*И, может быть, на одной из них живет Маленький принц и посылает нам на Землю свет?*

*Может, звезды — это просто маяки и служат нам для того, чтобы мы не заблудились в пути?*

*Может быть, на каждой звезде живут люди, такие же, как и я, как мы. Каждую ночь они зажигают фонари, и поэтому ночью мы их так отчетливо видим. Днем они гасят огни и становятся невидимы для нас. На этих звездах люди живут, никогда не ссорясь друг с другом.*

*Я думаю, что на каждой звезде всего один город. И когда звезда гаснет, это значит, что город прожил свою жизнь и вместо него возник новый в миллиарде километров от прежнего...*

*Я мечтаю о том, что обязательно попаду в один из этих городов.*

Обратим внимание на то, что для подобного типа работ характерно рассуждение, присутствие элементов диалога с самим собой. Общий мотив сочинений — жизнь звезд таинственна и прекрасна; там люди живут в мире, не так, как на Земле. Конечный мотив реализуется автором работы в проецировании себя в образы своей фантазии. Одна из подобных работ заканчивалась неожиданно ярко и предельно искренне: «...а иногда мне самой хочется стать звездой...»

К следующему типу творческих работ мы отнесли сочинения, в которых создание образа шло по иным законам построения: «по закону метафоры».

Работа Ани Г.:

*О чем я думаю, глядя на звезды?*

*Когда я смотрю на звезды, мне кажется, что это самые заветные мечты людей. Чем заветнее и светлее желание, тем ярче горит звездочка.*

*В дневное время все люди заняты чем-нибудь и им некогда по мечтать, поэтому маленькие гномики прячут звездочки-мечты в большие ларцы. А по ночам выпускают их на небо.*

*Иногда мечты сбываются, и можно увидеть, как падает на землю звездочка.*

*И если мне грустно, стоит только посмотреть на звезды!..*

Эта работа отличается особым лиризмом, который создается иным характером ассоциации: звездное небо — это «заветные мечты людей», звезда — символ человеческой мечты. Для создания этого образа автор работы использует метафорический эпитет: «светлое желание», которое делает свет звезды-мечты особенно ярким, прекрасным.

Ощущение мечты как радости-грусти чувствуется во всем сочинении ученицы.

Последний тип работ мы обозначили как «смешанный». Для этих работ учащихся характерно раздвоение общего мотива, что, с точки

зрения Ф. З. Шнеерсона, свидетельствует о «недостаточной зрелости художественного переживания».

Если в предыдущих типах работ образы создавались в каком-либо одном «творческом пространстве» (одушевление жизни звезд или звезда как символ), то в этих работах фантазия творила свои образы в двух пространствах. Для работ этого типа характерно также включение элементов диалога. Основные мотивы — «звезда как символ надежды и опоры», «звезда как спасение планете Земля».

Работа Лизы С.:

*Когда я смотрю на звезды, мне кажется, что где-то там, далеко, есть та звезда, которая светит мне одной. Она меня поддерживает, помогает, дает мне надежду.*

*...А где-то есть звезда счастья, которая светит ярче всех, вот она и нужна всему нашему миру. Может быть, на этих звездах живут маленькие человечки, может, они, как и мы, ходят в школу и играют, пока взрослые заняты делами.*

*Но все они, как говорят ученые, не существуют.*

*А мне так хочется верить, что они есть, хоть между нами такое огромное расстояние.*

Написать сочинение по афоризмам сказки оказалось достаточно сложным заданием для учеников 5 класса. Для своих размышлений дети выбрали три афоризма: «Зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь», «Земля — планета не простая», «Вода бывает нужна и сердцу».

Характерно, что почти все учащиеся понимают афоризм «Земля — планета не простая» в буквальном смысле.

Из работы ученицы Ани М.:

*«Земля — большая планета. Она так велика. На ней живут люди, животные, растет много красивых деревьев и растений. Люди выращивают хлеб, водят поезда. Маленький принц узнал на Земле о колodцах, которые могут быть в пустыне. Земля для него оказалась, наверное, самой интересной и необыкновенной планетой».*

Наиболее близок для понимания учащихся оказался афоризм «Зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь». Но характерно, что они понимают его как красоту внешнюю, которую видишь глазами и которая может быть обманчива, и внутреннюю — доброту, верность. Здесь, безусловно, сказывается влияние изученных произведений, в которых красота (некрасивость) героя была обманчивой («Сказка о мертвой царевне» А. С. Пушкина, сказка Э. Т. Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король» и другие произведения).

Из сочинения ученика Александра Н.:

*«...зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь. Этот афоризм меня очень взволновал. Мне кажется, смысл его в том, что глазами друга не найдешь. Глаза бывают обманчивы. Человек внешне привлекательный, а душа его погрязла в грехах, а сердце подскажет: добрый это человек или злой».*

Афоризм «Вода бывает нужна и сердцу» выбрала только одна ученица, но объяснила свой выбор тем, что эти «*слова очень красивые*». Возможно, на эмоциональном уровне ученица ощущает теплоту и пронзительную человечность этих слов, но эмоциональный отклик не находит еще словесного плана выражения, поскольку не обретен необходимый для понимания простых истин жизненный опыт.

Таким образом, мы видим, что учащимся 5 класса оказывается ближе эмоционально-образное пространство художественного произведения, чем мир поступка героя.

## ДЕТСТВО И ПРИРОДА.

### В. П. АСТАФЬЕВ «ВАСЮТКИНО ОЗЕРО».

#### СОСТАВЛЕНИЕ ПАРТИТУРЫ ЧУВСТВ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ И РАБОТА НАД ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА.

#### ПОНЯТИЕ О ДИАЛОГЕ В ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Включение в программу 5 класса рассказа Виктора Петровича Астафьева «Васюткино озеро» дает нам возможность представить писателя-современника, творчество которого уже сегодня стало одной из лучших страниц истории русской литературы XX в.

В 11 классе учащиеся познакомятся более подробно с биографией писателя и обратятся к рассказу «Пастух и пастушка». В круг чтения старшеклассников также войдет повесть «Царь-рыба», роман «Печальный детектив», рассказ «Людочка».

В 5 классе мы ставим своей задачей ввести имя писателя в читательский опыт школьника и познакомить учащихся с автобиографическим рассказом Астафьева «Васюткино озеро». Программа отводит на это 2 урока.

Для удобства работы учителя приведем подготовленный нами методический комментарий программы<sup>1</sup>.

### Урок 1. В. П. Астафьев — русский писатель, «сопричастный всему великому и живому».

Слово о писателе, его любви к деревне, природе, Родине. Детские годы Астафьева. «Васюткино озеро» — автобиографический рассказ. Красота родной природы. Суровые испытания, через которые природа проводит человека, и ее удивительная щедрость. Природа и становление характера человека.

Беседа с учащимися по личным и литературным впечатлениям о робинзонадах. Выявление первичного восприятия произведения и постановка проблемного вопроса: «Как с изменением названия рассказа («Жив!») меняется его главная мысль?»

### Урок 2. Васюткино озеро — «еще одно голубое пятнышко» на карте страны.

Суровые законы тайги и «старинный порядок». Васютка — опытный таежник («Тайга, наша кормилица, хлипких не любит»). Составление киносценария на тему «Как Васютка заблудился». Смена чувств героя, стилистический анализ эпизода со слов «В лесу сделалось совсем тихо...» до слов «...да ведь он заблудился». Пересказ от первого лица эпизода «Первая ночь в лесу». Размышления учащихся о том, какие качества характера помогают Васютке бороться со страхом, как меняется отношение мальчика к природе на протяжении всего повествования. Образность и выразительность описаний природы. Нахождение эпитетов, сравнений, метафор, передающих жизнь природы. Составление лексического ряда, раскрывающего смену чувств и мыслей героя. Становление характера мальчика в борьбе с трудностями.

Т е о р и я л и т е р а т у р ы. Характеристика литературного героя.

Л и т е р а т у р н о е т в о р ч е с т в о. Сочинение рассказа «Как я заблудился».

Первый урок мы назовем так: «Виктор Петрович Астафьев — русский писатель, “сопричастный всему великому и живому”».

На этом уроке мы расскажем о детстве писателя, истории создания рассказа «Васюткино озеро» и создадим установку на чтение произведения, которое начнем читать вместе в классе.

Виктор Петрович Астафьев родился 1 мая 1924 г. в селе Овсянка, на берегу Енисея, недалеко от Красноярска, в семье Петра Павловича и Лидии Ильиничны Астафьевых. В 7 лет он потерял мать — она утонула в реке. Так никогда и не смог он привыкнуть к этой потере. Все ему не верилось, что «мамы нет и никогда не будет». С отцом и мачехой Астафьев переезжает в Игарку, куда был выслан с семьей раскулачен-

<sup>1</sup> Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–9 классы / под общей ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005.

ный дед Павел. Больших заработков, на которые рассчитывал отец, не оказалось, а отношения с мачехой не сложились. Виктор уходит из дому, бродяжничает, а затем попадает в детдом-интернат. «Самостоятельную жизнь я начал сразу, безо всякой подготовки», — напишет потом В. П. Астафьев. Школьный учитель, сибирский поэт Игнатий Дмитриевич Рождественский, заметил в мальчике склонность к литературе. Сочинение о любимом озере, напечатанное в школьном журнале, стало позднее рассказом «Васюткино озеро». Об этом говорится в статье учебника, которую читаем в классе вместе с учащимися.

Рассказывая о писателе, особо подчеркнем, что наряду с испытаниями и лишениями (раскулачивание семьи, смерть матери, арест отца, интернат) в жизнь Астафьева с детства вошли чувство родства с природой, привязанность к деревне, любовь к родной русской земле. Умение отзываться на все происходящее сердцем и обостренное чувство справедливости — эти качества пронесет писатель через всю жизнь.

Приступая к анализу повести, учителю необходимо выделить главную идею рассказа, которая будет определять методы и приемы изучения произведения.

Сюжет повести очень прост, представляет собой одну из обычных жизненных ситуаций — это история о том, как мальчик заблудился, о его переживаниях в лесу и о неожиданном открытии. Событийная канва текста чрезвычайно легка для усвоения читателями 5 класса, хотя и здесь учителя могут подстергать трудности: городским, особенно столичным, детям ситуация, описанная в рассказе, совсем не близка и, возможно, даже трудна для представления. В этом случае необходимо оживить воображение учащихся иллюстрациями к рассказу, картинками, быть может, собственными рассказами. Главным в рассказе является не столько событийная канва произведения, сколько отношения человека и природы, становление характера мальчика в борьбе с трудностями.

В центре нашего анализа встанет проблемный вопрос о том, *почему автор изменил первоначальное название рассказа «Жив!» на «Васюткино озеро»*, как это повлияло на идею произведения.

В первоначальном названии акцент делался на счастливом финале истории — спасении мальчика — «Жив!». В окончательном — «Васюткино озеро» — доминанта восприятия героем и автором итога произошедших событий меняется: ведь мальчик не только сумел выжить один в лесу и найти дорогу к людям, но и совершил маленькое открытие,

благодаря которому теперь есть *«еще одно голубое пятнышко»* на карте страны. Преодоление страха, воспитание характера мальчика в борьбе с трудностями, его открытия в себе и в природе — именно это становится главным во всей истории, приключившейся с Васюткой.

Сосредоточим внимание учащихся на том, как меняется отношение мальчика к природе, как происходит становление характера Васютки, выделим качества, которые помогли мальчику преодолеть трудности.

Текст дает нам возможность для составления партитуры чувств главного героя, работы над изобразительно-выразительными средствами, при помощи которых автор одушевляет природу. В ходе анализа закрепляются знания об эпитете, сравнении, метафоре, олицетворении, повторяются такие понятия, как речь героя, формируется представление о роли диалога в литературном произведении.

После рассказа о писателе обратимся к личным и литературным впечатлениям учащихся о робинзонадах. Вполне вероятно, что многие из них уже читали «Робинзона Крузо» или смотрели одноименный фильм Пьера Ришара, недавно вышедший на экраны. Можно вспомнить и приключения Синдбада.

Затем выявим уровень первоначального осмысления произведения по вопросам, предложенным в учебнике перед текстом рассказа.

### Вопросы

1. Интересно ли вам было читать рассказ? В какой момент вы особенно переживали за Васютку?
2. С каким чувством автор относится к своему маленькому герою? Когда он особенно сочувствует Васютке?
3. Каким вы представляете себе Васютку в начале и в конце рассказа?
4. Какие качества характера помогают спастись мальчику? Что изменилось в нем за эти дни?
5. Найдите в рассказе описание тайги. Почему автор называет ее «суровой и равнодушной»?
6. Для чего автор в начале рассказа пишет о неудачах рыбаков?

Чаще всего учащиеся легко справляются с вопросами. Но при самостоятельном чтении без внимания остаются не только описания природы, но и то, как меняется отношение к ней главного героя. После выявления впечатлений учащихся обратимся к началу рассказа, в котором повествуется о жизни Васютки до случившегося. Важно, чтобы учащиеся прониклись заботами, которыми живет простая ры-

бацкая семья, и в то же время «посмотрели» на все глазами Васютки, для которого дни тянутся скучно, однообразно. Ворчание дедушки Афанасия и матери, реплики отца помогут прочувствовать атмосферу суровой таежной жизни людей, зависящих от природы. История, приключившаяся с Васюткой, не просто вносит разнообразие в жизнь мальчика, но и меняет к нему отношение взрослых; меняется, взрослеет и сам Васютка.

В качестве домашнего задания поручим учащимся подготовить рассказ от первого лица на темы «Как я заблудился» и «Первая ночь лесу» (по выбору), а также выписать из текста фразы, звучащие как афоризмы, в которых отражаются таежные законы и народные приметы.

Название второго урока будет отражать лейтмотив нашего анализа: «Васюткино озеро — “еще одно голубое пятнышко” на карте страны».

После прослушивания рассказов учащихся далее работу на уроке можно организовать по вопросам, предложенным в учебнике после текста произведения (с 3-го по 8-й вопрос).

### Вопросы и задания

1. Как менялись чувства мальчика на протяжении всех дней, проведенных в лесу? В какой момент Васютка почти отчаялся? Как он борется со страхом и одиночеством?

2. Расскажите о таежных законах, по которым живут герои рассказа. В тексте они звучат как мудрые изречения — афоризмы. Докажите, что Васютка — настоящий таежник. Поразмышляйте над тем, как сурова природа по отношению к мальчику и как она помогает ему выжить.

3. Как меняется отношение Васютки к природе на протяжении всего повествования? Найдите в рассказе эпитеты и сравнения, которые помогают писателю ярко и образно нарисовать картины природы, рассказать о ее жизни. Как автор относится к природе?

4. Какое первое чувство испытал мальчик, увидев Енисей? Почему прежде «обыкновенная» и «не очень приветливая река» становится для мальчика такой родной?

5. Опишите встречу Васютки с родными. Сравните отношение к Васютке матери, дедушки Афанасия и отца в начале и в конце повествования. Почему в конце рассказа много диалогов? Как меняются речь и интонации каждого из героев?

6. Как вы думаете, почему автор изменил первоначальное название рассказа «Жив!» на «Васюткино озеро»? Какое чувство побеждает в душе мальчика в конце повествования?

Проследим, как меняются чувства мальчика. Найдем в тексте глаголы, передающие настроение героя (дословно либо смысл фразы в целом): шел, *весело насвистывая*; бранился *для солидности*; *спохватился: где же затеси*; сердце *сжалось*, на лбу *выступила испарина*; почувствовал одиночество; *было жутко*, *навзрыд расплакался*, *совсем приуныл*; стал подбадривать себя, *заволновался*, радостно поверил, *его даже лихорадить начало*, от радости *очумел*, с *наслаждением прочитал вслух* надпись на пароходе, *приплясывал*, *напевал*, *закричал*, *кинулся в воду*, *побрел навстречу*, *приговаривая «За-заблудился я-а...»*. Такая работа помогает учащимся понять, как много пережил мальчик за дни, проведенные в лесу.

Жизнь Васютки тесно связана с природой: целое лето *пропадает* он в лесу, *добывает* орехи для рыбаков. Мальчик научился наблюдать жизнь леса и его обитателей. Не случайно вид беспомощной мухи, влипшей в тенета, наводит его на мысль о том, что он заблудился. «*Вызвездило — к холоду!*», «*Погасла звездочка — значит, чья-то жизнь оборвалась*» — эти народные приметы давно знакомы мальчику, выросшему в тайге.

С детства Васютке известны и таежные законы: «*Таков старинный порядок: идешь в лес — бери еду, бери спички*», «*Тайга, наша кормилица, хлипких не любит*». Обратим внимание учащихся на то, как они становятся жизненно важными для мальчика. Неоднократно слышанные от близких, эти законы лишь теперь предстали перед Васюткой во всей своей значимости и мудрости. Заблудившись, мальчик начинает «*припоминать все, чему его учили, что знал из рассказов рыбаков и охотников*».

Особую художественную ценность в рассказе представляют описание природы, которая в произведении играет вовсе не иллюстративную роль: ведь именно изменение отношения к природе помогает Васютке выжить. Способность мальчика вслушиваться в лесную жизнь, понимать природу — спасает Васютку от страха и одиночества.

В начале рассказа Васютка, воображая себя бывалым таежником, весело подшучивает над глухарем, передразнивает кедровку, бранится на *нахальных* птиц. Закинув ружьецо на плечо, он чувствует некоторое легкое превосходство над «неразумной» природой. Поняв, что он заблудился, очутившись один на один с тайгой, Васютка начинает вслушиваться и вглядываться в каждое ее движение — ведь теперь он всецело в ее власти. Мир природы передан в рассказе через восприятие мальчика. Описывая природу, автор одушевляет ее.

Характер сравнений передает неразрывную связь жизни природы и жизни человека в сознании мальчика: «*Лесные тропинки узенькие, извилистые, что морщинки на лбу у дедушки Афанасия*», «*костер от сырости зашипел, зацелкал, принялся чихать, будто сердился на волгую пелену*», «*голос его пролетел немного над тайгой и упал невесомо кедровой шишкой на мох*», «*будто тоненькие пластинки свеклы, на земле лежали темно-красные листья*».

«*В лес, как сова, бесшумно прилетела ночь*» — так сказочно-поэтически описывает автор наступление ночи в лесу. Но для Васютки она несет страх неизвестности и одиночества. Поэтому даже налетевшие на огонь костра комары подбадривают Васютку: «*веселее с ними*». А подбитый глухарь спасает его от голода.

Замершая ночью жизнь леса пугает мальчика: «*что-то должно родиться из этой тишины, кто-то должен разбудить сонную тайгу*», послать «*утреннюю весточку*». Знакомые звуки утреннего леса — крик кедровок, похожий на «манер базарных торговок», детский плач желны, писк синичек, цоканье белки — как-то поддерживают Васютку. Вечерний лес словно созвучен переживаниям мальчика: «*Прощаясь с днем, кое-где с грустью тенькали синички, плакала сойка, стонали гагары*». Заострим внимание учащихся на том, как автор при помощи глагола индивидуализирует характер лесных обитателей.

Борясь со страхом, Васютка начинает произносить свои мысли вслух, разговаривать. Его собеседниками становятся и кормившаяся рядом белка, и *здоровенный* глухарь, и даже *окаянный* дождь. Так, одушевляя природу, Васютка борется с одиночеством. Именно **речь и чувство родства с природой** помогают мальчику не впасть в отчаяние. В этих испытаниях формируются такие черты характера героя, как находчивость, умение победить в себе страх, терпение.

Перечитаем в классе эпизод, когда Васютка увидел Енисей. Прежде *обыкновенная и не очень приветливая* река теперь показалась мальчику такой красивой и родной! Пережитое помогло Васютке ощутить свою кровную связь с этой рекой, которая теперь ассоциировалась в сознании мальчика с домом, близкими.

Сопоставим начальную и финальную сцены рассказа. В начале рассказа каждый из них — дедушка Афанасий, отец, мать и Васютка — словно живут сами по себе, не прислушиваясь друг к другу. В финале герои вступают в диалог: случившееся раскрывает характер каждого из них. Статья учебника «Диалог в литературном произведении» заострит

внимание учащихся на речевых характеристиках персонажей и поможет глубже осмыслить текст.

Авторская позиция в произведении отражается в характере и стиле повествования. На протяжении всего рассказа автор называет героя «Васютка», очень редко — «мальчик». В первом случае создается ощущение, что все происходящее мы видим сквозь призму восприятия самого героя, во втором — словно создается некая дистанция, автор смотрит на события со стороны. Вместе с Васюткой мы сначала испытываем азарт погони за глухарем, затем страх, одиночество, вместе с ним затем преодолеваем трудности. Отстраненная форма названия героя «мальчик» как бы напоминает нам о том, что эти испытания достались не взрослому человеку, а ребенку, — и это усиливает наше сочувствие герою. Точно и образно автор передает смену чувств и настроение мальчика. Мы видим, что писатель не только сопереживает Васютке, но и гордится мальчиком, сумевшим побороть в себе страх и отчаяние, ведь именно благодаря этому теперь на карте страны *есть еще одно голубое пятнышко*.

Для литературного творчества программа предлагает учащимся написать рассказ на тему «Как я заблудился», что весьма не сложно с точки зрения стилистической, но не всегда под силу тем, у кого нет соответствующего жизненного опыта. В этом случае можно предложить учащимся написать рассказ «Моя первая маленькая победа». Такой поворот темы будет непосредственно соответствовать лейтмотиву урока, подведет ученика к размышлению о том, насколько ему удавалось в жизни преодолевать какие-либо трудности, какие качества ему помогли в этом.

Завершает изучение рассказа В. П. Астафьева «Васюткино озеро» в учебнике для 5 класса под ред. В. Г. Маранцмана статья для учащихся о диалоге в литературном произведении. Учитывая, что учителя работают по разным программам и учебникам, мы сочли необходимым поместить ее в книге.

## Диалог в литературном произведении

(статья для учащихся)

Человек не может жить без **общения**. Общась, мы делимся своими мыслями и чувствами с другим человеком, стремясь найти то **общее**, что нас объединяет.

Как бы мы ни любили размышлять «внутри себя», вести **монологи**, жизнь постоянно создает ситуации, когда нам необходимо что-то ска-

зять друг другу, вступить в общение, в **диалог**. В переводе с греческого «диа» означает «два». В отличие от монолога в диалоге участвует два или несколько человек.

То, **для чего** мы хотим вступить в диалог с другим человеком (**мотивы к общению**), **о чем** мы говорим (**тема**), **что** мы об этом говорим (**главная мысль**) и **как** мы строим нашу речь (выбор слов и интонации, мимика, жесты, которые тоже участвуют в общении, — **речевая характеристика**) — рассказывает о нас, рисует наш внутренний портрет.

Диалог в литературном произведении — это разговор между героями произведения. Писатель (или рассказчик) не только повествует о своих героях, но и дает возможность читателям увидеть их в общении. Диалоги в художественном произведении раскрывают характеры героев и их отношения друг к другу, к событиям, описываемым в произведении, к жизни. Диалог состоит из **реплик** — слов каждого персонажа.

Проанализируем, как общаются друг с другом герои рассказа Астафьева — Васютка, мать, отец, дедушка Афанасий, матросы с бота. Обратим внимание на то, как раскрывается в диалоге каждый из них.

В начале повествования Григорий Афанасьевич, отец Васютки, очень немногословен. Он глава семьи и бригадир, на нем лежит ответственность за семью и бригаду. Рыбаки не обсуждают его распоряжений, доверяют ему. На сына он смотрит как на ребенка, а рыбацкие неудачи еще больше замыкают его в своих переживаниях: Григорий Афанасьевич не привык жаловаться. Не случайно отец и сын вступают в диалог лишь в конце повествования: Васютка выдержал испытание, повел себя как настоящий таежник, и отец говорит с ним как с взрослым мужчиной. В разговоре с сыном Григорий Афанасьевич раскрывается как умелый, сильный, не любящий хвастовства человек.

Мать Васютки, напротив, говорлива и, на первый взгляд, все чем-то недовольна. Но за этими упреками скрывается ее обеспокоенность за будущее сына (в лесах все «пропадает», к учебе не готовится), усталость от однообразной таежной жизни. Но как ласковы ее слова, как заботливы и нежны интонации ее речи, когда Васютка возвращается целым и невредимым.

Дедушка Афанасий прожил большую трудную жизнь, полагаясь на Бога, на природу. В современном образе жизни он видит угрозу живой природе. В спор с бабушкой никто не вступает, потому что знают — его не переубедишь, и реплики героя в начале рассказа остаются без ответа, воспринимаются как монолог.

Вспомните, как каждый из членов семьи откликнулся на возвращение Васютки. Определите, кому принадлежат следующие реплики.

*«Нашелся пёскаришко-то!», «Эх ты, Васюха, Васюха!»*

*«Нашелся — и хорошо. К чему мокреть-то разводить? Здоров ли он?»*

*«Ну, поплутал маленько парень. Так что теперь, по-твоему, и в лес не ходить?»*

*«Может, еще что-нибудь покушаешь, Васенька?»*

*«Затараторил, варнак! У-у-у, лихорадка болотная! Наделал ты нам хлопот, попортил крови!. Рассказывай, где тебя носило?»*

*«Близко к избе вас с ружьем не подпущу. Гармошку, приемник покупайте, а ружья — чтобы и духу не было!»*

Что помогло вам быстро и безошибочно определить героев?

И мать, и отец, и дедушка Афанасий переживали за маленького Васютку. В радостный момент возвращения мальчика каждый из них раскрывает лучшие черты характера. Мать — любящая и заботливая, дед Афанасий — по-стариковски снисходителен и добр. Но если мать теперь еще больше тревожится за сына, то дед Афанасий как бывалый таежник уже предлагает внуку новые приключения. Отец же в этой ситуации по-прежнему немногословен и по-мужски резковат, но сквозь эту сдержанность прорывается тревога за Васютку, чувствуется любовь к сыну — «Здоров ли он?», «Рассказывай, где тебя носило?».

Жизнь Васютки после приключения меняется. До «озера» все шло по привычке, и Васютка свыкся с таежной скукой, с тем, что у взрослых свои заботы и с ним мало кто общается. Возвращение Васютки и его открытие делает мальчика героем событий. Произошедшее объединяет семью, и реплики всех героев обращены теперь к Васютке.

В рассказе В. П. Астафьева у каждого из персонажей своя особенная речь. В речи бабушки Афанасия много простонародных слов («востроглазый», «сплоховал», «поплутал»), поговорок («Мука — вперед наука»), в которых отражаются меткость народной речи и народная мудрость.

Обратите внимание, как меняются глаголы «говорения», которые автор использует для передачи слов героя: в начале рассказа дедушка Афанасий «ворчит», в беседе с вахтенным матросом он «уныло отозвался», а узнав о спасении любимого внука, — «встрепенулся».

В репликах матери много упреков («К ученью надо готовиться, а ты в лесу пропадаешь») и наставлений Васютке («Ты от затесей далеко не отходи — сгинешь»), порой она кажется нам даже резкой. Но все это объясняется трудной жизнью людей в суровой тайге, каждодневными заботами, любовью матери к сыну. Автор, словно оправдывая ее наста-



вительный тон, пишет: «Мать ворчит по привычке, потому что ей не на кого больше ворчать». Мы видим, как меняются слова и интонация ее речи, когда Васютка наконец-то возвращается домой: мать спрашивает у Васютки «нежно, как у больного».

«Услышав» басистый голос и «смешной украинский выговор» старшины бота, мы представляем сильного, добродушного человека. С ласковой иронией он называет Васютку «героем глухариным», а в веселой интонации его речи чувствуем отеческое отношение к мальчику. Друг друга команда бота понимает с полуслова — видимо, они давно уж работают вместе.

Помимо обычных героев в рассказе Астафьева есть и другие «участники» диалогов. Для Васютки, как и для писателя Виктора Петровича Астафьева, природа — живая. Наверное, вы заметили, что в лесу Васютка часто произносит свои мысли вслух: то передразнивает горластую кедровку, то грозитя догнать «прыткого» глухаря. Сначала мальчик говорит больше «для солидности». Но когда он понял, что заблудился, речь помогает ему «отогнать подступающий страх». Общаясь с природой, обращаясь вслух к самому себе, Васютка не так остро ощущает свое одиночество, диалог помогает Васютке преодолеть отчаяние.

Найдите в тексте примеры обращений Васютки к себе, к обитателям тайги. Назовите глаголы «говорения», которые помогают автору передать смену чувств героя.

Подумайте над тем, как диалоги помогают нам представить внешний облик героев рассказа, ведь автор почти не дает их портреты.

## **ПОВЕСТЬ О ПОБЕДЕ ЛЮБВИ НАД «ЦАРСТВОМ НЕНАВИСТИ»**

**Дж. ЛОНДОН. «БЕЛЫЙ КЛЫК».**

**АНАЛИЗ ПОВЕСТИ «ВСЛЕД ЗА АВТОРОМ»;**

**СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭПИЗODOV.**

**ЗАКОНЫ ПРИРОДЫ И ЗАКОНЫ ЦИВИЛИЗАЦИИ.**

**ГУМАНИЗМ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ**

К сожалению, сегодня почти ушли из круга самостоятельного чтения младших школьников и подростков книги Джека Лондона. Сама тематика произведений известного и популярного многие годы в нашей стране американского писателя — противостояние человека суровому миру природы и «очеловеченный» мир животных — становится все менее актуальной для подростков, живущих в виртуальной реальности,

в которой нет места природе, сочувствию, любви к братьям меньшим. И это еще в большей степени побуждает нас открыть юным читателям мир Джека Лондона — писателя, путешественника, романтика, мужественного и сильного человека.

Увлекательный сюжет, простой язык, «прозрачность» авторской позиции и идеи произведения — все это делает повесть «Белый Клык» доступной для читателей 5 класса. Основную сложность представляет ограниченность во времени (1 час), что требует от учителя тщательной организации работы над произведением.

Для удобства работы учителя приведем подготовленный нами методический комментарий программы<sup>1</sup>.

**Дж. Лондон. «Белый клык» — 1 ч.**

Урок 1. «Белый клык» — повесть о победе любви над «царством ненависти».

Жизненный путь писателя. Север в жизни и творчестве Дж. Лондона. Цикл «Северных рассказов». Романтический и суровый мир, в котором живут его герои — волевые, мужественные люди, попадающие в исключительные обстоятельства. Анималистические произведения писателя. Искусство автора в изображении мира животных: наблюдательность за их повадками и психикой, «очеловечивание», создание характеров героев. Человек и мир животных в произведениях Дж. Лондона. «Белый клык» — «биографическое» повествование о том, как в жестоких испытаниях живому существу открываются нравственные законы жизни.

Анализ повести «вслед за автором». Придумывание названий к частям произведения и подбор цитат, выражающих движение авторской мысли.

Северная глушь — «дикая, оледеневшая до самого сердца». Стилистический анализ эпизода (ч. I, гл. 1). «Белое безмолвие», северная глушь — сквозной мотив в описании природы в повести. Подбор картин и иллюстраций, помогающих учащимся представить стихии природы, которые стремятся «остановить все, что движется». Борьба человека — «самого мятежного существа в мире», восставшего против ее воли, за выживание. Единение людей в жестокой и беспощадной схватке с волчьей стаей.

«Закон добычи», к приятию которого жизнь подводит маленького волчонка: «Цель жизни — добыча. Сущность жизни — добыча.

<sup>1</sup> Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–9 классы / под общей ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005.

Жизнь питается жизнью». Рассказ учащихся о том, как Белый Клык превратился в настоящего «дьявола». Размышления учеников: как и почему меняются «божества» для Белого Клыка (одержимая инстинктом материнства Кичи, хозяин Серый Бобр, «сумасшедший» Красавчик Смит, великодушный Уидон Скотт)? Составление партитуры чувств, переживаемых главным героем, или цитатного плана на тему: «Так Белый Клык узнал, что такое любовь». Создание иллюстраций к повести. Размышления автора о влиянии среды на поступки и характер человека и животного. Ласка и нежность как величайшая потребность всего живого на земле. Любовь, заполняющая «пустоты» живого существа. Законы природы и законы цивилизации. Гуманизм авторской позиции.

**Внеклассное чтение.** Рассказы Дж. Лондона («Белое безмолвие», «Любовь к жизни»).

**Теория литературы.** Понятие о композиции литературного произведения.

**Литературное творчество.** Сочинение на тему «Если бы животные могли говорить...» или «Братья меньшие» и их хозяева».

Предлагаем один из вариантов изучения повести.

Учитывая сравнительно большой объем произведения (почти 200 страниц), необходимо заранее настроить ребят на самостоятельное прочтение повести. Уделим в конце одного из уроков несколько минут для создания установки на чтение произведения.

Расскажем учащимся о северном периоде жизни писателя, очень кратко передадим сюжеты 2–3 рассказов из этого цикла, подчеркнем, что объединяет героев его произведений: это суровые, волевые, мужественные люди, смотрящие смерти в лицо, вступающие в жестокую неравную схватку с природой. Удачной, на наш взгляд, установкой на чтение может служить знакомство 5-классников с двумя «северными» рассказами Джека Лондона: «Белое безмолвие» и «Закон жизни».

При самостоятельном чтении повести «Белый Клык» сосредоточим внимание учащихся на следующих вопросах.

### Вопросы и задания

1. Интересно ли вам было читать произведение? Какие эпизоды запомнились больше всего?

2. К кому из героев автор относится а) с любовью; б) с сочувствием; в) с уважением? Чье поведение автор негодуя осуждает, но объясняет его происхождением и воспитанием?

3. Чем необычна природа Северной глуши и почему автор подчеркивает ее безмолвие?

4. По каким законам живут звери и люди Северной глуши?

5. Каким вы представляете себе Белого Клыка в начале, в середине и в конце повествования?

6. Как и почему меняются представления Белого Клыка о «богах»?

7. Что автор называет «новой наукой»?

8. Зачем автор в конце повествования «помещает» своего героя в необычную, цивилизованную, среду?

Обратим внимание учащихся на искусство автора в изображении мира животных: наблюдение за их повадками и психикой помогли писателю «очеловечить» животных, создать каждому из них индивидуальный характер.

Повесть состоит из 5 частей. Поручим учащимся сделать закладки и предварительно озаглавить части — это поможет им лучше ориентироваться в тексте, а также обеспечит репродуктивный уровень усвоения произведения. Названия могут быть следующими:

Часть I. «Люди и волки» / «Поединок».

Часть II. «Серый волчонок» / «Закон добычи».

Часть III. «Боги» («Они были боги»); «Законы богов».

Часть IV. «Царство ненависти» («От царства ненависти к “новой науке”»).

Часть V. «На юге жизни» / «Бесценный волк».

Предложенные варианты отражают ракурс рассмотрения основных событий текста: с позиции читателя, с позиции автора или с позиции героев повести. Они могут повторять названия основных глав части, быть цитатой, а также формулироваться в свободной форме. Предварительные ответы на вопросы, поставленные перед чтением, и придуманные учащимися названия помогут учителю составить представление об уровне первичного овладения учащимися текстом произведения.

Обозначим основные идейные, стилистические и композиционные доминанты повести, звучание которых, с нашей точки зрения, необходимо на уроке. При этом, безусловно, в повести, как в произведении художественном, существуют и периферийные «пласты», подтверждающие, дополняющие, развивающие основные элементы авторской позиции. В силу крайней ограниченности во времени они останутся вне поля зрения урока.

Сквозным мотивом через все «северные» произведения Лондона проходит описание Северной глуши. Ее символ — Белое Безмолвие — одушевленная стихия «бесстрастной», «безучастной» к судьбе человека природы. Создать атмосферу суровых северных пейзажей нам помогут отрывки из цикла «Северных рассказов» писателя. Хорошо, если эти фрагменты-описания будут у каждого из учеников.

«У природы много способов убедить человека в его смертности: непрерывное чередование приливов и отливов, ярость бури, землетрясения, громовые раскаты небесной артиллерии. Но всего сильнее, всего сокрушительнее — Белое Безмолвие в его бесстрастности. Ничто не шелохнется, небо ярко, как отполированная медь, малейший шепот кажется святотатством, и человек пугается звука собственного голоса. Единственная частица живого, передвигающаяся по призрачной пустыне мертвого мира, он страшится своей дерзости, остро сознавая, что он всего лишь червь. Сами собой возникают странные мысли, тайна вселенной ищет своего выражения. И на человека находит страх перед смертью, перед богом, перед всем миром, а вместе со страхом — надежда на воскресение и жизнь и тоска по бессмертию — тщетное стремление пленной материи; вот тогда-то человек остается наедине с богом».

*«Белое безмолвие»*

«Темный еловый лес стоял, нахмурившись, по обоим берегам скованной льдом реки. Недавно пронесшийся ветер сорвал с деревьев белый покров инея, и они, черные, зловещие, клонились друг к другу в надвигающихся сумерках. Глубокое безмолвие царило вокруг. Весь этот край, лишенный признаков жизни с ее движением, был так пустынен и холоден, что дух, витающий над ним, нельзя было даже назвать духом скорби. Смех, но смех страшнее скорби, слышался здесь — смех безрадостный, точно улыбка сфинкса, смех, леденящий своим бездушием, как стужа. Это извечная мудрость — властная, вознесенная над миром — смеялась, видя тщету жизни, тщету борьбы. Это была глушь — дикая, оледеневшая до самого сердца Северная глушь».

*«Белый клык». 1 глава.*

«Природа безучастна. Она поставила жизни одну задачу, дала один закон. Задача жизни — продолжение рода, закон ее — смерть».

*«Закон жизни»*

Оживить воображение помогут иллюстрации к повести художника И. Ушакова.

Зададим учащимся вопросы: «Чем страшна Северная глушь, почему она “леденит сердце”? Почему автор называет человека “пленной материей”, а природу “безучастной”?» Опираясь на тексты, составим лексические ряды, отражающие характер противопоставления Северной глуши — жизни:

*Северная глушь*: безмолвие, стужа, тишина, покой, страх, бесстрастность, безучастность, тщета жизни, тщета борьбы, страх.

*Жизнь*: звуки, движение, тепло, дом, надежда.

Лейтмотивом через все произведение проходит мысль писателя о противостоянии в мире ненависти и любви, которые диктуют человеку свои законы. «Царством ненависти» правит «закон добычи»: «Цель жизни — добыча. Сущность жизни — добыча. Жизнь питается жизнью». Жестокость закона обусловлена тем, что «все живое в мире делится на тех, кто ест, и тех, кого едят», поэтому «*ешь или съедят тебя самого*».

«Домысливая» за маленького волчонка, постигающего этот суровый закон, автор пишет: «...жизнь — это неутомимая жажда насыщения, а мир — арена, где сталкиваются все те, кто, стремясь к насыщению, преследуют друг друга, охотятся друг за другом, поедают друг друга; арена, где льется кровь, где царит жестокость, слепая случайность и хаос без конца».

В другой, «непостижимо прекрасной жизни» правит любовь, и закон жизни — любовь.

Композиционные пары — «Северная глушь»—жизнь, «царство ненависти»—любовь — организуют не только сюжет произведения, но и направляют движение авторской мысли.

Позиция автора выражается как стилистически, так и открыто, в небольших собственно авторских отступлениях. Писатель убежден, что все живое — человек, животное — формируется под влиянием той среды, в которой он живет: ненависть рождает ненависть, любовь пробуждает любовь. И в этом отношении судьба волка наглядно иллюстрирует авторскую позицию. В начале повествования «серый волчонок» живет «в ладу с окружающей его враждебной средой», но живет по закону этой среды — закону добычи. Сила, «погоня за добычей», «ярость и битвы», «полный желудок», «ленивая дремота на солнышке» — вот что было источником радостей в этой среде.

Перипетии судьбы приводят Белого Клыка в иную среду, и, пишет Лондон, она перестает «быть ему враждебной». Ласка, доброе слово, любовь, «приносящая с собой боль и тревогу» — эти новые ощущения стали радостью, «пронизывающей все существо Белого Клыка».

Так утверждается мысль писателя о неизменной связи среды и характера, поступков живого существа.

В зависимости от уровня литературного развития класса непосредственная работа на уроке может быть организована как анализ «вслед за автором», так и по вопросам. При анализе «вслед за автором» рекомендуем сочетать сжатый пересказ основного содержания повести с подробным анализом 5-й и 6-й глав четвертой части.

И в том и в другом случае уместными будут предлагаемые вопросы и задания.

### Вопросы и задания

1. Как менялись ваши чувства к главному герою от начала к концу повествования?

2. Какие эпизоды повести вы бы хотели проиллюстрировать? Придумайте обложку к книге.

3. Расскажите о том, как Белый Клык превратился в настоящего «дьявола».

4. Как и почему меняются «божества» для Белого Клыка?

5. Составьте цитатный план на тему «Так Белый Клык узнал, что такое любовь».

6. Чем отличаются законы природы и законы цивилизации? Как автор пытается их «совместить»? В чем человечность авторской позиции?

Цитатный план на тему «Так Белый Клык узнал, что такое любовь» может быть следующим:

1. «Белый Клык служил своему богу, повинуюсь чувству долга и благоговейного страха. Но он не любил его. Он не знал, что такое любовь...» (ч. III, гл. 5).

2. «Больше всего он нуждается в человеческой ласке» (ч. IV, гл. 5).

3. «И это было началом конца прежней жизни, конца прежнего царства ненависти» (ч. IV, гл. 6).

4. «Но любовь не может прийти в один день» (ч. IV, гл. 6).

5. «Любовь, возникшая из *склонности*, все крепла и крепла» (ч. IV, гл. 6).

6. «Любовь принесла с собой боль и тревогу» (ч. IV, гл. 6).

7. «В нем зарождались непривычные чувства и побуждения» (ч. IV, гл. 6).

8. «И вот склонность уступила место любви» (ч. IV, гл. 6).

9. «За любовь Белый Клык платил любовью» (ч. IV, гл. 6).

Это задание помогает составить партитуру чувств героя — пробуждение в диком животном любви. Цитатный план может быть и менее подробным, но важно сосредоточить внимание учащихся на авторской идее о том, что только в любви живое существо обретает себя. Дж. Лондон пишет: «Белый Клык понемногу находил самого себя» (ч. IV, гл. 6). Цитатный план помогает учащимся избежать абстрактных рассуждений о любви. При наличии времени можно предложить ребятам самостоятельно истолковать следующую фразу: «Любовь давала о себе знать ощущением пустоты, которая настойчиво требовала заполнения».

В вере писателя в изначально добрую природу всего живого, нуждающегося в любви, заключается гуманизм авторской позиции.

Последний вопрос может оказаться достаточно сложным для учащихся. Его нужно предварить пояснениями термина «цивилизация», сделав это на реальном жизненном материале, а также привлекая материалы детской энциклопедии. Поскольку вопрос носит философский характер, мы можем лишь на уровне сюжета показать, как разрешает противоречия законов жизни и цивилизации сам автор. В последней части повести рассказывается о том, насколько непонятна и сложна «цивилизованная» жизнь для дикого животного. Оказавшись на «Юге жизни» (можно спросить ребят о переносном значении этой фразы), Белый Клык «благоденствовал и был счастлив», но жизнь посылала ему испытания. В животном начинается внутренняя борьба.

«Волк всегда останется волком» (предложим учащимся сравнить это изречение с русской пословицей «Как волка ни корми, он все в лес смотрит»), — убежден судья. Уидон же, напротив, верит в способность всего живого откликаться добром на добро. Последние эпизоды сюжета — оказание помощи хозяину, сломавшему ногу, и спасение его семьи от сбегавшего преступника — утверждают гуманистическую идею повести.

В конце урока зададим учащимся вопрос: «Что, с точки зрения писателя, противостоит “безучастной природе”?»

В качестве **домашнего задания** программа предлагает сочинения на тему: «Если бы животные могли говорить...» или «Братья меньшие и их хозяева».

Первая тема сочинения в большей степени ориентирована на сочинение рассказа с использованием приема олицетворения, вторая — на сочинение-рассуждение, хотя и в этом случае сочинение может быть построено как рассказ. Важно направить творческие усилия учащихся в русло обсуждаемых на уроке проблем. Обе темы затрагивают про-

блему отношения человека к животным, для которых он оказывается в условиях цивилизации всегда «хозяином». Актуальность проблемы, возможно, придаст сочинениям оттенок публицистичности. И здесь необходимо так корректировать работу ученика, чтобы публицистический пафос не возобладал над самим повествованием. Если же следовать стилю писателя, то, как мы уже говорили выше, в незначительном объеме авторская позиция может быть выражена открыто. При желании учащиеся могут сопроводить свои сочинения иллюстрациями или фотографиями своих «героев».

**...И СНОВА «БОРОДИНО».**

**М. Ю. ЛЕРМОНТОВ. «ДВА ВЕЛИКАНА». «БОРОДИНО».  
ЧТЕНИЕ И АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЙ. ПРИЕМЫ,  
ОЖИВЛЯЮЩИЕ ВООБРАЖЕНИЕ. СРАВНЕНИЕ  
АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ**

Ускорение темпа жизни, неритмический характер времени, обилие постоянно меняющейся информации, которую вынужден перерабатывать — не проживая — современный человек, — лишают нас каких-то очень важных, традиционных, хрестоматийных культурно-речевых пластов. Теряя их, мы утрачиваем свое родство с землей, на которой живем, наивно считая себя гражданами Вселенной.

Есть в нашей литературе стихотворения, которые, независимо от времени, помогают ощутить себя русским человеком, причастным к великой истории, великой культуре и великому народу.

Стихотворение Михаила Юрьевича Лермонтова «Бородино» еще четверть века назад знал наизусть почти каждый школьник. Сегодня дело обстоит по-другому. Современным детям куда более знаком язык рекламы, чем язык пушкинских сказок и «Бородино». Сознывая насущную необходимость включения этого произведения в читательский опыт школьника, поразмышляем над тем, как организовать процесс работы над стихотворением в 5 классе.

Отчетливый событийный ряд, простота слога, лиро-эпический характер повествования, сказовая интонация — все это располагает 5-классников к чтению «Бородино».

Изучение лермонтовского стихотворения имеет давнюю методическую традицию, поскольку оно входило во все программы.

Детские воспоминания «про день Бородина» и притягательный образ Наполеона для мятежной души поэта запечатлелись уже в ранних стихах

«Наполеон» (1829), «Наполеон. (Дума)» (1830), «Эпитафия Наполеона» (1830), «Поле Бородина» (1830), «Два великана» (1832).

Если первые три стихотворения посвящены «мужу рока», который «выше и похвал, и славы, и людей», то в последних рассказывается о знаменитом Бородинском сражении.

В стихотворении «Два великана», написанном еще совсем юным поэтом, грандиозные события войны 1812 г. представлены иносказательно, как борьба «двух великанов».

К работе над стихотворением можно привлечь картины художника В. Верещагина «М. И. Кутузов на командном пункте в день Бородинского сражения» и «Наполеон I на Бородинских высотах», а также картину Ж.-Л. Давида «Наполеон I Бонапарт». На картине Ж.-Л. Давида Наполеон изображен на белом коне. Конь взвился к небу, всадник победно смотрит на зрителя. Его фигура окутана красным стягом. Художник передал молодость, порывистость, дерзость молодого императора, «вздыбившего» весь мир. На картине И. Прянишникова «В 1812 году» изображено поражение французской армии: русские мужики ведут плененных французов. Их лица понуры, вид жалок, не по плечу им оказалось противостоять русской отваге и суровой российской зиме.

(При этом необходимо помнить о том, что если образ в стихотворении Лермонтова исторически совершенно отчетливо соотносится с Наполеоном Бонапартом, то от подобного прямолинейного истолкования образа «русского великана» как полководца Кутузова нужно предостеречь учащихся, о чем говорится в учебной статье.)

У Лермонтова портреты полководцев даны в фольклорном ключе: «старый русский великан» и «другой», т. е. «не наш», «чуждый». Отношение автора к героям передается в первом случае через деталь убора — «в шапке золота литого», во втором — через слово-определение «трехнедельный удалец». Деталь одежды подчеркивает законность, преемственность власти, которой обладает «старый русский великан». Сочетание фольклорного слова «удалец» с эпитетом «трехнедельный» содержит уничижительный оттенок: «удалец», т. е. ловкий, сильный, смелый, но — «трехнедельный», значит, скороспелый, ненадежный, не по праву носящий титул «великана». Эпитет «дерзкий» подчеркивает как смелость поступка, который отважился совершить «великан», так и несправедливость его мотива. Обратим внимание учащихся на характер глаголов, передающих движения двух великанов: «старый русский великан» — «подждал», «отвечал»; «удалец» — «пришел», «хватать», «посмотрел», «ахнул», «упал». В первом случае мы ощущаем

степенность поведения «великана», во втором — самонадеянность, суетливость.

Фольклорные формулы («золото литое», «русский великан», «чуждые страны», «за горами, за долами», «вражеский венец»), эпическая интонация, размеренный ритм напоминают былинку. И сам характер битвы двух великанов дан предельно обобщенно:

Но улыбкой роковую  
Русский витязь отвечал;  
Посмотрел — тряхнул главою...  
Ахнул дерзкий — и упал!

Вопросы, помещенные в учебнике, помогут организовать работу над стихотворением, анализ которого несложен для 5-классников. Текст дает прекрасную возможность повторить особенности фольклорного повествования и в то же время является примером синтеза фольклорного и авторского сознания.

Выражения «трехнедельный удалец», «улыбкой роковую», «неведомый гранит» требуют истолкования: исторического в отношении первого и третьего выражений и лексического ко второму (исторические сведения даны в учебной статье после вопросов к стихотворению). Сочетание «роковая улыбка» носит противоречивый характер. Попросим учащихся дать ассоциативный ряд к слову «улыбка»: радостный, веселый, праздничный... При необходимости объясним значение слова «роковой», т. е. ведущий к гибели, predetermined судьбой.

Таким образом, цена победы «старого русского великана» над «трехнедельным удалцем» здесь как бы обусловлена, с одной стороны, законом сказки — добро всегда побеждает зло, с другой — законом справедливости: законный «венец» не может достаться «трехнедельному удалцу».

В ином стилистическом и идейном ключе даны исторические события в стихотворении «Поле Бородина», повествующем о драматическом эпизоде войны с Наполеоном, первом обращении Лермонтова к теме Бородинского сражения.

Судя по речи, рассказчик событий «роковой ночи» — участник сражения, дворянин. Стиль повествования более характерен для молодого человека, не так давно пережившего ужас битвы, потерю товарищей, горечь поражения:

Что Чесма, Рымник и Полтава?  
Я, вспомя, леденею весь,  
Там души волновала слава,  
Отчаяние было здесь.

Несмотря на драматический исход битвы, в душе героя побеждает не отчаяние, а восхищение подвигом товарищей. Все стихотворение проникнуто восхищением «чудо — победы», а финальные строки стихотворения звучат как клятва памяти боевой доблести друзей — участников великого сражения:

Однако же в преданьях славы  
Все громче Рымника, Полтавы  
Гремит *Бородино*.  
Скорей обманет глас пророчий,  
Скорей небес погаснут очи,  
Чем в памяти сынов полночи  
Изгладится оно.

Уже в этом раннем стихотворении о Бородинской битве роятся знаменитые впоследствии строчки «И клятву верности сдержали / Мы в Бородинский бой».

Смена рассказчика, иная временная дистанция, с которой повествуется о далеких событиях, обращенность речи, конкретизации событий и современность звучания исторической темы будут характерны для стихотворения Лермонтова «Бородино», написанном в 1837 г., к 25-летию со дня знаменитого сражения. В том же году было написано и стихотворение «На смерть поэта». Именно эти стихи возвестили России о том, что родился новый Поэт.

Прежде чем приступить к чтению и анализу стихотворения, напомним ребятам о том, как проходило Бородинское сражение и какую роль оно сыграло в победе над Наполеоном. Для оживления представления и «вхождения» в события далекого прошлого совершим с учащимися заочную экскурсию на место знаменитого сражения. Рассматривание панорамы Ф. Рубо «Бородинская битва» поможет учащимся представить грандиозный размах сражения.

Анализ стихотворения предварим комментарием незнакомых для учащихся слов. На доске запишем значение слов: *бивак, редут, уланы, драгуны, картечь, лафет, кивер*. Слова «мусью», «басурманы» требуют не только лексического, но и стилистического пояснения.

Перед чтением стихотворения очень важно, чтобы учащиеся смогли представить рассказчика. Оживить воображение поможет картина П. Е. Заболотского «Старый солдат».

Спросим у ребят, приходилось ли им когда-нибудь слушать рассказы участников войны — дедов, братьев. С каким чувством эти люди вспоминали войну, что для них было самым страшным? Что им запомнилось больше: победы или поражения?

Учащимся необходимо пояснить характер битв, которые совершались в прежние времена, когда на полях сходились армии, прояснить их отличие от современных войн.

Чтение учителя должно быть подготовленным. При исполнении учителем стихотворения дети должны отчетливо слышать разных участников повествования — молодого солдата и старого солдата, наглядно представлять картины боя, чувствовать смену интонаций рассказчика, искренность переживаний простого солдата. Избегая пафосности, необходимо в то же время передать патриотизм чувств рассказчика и его горькое сожаление о том, что нет больше «лихого племени», «богатырей», — и в этом его упрек молодому поколению.

От того, как будет создана установка на слушание и насколько точно учитель передаст в исполнении картины и чувства героя, зависит качество предстоящего анализа.

Стихотворение, безусловно, должно читаться учителем наизусть. Во-первых, это залог успешности прочтения. Во-вторых, это даст нам моральное право задать на дом учащимся выучить стихотворение наизусть.

В начале анализа стихотворения необходимо обратить внимание на характер вопроса, который задает молодой солдат участнику знаменитого сражения: «...ведь не даром / Москва, спаленная пожаром, / Французу отдана?» Слово «не даром» не случайно здесь является именем существительным с частицей, а не наречием, что подчеркивает надежду на небесцельность поражения, ненапрасность огромных потерь. Во втором случае слово «недаром», являясь наречием, утверждает величие произошедшего события: «Недаром помнит вся Россия / Про день Бородина!»

Повествовательный характер стихотворения определяет и ход нашего анализа — «вслед за рассказчиком». Почему старый солдат начинает свой рассказ с противопоставления богатырей «нынешнему племени»? Наличие конкретного адресата, слушателя и в то же время обобщенный характер обращения к иному поколению актуализирует смысл дальнейшего рассказа. Бородинское сражение для старого солдата — не «дела давно минувших дней», а пример служения отчизне, потерявшей своих лучших сынов.

Рассказчик повествует о героических событиях так, как и полагается обыкновенному русскому солдату, человеку из народа: просто и образно. В его речи много фразеологизмов: «не будь на то господня воля», «тут как тут», «ушки на макушке», «ломить стеною» и др.

Композиционно текст может быть разделен на три части:

1. Диалог участника бородинского сражения и молодого солдата.
2. Рассказ о сражении.
3. Мысли старого солдата, звучащие как обращение к современникам.

Во второй части также можно выделить этапы: настроение солдат перед боем, сцена Бородинской битвы, финал сражения. Выделение частей в стихотворении поможет нам организовать анализ стихотворения. В учебнике даны вопросы и задания к стихотворению. Предложенные ниже вопросы и задания могут рассматриваться как вариант.

### Вопросы и задания

1. Каким чувством пронизано все стихотворение? Какие строчки стихотворения вам понравились больше всего?
2. Какими вы представляете себе участников разговора? Как вы понимаете вопрос молодого солдата?
3. Как меняются чувства старого солдата на протяжении рассказа о сражении?
4. Охарактеризуйте речь старого солдата. Как вы думаете, почему рядом с просторечной лексикой в ней находят место слова высокого, торжественного стиля?
5. Докажите по тексту, что чувства, которые испытал рассказчик, были ведомы каждому русскому солдату.
6. Какой эпизод стихотворения вам представляется особенно зримо, ярко? Составьте по нему киносценарий.
7. Почему в первом случае, в начале стихотворения, фраза «Богатыри — не вы!» произносится с восклицательной интонацией, а в конце — с повествовательной?
8. Как вы думаете, почему Лермонтов решил написать не о победном сражении русского войска, а о его поражении? Какова главная мысль автора в стихотворении?

Проследим, как воспоминание одушевляет чувства рассказчика, он словно заново переживает события тех дней. Меняются чувства, темп, ритм, интонации повествования.

В начале его речи чувствуется некоторая угрюмость. Как укор звучат слова: «Богатыри — не вы». Воспоминания возвращают его к былым героическим временам. Оживают картины далекого боя, и мы уже ярко и зримо представляем все то, что видел и пережил солдат. Досаду и недоумение вызывает вынужденное бездействие войска:

«Не смеют, что ли, командиры / Чужие изорвать мундиры / О русские штывки?» Азарт, бесстрашие и порыв отстоять русскую землю овладевают солдатами накануне предстоящего боя: «Уж мы пойдем ломить стеною, / Уж постоим мы головою / За родину свою!» Бесплезность «перестрелки» вновь вызывает в солдате чувство досады: «Что толку в этаккой безделке?» Значительность предстоящего события ощущает каждый накануне боя.

Сцена решающего сражения передана ярко и динамично: быстро сменяющиеся друг друга картины напоминают смену кадров в кино:

Уланы с пестрыми значками,  
Драгуны с конскими хвостами,  
Все промелькнули перед нами,  
Все побывали тут.

<...>

Носились знамена, как тени,  
В дыму огонь блестел,  
Звучал булат, картечь визжала,  
Рука бойцов колоть устала,  
И ядрам пролетать мешала  
Гора кровавых тел.

<...>

Земля тряслась — как наши груди;  
Смешались в кучу кони, люди,  
И залпы тысячи орудий  
Слились в протяжный вой...

Удачным приемом для анализа этого эпизода может быть составление киносценария. «Наличие» в тексте всех необходимых элементов (кадр, смена планов, звук) позволяет ребятам легко справиться с этим заданием. Данный эпизод может использоваться также и в процессе непосредственного обучения составлению киносценария.

Народный язык, кинематографичность повествования, звукопись, обилие сравнений помогают автору воссоздать атмосферу сражения.

При наличии на уроке времени после анализа стихотворения можно предложить ученикам прочитать текст по ролям. Мы предлагаем увеличить количество чтецов, говорящих от лица старого солдата. Такая работа поможет прочувствовать народный характер произведения, ведь чувства, испытываемые рассказчиком, были в душе каждого русского солдата. Коллективное исполнение дает также возможность большему числу учащихся прочитать выразительно текст, создает особую атмосферу общего действия и, на наш взгляд, отвечает духу произведения.

**ДАЛЕКИЙ И БЛИЗКИЙ ПОЭТ.  
ЛИРИКА А. В. КОЛЬЦОВА.  
ПРИБЛИЖЕНИЕ К ПОЭТИЧЕСКОМУ И ДРАМАТИЧЕСКОМУ МИРУ  
КРЕСТЬЯНСКОЙ ЖИЗНИ. ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ  
СТИХОТВОРЕНИЙ И ПОДБОР КАРТИН  
РУССКИХ ХУДОЖНИКОВ**

Представить творчество русского поэта Алексея Васильевича Кольцова на уроках литературы в 5 классе — дело чрезвычайно трудное. И дело здесь не в возрасте и не в уровне литературного развития 5-классника. Напротив, мы полагаем, что встреча с поэзией Кольцова наиболее удачна именно на этом этапе литературного развития читателя-школьника, когда он эмоционально-отзывчив, открыт миру и способен целостно охватить художественное произведение, уловить его интонационный лейтмотив.

Когда мы создаем установку на чтение художественного произведения, мы ищем основу для восприятия в жизненном или литературном опыте читателя-школьника. Сложность восприятия лирики Кольцова, поэта из народа и пишущего для народа, поэта, воспевавшего крестьянский труд и русскую природу, заключается даже не в том, что для сегодняшних школьников этот исторический и бытийный пласт не существует. Проблема восприятия, на наш взгляд, в том, что в нашем жизненном опыте как взрослых, так и детей, все реже находит место чувство радости от физического труда и общения с природой, а образ родины, традиционно ассоциируемый с русской природой, родной землей и крестьянским трудом, кардинально трансформировался в сознании или вообще отсутствует как таковой. Из нашей речи ушла напевность, из чувств — сила и глубина, представление о «русскости» деформировалось настолько, что принадлежность ко всему «русскому», в отличие от всего «инострannого», вызывает негативную реакцию. В речи и музыке, которую мы слышим, преобладают «рваные» интонации или грубые стилизации «под народность».

Еще Гоголь писал о том, что подлинная народность «состоит не в описании русского сарафана», а в «самом духе народа». В творчестве Кольцова, на наш взгляд, естественным образом переплелись материальное и духовное начало русского человека: «крепость» к земле, любовь к крестьянскому труду, умение глубоко и сильно чувствовать.

Место изучения лирики Кольцова в программе обозначено, на наш взгляд, очень удачно: предваряет ее анализ «Бородино» Лермонтова,



а следует за этой темой изучение рассказа И. С. Тургенева «Муму». Тема простого русского человека, солдата, крепостного крестьянина, на плечах которого и держится матушка-Россия, в каждом из этих произведений находит свое отражение. Лирика Кольцова, таким образом, как бы служит «прологом» к тургеневскому рассказу, погружает учащихся в ритм жизни крестьянина-труженика, помогает открыть мир души русского человека, создает установку на чтение рассказа.

Поскольку в школьном курсе литературы это единственная возможность познакомить учащихся с творчеством Алексея Кольцова, мы должны очень отчетливо представлять себе, **какого поэта** мы хотим открыть учащимся. *Чем заслужил он право* на высокую оценку великих современников В. Г. Белинского и А. С. Пушкина? Почему стихи Кольцова были так притягательны для русских композиторов, писавших к ним музыку, почему спустя почти два века звучат его песни, которые мы зовем «народными»?

В. Г. Белинский, знавший и любивший поэта, определил талант Кольцова как «гениальный». В статье «О жизни и сочинениях Кольцова» он писал: «Когда талант в человеке есть не просто внешняя сила производить на основании увлечения самобытными образцами, но выражение внутренней сущности человека, его личности, его натуры, — тогда, каков бы ни был объем этого таланта, но он уже сила творческая, зиждительная, следовательно, в нем уже заключается искра гениальности, и если, по его объему, его нельзя назвать “гением”, то можно и должно назвать “гениальным талантом”».

По мысли Белинского, именно Кольцов создал «художественные народные песни», которые не *подражали* народным, а были ими по духу и исходили из мироощущения самого поэта. «...Кольцов один и безраздельно владел тайною этой песни. Этою песнею он создал свой особенный, только одному ему довлевший мир... <...> Кольцов родился для поэзии, которую он создал. <...> Он не для фразы, не для красного словца, не воображением, не мечтою, а душою, сердцем, кровью любил русскую природу, и все хорошее и прекрасное, что, как зародыш, как возможность, живет в натуре русского селянина. Не на словах, а на деле сочувствовал он простому народу в его горестях, радостях и наслаждениях. Он знал его быт, его нужды, горе и радость, прозу и поэзию его жизни, — знал их не понаслышке, не из книг, не через изучение, а потому что сам, и по своей натуре и по своему положению, был вполне русский человек. Он носил в себе все элементы русского духа, в особенности — страшную силу в страдании

и в наслаждении, способность бешено предаваться и печали и веселию...» — писал критик.

Чтобы подчеркнуть своеобразие поэтического творчества Кольцова, необходимо расслышать особую тональность звучания «народности» в его стихах. Если у Некрасова — это тема крестьянской доли, то у Кольцова — это поэзия крестьянского труда: без стилизации, без фальшивого подражания «народу», без дани литературной традиции. Кольцов в этом отношении — «сам традиция» и «сам» есть народ и выразитель его поэтического духа. Он смотрит на крестьянский мир не со стороны, и ему открывается бытие, которое способен прожить и прочувствовать только его участник, а не наблюдатель. Знакомство с творчеством поэта помогает учащимся расслышать «звучание» русской жизни: без интонации Кольцова представление о крестьянской жизни в их сознании было бы однозвучным, однотемным. В этом смысле, полагаем, близки творчеству Кольцова произведения писателей-деревенщиков: не столько тематически, сколько по духу, по ракурсу зрения.

Программа предлагает для изучения следующие стихи Кольцова: «Песня пахаря», «Лес», «Урожай», «Разлука», «Не шуми ты, рожь...». Последовательность изучения стихотворений в соответствии с общим принципом построения программы (тематическим) видится следующей: тема крестьянского труда («Урожай», «Песня пахаря»), тема любви («Разлука», «Не шуми ты, рожь»), стихотворение памяти А. С. Пушкина «Лес». На изучение темы программа отводит два часа.

Первый урок назовем так: **«Алексей Васильевич Кольцов — поэт из народа»**.

Установкой на восприятие творчества поэта может служить прослушивание народных песен, среди которых ребята услышат и музыкальное переложение одного из стихотворений Кольцова (например, лирическая жалоба «Без ума, без разума» Даргомьжского). Хотя тема «Народные песни» будет представлена на уроках лишь в 7 классе, уже в этом возрасте учащиеся легко улавливают народные интонации звучащих текстов и мелодий. Простота, сердечность, сопоставление картин природы и чувств человека — характерные черты народной песни. Скажем ребятам о том, что стихи одной из них — авторские, перейдя таким образом к небольшому рассказу о жизни и судьбе Алексея Васильевича Кольцова. Началом встречи с творчеством Кольцова может стать и небольшая композиция из его стихотворений, составленная и выразительно прочитанная учителем. После прослушивания зададим учащимся вопросы: «Какое настроение создали стихи? Какие

чувства вызвали? Что объединяет услышанные стихотворения? Что радует и что огорчает поэта в окружающей его жизни? Каким вы представляете себе автора этих стихов?»

В ходе рассказа о жизни поэта обратимся к статье учебника, в которой ярко и просто представлен поэт, современник Пушкина. В зависимости от композиции уроков стихотворение «Лес», посвященное памяти Пушкина, может быть прочитано сразу после знакомства учащихся с эпизодами из жизни Кольцова, связанными с великим поэтом, или в заключительной части второго урока. В последнем случае мы включаем стихотворение в композицию нашего урока, исходя не только из биографических мотивов, но и подводя учащихся к размышлению о том, почему рассказ о трагических событиях — гибели Пушкина — дается в фольклорном ключе. Такой иносказательный характер лирического раздумья отвечает мировосприятию поэта, для которого Пушкин был частью самой природы, народной стихии.

Перед чтением стихотворений «Урожай», «Песня пахаря» спросим ребят о том, какие ощущения они испытывают от физического труда: усталость, бодрость, радость, скуку; приходилось ли кому-нибудь из них заниматься деревенским трудом?

Несколько слов учитель скажет о том, что благодаря физическому труду, и крестьянскому в особенности, жили люди многие века. В процессе рассказа создать опору для воображения помогут картины русских художников: А. Г. Венецианова («Гумно», «Весна», «Лето», «Осень» и др.), М. К. Клодта («На пашне»), И. И. Шишкина («Рожь»), А. Васнецова («Родина») и многие другие по выбору учителя.

Наиболее близки, на наш взгляд, поэзии Кольцова картины художника Венецианова. Особенно наглядно это можно увидеть на примере его картин «Весна», «Лето», «Осень». В отличие от давней традиции аллегорического изображения времена года, существующей в разных видах искусства, Васнецов соотносит каждое из них с работой крестьянина — ведь именно этим определяется образ жизни человека, живущего и трудящегося на земле.

Стихотворение «Урожай» достаточно большое по объему, поэтому для анализа выделим его основные композиционные части:

1. Пейзажный зачин (до слов «Словно вспомнила / Свою родину»).
2. Ожидание (до слов «Их заветные / Думы мирные»).
3. «Думы» сельских людей (до слов «Богу-господу / Помолилися»).
4. Жатва (до слов «Широко сидят, / Подняв головы»).
5. Лирическая концовка.

Каждая из частей не только организована тематически, но и имеет свою особую интонацию, ритм, вызывает определенные чувства. После чтения учителем стихотворения и на усмотрение учителя выделения композиционных частей работу над текстом помогут организовать вопросы и задания.

#### Вопросы и задания

1. Сколько интонаций вы услышали в стихотворении? Какая из них выражает основное настроение стихотворения?
2. О чем мечтают сельские люди? Почему автор называет их заботы об урожае «думушками»?
3. С каким чувством автор описывает уборку урожая? Найдите глаголы, «рассказывающие» о процессе труда. Что их объединяет?
4. Почему стихотворение начинается и заканчивается описанием природы?
5. Когда и почему в стихотворении возникает тема Бога и молитвы?
6. Найдите в стихотворении примеры звукописи. Как они помогают поэту нарисовать картины природы и труда?

Стихотворение открывается картиной природы.

Красным полымем  
Заря вспыхнула;  
По лицу земли  
Туман стелется.

Сказать здесь, что «автор использует прием одушевления» было бы не совсем верно. Поэту не нужно «одушевлять» природу, она может изначально мыслиться и чувствоваться им только как живая. Обратим внимание на то, что устойчивые сочетания «туман стелется», «заря вспыхнула» в стихотворении Кольцова звучат по-новому, а авторские обороты речи — по-народному: «красным полымем», «по лицу земли». Это переплетение в тексте происходит настолько естественно, что мы почти не различаем авторских и народных пластов речи. Это четверостишие рождает яркие контрастные образы: алой зари и тумана. Глаголы, передающие движения природных явлений, также антонимичны: заря — «вспыхнула», туман — «стелется». Учащиеся легко заметят здесь и использованный автором прием звукописи: энергичное [р] контрастирует с плавным [л'].

В сказочно-поэтическое описание нового дня «вторгается» тема «заботы»: солнечный огонь дня может быть омрачен хмурой тучей, которая помешает убрать урожай. В третьей и четвертой строфах стихотворения настойчиво повторяется угрюмое [у]: «в тучу черную»,

«понахмурилась», «задумалась». Радостные и нежные интонации первых восьми строк сменяются тревожными. Финальные строки этой части заканчиваются многоточием, создающим пространство для домысливания чувств тучки, которой хочется вернуться дождем на «свою родину».

«Люди сельские», так ласково и уважительно называет Кольцов крестьян, «не посмотрятся» на поля и сады «зеленые». Обычно выражение «не посмотрится», ассоциирующееся с постоянным эпитетом «ненаглядный», связывается с обликом любимого человека. Используя это выражение, автор не только подчеркивает красоту природы, но и влюбленность в нее человека, который на ней трудится.

Заботы крестьян об уборке урожая поэт не случайно называет «думушками». Для человека, оторванного от земли, мысль о хлебе насущном не может быть предметом «думы», но для «людей сельских» — это забота кровная, главная, и потому она — «думушка». Уменьшительно-ласкательный суффикс, характерный для народной речи, передает уважительное отношение автора к крестьянскому труду, трогательное и трепетное отношение к хлебу. Рассказ о «думушках» пронизан интонациями ласковыми и в то же время тревожными.

Основная часть стихотворения описывает уборку урожая. Глагольный ряд — «пошли гулять», «раскидывать», «давай пахать», «перепаживать», «порасчесывать», «принялися жать» — передает слаженность коллективного труда («друг за дружкой», «семьями»), ловкость действий, идущую от привычности и любви к этой работе. Человек в труде красив. Поэт любит красоту землепашцев и красотой хлебного поля. Природа щедра к человеку «за труды» его: рожь «Выше пояса / Рожь зернистая», «Словно божий гость, / На все стороны, / Дню веселому / Улыбается».

Дружно выполненная работа — «В копны частые / Снопы сложены» — вызывает в людях чувство большой радости. И даже ночной труд — вывозить собранный урожай — воспринимается как веселое праздничное действо: «От возов всю ночь / Скрыпит музыка». Природа живет в согласии с людьми: солнышко становится холодней, лишь когда «жатва кончена». Кольцевая композиция стихотворения помогает поэту передать ощущение единения людей с природой, слианность ритма жизни человека и природы.

Лейтмотивом через все стихотворение проходит мысль и о неустанном труде души землепашцев. В стихотворении неоднократно возникает мысль о Боге: с молитвой приступают крестьяне к труду, богатый

урожаем «за труды» посылает «господь», рожь — «словно божий гость». И если солнышко холодеет «к осени», то свеча «Пред иконою / Божьей Матери» всегда «жарка». Труд физический и труд души в жизни простых людей создают ощущение полноты бытия, гармонии с миром.

В заключение предложим учащимся выучить понравившийся отрывок из стихотворения наизусть.

Стихотворение «**Песня пахаря**» созвучно предыдущему по тематике и отчасти интонационно. Если предыдущее стихотворение проанализировано на уроке подробно, то, учитывая ограниченность во времени, здесь мы можем несколько ускорить темп анализа, в котором можно опираться на вопросы, предложенные в учебнике.

Жанр стихотворения — песня. Нелегкий труд пахарь сопровождает веселой песней. Его веселит «красавица зорька», «солнышко», веселит и радует свое умение трудиться:

Весело я лажу  
Борону и соху,  
Телегу готовлю,  
Зерна насыпаю.

Ласково и образно крестьянин описывает рождение хлеба:

Пашенку мы рано  
С сивкою распашем,  
Зернышку сготовим  
Колыбель святую.  
Его вспоит-вскормит  
Мать-земля сырая;  
Выйдет в поле травка —  
Ну! тащися, сивка!

Пахарь надеется на богатый урожай, ведь «Сладок будет отдых / На снопах тяжелых».

Единственный помощник и собеседник труженика — конь, «сивка», для которого он и слуга, и хозяин. Заботливо и ласково относится пахарь к коню, но при этом по-хозяйски правит своим другом. Рефреном звучат строчки, обращенные к коню: «Ну! тащися, сивка!» На фоне бодрых, веселых интонаций припев звучит безрадостно, уныло. Протяжное «тащися» передает тяжесть труда, создает ощущение натуги, нелегкости работы, которую взяли на себя человек и животное.

Молитва — неизменный спутник человека, трудящегося на земле и связанного неразрывно с природой:

С тихою молитвой  
Я вспашу, посею;  
Уроди мне, Боже,  
Хлеб — мое Богатство!

В заключении урока можно предложить учащимся рассмотреть картину А. Г. Венецианова «Портрет крестьянина» и спросить их о том, чем похожи и что отличает героя песни Кольцова и героя картины.

Второй урок посвятим стихотворениям о любви «**Не шуми ты, рожь**» и «**Разлука**». Эпиграфом к уроку могут стать строчки В. Г. Белинского о Кольцове: «*Любовь и симпатия были основною стихиею его натуры*». Поскольку учащимся уже известны необходимые для понимания стихотворений страницы сердечной жизни поэта, основное внимание уделим чтению и анализу произведений, а также прослушиванию романсов на стихи Кольцова.

Несмотря на драматизм судьбы, мироощущение Кольцова было поразительно цельным. Любовь для поэта была высшей жизненной ценностью. При анализе стихотворения «**Не шуми ты, рожь**» важно пробудить у учащихся ответное сочувствие герою, для которого все теряет смысл, если «Спит могильным сном / Красна девица».

Главным элементом анализа стихотворения может стать составление партитуры чувств для выразительного чтения стихотворения. В стихотворении шесть строф. Первые две строфы звучат как заклинание, вторая и третья как сладкое воспоминание, в пятой звучит чувство ни с чем не сравнимой утраты. Заканчивает стихотворение тяжелая интонация безысходности. Предложим учащимся прослушать песню А. Л. Гурилева на стихи Кольцова, предварительно задав вопрос: какой бы мелодией они сопроводили стихи Кольцова? Удалось ли композитору передать в музыке трагизм чувств героя?

Работу над стихотворением «**Разлука**» можно построить, опираясь на вопросы, предложенные в учебнике.

Если интонации стихотворения «Не шуми ты, рожь» постепенно сменяют друг друга, то интонации «Разлуки» отчаянно-отрывисты, надломленны. Сочетание фольклорных формул и простых разговорных фраз придает рассказу героя особую лиричность и драматизм. Неутихающая боль в сердце не сглаживает горьких воспоминаний, которых «не забыть». Обыденность, расхожесть житейской ситуации — разлука против воли — приближает читателя к героям стихотворения, придает сюжету всеобщий характер.

При анализе стихотворения важно, чтобы учащиеся, опираясь на детали текста, представили себе героев, подобрали бы верные интонации для передачи их чувств.

Характеры и чувства героев выражены и в коротком диалоге. На последнюю реплику «милой»: «Не ходи, постой! Дай время мне / Задушить грусть, печаль выплакать, / На тебя, на ясна сокола...» — у героя нет ответа: «Занялся дух — слово замерло...»

Несопrotивление разлуке «на заре туманной юности», приятие ее как судьбы навсегда лишает героя счастья. В его жизни остается только воспоминание — незаживающая рана: не случайно стихотворение обрывается многоточием. Несмотря на то что последняя строка состоит из двух устойчивых в народной речи сочетаний, композиционно она индивидуализирует героя. Не случайно по жанру это стихотворение оказалось созвучно романсу. Анализ стихотворения завершим прослушиванием романса А. Л. Гурилева. Средствами музыки композитору удалось передать драматический диалог героев. Мелодия, вначале широкая, перерастает в сцене свидания в напряженный речитатив, ярко передающий невыносимую боль расставания любящих друг друга людей.

В качестве домашнего задания предложим учащимся выучить одно из стихотворений наизусть, а также попросим ребят подобрать картины русских художников, созвучные лирике Кольцова, прокомментировав письменно свой выбор.

### О «БАЛЛАДНОМ» ВОСПРИЯТИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ ИЛИ ТАЙНА БАЛЛАДЫ. СРАВНЕНИЕ ПЕРЕВОДОВ И СОЧИНЕНИЕ БАЛЛАДЫ ПО КАРТИНЕ КАК ПУТЬ РАСКРЫТИЯ ПРИРОДЫ ЖАНРА И ПРОБУЖДЕНИЯ В ЧИТАТЕЛЯХ-ШКОЛЬНИКАХ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ

В программе основной школы жанр баллады представлен достаточно широко как произведениями русской, так и зарубежной литературы. Рассмотрим, как происходит общение учащихся 6 класса с произведениями, написанными в этом жанре, покажем методические приемы, благодаря которым оно протекает естественно и успешно, развивая творческие способности ученика, чувство эмпатии.

Обратимся к истории жанра.

Жанр литературной баллады формировался как под воздействием традиций народной баллады, так и под влиянием мировой литературы.

Гете называл балладу «живым зародышем», «прасеменем» всей поэзии прообразом искусства, первичной национальной формой, соединившей в себе элементы эпоса, драмы и лирики.

Родина баллады — Прованс. В провансальской поэзии так называли песни с рефреном, сопровождаемые танцем. Провансальское слово *balada* означает «плясовую песню», итальянское *ballata* — «лирическую танцевальную песню», французское *ballade* — все восходят к позднелатинскому *ballare*, что означает «плясать».

В дальнейшем баллада трансформировалась в стихотворение с определенной системой рифмовки: обязательным ее элементом стали три строфы и сквозная рифмовка. Истоки сюжетов баллад можно найти и в устном народном творчестве, и в мифологии, и в средневековом героическом эпосе, и в истории.

В современном литературоведении баллада чаще всего определяется как повествовательная песня (или лиро-эпическое произведение) с напряженным (драматическим) развитием сюжета, для которой характерен мотив драматизма человеческой судьбы: отдельного человека, народа.

Исследователь А. А. Гугнин выделяет такие особенности народной баллады, как *драматизм* развития сюжета, *прерывистость повествования*, концентрирующего внимание на кульминационных моментах, использование *диалога* как сюжетобразующего фактора, применение разнообразных форм *повтора*, усиливающего драматизм ситуации и *недосказанность*, «придающую балладам таинственность или даже загадочность» [3, с. 9]. Характерно, что поэты и философы всегда подчеркивали в этом жанре напевность, «лад», обращая внимание на песенное происхождение жанра.

«Существо песни, — писал И. Г. Гердер [2, с. 552], — в напеве, а не в картине, ее совершенство определяется мелодическим движением страсти или чувства, которое можно было бы обозначить метким старинным словом “лад”». При переводе баллад Гердер прежде всего стремился передать напевность интонации чужого языка, в которой выражалось лирическое отношение к событиям.

У. Вордсворт видел отличительную черту баллады в том, что выраженное в ней чувство «придает значительность действию и обстоятельствам, а не наоборот» [4, с. 570]. Размышляя о жанре баллады, Гегель писал: «...баллады, хотя и в меньших масштабах, чем собственно эпическая поэзия, охватывают, как правило, целостность замкнутого в себе события, однако набрасывают его картину лишь в наиболее вы-

дающихся моментах. Вместе с тем они с большей полнотой и притом с большей сосредоточенностью и проникновенностью дают выявиться глубинам сердца, которое без остатка связывает себя со всем происходящим, и душевному тону жалобы, уныния, печали, радости...» [1, с. 564]. Белинский был убежден, что в балладе главное не событие, а ощущение, которое оно вызывает, «дума, на которую она наводит читателя».

Как видим, самым долговечным, нестареющим признаком жанра оказывается не столько драматический характер развития изображаемых в балладе событий, сколько характер отношения автора к ним. Именно сила и глубина восприятия происходящих событий автором придают балладам особый драматизм и напряженность.

Обращение русских поэтов к жанру баллады в начале XIX в. способствовало утверждению романтизма как литературного направления: в балладах Жуковского читателю открылся мир личных переживаний человека. Исследователи отмечают, что баллада всегда рождалась из любви поэта к таинственному и чудесному, к героическому и прекрасному.

Наблюдая ежедневные реальные «сюжеты» и позиции «авторов», размышляя над жизнью, мы полагаем, что речь может идти о существовании типа **балладного восприятия действительности**. Не трудно заметить, что в современном обществе, в котором ежедневно происходят страшные события, у человека притупляется ощущение драматизма жизни, утрачивается чувство трагического, исчезают «трагические герои». В «произведении» жизни события не успевают **прочувствоваться, пережиться**, и мы постепенно смиряемся с происходящим, потому что утрачиваем способность сердцем чувствовать и откликаться на жизнь. Чешский писатель Карел Чапек как-то заметил, что вся наша жизнь — это еще «не все, что нами прожито», это лишь «выборка» — на столько, на сколько способно вместить наше сердце.

Обращение к жанру баллады в 6 классе оправдано, с нашей точки зрения, не только методически, но и дидактически. Опираясь на возрастной интерес учащихся к ярким, необычным событиям, в процессе литературного развития школьника, необходимо стремиться к тому, чтобы этот интерес «утолялся» не только событийной канвой произведения, но и нравственно-эстетическими переживаниями, которые вызывает текст. В контексте этого размышления нам представляется чрезвычайно интересным материал, предлагаемый программой: баллада Шиллера «Перчатка» в переводах Жуковского и Лермонтова, для

внеклассного чтения — баллады Стивенсона, Гумилева и др., а также интересные и необычные задания по литературному творчеству — сочинение баллады по картине.

Анализ первичного восприятия учащимися баллад Ф. Шиллера, Р. Л. Стивенсона, Н. Гумилева показывают, что они вызывают большой интерес у 6-классников: необычность героев и обстоятельств, в которых они оказываются, стремительность развития событий, драматизм конфликта и неожиданность развязки — все это способствует легкости общения учеников 6 класса с жанром баллады.

Характерно, что самыми отличительными чертами жанра для учащихся становятся особенности произведения, связанные с фабулой и развитием сюжета. Яркая окрашенность, рельефность изображения драматических событий в балладе и лаконизм повествования — создают благоприятные условия для работы воссоздающего воображения: картины текста легко разворачиваются в воображении учеников. Общение протекает как «просмотр» воплощенных в яркие зрительные образы картин художественного текста. Лирическая окрашенность событий, необыкновенность, необыденность чувств, которые движут героями и приводят их к драматическим ситуациям, ускользают от восприятия учащихся. Движущей силой событий баллады, в их понимании, являются необычные обстоятельства, в которые попадают герои, а не их личностные качества: умение любить, мужество, преданность, решимость и бескомпромиссность.

Предположим, что для понимания жанра достаточно чтения и анализа баллад, и в качестве итогового задания предложим учащимся сочинить балладу. Надо отметить, что это задание вызывает большой интерес у 6-классников. Ребята увлеченно сочиняют баллады на самые разнообразные сюжеты: о том, как рыцарь утонул, спасая свою возлюбленную; как корабль потерпел крушение; об ожерелье, послужившем причиной раздора между влюбленными, и о многом другом. Заметим, что большая часть учеников предпочитает придумывать баллады «серьезного» характера с «печальным» концом, хотя некоторым ученикам очень нравится сочинять веселые смешные баллады: о короле, который не смог пережить потерю карандаша, или о том, как король слишком любил какао с шоколадом и т. д.

Анализируя творческие работы, мы замечаем, что учащиеся легко овладевают «внешним слоем» жанра. В работах ребят выдержаны многие элементы поэтики баллады: исключительные герои и исключительные обстоятельства, драматизм развития сюжета, прерывистость

повествования, трагическая развязка. Но охватить чувством изображаемые события, придать им ореол таинственности и загадочности, показать характер героя — этого учащимся не удается. Для проникновения в лирическую ткань жанра необходимы иные приемы, чем просто знакомство с жанром путем чтения баллад и механического выявления особенностей жанра. Картины внешних событий, как мы уже говорили, легко рисуются в воображении учеников, но для проникновения в чувства героев — как движущую силу событий — читателю необходимо уловить, нарисовать, ощутить, прочувствовать настроение баллады.

Обратим внимание, что в 6 классе меняются акценты в восприятии учащимися событийной канвы произведения: лейтмотив событий (характер интонационной окрашенности произведения) постепенно ускользает из поля восприятия учащихся. Главным объектом восприятия становится само событие — яркое, необычное, поскольку проекции из литературной ситуации подлежат не образно-эмоциональный слой произведения — лейтмотив, а необычные обстоятельства, в которые попадает герой произведения. (Мысль о том, что только *такой герой* и мог попасть в *такие* обстоятельства, находится вне контекста размышлений учащихся.) Объектом рефлексии для ученика становятся поступки героя, выбор его нравственной позиции. Предметом саморефлексии становятся «я» учащегося в спроецированных на себя «литературных обстоятельствах».

Значительный опыт работы с детьми помогает нам увидеть, как «угасание» эмоциональных доминант восприятия препятствует полноценному общению с художественным произведением с определенной жанровой природой и освоение жанра как содержательно-эстетической категории требует создания соответствующих методических условий.

Учитывая характер первичного восприятия учащимися жанра баллады, мы считаем необходимым использование заданий, в процессе выполнения которых ученики постигали бы глубинную сущность жанра, его природу. В ходе изучения баллад Шиллера программа предлагает сравнение переводов и сочинение баллады по картине.

В ходе сравнения переводов баллады Ф. Шиллера «Перчатка» В. А. Жуковским и М. Ю. Лермонтовым учащимся необходимо было подумать над тем, как одни и те же события могут вызывать различные оттенки чувств у героев художественного произведения, как их отношение к событиям влияет на окрашенность повествования, — увидеть за этим особенности мироощущения автора, наделяющего героя теми или иными чертами характера.

Герой баллады Жуковского — бесстрашен и благороден. На «лицемерные красавицины взгляды» он отвечает холодной сдержанностью, а на ее неискренность в любви — достойным «Не требую награды». Не случайно Жуковский называет своего героя «витязем», подчеркивая благородство его натуры, присущее героям русского фольклора. Герой баллады Лермонтова — смел и дерзок. Коварство возлюбленной рождает в нем жестокую досаду и чувство оскорбленного самолюбия.

Восприятие героями происходящего «подсказывает» автору и характер изображения событий. Дама в балладе Жуковского — лицемерная хитрая красавица с «колкою улыбкою», в балладе Лермонтова — коварная пустая кокетка, «лукаво» смеющаяся над рыцарем.

В описании диких зверей Жуковский подчеркивает их неукротимость и изящество. «Косматый» лев — грозен, но благодушен, «смелый» тигр агрессивен, но покорен, «чета» барсов — ловки и дружны. Картина выхода зверей написана Жуковским мастерски живописно и вызывает у читателя чувство восхищения созданиями природы.

Драматизм событий ощущается в балладе Лермонтова с самой первой картины — выхода зверей: лев — ленив и равнодушен, тигр — суров и дик, «глаз кровавых не сводит» со своего «владыки», его смирение — это невольное смирение раба. С самого начала читатель чувствует, что примирения между зверьми быть не может, что события движутся к суровой развязке.

Сравнивая переводы, ребята открывают разность созданных поэтами характеров героев, что обуславливает их различное восприятие событий. Вхождение в мир героя баллады способствует улавливанию особенностей мироощущений художников, поскольку в балладе преобладает ярко выраженное лирическое начало — авторское. В ходе работы ученикам открывается такое важное качество жанра, как лирическая, личностная окрашенность событий, которая не всегда улавливается учащимися при самостоятельном чтении.

В образе балладного героя в той или иной мере находят отражение черты личности самого художника. Несмотря на то что изучение биографии и творчества Лермонтова начнется для учащихся лишь в 9 классе, сравнение переводов Жуковского и Лермонтова добавляет еще один штрих к портрету поэта, образ которого уже создается в сознании учащихся 6 класса при изучении лирических стихотворений поэта и «Песни про купца Калашникова».

Невероятно трудным, почти невыполнимым для ребят, кажется учителю предложенное программой сочинение баллады по картине.

Авторы программы предлагают для сочинения картину Врубеля «Царевна-лебедь» или картины Айвазовского («Остров Татмос», «Морской пейзаж. Коктебель»). Предложенные произведения открывают своеобразный сюжетный и эмоциональный диапазон, создают пространство, в котором разворачивается творческая фантазия учеников. Расскажем о творческих работах, стимулом для которых стала картина Врубеля «Царевна-лебедь».

Все творчество Врубеля — процесс «одухотворения» мира, глубокое лирическое проникновение в драматическую сущность явлений жизни. Весь мир и все вещи «обретают в его картинах душу». «Все в картине служит воплощению красоты, — писала о картине «Царевна-Лебедь» искусствовед А. Ягодковская. — Нежно мерцают легкие светлые краски, лаская глаз бесконечными переливами бледно-голубых, опаловых, серебристо-сиреневых и розовых тонов; живопись передает холодную гладь тронутой рябью воды, глянцевице мягкую поверхность оперения, серебряный узор покрывала; блеск самоцветов; линия гибко и плавно очерчивает нежные дуги бровей, рисунок губ, овал лица, бледную кисть руки с тонкими пальцами» [7, с. 43–44]. При всей поэтичности и точности описания, данного А. Ягодковской, нельзя согласиться с мнением критика о том, что в картине «нет ничего, что нарушало бы эту гармонию».

Трагическим ощущением мгновенности, зыбкости, ускользания красоты дышит каждое движение прекрасной девы-лебедя. По-детски беззащитно сложены руки. Сомкнутые губы молчаливо прощаются. «Невыразимой печалью» наполнены «бездонные» очи, в которых словно воплотилась душа мира. И волшебное очарование царевны рождает в нас чувство утраты, боли, расставанья, прощания с прекрасным, неземным. Образ Царевны Лебедя на картине Врубеля поэтически-лиричен и эпически драматичен. Картина близка жанру баллады не только сюжетно (сказочная тема, фантастический образ девы-птицы), но прежде всего характером ощущения, «думой», как писал Белинский, которую она рождает в читателе.

Эмоциональная реакция учащихся при восприятии картины поразительно точна. Ребята очень тонко улавливают настроение произведения. Фантастический образ, созданный художником, активизирует работу творческого воображения: учащиеся увлеченно включаются в процесс домысливания предшествующих и последующих событий. Чувство ускользающей гармонии, красоты, уходящей сказки, переданное Врубелем так щемяще-выразительно,

помогает ученикам наполнить создаваемые воображением картины глубоким чувством.

Работа над картиной Врубеля способствует проникновению учащихся в сущность лирической природы баллады: лирическая нота произведения, которая «приглушалась» увлекательной событийной канвой художественного текста, зазвучала в картине как главная тема жанра.

Опираясь на опыт работы с учащимися 5 классов, заметим, что создание живописного образа способствует реализации образов художественного текста в воображении учащихся, выполняет роль «зрительной» опоры. События произведения как бы «оживают»: эмоциональная реакция выражается в характере линий, выборе красок, света. В 6 классе общение учащегося с художественным текстом, полным захватывающих событий, уже не всегда требует создания дополнительного зрительного ряда: «зримого» воплощения требуют чувства, под влиянием которых герои произведения совершают решительные поступки. Картина Врубеля помогла ребятам «увидеть» чувство, уловить драматическую доминанту события.

Таинственно-печальная дева-лебедь, море, огни и другие едва различимые в своей загадочности предметы помогли достроить, домыслить сюжет. Но первым стимулом к творчеству, подчеркнем, стала «увиденная» мелодия картины — чувство-лейтмотив, которое потом придало далеким от совершенства детским работам эмоциональную целостность.

Приведем творческие работы учащихся и сравним их с ранее сочиненными балладами учащихся. По характеру и степени развернутости сюжета работы можно разделить на два типа.

1. Баллады, в которых события намечались лишь эскизно, характер жанра раскрывался в лирической окраске событий. В качестве примера приведем работу ученицы Ани Г.

*Царевна-Лебедь  
Последний солнца луч пропал  
За горизонтом.  
И вдруг на мрачном берегу  
Появилась дева  
Такой божественной, небесной красоты...  
Была она в шелках наряда  
Похожая на лебедь.  
Воздушная фата, кокошник в жемчугах,  
Блестящие перстни дорогие...*

*А взор такой печальный, нежный  
Твердил о расставании.  
Уста сомкнутые немного приоткрылись,  
И голос бархатный пропел:  
«Прощай, моя земля родная,  
Прощай, мой милый витязь Андриэл.  
Оплакивать твою погибель  
Судьбой жестокою печальный дан удел».  
Промолвив тихие слова,  
Она ступила в чуть взволнованную  
Воду...*

Отсутствие деления на строфы в работе оправдано всем лирическим строем произведения. На первом плане здесь чувства героини и чувства автора. Строки словно написаны на одном дыхании: рассказ о событиях лишь разрушил бы общую тональность баллады. Незаконченность повествования придает событиям печальную таинственность.

Несмотря на то что ученице не удалось избежать банальных эпитетов, в работе есть и замечательные находки. Баллада начинается психологическим сопоставлением: с последним лучом уходящего солнца из мира исчезает красота. Автору почти удалось выдержать единый ритмический рисунок произведения. В произведении ученице удастся передать и настроение жанра.

2. Баллады, в которых авторы стремились подробно рассказать о драматических событиях, и при этом им удалось выразить в повествовании свое отношение к героям. В качестве примера приведем балладу ученицы Лены К.

*Царевна-Лебедь  
Часть I*

*Прекрасная девица прощается с землей.  
Кокошник в жемчугах с летящей фатой.  
Вот скоро все исчезнет в хмурую волну —  
Царевна нежно в памяти ласкает любовь свою.*

*Все было много-много лет назад,  
Где пышных дам являлся ряд,  
В садах, где желтые нарциссы  
Цвели. И синие ирисы  
Клонили голову свою  
Пред красотой Мари.*



*Очи — небо, взор — как звезды,  
Нежно-кроткое лицо.  
Уста алые, как вишня.  
На руке алмазное кольцо.*

*И как бывает, все случилось:  
Все витязи в нее влюбились.  
Но лишь один ей по душе —  
И радость светится в лице.*

#### Часть II

*Сзывают трубы всех на бой:  
И тот, кто будет в нем герой,  
Алмазной розой награждают.*

*Но дева друга не пускает...  
А он Мари понять не может.  
И розу подарить ей обещает,  
В надежде, бог ему поможет.*

*Но роза — коварный цветок.  
Красив лишь один лепесток.  
А стебель в иголках блестит...  
Любимый, дорогой в бою убит!*

*Родные плачут и печалятся.  
Весть роковую сказать не решаются.  
Но сердце пронзает убийства стрела.  
Мари онемела, Мари — чуть жива.*

#### Часть III

*Нет на свете для Мари  
Известия печальнее.  
В очах застыла болью  
Слеза хрустальная.*

*Мари неслышно встала ночью,  
Подобна солнцу, как по небу поплыла.  
Приходит к берегу:  
Шумит-печалится взволнованно река.*

*Красавица с молитвой входит в воду,  
Подобно лебедю вспорхнули рукава...  
Ах, в этой реченьке нет броду...  
И девица как лебедь поплыла.*

*Прекрасную птицу волна догоняла,  
И звезды дрожали в искринках воды.  
Девы прекрасной на свете не стало.  
Любимый убит — жизни нет для Мари.*

В работах этого типа заметно стремление авторов передать нарастание драматизма событий, что находит отражение в лексическом и синтаксическом строе речи, а также в характере строфики. Первая часть играет роль завязки, вторая повествует о драматических событиях, третья — трагическая развязка. Это свидетельствует об осознании композиционной структуры жанра баллад. Обратим внимание на то, что для работы характерно сочетание фольклорной лексики (*уста алые, витязь, реченька*) с цитатами из литературных баллад (*где пышных дам являлся ряд; роковая весть*), что объясняется в первую очередь восприятием баллады как синкретического жанра. Авторская позиция выражена всем строем произведения.

Сравнение переводов и сочинение баллады по картине — приемы, которые не только помогают ученикам войти в мир героя художественного произведения, но и приобщают к мироощущению автора. Мир автора «приоткрывается» учащимся в авторском выборе «героя» и жанра произведения. Сочинение баллады по картине дает 6-классникам возможность, находясь в роли автора произведения, создать собственную авторскую позицию, в которой отразится их эмоциональное отношение к героям и событиям произведения. В дальнейшем это поможет читателям-школьникам видеть за художественным текстом автора: осознание выбора автором героя и жанра произведения приобщит ученика к мироощущению художника.

Так, в процессе активного освоения жанра баллады развиваются литературно-творческие способности учащихся, чуткость к слову и интонации, умение видеть за событийной канвой произведения создателя-автора — качества, формирующие не только настоящего читателя, но и воспитывающие эмоционально-отзывчивую личность.

Напомним, что программа под ред. В. Г. Маранцмана предусматривает дальнейшее знакомство школьников с жанром баллады в курсе литературы 7–11 классов. Чтение баллад Гете и сравнение переводов, а также баллад М. Светлова, С. Есенина, поэтов-шестидесятников и поэтов-бардов 1980-х гг. позволит ученикам не только расширить представление об этом нестареющем жанре искусства слова, но и поможет ощутить дух времени, эмоционально приобщиться к героическим и драматическим событиям XX в.

Мы заметили, что личное эмоциональное участие, умение видеть «балладную», драматическую сторону происходящих событий помогает читателям-школьникам в дальнейшем в какой-то мере избежать категоричности в суждениях и оценках, приучает к вдумчивому отношению к жизни, помогает отчетливее различать в жизни высокое

и низкое. Общение с ребятами во внеурочное время убеждает нас в том, что подобная творческая работа над жанром баллады постепенно стимулирует в детях обостренное внимание к ежедневным жизненным «сюжетам» и побуждает к сердечному отклику на них.

В начале нового тысячелетия, в эпоху практицизма и откровенно ироничного отношения ко всему героическому, прекрасному и высокому задача формирования эмоционально отзывчивой личности, мы думаем, становится все более актуальной. Не отрицая эстетической, гедонистической и многих других функций воздействия литературы на читателя-школьника, мы хотели напомнить о его эмоционально пробуждающей функции, без реализации которой произведение искусства остается лишь прекрасным чужим монологом, не нашедшим в читателе адресата.

### Литература

1. Гегель Г. В. Х. Лекции по эстетике // Эолова арфа. Антология баллады. М.: Высшая школа, 1989. С. 563–568.

2. Гердер И. Г. Предисловие к сборнику «Народные песни». 1779 // Эолова арфа. Антология баллады. М.: Высшая школа, 1989. С. 552–553

3. Гугнин А. А. Постоянство и изменчивость жанра // Предисловие к сборнику «Эолова арфа. Антология баллады». М.: Высшая школа, 1989.

4. Вордсворт У. Предисловие к «Лирическим балладам». 1800. // Эолова арфа. Антология баллады. М.: Высшая школа, 1989. С. 568–572.

5. Кравцов Н. И. Славянская народная баллада // Проблемы славянского фольклора. М.: Наука, 1972.

6. Эолова арфа. Антология баллады. М.: Высшая школа, 1989.

7. Ягодковская А. Михаил Врубель. Л.: Художник РСФСР, 1966.

#### «ЕСЛИ ПОВЕСТЬ СМЕШНАЯ...»

#### ИЛИ НЕСКОЛЬКО ШАГОВ ПО ПУТИ К ГОГОЛЮ.

#### Н. В. ГОГОЛЬ. «ПОВЕСТЬ О ТОМ, КАК ИВАН ИВАНОВИЧ

#### ПОССОРИЛСЯ С ИВАНОМ НИКИФОРОВИЧЕМ».

#### ПРИБЛИЖЕНИЕ К СТИЛИСТИКЕ ГОГОЛЕВСКОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ: СОЗДАНИЕ КОМИЧЕСКИХ ПОРТРЕТОВ И ДИАЛОГОВ

После ряда изученных произведений (греческих мифов, баллад и исторических поэм) в курсе программы 6 класса прочитанная самостоятельно «Повесть о том, как поспорил Иван Иванович с Иваном

Никифоровичем» Н. В. Гоголя порой вызывает у ребят недоумение и даже скуку.

Действительно, после первой встречи с Гоголем в сказочной повести «Вечера на хуторе близ Диканьки», которую ребята изучали в 5 классе, «Повесть о том, как поспорил Иван Иванович с Иваном Никифоровичем», предложенная программой, кажется им при первом самостоятельном чтении весьма скучной и непонятной, а некоторые ребята не могут без помощи учителя прочитать текст до конца.

Как показывает опыт работы над повестью, наибольшую трудность у учащихся вызывает вхождение в гоголевский текст, что объясняется как особенностями жанра комического сказа, так и сложной стилистической манерой писателя, обусловленной его мироощущением. При самостоятельном чтении произведения читатели-шестиклассники теряются в длинных синтаксических конструкциях, алогичных сравнениях, «тонут» в пространственных гоголевских описаниях, в которых от них ускользает событийная канва и смысл текста. Ученики искренне недоумевают, что героями произведения могут быть такие *странные, скучные, глупые люди*.

Опираясь на неоднократный опыт работы с 6-классниками над гоголевской повестью, мы должны отметить, что при умелом методическом подходе работа с текстом приносит ребятам подлинное эстетическое наслаждение, они перечитывают понравившиеся эпизоды, включаются в *разговор с Гоголем*. В процессе творческого общения с произведением они задумываются над серьезными нравственными проблемами, открывая иные стороны реальной жизни, иных ее «героев». В процессе анализа гоголевской повести учащиеся способны самостоятельно выявить жанровые особенности комического сказа, «почувствовать» стиль писателя, вжиться в атмосферу гоголевского повествования. Творческая работа по созданию комических портретов и диалогов «в стиле Гоголя», предложенная программой, не только способствует развитию у ребят чувства юмора, но и помогает им взглянуть на привычный мир с игривой иронией.

И трудный для самостоятельного изучения текст после проделанной работы в классе увлекает учащихся в диалог с героем и автором произведения, дает прекрасную возможность проверить свою чуткость к слову, смене интонаций, открывает возможности для выявления авторской позиции. Барьер первичного непонимания, а потому неприятия произведения, преодолевается.

Предложим один из возможных путей анализа гоголевской повести.

Если в мифе, балладе и героической песне рельефно очерчены характеры *героев*, то в жанре комического сказа отчетливо прорисованы их антиподы — «не-герои», «не-участники» жизни. Для диалога с гоголевскими героями необходимо войти в их «вещный» мир, посмотреть на него глазами автора произведения.

Ключевым при анализе повести должен стать проблемный вопрос: «Если “Повесть...” смешная, то почему она оканчивается словами: “Скучно на этом свете, господа?”»

На изучение повести программа отводит три часа. Анализ повести целесообразно вести по главам. Названия уроков отражают логику наших совместных размышлений над повестью.

Урок первый. *Иван Иванович и Иван Никифорович — «прекрасные люди».*

Выразительное чтение I главы. Составление характеристики персонажей. Размышление над тем, почему Иван Иванович и Иван Никифорович — *прекрасные люди*?

Сам жанр и стиль комического сказа «заставляет» нас «слушать» текст. Поэтому важным элементом работы на первом уроке должно стать выразительное чтение учителем отрывков из повести. В процессе чтения вслух яркой, «зримой» для ученика становится гоголевская манера повествования, «реализуются» приемы комического сказа: многослойность повествовательной структуры, иллюзия непосредственного говорения, характерные обороты речи, установка на театральность, игра слов, алогичные сравнения. Талантливо прочитанный текст по-иному помогает ребятам услышать живой голос рассказчика-автора: то надевающего, то снимающего маску и обнажающего свои истинные чувства.

В ходе чтения у учащихся возникает множество вопросов: *Почему автор сначала восхищается бекешей* (необходимо дать ребятам толкование слова: бекеша — меховое зимнее пальто) *Ивана Ивановича, а лишь затем — ее владельцем, какая связь между качествами Ивана Никифоровича и тем, какой у него дом в Миргороде, действительно ли автор так обожает своих героев?* Оказывается, что самое лучшее в человеке — это его пальто, и во всем последующем описании героев и всех событий главную роль будут играть именно вещи. Многие эпизоды вызывают у ребят смех, например описание «кушания» дыни. Читатель ждет, что после утверждения «*прекрасный человек*» автор

обязательно скажет: «*Он такой смелый! Он такой добрый!*» Но нет: «*Какой у него дом в Миргороде*». Ярким примером комического диалога может стать выразительное чтение в классе эпизода, раскрывающего, «*какой богомольный человек Иван Иванович!*» (I глава).

При составлении характеристики героев особое внимание мы уделяем комическим портретам героев, предлагая ребятам представить их облик («*Иван Иванович худощав и высокого роста; Иван Никифорович немного ниже, но зато распространяется* (подчеркнуто нами. — Е. Я.) *в толщину. Голова у Ивана Ивановича похожа на редьку хвостом вниз; голова у Ивана Никифоровича на редьку хвостом вверх*» и далее).

Хотя на этом этапе изучения повести мы не ставим цель выявить авторское отношение к героям, необходимо помочь ребятам услышать (а некоторые учащиеся это делают вполне самостоятельно) *нарушения* в стиле похвального повествования, «странные» (алогичные) сравнения, иронию («*Слушаешь, слушаешь — и голову повесишь*», «*Они такие между собой приятели, каких свет не производил*»). Ребята верно замечают, что некоторые слова «выпадают», «выпячиваются» из фраз («*влепит словцо*»), что в описаниях героев «у Гоголя все вперемежку: и вещи, и люди», связь между ними «*нелогичная*», «*нелепая*»: «*Иван Иванович несколько боязливого характера. У Ивана Никифоровича, напротив того, шаровары в таких широких складках...*»

И хотя Гоголь заканчивает I главу словами: «*Впрочем, несмотря на некоторые несходства, как Иван Иванович, так и Иван Никифорович прекрасные люди*», мы ему не верим: герои, как говорят ученики, «описаны вещами, в них нет ничего живого», они сами являются частью мира вещей. И, несмотря на доминирующую на уроке интонацию смеха, уже на этом этапе работы над повестью ученики справедливо задают себе вопрос: «И это прекрасные (?) люди (?)?» Несоответствие (как основа всего комического) между ничтожностью самого героя и чувствами (мнимыми) автора кажется нам сначала веселым и забавным, затем — нелепым, абсурдным, как и весь мир существователей.

Дома учащиеся продолжают выявлять (уже «узнавать») элементы гоголевской манеры повествования и готовят пересказы на тему «День Ивана Ивановича», «День Ивана Никифоровича» («в стиле Гоголя»), размышляют над вопросами учебника ко II–VI главам.

Урок второй. «*Чудный город Миргород!*»

Пересказ учеников на тему «*...два почтенные мужа, честь и украшение Миргорода, поссорились между собою*». Описание ночи.

Сравнение, какой ночью видится автору, а какой — герою (главы II–III)? Составление рассказа на тему «Чудный город Миргород!» (главы IV–VI до послесловия) по плану: 1) «Прекрасная лужа»; 2) «Городничий давал ассамблею!»; 3) «В Миргороде это обыкновенный способ примирения».

Комически нелепы как сама ссора, так и ее предмет — ружье, атрибут **поступка** (движения, действия, не говоря уже о героическом), совершенно лишний в их существовании предмет. Чтение отрывков из эпизода ссоры. Отсутствие «диалога» в прямом значении этого слова. Речь персонажей как средство раскрытия их характеров.

Мы полагаем возможным (при нехватке времени или по причине сложности данных эпизодов текста для чтения) исключить подробный анализ письменных прошений героев, а большее внимание уделить вопросу: «Могли ли герои не поссориться?» Важно, чтобы в своих размышлениях ребята исходили не только из характеристики персонажей, но и рассматривали происходящее в контексте «миргородского существования». Так, ученица Юля И. считает, что *«жизнь в Миргороде скучна и однотонна. У героев повести нет цели в жизни, они не живут, а существуют. Герои повести могли в любом случае поссориться, если не из-за ружья, то из-за другого пустяка. Сам город какой-то чудной, чудные жители и улицы»*.

В контексте таких размышлений можно сопоставить *чудесное* в гоголевских «Вечерах» и *чудное* в «Повести». Встречались и комические размышления: *«Автор начал свою повесть необычно, описывая имущество героев, тем самым хвалит и высмеивая их. Сами же герои были ленивыми и не знали, чем заняться, так как в деревне, где они жили, было скучно и работы почти не было»* (Даша З.).

В ходе дальнейшей работы над повестью мы обращаем внимание учащихся на изобразительность гоголевской прозы, установкой на театральность. *«Это была необыкновенная минута! спектакль великолепный!»* — восклицает Гоголь в сцене ссоры друзей и тут же, оставаясь верным себе, снижает, «дискредитирует» драматичность ситуации, приземляет до комически смешной: *«И между тем только один был зрителем: это был мальчик в неизмеримом сюртуке, который стоял довольно покойно и чистил пальцем свой нос»*.

*«Это была картина, достойная кисти великого художника!»* — вновь восклицает Гоголь, рисуя «кульминационный» момент в развитии действия, когда Иван Иванович во время *полезного и питательного упражнения* (он выбирал косточки из рыбы, которая ему *очень*

*нравилась*) *нечаянно взглянул насупротив* и увидел Ивана Никифоровича. Отчаянно, но весьма недолго, «попереживав», что перо его *вяло, мертво, с тонким расщепом для этой картины*, автор не замедлил разрешить этот напряженный драматический момент самым прозаическим образом: *«Наконец Иван Иванович вынул носовой платок и начал сморкаться...»*

Авторская установка на театральность при описании города, событий, в нем происходящих, еще больше подчеркивает «ненастоящность», мнимость, пустоту жизни миргородских существвателей (*«Процайте, бедные глаза! Вы никуда не будете годиться после этого спектакля»*).

Рисуя Миргород и его обывателей, мы продолжаем использовать главные средства характеристики гоголевских персонажей: портрет и диалог. В качестве домашнего задания мы предлагаем ребятам сочинить комические портреты и диалоги в стиле Гоголя.

### Урок третий. *«Скучно на этом свете, господа!»*

Выразительное чтение послесловия. Стилистический анализ текста. Выявление причин смены интонации авторского повествования. Гоголь «без маски». Размышление над вопросами: «Почему Гоголь приводит своих героев в церковь? Изменились ли они? Почему не могло произойти примирение? Почему автор в начале повести восхищается Миргородом, а в конце произносит ему приговор? Каков смысл финальных строчек повести: “Скучно на этом свете, господа!”? Над чем заставила задуматься повесть?»

Обыденная, «невеселая» интонация повествования сразу переносит нас в «реальный мир»: *«Назад тому лет пять я проезжал через город Миргород»*. Нас не покидает ощущение, будто автор «устал» притворяться. Неприглядный осенний пейзаж, *дурное время со «своею грустно-сырою погодою, грязью и туманом»*. Но и здесь, перестав восхищаться, Гоголь по-прежнему остается верен своему стилю: *«ненатуральная зелень... покрывала жидкою сетью поля и нивы, к которым она так пристала, как шалости старику, розы — старухе»* (и учащиеся уже легко улавливают на слух это алогичное сравнение). Сквозь неприкрыто печальную иронию робко «пробивается» прежний похвальный тон автора: *«Здесь жили тогда в трогательной дружбе два единственные человека, два единственные друга. А сколько вымерло знаменитых (подчеркнуто нами. — Е. Я.) людей»*. Безотрадна картина, открывающаяся взору читателя: *«...езде стояли шесть*

с привязанным сверху пучком соломы. <...> Несколько изб было снесено. Остатки заборов и плетней торчали уныло». Поначалу авторские чувства сдержанны, Гоголь словно пытается «убедить» читателя в том, что причина этой серой тоскливости — погода: «...я скучал, когда она была скучна». Как в насмешку на фоне этого унылого пейзажа автор сообщает нам о том, что «День был тогда праздничный».

Гоголь не случайно приводит своих героев в церковь. Размышляя над этим эпизодом, ребята так объясняют это: «...в церкви люди обычно молятся, просят прощения. Здесь человек остается наедине с самим собой, он предельно искренен, думает о чем-то высоком, вечном. А гоголевские герои так и живут прежней ссорой. В их жизни ничего другого нет».

Обращаем внимание на портреты героев, уже не смешные: «Это ли Иван Иванович? Лицо было покрыто морщинами, волосы были совершенно белые; но бекеша была все та же» (подчеркнуто нами. — Е. Я.). Вещная сущность героев не изменилась, неприкрытая авторскими «восхищениями» и «похвалами» действительность предстала во всей своей ненормальности, во всем своем уродстве. *Тощие лошади... серая масса грязи... неприятный для слуха звук... сырость... печальная заставка... однообразный дождь... слезливое без просвету небо.* Мир, из которого хочется скорее убежать: «Я вздохнул еще глубже и поскорее поспешил проститься...» И в заключительном аккорде повествования: «Скучно на этом свете, господи!» — не только горечь, но и приговор этому нелепому существованию, в котором нет ничего живого, человеческого.

В своих размышлениях о повести ребята высказывали мысль о том, как «все-таки наша жизнь однообразна и порой просто скучна» (Ульяна К.), а «Гоголь показывает читателям, что надо жить ради чего-то» (подчеркнуто нами. — Е. Я.) (Юля И.).

Особенно важными для нас становятся подобные размышления ребят: «Я считаю, Иван Иванович и Иван Никифорович не поссорились, а просто никогда не были друзьями. Только раньше это было не так заметно. И. И. и И. Н. вели однообразную, скучную, беспросветную жизнь. В жизни их интересовали вещи. Гоголь хочет показать жизнь этих людей без чувств, эмоций. Все литературные герои стремятся жить со смыслом. Жить не для вещей, а ради свободы, счастья и других положительных качеств человека и жизни. Я думаю, люди должны обмениваться не вещами, а чувствами» (Юля И.) (Работы приводятся без стилистических исправлений.)

В качестве итоговой работы мы предлагаем ребятам написать рассказ-миниатюру в стиле Гоголя с использованием комических портретов и диалогов. Цель творческого задания — «овладение» гоголевской манерой повествования, попытка небольшого критического осмысления существования «героев», в котором вещи вытесняют саму жизнь. Портрет и диалог как средства раскрытия характера героев и выражения авторского отношения к ним, особенности жанра комического сказа осваиваются учащимися непосредственно в процессе творческой работы.

Созданные учащимися рассказы говорят «о самом значительном влиянии» Гоголя, некоторые из них так и называли свои сочинения «Подражание Гоголю». Это творческое задание учащиеся выполняют с огромным увлечением. Как правило, на него откликается большинство учеников, многие из ребят сопровождают свои рассказы комическими рисунками. Веселый, ироничный тон сочинений учащихся, умело найденные алогичные сравнения, обращения к читателям-зрителям — все свидетельствует о том, что эта работа доставляет ребятам истинное наслаждение.

Выполнение этого задания ведет учащихся к созданию собственных комических «персонажей», которые вовсе не так уж безобидны. Во всех слоях текста учащиеся стремятся подчеркнуть их негативные качества: жадность, глупость, никчемность существования.

На фоне иронично-веселых, добродушных, а порой и явно сатирически направленных рассказов отнюдь не ироничные последние страницы повести воспринимаются учениками особенно контрастно. Конечный мотив гоголевского повествования «Скучно на этом свете, господи» ставит перед учениками проблемный вопрос: «Если “Повесть...” смешная, то почему она заканчивается словами “Скучно на этом свете, господи”?»

Освоение через литературное творчество лирических оттенков характера жанра комического сказа, с нашей точки зрения, в полной мере возможно лишь на следующих этапах литературного развития, так как необходим достаточный жизненный и литературный опыт для проникновения в природу гоголевского смеха — смеха сквозь слезы. На этом этапе литературного и возрастного развития важно научить читать гоголевский текст, научить видеть за смешными эпизодами, «загроможденной» вещами жизнью героев повести нравственные проблемы, которые ставит в произведении автор.

Творческие работы могут быть предложены ребятам как на завершающем этапе изучения произведения, так и непосредственно в ходе анализа. Место работ в системе изучения гоголевской повести зависит от уровня литературного развития класса, что и определит акценты в анализе художественного произведения: обычный смех или смех сквозь слезы.

Приведем некоторые работы.

*Рассказ о том, как встретились два друга*

#### *Часть I*

*Да, господа, этот день был прекрасен. Но утром в этот день встретились два еще более прекрасных человека: Иван Иванович и Иван Андреевич.*

*О, что за прекрасный человек Иван Иванович! Какой он добрый! А какой трудолюбивый! А дом у него какой! А сапоги! Я уже говорил, что он трудолюбивый? Не верите? Напрасно. Он даже мышей ловит сам.*

*Такой же прекрасный человек Иван Андреевич! Он любит блины со сметаной, вареньем и медом и удивительно добр. Всем нищим дает по маленькому кусочку хлеба. А какие у него куры! А сколько у него друзей!*

*Иван Иванович и Иван Андреевич почти близнецы, они так похожи друг на друга. Есть только единственное расхождение: голова у Ивана Ивановича похожа на луковицу головой вверх, а у Ивана Андреевича на луковицу головой вниз.*

#### *Часть II*

*И судьбе было угодно, чтобы эти два давних друга встретились.*

*— Здравствуйте, Иван Иванович!*

*— Здравствуйте, Иван Андреевич! Как жизнь?*

*— Хорошо, вот уж миллионный блинчик доедаю.*

*— Ну, а у вас, почтеннейший, как дела?*

*— Все хорошо, только вот беда: денег не хватает, придется на работу устраиваться.*

*— Какая беда... И кем же, позвольте спросить?*

*— Ну, хотя бы котом... А как идет ваша благотворительная деятельность?*

*— Ой-ой-ой, уж очень дорого обходится делать добро. За два года отдал целый килограмм хлеба!*

*— О, какие расходы!!!*

*— Если сказать по правде, Иван Иванович, мне очень нужен кот...*

*— А кто у вас, любезный мой друг, будет работать мышью?*

*— Об этом, дорогой, я еще не подумал.*

*— Уж так вы непременно не забудьте, как подыщете-то...*

*— Не-пре-менно, мой друг, непременно!*

*Так прошла эта незабываемая встреча двух прекрасных людей...*

*Иван Иванович стремительно погнался за очередной мышкой, а Иван Андреевич пошел не спеша, доедая свой миллион первый блин.*

(Володя А.)

*Чудный город Грязносвин!*

*Какой славный Дом приказов в городе Грязносвин! В нем есть все! Ну чего там только нет! Есть даже самый главный свин города. А какой он красавец! Нос словно пяточок; а глазки маленькие, глупенькие. Фу, какие глазки! Недалекие и на редкость глупые. В минуты великого счастья он так пронзительно хрюкает, что слышно далеко вокруг, и счастливые свиноушки радостно подхрюкивают. Этот свиной хор слушают жители города Грязносвин и думают: «Какой умный у нас главный Свин!»*

*И весь город жил как-то по свинячьи. Люди кушали корм «Полуголодная свинка» и тут же бросали коробки куда попало. От этого город был неописуемо красив: он был похож на большую свалку, где маленькие серые домишки сливались с мусором. Особенно весело в этом городе было в праздники. Самым любимым праздником жителей города был День независимости свилят. Любимым напитком горожан была «Горячилка». Ох как все веселились в этот праздник! И главным конкурсом этого праздника было соревнование «Кто быстрее заберется на вершину “Горы помоев”!» (Так называлась большая свалка, которая располагалась посреди города.) Желающих всегда было много! Но отбирали на этот конкурс только самых лучших свалколазов. В этот веселый праздник вокруг «Горы помоев» возле своих домов стояли зрители, а в самом грязном месте восседал главный свин города. Он наблюдал за игроками и хрюкал от радости. И однажды он так дохрюкался, что упал со своего высокого трона прямо своим пяточком в жидкий навоз. Всем это так понравилось, что они тоже стали падать своими пяточками в этот навоз. Когда все жители расшибли свои пяточки и им надоело падать в грязь, главный свин залез на свой трон и правозгласил: «С этих пор наш веселый праздник будет обогащать новый конкурс: “Кто дольше пропадает пяточком в грязь!”» День независимости свилят длился несколько дней. И потому во второй день горожане соревновались на «падение пяточками в грязь». Вот праздник кончился, и в городе снова наступила обычная свинячья жизнь.*

(Оля П.)

После сочинения в гоголевском стиле мы предложили ребятам письменно ответить на вопрос: «О чем меня заставила задуматься повесть Н. В. Гоголя?» Приведем три отрывка из работ 6-классников, которые отражают три типа работ.

1. «...над тем, как все-таки наша жизнь однообразна и порой даже неинтересна. Иван Иванович и Иван Никифорович совсем разные люди. Зачем им общаться друг с другом, ведь их практически ничего не объединяет. Повесть дала мне понять, что мы сами завызываем ссоры и не можем понять, ради чего. Порой грустно, что ты обидел дорогого друга просто так, из-за пустяка, такого незначительного пустяка. И ты остался без друга. Он здороваётся ради приличия, а не из-за долгой дружбы. Ведь ни Иван Иванович, ни Иван Никифорович не хотели извиняться друг перед другом. Тогда можно сделать вывод о том, что вся наша жизнь — это просто круг людей, у которых есть гордость, самолюбие, но нет какой-то человечности, которая присуща людям. Почему? Я снова и снова задаю себе этот вопрос. Зачем? Мы ведь так жестоки друг к другу» (Ульяна К.).

В подобных работах в понимании художественного произведения доминировал мотив сожаления о бессмысленных ссорах между людьми, о неумении дружить. Безусловно, эта доминанта объясняется главной «темой» возраста — темой человеческих отношений, дружбы. Это возраст первых сильных привязанностей и первых разочарований. Риторические вопросы в таких работах наглядно демонстрируют проецирование литературной ситуации на собственную личность.

Но основной лейтмотив повести — бессмысленность существования героев — звучит и здесь, несмотря на явно доминирующий конечный мотив.

2. «... о том, что должны уступать друг другу, не должны грубить. Иван Иванович мог уступить Ивану Никифоровичу — не спрашивать у него ружье, а Иван Никифорович мог не обзывать, а согласиться отдать ружье. Кто-то из них мог уступить другому. Ведь после их ссоры и сама повесть изменилась, и все изменилось в городе. А в конце было уже совсем иначе: погода сменилась и предстала скучная картина. Некоторые дома были снесены, два друга стали врагами, и не было уже так весело, как в начале повести» (Оля П.).

В работах такого типа мы явно обнаруживаем недопонимание характеров героев, образов, созданных автором: учащимся кажется, что при другом «поведении» героев все могло быть иначе. Безусловно, в подобных работах учащимся явно не хватило более широкого контекста для размышления, анализа авторской позиции, но нельзя не отметить, как точно уловлена смена интонации повествования.

3. «...над тем, что в Миргороде скучна и однотонна жизнь. У героев повести нет цели в жизни, они не живут, а существуют. Иван Иванович и Иван Никифорович не поссорились, а раньше были в ссоре. Только раньше их ссора была незаметной. И. И. и И. Н. вели одно-

образную, скучную, беспросветную жизнь. Их интересовали только вещи. Гоголь хочет показать жизнь этих людей без чувств, эмоций. Все литературные герои стремятся жить со смыслом. Жить не для вещей, а ради свободы, счастья, ради чего-важного.

Я думаю, люди должны обмениваются не только вещами, но и чувствами» (Юля И.).

Авторам подобных работ удалось выйти за пределы внешнего сюжета повести и ограничительных возможностей возраста, увидеть авторскую позицию в произведении, приобщиться к мироощущению писателя, уловить главный лейтмотив.

Мы, конечно, понимаем, что настоящее открытие Гоголя состоится при чтении его знаменитой поэмы, но уже на этом этапе общения с писателем мы видим, что встреча состоялась.

Для внеклассного чтения программа рекомендует повесть «Старосветские помещики». Соседство этих произведений (как и героической повести «Тарас Бульба», которую ребята будут изучать в 7 классе) в одном цикле «Миргород» не случайно.

Внешняя при беглом взгляде схожесть существования прекрасных людей Ивана Ивановича и Ивана Никифоровича и двух старичков прошедшего века — загроможденная деталями быта и лишённая ярких событий, движения — порой ведёт ребят к поверхностным выводам: «В «Старосветских помещиках» Гоголь показал нам такое же скучное, глупое и бессмысленное существование, как и в городе Миргороде. Это серый пустой мир».

Заметим, что и в школьном освещении и истолковании, и в научной интерпретации «Старосветским помещикам» «часто не везло»: «Одни говорили, что Гоголь написал сатиру на жалкое животное существование двух ничтожных стариков, разоблачил их полную никчемность. Другие, наоборот, полагали, что Гоголь утверждает своих Товстогузов как свой идеал человека и его жизни. Первые справедливо возмущались патологической жратвой старичков и вообще идиотизмом их существования. Вторые не менее справедливо подмечали, что Гоголь явно любит Афанасия Ивановича и Пульхерию Ивановну. Первые проповедовали читателям и школьникам, что они... должны презирать Товстогузов, но даже послушные школьники как ни старались презирать их, никак не могли заставить себя отречься от нежности к милым старичкам. Вторые учили... презирать Гоголя за то, что он, мол, прославляет таких пошлых существователей...»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Гукковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе. Тула: Автограф, 2000. С. 147–148.

Выбор этой повести для внеклассного изучения очень точен в программе: сопоставление произведений дает возможность не только еще раз узнать, «услышать» гоголевские приемы, почувствовать творческую манеру писателя, но что чрезвычайно важно (!) заставляет ребят задуматься над иными сторонами *мира вещей, быта, привычек*, из которых складывается уже не *существование*, а *жизнь*.

Смешное и трогательное в отношениях Афанасия Ивановича и Пульхерии Ивановны. Отсутствие видимого смысла их существования и их *взаимная любовь*. Однообразие и поэзия быта. Отсутствие всяческого интереса к жизни за пределами своего имения и сердечное внимание и радушие всякому гостю. «Старосветские помещики»: приговор пошлости или повесть о любви?

Сравнительный стилистический анализ двух произведений помогает ученикам увидеть не только сходство приемов, но и содержательные отличия, принципиально меняющие интонацию повествования: от насмешливой и сатирически сниженной в комическом сказе к лирической, по-доброму ироничной в повествовании о *старичках*.

Сопоставление разных произведений Гоголя: сказочной повести («Ночь перед Рождеством»), комического сказа («Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем») и повести «Старосветские помещики» помогает учащимся вжиться в стилистику гоголевского текста и овладеть целым рядом приемов изображения комического, открывает различные модификации смеха. В процессе совместной работы мы видим, что творческое освоение гоголевской манеры повествования помогает ученикам находить нравственные проблемы, которые ставит в произведениях автор и значительно облегчает работу над произведениями Гоголя в старших классах.

#### **«КТО И ПОЧЕМУ ОСТАЕТСЯ В ПАМЯТИ НАРОДНОЙ?»**

**А. С. ПУШКИН. «ПОЛТАВА».**

#### **ЗНАКОМСТВО С ЖАНРОМ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОЭМЫ И СОСТАВЛЕНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК ГЕРОЕВ, РАБОТА С ИЛЛЮСТРАЦИЯМИ**

Обращение к отрывку из поэмы А. С. Пушкина «Полтава» («Полтавский бой») в курсе изучения литературы в 6 классе достаточно традиционно. Прославление героизма русского войска в битве со шведами, противопоставление образов Петра и Карла, стилистический анализ текста, совершенного в художественном отношении, выразительное

чтение — таковы основные темы и приемы в работе над отрывком из пушкинской поэмы.

Программа под редакцией В. Г. Маранцмана предлагает учащимся 6 класса самостоятельное прочтение произведения в полном объеме. Не отменяя традиционных акцентов при чтении (тема героизма, величие Петра и тщеславие Карла), намеченный авторами учебника анализ поэмы (система вопросов и заданий к поэме, статья учебника «Композиция поэмы») строится как размышление Пушкина о нравственных причинах исторического бессмертия, об испытании ценности человека временем и памяти человеческого сердца. Рассмотрение поэмы под таким углом зрения оправдано как авторской позицией в произведении, так и актуальностью проблем, затронутых в ходе анализа поэмы.

Меняется время. Вопросы истории нашего государства сегодня рассматриваются особенно полемично. После 300-летнего юбилея Петербурга, актуализированные фактами современной жизни, по-иному видятся многие исторические события, в том числе и связанные с деятельностью Петра Великого. Предметом размышления становится сама философия истории, которую мы постигаем в надежде найти *свет в конце туннеля*, понимая, что «гордиться славою своих предков не только можно, но и должно» (Пушкин).

В результате смещения традиционных акцентов в воспитании и образовании меняется и ученик. Поток информации не складывается в его сознании в систему представлений и знаний. И в этом огромном море всевозможных сведений, справок, полученных главным образом из средств массовой информации, ученику невозможно самостоятельно выделить приоритеты, сосредоточиться на главном. Проблема исторической памяти, проблема соотношения всеобщего и частного, государственного и личного — эти важнейшие вопросы человеческого бытия должны органично войти в контекст школьного образования, и прежде всего литературного.

Поэма «Полтава» (1828), «Стансы» (1827), исторический роман «Арап Петра Великого» (1827), петербургская поэма «Медный всадник» (1833), «История Петра» — таков круг основных трудов Пушкина, непосредственно связанных с темой Петра Великого. В традиционном школьном курсе литературы учащиеся подробно знакомятся лишь с одним из этих произведений — поэмой «Медный всадник», в которой тема Петра дана в трагическом ключе. Тем целесообразнее, «работая на будущее», предложить ученикам прочитать поэму «Полтава» целиком и обсудить ее в классе, чтобы в дальнейшем иметь возможность



размышлять об эволюции отношения Пушкина к Петру I и Петровской эпохе. И если в «Полтаве» побеждает идея исторической необходимости, то в «Медном всаднике» доминирует идея гуманности, мысль о трагическом противоречии между нравственностью и прогрессом. О трагическом характере финала поэмы писал Андрей Платонов: «Это не победа Петра, но это — действительно трагедия. В преодолении низшего высшим никакой трагедии нет. Трагедия налицо лишь между равновеликими силами, причем гибель одной не увеличивает этического достоинства другой».

Образ Петра впервые возникает у Пушкина в «Заметках по русской истории XVIII века» (1822), где поэт признавал его «сильной личностью», называл «северным исполином»<sup>1</sup>. Пушкин видел в нем личность, которая сумела своей гениальностью сдвинуть историю России с мертвой точки: «Связи древнего порядка вещей были прерваны навеки, воспоминания старины мало-помалу исчезали» <...> *Новое поколение, воспитанное под влиянием европейским, час от часу более привыкало к выгодам просвещения. Гражданские и военные чиновники более и более умножались... Отечественные таланты стали изредка появляться и щедро были награждаемы*<sup>2</sup>. Последующие правители, по убеждению поэта, были способны лишь на слабое подражание во всем, что *только не требовало нового вдохновения*. В Петре I Пушкин видел человека, способного вдохновлять людей на героические свершения. А в «Полтаве» поэт, обожествляя его образ, видит в нем «вдохновенного» свыше: «Тогда то свыше вдохновенный ...». При этом Пушкин всячески подчеркивал самовластие Петра, произвол все крушившей на своем пути «дубинки», «все дрожало, все безмолвно повиновалось» (см. примечания Пушкина). По мысли Пушкина, Петр I презирал человечество, *может быть более, чем Наполеон*<sup>3</sup>. Мысль о написании «Истории Петра» возникла у Пушкина еще в 1827 г. В дальнейшем материалы к ней составят 32 тетради, исписанных рукой Пушкина. Тема Петра, с именем которого у Пушкина связывалась идея русской государственности, станет одной из главных тем творчества великого поэта. В письме к М. П. Погодину от 7 апреля 1834 года Пушкин писал: «К Петру приступаю со страхом и трепетом...»<sup>4</sup>.

Исследователи исторической темы в творчестве Пушкина не раз указывали на факты знакомства поэта с работами Ф. Гизо, О. Тьерри,

<sup>1</sup> Пушкин А. С. Собр. соч.: в 10 т. М.: Худ. лит., 1974. Т. 7. С. 161–162.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 161.

<sup>4</sup> Там же. Т. 10. С. 156.

П. де Баранта, В. Кузена и других историков и философов, в которых нашли отражение размышления о существовании великого человека<sup>1</sup>. Так, Гизо понимал «великость» как силу судьбы, *которая движется, расширяется, завоевывает, покоряет, чтобы насытить свою природу и выполнить миссию, которой она не сознает*. Это сопоставление «обнаруживает провиденциальный характер заключенной в великом человеке необходимости, что необыкновенно созвучно пушкинской «Полтаве»<sup>2</sup>.

Свое понимание величайшего значения Полтавской битвы в ходе русской истории Пушкин сформулировал в предисловии к первому изданию поэмы: «Полтавская битва есть одно из самых важных и самых счастливых происшествий царствования Петра Великого. Она избавила его от опаснейшего врага; утвердила русское владычество на юге; обеспечила новые заведения на севере и доказала государству успех и необходимость преобразования, совершаемого царем». Об этом же писал и Белинский: «Художественный такт Пушкина не мог допустить его выбрать содержание для эпической поэмы из русской истории до Петра Великого, и потому он остановился на величайшей эпохе русской истории — на царствовании великого преобразователя России, и воспользовался величайшим его событием — полтавскою битвою, в торжестве которой заключалось торжество всех трудов, всех подвигов, словом, всей реформы Петра Великого».

Современниками поэма, по выражению Белинского, *была дурно принята*. А сам Пушкин в письме к М. П. Погодину горько иронизировал: «...меня лет 10 сряду хвалили бог весть за что, а разругали за “Годунова” и “Полтаву”»<sup>3</sup>. В заметке «Опровержение на критики» поэт писал: «Самая зрелая из всех моих стихотворных новостей та, в которой все почти оригинально (а мы из этого только и бьемся, хоть это еще и не главное), “Полтава”, которую Жуковский, Гнедич, Дельвиг, Вяземский предпочитали всему, что я до сих пор ни написал... “Полтава” не имела успеха».

Действующих лиц поэмы критики называли *карикатурными*, сам сюжет — *нелепостью*, упрекали поэта в несоответствии его Мазепы историческому лицу, наибольшую критику вызывала композиция и характер поэмы. Даже Белинский назвал поэму великим произведением *по ее частностям*, отказывая ей тем самым в единстве и целостности.

<sup>1</sup> Кибальник С. А. Художественная философия Пушкина. СПб.: РАН, Пушкинский Дом, 1999.

<sup>2</sup> Там же. С. 147.

<sup>3</sup> Пушкин А. С. Указ. соч. Т. 10. С. 99.

Великий критик ставил под сомнение и эпический характер поэмы. «*Что такое эпическая поэма? Идеализированное представление такого исторического события, в котором принимал участие весь народ, которое слито с религиозным, нравственным и политическим существованием народа и которое имело сильное влияние на судьбы народа*». Белинский писал о том, что Полтавская битва представляет собою лишь эпизод из любовной истории Мазепы и Марии и *ее развязку*, что явно унижает *высокость такого предмета*, и *эпическая поэма уничтожается сама собою!*

Отказывая пушкинской поэме в *цельности впечатления и гармоничности частей*, Белинский при этом подчеркнул, что каждая из частей поэмы *есть превосходное художественное произведение*. Как и в случае с «Пиковой дамой», в которой он увидел лишь *мастерски написанный анекдот*, Белинский ошибся, не разглядев за художественным совершенством отдельных ее частей сокровенные мысли Пушкина, мастерски воплощенные в композиции поэмы.

В историко-литературном окружении пушкинской «Полтавы» — романтическая поэма Байрона «Мазепа» и поэма К. Ф. Рыльева «Войнаровский». По признанию Пушкина, импульсом к написанию поэмы стали строки из поэмы К. Ф. Рыльева «Войнаровский»:

Жену страдальца Кочубея  
И обольщенную их дочь.

Пушкин изумился, «как мог поэт пройти мимо столь страшного обстоятельства». Вероятно, это подсказало Пушкину идею дискредитировать Мазепу как историческое лицо путем личного сюжета.

До поэмы «Полтава» исторический материал часто разрабатывался Пушкиным на основе преданий («Бахчисарайский фонтан», «Цыгане»): «*Видно, мифологические предания счастливее для меня преданий исторических*» — так писал об этом сам поэт («отрывок из письма к Д.», 1824). В работе над «Полтавой» Пушкин пользуется историческими источниками: «Историей Малой России» Д. Бантыш-Каменского, а также книгой И. Голикова «Деяния Петра Великого» и «Историей Карла XII» Вольтера.

Многие современники считали название поэмы ошибочным, видя главным героем поэмы Мазепу, а не Петра. Но если Байрона увлекло в первую очередь романтический образ, «картина человека, привязанного к дикой лошади и несущегося по степи», а Рылеев представил Мазепу борцом за независимость украинского народа, то Пушкина интересовало прежде всего реальный, исторический характер героя. В пре-

дисловии к поэме, обращаясь непосредственно к поэту-декабристу Рылееву, Пушкин писал: «Мазепа есть одно из самых замечательных лиц той эпохи. Некоторые писатели хотели сделать из него героя свободы. Нового Богдана Хмельницкого. История представляет его честолюбцем, закоренелым в коварстве и злодеяниях, клеветником Самойловича, своего благодетеля, губителем отца несчастной своей любовницы, изменником Петра перед его победой, предателем Карла после его поражения: память его, преданная церковной анафеме, не может избегнуть и проклятия человеческого». В одном из писем Пушкин писал: «Чем больше думаю, тем сильнее чувствую, какой отвратительный предмет для художника в лице Мазепы! Ни одного доброго, благородного чувства! Ни одной утешительной черты! Соблазн, вражда, лукавство, малодушие, свирепость...» С точки зрения поэта, такой человек не может быть подлинным героем Истории, достойным памяти народа, поэтому «*Забыв Мазепу с давних пор*». В первой и второй частях как романтический герой он противостоит Кочубею, в третьей части — как герой эпический — Петру. И в том и в другом противостоянии им движет жажда власти, стремление воспользоваться исторической смутой для воцарения на престол: «*И скоро в смутах, в бранных спорах, Быть может, трон воздвигну я*».

Карл — лжегерой (В. Лаврецкая). Легкомыслие и честолюбие — отличительные черты его характера. В сравнении с Петром особенно видно ничтожество Карла, которое в итоге признает даже его временный соратник Мазепа. Суетные, мелкие честолюбивые желания не оставляют следа в народной памяти, и потому лишь «*мхом поросшие ступени Гласят о шведском короле*».

Единственным героем, достойным исторической славы и памяти, является Петр I, поступками которого движут интересы государства: «*Лишь ты воздвиг, герой Полтавы, Огромный памятник себе*». Пушкин рисует Петра как мифологического героя, обожествляет его образ. С одной стороны, опираясь на конкретные исторические факты, Пушкин стремится создать исторически правдивый образ, с другой — поэт не избегает и его идеализации. В поэме Петр — великий полководец, гениальный государственный деятель, идеальный герой, лишенный внутренних противоречий. И такова была принципиальная позиция Пушкина в обрисовке этого великого исторического деятеля.

Художественная философия Пушкина в «Полтаве» исходит из убеждения в том, что историческая неизбежность выше прав человеческой личности, а человек должен отказаться от любых интересов, кроме

«осознанного интереса исторической необходимости. Любая попытка действовать, не соизмеряя себя с историей, третируется как эгоизм»<sup>1</sup>.

Образ Петра в «Полтаве» еще лишен как внутреннего противоречия, так и двойственной оценки самого Пушкина. Столкновение человека и истории дано в «Полтаве» в менее сложной, более прямолинейной форме, чем в «Медном всаднике» (Ю. М. Лотман). Противоречие между моралью и цивилизацией будет заявлено в «Медном всаднике», но еще *совершенно не ощущается в «Полтаве»*: «...ни смерть Кочубея, ни безумие Марии не бросают ни малейшей тени на торжество Петра»<sup>2</sup>. Потому третья часть поэмы, целиком посвященная историческим событиям, переводит все повествование в русло героических событий и является кульминацией произведения, отражающей идейный замысел автора.

Ясность и величие образа Петра, который Пушкин создает в «Полтаве», проясняет и логику наших размышлений о том, кто и почему остается в истории и памяти народной, и облегчает в этом плане задачу анализа произведения. И название поэмы, и эпиграф к ней, взятый из поэмы Байрона, ставят в центр внимания события исторические, а не частные: «Мощь и слава войны, как и люди, их суетные поклонники, перешли на сторону торжествующего врага».

На эти аргументы в пользу победы исторического, всеобщего над частным, личным не раз обращали внимание все исследователи произведения. Гораздо реже принимался во внимание характер посвящения к поэме. В данном случае посвящение представляло интерес лишь с точки зрения принадлежности конкретному адресату, и этот факт связывался в первую очередь с биографическим, а не идейно-смысловым контекстом произведения. Посвящение, как полагает большинство исследователей поэмы, адресовано Марии Николаевне Волконской, жене декабриста, до замужества Раевской, с которой Пушкин был давно знаком и которая возвысилась в глазах поэта благодаря своему героическому поступку. Под иным углом зрения рассматривает посвящение к поэме Ю. М. Лотман. «Пушкин избрал для себя образ женщины, который мог его вдохновить на высокие и проникновенные стихи», — писал Ю. М. Лотман в работе «Посвящение “Полтавы”». «Чутьем художника» Пушкин уравнивал «государственно-исторический» пафос «Полтавы» нежной, проникновенной интонацией человечности, сердечной теплоты, гуманности.

<sup>1</sup> Лотман Ю. М. Пушкин. Исследования и материалы. М.; Л., 1960. Т. 3. С. 155.

<sup>2</sup> Кибальник С. А. Указ. соч. С. 150.

Предисловие к поэме (в первой редакции), посвященное лишь Петру и Полтавской битве, посвящение, эпиграф, три Песни, эпилог, примечания к поэме, написанные Пушкиным в подчеркнуто бытовом, «прозаически точном ключе» (Ю. М. Лотман), — столь сложная архитектура произведения создает дополнительную смысловую поэмы, образует многогранное смысловое пространство. Анализ композиции поэмы помогает избежать однолинейности в трактовке пушкинского взгляда на историю, прокладывает путь к пониманию дальнейших произведений Пушкина о Петре.

В учебнике помещена статья «Композиция поэмы», которая поможет учащимся осмыслить построение произведения в неразрывной связи с авторской идеей, в нем выраженной.

Все это позволяет нам определить ключевые элементы работы над поэмой — рассказ учителя об отношении к Петру и Петровской эпохе, краткий комментарий исторических событий, затронутых в поэме, составление характеристик персонажей поэмы, осмысление сюжета произведения в контексте его композиции, стилистический анализ эпизодов, выразительное чтение отрывков поэмы (включая заучивание наизусть). В ходе этой работы учащиеся подойдут к решению главного проблемного вопроса: «Кто и почему остается в памяти народной?» При успешном ходе анализа произведения и достаточно высоком уровне литературного развития класса наши размышления над смыслом поэмы в контексте его архитектуры выйдут на новый проблемный вопрос: «Как соотносится в композиции поэмы государственное и человеческое, какова роль посвящения в общем идейном смысле поэмы?»

В целом на изучение произведений Пушкина — повести «Выстрел», поэмы «Полтава», стихотворения «Соловей и роза» — программа отводит 7 часов. Целесообразно распределить время следующим образом: 3 часа посвятить изучению повести, 1 час — анализу стихотворения и 3 часа отвести на изучение поэмы «Полтава».

Покажем один из возможных путей анализа произведения. Опираясь на понимание авторского замысла произведения и воплощенной в нем идеи, мы предлагаем на каждом из уроков обозначить *тему Петра*. В ходе анализа произведения мы будем акцентировать внимание учащихся на том, что все события, описанные в поэме, как частные, так и исторические, разворачиваются на фоне великой Истории. Судьба каждого из героев так или иначе включена в этот исторический ход, хотя сами герои, сжигаемые внутренними страстями, подчас этого и не сознают.

Предварит анализ произведения самостоятельное чтение поэмы учащимися с размышлением над вопросами, предложенными в учебнике к каждой части поэмы. Дома ученики обязательно фиксируют и собственные вопросы, возникающие при чтении. В качестве дополнительного задания предлагаем ребятам вспомнить все, что они знают о деятельности Петра I, и принести на урок иллюстрации, книги, связанные с Петром и Петровской эпохой.

#### Урок первый.

Была та смутная пора,  
Когда Россия молодая,  
В бореньях силы напрягая,  
Мужала с гением Петра.

Рассказ учителя об отношении к Петру и Петровской эпохе. Пересказ сюжета поэмы. Выразительное чтение отрывков. Создание словесных иллюстраций к поэме и обсуждение их в классе.

Перед рассказом учителя целесообразно узнать, что сами учащиеся знают о Петре I. Можно предложить ребятам составить ассоциативный ряд. Петр I — *Петербург, Медный всадник, великий, огромный, сильный, преобразователь, просвещение...* К сожалению, наше представление о том, что ученики 6 класса должны знать о Петре I из курса «Страницы русской истории» (в том числе из начальной школы), рассказов взрослых, не всегда соответствует реальной практике: у ребят иногда отсутствует отчетливое представление о конкретной исторической роли Петра в истории России, масштабах этой гениальной личности, нет яркой зрительной опоры в представлении облика Петра. Это затрудняет работу над поэмой. Если эта основа в восприятии великого русского преобразователя не была заложена у учеников ранее, это необходимо сделать учителю литературы, иначе невозможно понимание эпического характера поэмы и авторской позиции в произведении.

Небольшой рассказ учителя о деятельности Петра Великого, «чтение» картин, просмотр фрагментов фильмов о Петре («Петр I», «Россия молодая» и др.) — все это наполнит рассказ учителя об отношении Пушкина к Петру и Петровской эпохе конкретным материалом и создаст установку на выявление авторской позиции в произведении.

Обратимся к картине художника В. А. Серова «Петр I» (1907). Гордо, стремительно шагает Петр по берегу залива, за ним — маленькие, сутулящиеся фигуры приближенных, подневольно следующих за исполином. Где-то в отдалении очертания кораблей. Выражение лица

Петра исполнено непреклонной твердости и решительности, он не замечает холодного ветра, полы одежды распахнуты, взгляд устремлен вперед. На лицах «сподвижников» — растерянность и непонимание смысла происходящего. Это состояние каждого персонажа картины художник передает по-разному: один из идущих едва успевает поправить на ходу чулки, второй — поглощен этим «событием» — смотрит на товарища недоуменно-глупо, третий — сутулясь, кутаясь в шубу, неохотно плетется за великаном. Все фигуры «сломлены» ветром. Лишь фигура Петра неколебимо пряма. Низкий горизонт, нависшее ключьями недружелюбное небо, предвещающие грозу низко кружащиеся чайки, «острые», почти гротескно очерченные силуэты — все создает ощущение одинокого противостояния стихии, надвигающейся бури. Где-то вдалеке причалили к берегу корабли, движутся люди — все эти детали на фоне огромного пространства передают атмосферу кипучей деятельности, меняющейся жизни. Асимметричная композиция картины вызывает ощущение напряженности и тревоги. Вписанная «между небом и землей» фигура Петра придает всему его облику трагический оттенок, рождает в сознании зрителя определенно окрашенный ассоциативный ряд: *разрыв, разлад, жизнь переломилась надвое, вселенский катаклизм...*

На картине художника Н. Н. Ге «Петр I допрашивает царевича Алексея Петровича в Петергофе» (1871) русский царь изображен в один из самых драматических моментов своей жизни. Царевич Алексей стоит перед Петром, слегка опершись о стол, опустив голову. Безжизненно бледен цвет его лица, глаза виновато-угрюмо опущены вниз, в них сквозит затаенная обида и злоба. Петр Первый изображен сидящим на стуле, его фигура сознательно обращена вперед, к зрителю, и лишь поворот головы передает мгновение, когда царь устремляет на сына гневно-вопрошающий взор. Во всем облике Петра ощущаются энергия, сила, величие. Только напряженно сжатые губы передают чрезвычайное негодование и горечь. Напротив, образ царевича Алексея вызывает ощущение слабости, безволия, уязвленного человеческого самолюбия и неспособности к тому, чтобы стать *историческим* лицом, государственным мужем. Перед нами не только столкновение двух противоположных характеров, семейная драма, но и историческая драма, раскрывающая конфликт старого и нового.

Перед анализом поэмы необходимо проверить, насколько содержание произведения усвоено учениками. Несмотря на увлекательность сюжета, текст изобилует многочисленными ссылками, затрудняющими

восприятие, поэтому важно «прочертить» основные сюжетные линии поэмы. Эта работа может быть проведена путем составления плана поэмы с пересказом отдельных ее эпизодов. Важно задействовать в работе весь класс. Работа может быть организована по трем группам, каждая из которых получает задание.

Для активизации воссоздающего воображения первой группе дадим задание придумать словесные иллюстрации к Песне первой и подобрать к ним названия из текста. Ученики обычно «рисуют» портрет Марии («*В Полтаве нет Красавицы, Марии равной*»), тайный побег Марии из дома («*Никто не знал, когда и как Она сокрылась*»), сцену, как Кочубей пишет донос на Мазепу Петру («*Удар обдуман*»), как Мазепа требует от Петра казни доносчиков («*В холодной дерзости своей, Их казни требует злодей*»).

В ходе работы размышляем над следующими вопросами: «Как в портрете Марии угадывается ее характер? Чем отличается любовь Марии от чувства Мазепы? Что движет поступками Мазепы, Кочубея, Марии?».

В Песне второй — три диалога: Мазепы и Марии, Кочубея и Орлика, Марии и матери. Попросим учеников из второй группы попытаться найти в каждом из них строчки, выражающие итог разговора героев, цитатные названия диалогов — финалы поединков. Эта работа потребует от учащихся не только знания текста, но и сосредоточенности внимания на мотивах, которые движут поступками героев. Важно прочувствовать и характер, настроение, которым окрашены диалогипоединки. Эту работу поручим сильным ученикам.

1. Признание Марии «*Всем, всем готова Тебе я жертвовать, поверь*» освобождает Мазепу от последних сомнений («*Ум его смущен жестокими мечтами*») и помогает принять окончательное решение осуществить *черные помышления*.

2. «*...Мой третий клад: святую месть. Ее готовлюсь богу снести*» — это признание Кочубея еще раз убеждают нас в том, что героем движет месть, хоть и «святая», а не патриотические чувства.

3. В страшном разговоре Марии с матерью для героини раскрывается бесчеловечный замысел Мазепы. Известие ужасает Марию и лишает силы жить: «*И дева падает на ложе, Как хладный падает мертвец*».

В ходе работы предлагаем учащимся поразмышлять над вопросами: «Любит ли Мазепа Марию “*больше славы*”, “*больше власти*”? О чем жалеет Кочубей перед казнью? Почему о Марии сказано, что “*след ее существованья Исчез, как будто звук пустой*”?».

Третья песнь поэмы полностью посвящена историческим событиям. Предложим учащимся третьей группы составить цитатный план. Он может быть следующим: 1. «*Он перешел, он изменил, К ногам он Карлу положил Бунчук покорный*» (или «*Русскому царю со мной мириться невозможно*»). 2. «*И грянул бой, Полтавский бой*». 3. «*Пирует Петр*». 4. «*Король и гетман мчатся оба. Бегут. Судьба связала их*». 5. «*Я принимала за другого Тебя, старик*».

Результат работы каждой из групп обсуждается на уроке. Воспроизводя вместе с учениками содержание поэмы, мы обращаем внимание на то, что в произведении человеческая драма (сюжетная линия: Мария, Мазепа, Кочубей) разворачивается на фоне великих исторических событий (сюжетная линия: Мазепа, Карл, Петр). В ходе работы над усвоением содержания произведения учитель также может использовать вопросы (выборочно), предложенные в учебнике.

Так путем разнообразных конкретных заданий мы помогаем учащимся усвоить основное содержание произведения, учим ориентироваться в тексте. Эта работа особенно необходима ученикам, не сумевшим самостоятельно до конца прочитать текст. «Охватив» сюжет поэмы в целом, учащиеся усваивают движение разных сюжетных линий: частной и исторической. На уроке проделанная работа находит отражение в виде записей в тетради, карандашных пометок и закладок в тексте.

Хорошее владение текстом облегчает нам дальнейшую работу по составлению характеристик персонажей. Выделение романтического (сюжетная линия Марии, Мазепы и Кочубея) и «одического» пластов повествования (гимн Петру), которые в результате проделанной работы рельефно очерчиваются в произведении, сопряжение этих разных пластов автором ведут к созданию проблемной ситуации. Почему, несмотря на то что большая часть произведения посвящена истории любви Марии и Мазепы, а рассказ о Полтавском сражении занимает лишь незначительную часть поэмы, Пушкин называет свое произведение «Полтава»? Какова основная тема и идея произведения?

Домашнее задание: найти в тексте отрывки, отдельные цитаты, в которых даны характеристики героев: Мазепы, Карла, Петра. Выписать отдельные слова-определители, отрывки (характеристики) выучить наизусть. Опираясь на выделенный текст, сюжет произведения в целом, известные биографические сведения о персонажах поэмы (материал дается ребятам заранее или указывается источник), составить рассказ о герое. Поскольку выполнение задания требует значительного времени, целесообразно распределить работу по трем группам.

## Урок второй. «И грянул бой, Полтавский бой!»

Словесные портреты Мазепы, Карла, Петра. Их поведение в бою и после него. Анализ сцены Полтавского боя.

Проверка домашнего задания. Покажем для сравнения текстовые характеристики, с которыми ученики работали дома, в виде таблицы.

Карл	Мазепа	Петр
<p><b>Автор</b> «Венчанный славою бесполезной, Отважный Карл скользил над бездной» «гордый шведский король» «В качалке бледен, недвижим, Страдая раной, Карл явился» «Вдруг слабым манием руки На русских двинул он полки». «Белый король», «герой безумный»</p> <p><b>Мазепа о Карле:</b> «Ошибся в этом Карле я. Он мальчик бойкий и отважный; Два-три сраженья разыграть, Конечно, может он с успехом К врагу на ужин прискакать, Ответствовать на бомбу смехом; Не хуже русского стрелка Прокрасться в ночь ко вражью стану; Свалить как нынче казака И обменять на рану рану; Но не ему вести борьбу с самодержавным великаном: Как полк, вертеться он судьбу принудить хочет барабаном; Он слеп, упрям, нетерпелив, И легкомыслен, и кичлив, Бог весть какому счастью верит; Он силы новые врага Успехом прошлым только мерит — Сломить ему свои рога. Стыжусь: воинственным бродягой Увлекся я на старость лет; Был ослеплен его отвагой И беглым счастьем побед, Как дева робкая»</p>	<p><b>Автор</b> «Не многим, может быть, известно, Что дух его неукротим, Что рад и честно и бесчестно Вредить он недругам своим; Что ни единой он обиды, С тех пор как жив не забывал, Что далеко преступны виды Старик надменный простирает; Что он не ведает святыни, Что он не помнит благостыни, Что он не любит ничего, Что кровь готов он лить как воду, Что презирает он свободу, Что нет отчизны для него.» «змий»; «Иуда», «изменник» Кочубей о Мазепе: «злой старик», «хищник, губитель», «злодей», «старый коршун»; «моицный враг Петра»</p> <p><b>Автор о Мазепе и Карле</b> «враги России и Петра»</p>	<p><b>Автор</b> «Выходит Петр. Его глаза сияют. Лик его ужасен. Движенья быстры. Он прекрасен, Он весь, как божия гроза» «И он промчался пред полками, Могущ и радостен как бой. Он поле пожирал очами» «Пирует Петр. И горд, и ясен, И славы полон взор его. И царский пир его прекрасен. При кликах войска своего, В шатре своем он угощает Своих вождей, вождей чужих, И славных пленников ласкает, И за учителей своих Заздравный кубок подымает». «Лишь ты воздвиг, Герой Полтавы Огромный памятник себе».</p> <p><b>Мазепа о Петре</b> «самодержавный великан»</p>

Ученики, опираясь на текст, рассказывают о героях, читают отрывки наизусть. Заучивание отрывков из «Полтавы», отдельных цитат мы считаем необходимым элементом работы с текстом. Емкость, точность, краткость пушкинской обрисовки персонажей помогают учащимся построить в воображении яркой, запоминающийся образ. В процессе заучивания развивается речь. Цепкая детская память воссоздаст эти образы в будущем как при работе над поэмой «Медный всадник», так и при необходимости осмыслить отношение Пушкина к Петру в контексте всего творчества поэта. Ведь, к сожалению, как показывает реальная школьная практика, каждое новое школьное поколение все меньше знает наизусть из того, что «проходили» в школе. Справедливо критикуя некоторые устаревшие способы работы над художественным произведением, учителя незаслуженно оставляют в прошлом и этот прием анализа. Как следствие — читатели, у которых в складах памяти нет опоры на художественные тексты, а без этого не может быть *размышлений о литературе*, любви к слову, ведь литературное образование предполагает в первую очередь не знания о литературе, а знание литературы, т. е. самого художественного произведения.

Работа проходит устно. В заключение просим ребят самостоятельно подобрать к каждому персонажу один *емкий эпитет*, в котором бы точно сконцентрировался нарисованный автором образ. Выделив в характере Мазепы такие качества, как зависть, злобу, жестокость, мстительность, учащиеся определяют его как *коварного*.

Жажда славы, слабость, ребячество, игра в геройство, недалекость, легкомысленность — все эти качества Карла ассоциируются у ребят с мыслью о том, что главным мотивом поступков Карла является желание добиться славы. Помогаем ученикам найти точное слово, определяющее мотивы поведения героя, — *тщеславие*. Чтобы активизировать языковое чутье, сначала проводим словарную работу: *тщеславие* — тщетная слава, т. е. «пустая, бесполезная», слава ради славы, а не ради высоких идеалов, целей, слава ради насыщения собственного самолюбия. Затем даем словарное толкование: *тщеславие* — высокомерное стремление к славе, к почитанию; *тщеславный* — любящий славу и кичливо выставяющий свои достоинства (словарь С. И. Ожегова).

Выбирая «доминанту» в образной характеристике Петра, обращаем внимание ребят на то, как автор рисует портрет Петра («Его глаза сияют. Лик его ужасен. Движенья быстры. Он прекрасен»), на сравнения, которые использует поэт: «как божия гроза», «могущ и радостен как

бой». Короткие отрывочные предложения, обилие кратких прилагательных подчеркивают стремительность, дерзость, величие образа и напряженность момента. В портретной характеристике Петра нет ничего лишнего, так же как и все действия Петра устремлены только на победу. Вдохновенное, сияющее предчувствием победы лицо Петра можно сравнить только с ужасной, но несущей очищение и потому прекрасной грозой. Оксюморон «прекрасен — ужасен», выбранный Пушкиным для описания героя, не только эффектен, но и точен по смыслу.

Петр, «*толпой любимцев окруженный*», появляется как былинный герой, богатырь:

Идет. Ему коня подводят.  
Ретив и смирен верный конь.  
Почуя роковой огонь,  
Дрожит. Глазами косо водит  
И мчится в прахе боевом  
Гордясь могучим седоком.

Царь вызывает у войска восторг и воодушевляет его на подвиг: «...*Далече грянуло ура: полки увидели Петра*». Ликованием встречает поэт приближение победы: «*Ура! мы ломим; гнутся шведы*». Местоимение «мы» вызвано живым «участием», переживанием происходящего и «включает» не только автора, но и читателя в переживание происходящего, наполняет сердце всякого истинно русского человека чувством гордости за храбрость русского войска и гений Петра.

Составляем ассоциативный ряд: Петр — *натиск, напор, дерзость, стремительность, гром, гроза, ужас, победа, бог*. Замечаем, что Пушкин рисует Петра не только как бесстрашного полководца, мощного властелина, но и показывает его благородство, великодушие. *Великодушный* — щедрый, умеющий прощать, умеющий воздать должное сильному сопернику, не помнящий зла: «*В шатре своем он угощает Своих вождей, вождей чужих...*». Даем словарное толкование: *великодушный* — обладающий высокими душевными качествами, снисходительный к другим до готовности бескорыстно жертвовать другими интересами (словарь С. И. Ожегова). Великого Петра не занимает слава как таковая, важна сама победа, торжество не личное, а торжество России. Ассоциативный ряд дополняем словами — *великодушие, благородство*. Появление Петра встречено восторженным ликованием, и сам герой «*могуч и радостен*», поэтому образ воспринимается читателем как *светлый, радостный*.

Вместе с учениками подбираем слово, объединяющее в себе перечисленные качества: талантливый, гениальный, божественный, **великий**... Великий — превосходящий общую меру, выдающийся. Так доминантой образной характеристики Петра может рассматриваться определение *великий*, объединяющее в своем значении данный ассоциативно-смысловый ряд.

Анализ сцены Полтавского боя не раз давался в методической литературе, поэтому обозначим лишь общий контур анализа эпизода.

Предварим анализ небольшим комментарием, в котором обратимся к реальным историческим фактам, дадим толкование слов и выражений, вызывающих у ребят затруднения (чтобы сэкономить время, заранее выпишем их на доске). Зададим вопрос: «Как изменилась русская армия со времен поражения под Нарвой?»

Но в искушеньях долгой кары,  
Перетерпев судьбы удары,  
Окрепла Русь. Так тяжкий млат,  
Дробя стекло, кует булат.

Удачным приемом работы над сценой Полтавского боя является составление киносценария. Не случайно этот эпизод поэмы Эйзенштейн называл образцом кинематографичности.

Составим план эпизода. 1. Начало боя («*И битвы поле роковое Гремит, пылает здесь и там*»). 2. Появление Петра («*...Из шатра Выходит Петр*»). 3. Временная передышка в бою («*Как пахарь битва отдыхает*»). 4. Петр и Карл («*И он промчался пред полками могущ и радостен как бой*»). О Карле: «*Вдруг слабым манием руки на русских двинул он полки*»). 5. Разгар сражения («*И смерть и ад со всех сторон*»). 6. Победа («*О славный час! О славный вид!*»). 6. Торжество Петра («*Пирует Петр*»).

Для подробного анализа выберем один из фрагментов эпизода. Покажем эту работу на примере отрывка, описывающего самый разгар сражения (от слов «И грянул бой, Полтавский бой» до слов «И смерть и ад со всех сторон»). Учитель выразительно читает отрывок (или предлагаем учащимся прослушать актерское исполнение в записи).

«Какие чувства вызывает описание боя? Что поражает в описании сражения?»

Ужас, величие, ощущение непримиримости обеих сторон — такие чувства рождает нарисованная картина рукопашного боя. Особенно удачно здесь может быть использован прием составления киносценария,

помогающий ученикам развернуть в воображении стремительно сменяющиеся картины, озвучить их «музыкой сраженья». Работу проводим устно.

Какие языковые средства использует автор для передачи напряженности, динамичности, масштабности происходящих событий? Составим глагольный ряд. Обратим внимание на деепричастия, благодаря которым действие передается предельно конкретно, отчетливо, динамично: «*Сшибаясь, рубятся сплеча...*». Сравним черновой вариант: «*Слетаясь, рубятся сплеча...*» «Вялое» слово заменяется более динамичным. Чтобы показать, как Пушкин работал над созданием картины боя, предложим сравнить черновой и окончательный варианты текста:

Черновой вариант

Везде штык колет, сабля режет,  
Бой барабанный, стон и скрежет.  
Гром пушек, топот, ярый стон —  
И ад и смерть со всех сторон.

Окончательный вариант

Швед, русский — колет, рубит, режет,  
Бой барабанный, клики, скрежет.  
Гром пушек, топот, ржанье, стон,  
И смерть и ад со всех сторон.

В окончательном варианте исчезли «лишние» слова: *езде*, эпитет *ярый*. Увеличился глагольный ряд, передающий неразбериху рукопашного боя, в котором *все смешалось*. В грозную музыку сражения (бой барабанов, гром пушек, топот, стон) «влилось» дикое *ржанье* лошадей. Перестановка слов «ад» и «смерть», хотя и не изменила ритм строки, внесла смысловую точность в перечисление («*И смерть, и ад со всех сторон*») и создала иное, более динамичное, «резкое», акустическое звучание.

Употребляя глаголы в настоящем времени в рассказе о событиях давно прошедших, автор как бы приближает к нам историю, создает иллюзию реальности происходящего, и это рождает эффект «участия».

Выбор глагола «грянул», определяющего начало сражения, у Пушкина, как всегда, не случаен. Глагол «грянул» мгновенно рождает в сознании бытовую ассоциацию «гром» и литературную «*грянуло ура*». После коварства, измены, подлости, после всей драмы страстей — как очистительная гроза — Полтавская битва, грандиозное событие рус-

ской истории, сражение не за частные интересы и личные амбиции, а за святое дело — за судьбу Отечества.

В ходе работы обращаем внимание учащихся на поведение героев во время битвы и после нее, опираемся на вопросы учебника. На дом даем задание выучить наизусть понравившиеся отрывки из поэмы и подумать над вопросом: «Кто из героев поэмы и почему остается в истории и памяти народной?»

Урок третий.

Лишь ты воздвиг, герой Полтавы,  
Огромный памятник себе.

Размышление Пушкина о причинах исторического бессмертия — своеобразии художественного видения поэта. Испытание ценности человека временем. Анализ композиции. Иллюстрации к поэме.

Урок начинается словом учителя, в котором кратко напоминаются выводы, к которым пришли учащиеся в течение двух уроков работы над поэмой, и выразительным чтением понравившихся отрывков из произведения. Главный проблемный вопрос урока: «Чем заслужил Петр свою великую судьбу? Какова цена исторического бессмертия и памяти народной?»

Чтение эпилога поэмы. Размышление над тем, почему именно Петр становится героем поэмы. Как Пушкин относится к Петру? В чем смысл названия поэмы? Как композиция отражает идею произведения?

*Прошло сто лет* — такова временная дистанция между описываемыми событиями и их оценкой. Судьбы всех героев проверены временем.

В поэме Пушкин стремился быть верным исторической правде. Поэт создает не романтизированный образ влюбленного старца (Байрон) и не образ народного заступника (Рылеев), а человека коварного, злого, мстительного. Мазепа как историческая личность дискредитируется Пушкиным посредством частного сюжета. Жажда власти оказывается в нем сильнее любви. Движимый одним стремлением — «воздвигнуть трон» — Мазепа предает друзей, царя, родину, поэтому «нет отчизны для него».

Повествование о Кочубее дано Пушкиным в фольклорном ключе (описание богатств Кочубея, размышление героя о трех кладах, сцена казни). Этот образ будет потом перекликаться с героем лермонтовской «Песни...».



Кочубей отважен и смел, на протяжении всего повествования автор подчеркивает силу и страстность его натуры. Но движимый отцовской любовью к дочери и «святой мстью» к злодею-обидчику Мазепе, Кочубей забывает об интересах Отечества. Мсть становится смыслом его жизни. Даже перед смертью Кочубей жалеет только о том, что ему не удалось отомстить Мазепе:

Но сохранил я клад последний,  
Мой третий клад: святую мсть.  
Ее готовлюсь богу снести.

Гибель Кочубея вызывает в нас сочувствие и оставляет в сердце память о «страдальце» (так же определяет судьбу Кочубея Рылеев в своей поэме «Войнаровский»). Время «прощает» героя, земля «принимает» страдальца, а природа хранит о нем предание:

Но сохранилася могила,  
Где двух страдальцев прах почил:  
Меж древних праведных могил  
Их мирно церковь приютила.  
Цветет в Диканьке древний ряд  
Дубов, друзьями насажденных;  
Они о праотцах казненных  
Доныне внукам говорят.

При всем сочувствии к драматической судьбе героя, характер его стремлений и цели, во имя которых он совершает поступки, не позволяют ему стать в поэме подлинно народным героем.

Тщеславные помыслы Карла, несправедливый характер затеянной им войны навсегда лишают его возможности стать героем Истории. Слабость, легкомысленность шведского короля особенно отчетливо видны в сравнении с обликом Петра, который Пушкин создает в поэме.

Назвав поэму «Полтава», Пушкин поставил в центр события исторические, а не частные, поэтому героем поэмы становится историческая личность, а не обыкновенный человек, пусть даже и наделенный сильным характером. И Карл, и Мазепа, и Кочубей не лишены храбрости и отваги, но ими движут личные, а не государственные интересы.

Эпический герой выражает интересы целого народа. В Петре, как в былинном герое, народ видит заступника, освободителя, с ним связывает будущее страны.

Предложенный путь анализа поэмы, в котором мы постоянно опирались на композиционные особенности произведения, а также статья учебника значительно облегчают работу над композицией поэмы. На заключительном этапе работы над произведением важно собрать воедино результаты проделанной работы, создать установку на дальнейшее чтение. Поэтому обозначим лишь общий контур работы над композицией. Обратим внимание ребят на следующие композиционные приемы, которые использует автор для раскрытия характеров героев и идеи произведения:

1) повествование о частных событиях на фоне событий исторических;

2) название произведения как точка зрения автора на смысл описанных событий;

3) прием противопоставления параллельных описаний: описание украинской ночи перед казнью Кочубея и описание ночи в момент размышлений Мазепы; Мазепа перед боем — Петр перед боем (тема света и тьмы); Мазепа, Карл, Петр в сцене боя и поведение героев после него;

4) словесная «переключка» в описании портрета Петра, с последним обращением Марии к Мазепе:

«Я принимала за другого  
Тебя, старик. Оставь меня.  
Твой взор насмешлив и ужасен,  
Ты безобразен. Он прекрасен:  
В его глазах блестит любовь,  
В его речах такая нега!  
Его усы белее снега,  
А на твоих засохла кровь!..»

5) кольцевая композиция поэмы;

6) роль эпиграфа и посвящения в раскрытии авторской позиции в произведении.

При анализе композиции важно, чтобы перечисленные элементы композиции не складывались в сознании учащихся в сумму отдельных приемов. Поэтому большинство композиционных особенностей произведения, без расстановки теоретических акцентов, должны быть осмыслены учащимися непосредственно в ходе анализа поэмы. В заключение важно обобщить результаты проделанной работы и подвести ребят к новому уровню осмысления идеи произведения, выраженной в единстве формы и содержания.

Завершит работу рассматривание иллюстраций к поэме. Обратимся к рисункам А. И. Лебедева, К. И. Рудакова, В. А. Серова, художников А. Г. и В. Г. Трауготов, гравюрам Ф. Д. Константинова.

На рисунке художника А. И. Лебедева (1885) изображена сцена последней встречи Марии и Мазепы. Безумная Мария является Мазепе: «*Он вздрогнул, как под топором*».

Во всем ее облике чувствуется отрешенность от реальности: босые ноги, «*развитые власа*», «*Вся в рубище, худя, бледна. Стоит, луной освещена*». Одна рука Марии прижата к виску, как будто она силится что-то припомнить, понять, другой слегка касается плеча Мазепы. В этом прикосновении чувствуется движение отталкивания, отрешения от кого-то чужого, обманом принятого за благородного героя: «*Я принимала за другого Тебя, старик. Оставь меня*». Глаза «не видят», взгляд обращен в себя, в свои мысли. Безумие, отчаянье и боль застыли в глазах Марии. С ужасом глядит на нее Мазепа. Художник изобразил старого гетмана во всех воинских доспехах. Тем разительнее контраст между «обезоруженной» предательством, потерявшей рассудок Марией и грозным украинским вождем. Мария бежит от себя, не вынеся предательства и горя, Мазепа бежит от Петра, предает Отчизну. Художнику удалось передать трагическое настроение события. Герои существуют в разных пространствах человеческих чувств, их соединение и понимание между ними невозможны.

Две гравюры художника Ф. Д. Константинова (1982) служат иллюстрациями к сцене диалога Марии и Мазепы.

Мазепа мрачен. Ум его  
Смущен жестокими мечтами.  
Мария нежными очами  
Глядит на старца своего.  
Она, обняв его колени,  
Слова любви ему твердит.

В задумчивости сидит старый гетман: одной рукой облокотившись о стол, другая «устало» опущена вниз. Он погружен в свои мысли, его еще тревожит судьба Марии, еще дорог ему «*покой души*» любимой, еще не принято страшное решение — казнить Кочубея, еще сомнение не оставляет Мазепу. Глаза Марии устремлены на седого старца, в них — только любовь, жажда ответа, стремление отогнать все сомнения прочь, весь облик Марии дышит одной страстью, верой в любимого:

О милый мой,  
Ты будешь царь земли родной!  
Твоим сединам как пристанет  
Корона царская!

За спиной Марии — ослепительные лучи солнца. Как солнце, огромна ее любовь. Мазепа мрачен. Солнце не освещает его, темные думы точат его сердце. Новый день он встретит страшным решением.

На второй гравюре запечатлен финал диалога. Мария стоит перед Мазепой. Влюбленно-печальны ее прекрасные глаза. По-детски доверчиво она протягивает Мазепе руки:

...Всем, всем готова  
Тебе я жертвовать, поверь.

Огромная тень на стене — как предвестник страшных событий, словно знак скорого исчезновения Марии с лица родной земли. Решительно и твердо смотрит на нее Мазепа. Теперь его сомнения решены:

Помни же, Мария,  
Что ты сказала мне теперь.

На столе перед Мазепой — исписанные листы. Участь Кочубея и Искры решена. В комнате темно. Со стороны Марии отчаянно ярко, почти ослепительно, горят свечи. Так беззащитно растает, как воск свечи, недолгое счастье Марии.

На третьей гравюре запечатлена сцена боя. Словно огромные морские волны вздымаются на небе тучи. Сквозь них пробиваются лучи солнца: «*Горит восток зарею новой...*». Стремительно несется конница. Впереди — почти не касаясь земли — гордый всадник. Земля клубится под копытами его *верного* коня. Лицо Петра полно отваги, взгляд решительно устремлен вперед. Над ним восходящее солнце — символ грядущей победы. «*За ним вослед неслись толпой / Сии птенцы звезда Петрова...*»

На одной из иллюстраций В. А. Серова изображен Петр I в момент принятия важного решения в ходе сражения. На другой картине — бегство Карла и Мазепы. Темная ночь, неяркое лунное сияние. Вдоль реки, загоняя запыхавшихся лошадей, мчатся всадники.

На картине К. И. Рудакова Петр изображен на фоне грозного мрачного неба. Четко очерченный профиль, сурово сведенные брови, огненный взгляд. Словно надвигающаяся гроза, он уверенно и смело движется вперед. По-своему увидели облик Петра и художники

А. Г. и В. Г. Трауготы. Петр — стремительно летящий всадник. За ним нескончаемые ряды солдат. Лицо Петра обращено к воинам. В нем воодушевление и суровость. Картина наполнена светом и рождает предчувствие близкой победы, радости.

В конце работы над поэмой зададим ребятам вопрос: «Каким вам запомнится Петр I после прочтения пушкинской “Полтавы”, какие иллюстрации созвучны их восприятию героев поэмы и почему?»

**«МОЖЕТ БЫТЬ, И НЕ БЫЛО НА ЗЕМЛЕ КУПЦА КАЛАШНИКОВА, НО ПОЭТ НАПОМИЛ НАМ О ТОМ, ЧТО ТАКИЕ ЛЮДИ ЕСТЬ...».**  
**М. Ю. ЛЕРМОНТОВ. «ПЕСНЯ ПРО КУПЦА КАЛАШНИКОВА».**  
**ИНСЦЕНИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**  
**КАК ПУТЬ ВХОЖДЕНИЯ В МИР ГЕРОЯ И ПРИОБЩЕНИЯ**  
**К МИРУ АВТОРА**

Школьная практика показывает, что «Песня про купца Калашникова» М. Ю. Лермонтова является одним из самых «быстро забываемых» учащимися произведений поэта, которого чаще всего любят подростки, ведь поэтический и человеческий облик Лермонтова неизменно ассоциируется у них лишь с образами «паруса», «сосны», «утеса». Одиночество, непонимание поэта обществом — вот доминанты соприкосновения мироощущений Лермонтова и подростков.

Мятежность духа, жажда осмысленной жизни, мужество, любовь к Родине — на этих движущих силах творчества поэта редко сосредотачивают свое внимание учащиеся при самостоятельном чтении. И это не случайно. Такое «одноцветное», «недраматическое» восприятие творчества и личности художника, думаем, вызвано особенностями мироощущения самих подростков. Ведь их неприятие окружающих редко мотивируется в этом возрасте какими-либо нравственными убеждениями, связанными с романтическим противоречием между идеальным и действительным, а чаще всего вызвано собственным эгоцентризмом и характерным для нашего времени отсутствием «дум высокого стремления».

Встреча с лермонтовским Мцыри, мятежным и свободным, еще впереди (по программе поэма изучается в 7 классе). Мы полагаем, что уже в 6 классе, на этапе «наивного реализма», необходимо акцентировать внимание учащихся на движущих силах творчества Лермонтова. Изучение «Песни про купца Калашникова» в 6 классе, с нашей точки зрения, дает учителю прекрасную возможность создать установку

на дальнейшее — глубокое, неоднозначное — восприятие поэзии Лермонтова.

Первоначальное самостоятельное общение с «Песней...» протекает легко и естественно благодаря природе самого жанра произведения, в котором слились черты былинного эпоса, лирической песни и баллады.

Наибольшее впечатление на ребят производят эпизоды, связанные с рассказом Алены Дмитриевны, сцены кулачного боя и казни Калашникова. Эти драматические картины ярко и образно представляются учащимся. Характерно, что текст «Песни...» рождает у ребят не только зрительные, но и музыкальные ассоциации. Многие при первом же чтении отметили музыкальность поэмы, расслышали интонации народной песни, плача, звон колоколов, «увидели» хор.

Образы грозного царя и молодого опричника вызывают у учащихся противоречивые чувства, что объясняется сложностью характеров самих героев. Возникают и вопросы о законах и обычаях того времени: об опричниках, об Иване Грозном. Недоумение учащихся вызывает резкое обращение купца Калашникова к жене.

Самым сложным для понимания оказывается образ купца Калашникова. Размышляя о том, почему царь казнит Калашникова, ученики считают, что гибель героя *несправедлива*. Непонятным для ребят остается и то, почему Калашников отказывается от возможности спасти свою жизнь.

Анализ первоначального восприятия направляет и наш ход работы над произведением. Чтобы понять мотивы поступков героев, необходимо раскрыть их характеры, понять законы эпохи, задуматься над тем, что в них дань времени, а что обусловлено вечными нравственными законами. При этом важно, чтобы анализ не распался «на образы»: необходимо рассматривать характеры героев в контексте реальной исторической основы произведения, учитывать его жанровую специфику, лироэпический характер песни. В ходе анализа ученики должны уметь выявить в характерах и поведении героев как черты, поступки, обусловленные исторической эпохой, так и качества глубинные, ценность которых не зависит от времени, осмыслить такие понятия, как честь, достоинство, задуматься о силе чувств героев, о любви. Выявление авторской позиции как выражение народного понимания о чести и подвиге должно стать одной из важнейших задач анализа.

С нашей точки зрения, понятие народности произведения может и должно входить в сознание учащихся уже на раннем этапе

литературного развития. В методических традициях 1970–1980-х гг. оно было неотъемлемым критерием художественности при анализе многих произведений, но, к сожалению, очень часто народность произведения воспринималась учащимися несколько искаженно — как «русский колорит»; нередко этот критерий воспринимался в сознании учащихся как синоним партийности. А ведь истинная народность, по убеждению В. Г. Белинского, состоит «не в подборе мужицких слов или насильственной подделке под лад песен и сказок, но в сгибе ума русского, в русском образе взгляда на вещи», по словам Н. В. Гоголя, «не в описании русского сарафана», а «в самом духе народа».

Мы считаем важным, своевременным создать у учащихся первое представление о народности именно в курсе изучения литературы в 6 классе, когда характер и поступки героев становятся объектом пристального внимания в диалоге ученика с художественным произведением.

Выбранный путь анализа произведения — «вслед за автором», который традиционно сложился в методике в отношении «Песни...» М. Ю. Лермонтова (З. Я. Рез, В. Г. Маранцман), с нашей точки зрения, наиболее соответствует жанровой специфике произведения. Предварять анализ произведения должен рассказ учителя об эпохе Ивана Грозного и времени создания «Песни...».

В ходе анализа могут быть использованы вопросы к произведению, данные в учебнике. Уместны будут и такие приемы, как составление киносценария, стимулирующее творческое воображение, нахождение в тексте слов-определений, позволяющих выявить отношение автора к героям (подобный прием мы использовали при изучении «Щелкунчика» Гофмана в 5 классе, «Полтавы» Пушкина), сопоставление произведения с былинной для выявления в тексте фольклорного и авторского начал, анализ художественной детали.

Поскольку «Песня...» достаточно широко представлена в методических материалах (учителя старшего поколения, конечно же, помнят монографию З. Я. Рез, посвященную изучению Лермонтова в школе), мы сочли важным остановиться лишь на одном из приемов работы, о котором все знают, но в реальной практике используют все реже, — приеме инсценирования. Именно он, как показали уроки, стал одним из эффективнейших приемов в ходе анализа произведения, поскольку дал учащимся возможность прочувствовать лиро-эпический характер «Песни...»; раскрыть характеры героев и попытаться мотивировать их поступки; приблизиться к пониманию нравственных идеалов народа,

осознать народный характер произведения Лермонтова и приобщиться к мироощущению поэта.

Самое сильное впечатление на учащихся произвели события III главы «Песни...». В ходе анализа произведения ребята говорили о том, что именно в событиях этой главы до конца раскрываются характеры героев и отношение к ним автора. Они отметили в ней особую лиричность, музыкальность текста.

Безусловно, анализ III главы оказывается ключевым в ходе всего произведения, ведь именно здесь рельефнее всего проступает противоречивость характеров царя и опричника, в диалогах героев раскрывается столкновение их чувств; именно здесь читательское сопереживание достигает наивысшей степени. Зрителем, а затем участником драматических событий становится в «Песне...» народ, и это ставит перед нами задачу отразить в инсценировке отношение народа к событиям и героям.

Событийность главы и специфика художественной ткани произведения — песни — дали нам возможность задействовать в работе весь класс. На роли главных героев пробовали себя несколько учащихся. В ходе коллективного обсуждения были «утверждены» кандидатуры на роль царя, купца Калашникова и Кирибеевича. Остальные ребята играли второстепенных персонажей (братья Калашникова в сцене прощания) и «народ». Отметим, что именно «народная» роль оказалась для ребят самой сложной, ведь необходимо было постоянно «участвовать» в событиях.

Поэтическое, образное описание утра, яркий, динамичный рассказ о поединке Калашникова и Кирибеевича, трогательно-лирическое повествование о смерти молодого опричника, решительный ответ купца царю, драматический характер сцены казни и возвышенно-светлое описание могилы Калашникова — столь быстрое развитие событий вызывает необходимость большой работы над составлением партитуры чувств.

Глава III поэмы особенно музыкальна: поиск верной интонации дает возможность учащимся не только прочувствовать драматизм событий, силу столкновения чувств героев, но и ощутить лиро-эпический характер повествования, ощутить и понять, почему для рассказа об этих событиях Лермонтов выбирает жанр песни. Придавая особое значение анализу этой главы, З. Я. Рез писала: «Мастерство композиции, глубокое проникновение в характер героя, подлинно народный взгляд автора на явления жизни проявились здесь с особой силой»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Рез З. Я. М. Ю. Лермонтов в школе. Л.: Учпедгиз, 1959. С. 45.

Инсценирование III главы «Песни...» — сложная и трудоемкая работа и для учащихся, и для учителя. Большую помощь в этой работе могут оказать уроки театра. К сожалению, все реже увидишь в школьном расписании такой предмет, а ведь именно он дает нам возможность научить ребят выразительно читать художественный текст. Выразительному чтению как главному виду читательской интерпретации все меньше уделяется внимания на уроках литературы, как следствие — незнание художественных текстов (подчас хрестоматийных строчек!), неумение выразить свои чувства в интонации, жесте, равнодушие к художественному слову. Уроки театра не просто помогают оживить художественный текст, а дают возможность кропотливой работы над словом, требуют от ребят максимальной отдачи, проникновения в мысли и чувства героя, проявления таких качеств, как терпение и упорство.

После первых проб и распределения ролей началась тщательная работа — драматическая интерпретация.

В процессе работы учащимся ближе и понятнее становились характеры героев, их чувства и поступки. Ребята много узнали об эпохе Ивана Грозного, создали иллюстрации к произведению. Репетируя роли, ученики «вживались» в образы героев, старались передать настроение, характер героя, понять его поведение. Особенно сложным для ребят было играть реакцию народа, изображать, как меняется его отношение к героям.

Необходимо отметить, что использование приема инсценирования позволяет решать не только методические, но и воспитательные задачи. Участие всего класса в этой работе способствует формированию коллектива, поскольку общий успех зависит от терпения и мастерства каждого. В ходе работы над произведением ребята открывают в себе и товарищах новые качества характера, учатся уступать друг другу, слушать себя и товарищей, овладевают элементами диалогического сознания.

Коллективное исполнение III главы завершило работу над произведением. «Песня...» «завучала» музыкой сказок и былин, героических песен и баллады, плача и славы.

Над стеной великой, златоглавою,  
Над стеной кремлевской белокаменной  
Из-за дальних лесов. Из-за синих гор,  
По тесовым кровелькам играючи,  
Тучки серые разгоняючи,

Заря алая подымается. <...>

Вдруг толпа раздалась в обе стороны. <...>

Вот молча оба расходятся, —  
Богатырский бой начинается.

Гнев и сочувствие, жалость и восхищение, горечь и мужество — эти противоречивые чувства передавались исполнителями не только событийной канвой повествования, но и всем строем произведения: сменой ритма, интонации стиха, темпа и громкости произнесения. Используемый поэтом прием повтора, столь характерный для фольклора, помог чтецам передать народное сочувствие убитому в бою молодому опричнику. Многократно звучащий звук [л] окрашивает описываемые драматические события особой грустной лиричностью, сердечным участием народа в горькой судьбе молодца, трижды повторенное сочетание «под», нарушая плавность речи, передает неизбежность, невозвратность происшедшего: нарушено природное течение жизни — погиб молодой красивый боец.

И опричник молодой застонал слегка,  
Закачался, упал замертво;  
Повалился он на холодный снег,  
На холодный снег, будто сосенка.  
Будто сосенка, во сыром бору  
*Под* смолистый *под* корень *подрубленная*.

Обреченно прозвучали строчки о казни купца Калашникова. Протяжное «а», словно эхо, выдало боль народа за несправедливо казненного героя.

И казнили Степана Калашникова  
Смертью лютою, позорною;  
И головушка *бесталанная*  
*Во крови* на плаху *покатилась*.

Последние строчки поэмы исполнялись всеми участниками слегка нараспев, неспешно, торжественно; ребята стремились «нарисовать» широту и бескрайность русских просторов —

И гуляют, шумят ветры буйные,  
передать горечь утраты, неумолимость бега времени и величие «безымянного подвига» —  
Над его безымянной могилкою,

выразить свое восхищение мужеством героя, благородством его поступка, утвердить нравственное превосходство чести над своеволием власти, выражающее народное понимание добра и зла, пути славы и забвения.

И проходят мимо люди добрые:  
Пройдет стар человек — перекрестится,  
Пройдет молодец — приосанится,  
Пройдет девица — пригорюнится,  
А пройдут гусяры — споют песенку.

Коллективная работа по инсценированию отрывка из «Песни...» для многих из них стала моментом самопознания, самораскрытия. После уроков по произведению мы предложили учащимся написать сочинение на тему «“Я” и “Мы” в творческой работе над песней М. Ю. Лермонтова».

Предложив подобную тему для творческой работы ученикам 6 класса, мы исходили из того, что именно в этом возрасте у них начинаются первые опыты серьезного самоосмысления, первые сопоставления себя с другими людьми; именно в этом возрастном периоде с наибольшей силой проявляется и неумение подростков уступать в чем-либо, критически относиться не только к окружающим, но и к самим себе.

Нам важно было получить отклик ребят на урок, узнать, что нового открыли они в себе и своих одноклассниках, проверить эффективность выбранных нами приемов, уточнить, как меняется их восприятие произведения под воздействием анализа, увидеть, стал ли урок толчком к дальнейшим самостоятельным размышлениям над произведением.

Вот как пишут о работе над инсценированием сами ребята:

*«Когда работаешь над ролью, каждый раз открываешь что-то новое в характере героя, это захватывает тебя и становится еще интереснее. После урока мне захотелось еще раз перечитать “Песню...”»* (Саша С.)

*«Самым сложным в этой работе было играть не главных героев, а реакцию народа на происходящее. Хотя и у исполнителей главных ролей было немало проблем. Прежде всего надо было выучить текст, затем почувствовать мысли своего героя и только потом соединить в игре и то и другое. Я думаю, каждый научился чему-нибудь у своего героя». (Рустам З.)*

Обратим внимание, что не совсем правильное с точки зрения логики выражение «почувствовать мысли» поразительно точно отражает направление анализа: мысли и поступки героев обусловлены их

чувствами, проникаясь чувствами героев, мы приходим к пониманию мотивов их поступков. В ходе работы над образом ученику удалось понять движение чувств в герое, ощутить психологизм повествования.

Прием инсценирования помогает нам отчетливо увидеть, как диалог с героем начинается с «вживания» в образ героя, с попытки почувствовать и понять литературного героя не как отвлеченного персонажа, а как реального человека, ведь это одно из двух главных диалектических установок на чтение. Перевоплощение в героя дает возможность ощутить читателю-школьнику «другого» внутри себя: эмоционально уловить и постепенно проанализировать доминанты совпадения и доминанты отличий. Не случайно поэтому многие из них, в разной степени выраженности, проецировали поступки литературного героя на себя, на время, в котором мы живем.

*«... работая над “Песней...”», я открыла в себе много нового, в том числе и плохие черты характера. Ведь будь я на месте Калашиникова, я бы рассказала царю, почему я вышла на бой и убила Кирибеевича». (Инга И.)*

*«Может быть, я смогла бы поступить так, как Калашиников...»* (Аня Г.)

*«...мне бы хотелось, чтобы и в наше время можно было вызвать на бой или дуэль человека, оскорбившего женщину, семью. А для этого надо обладать такой силой духа, как у Калашиникова». (Саша Н.)*

Примерно треть класса проецировала литературную ситуацию не только на себя, но и на окружающих, в данном случае одноклассников. Как правило, результат проецирования вел ребят к выводу о несопадении идеала и действительности, но при этом конечный мотив их самостоятельных размышлений носил оптимистический характер.

*«На уроке после выступления я задумалась и представила наших ребят героями произведения. Поступили бы они сейчас так, как в то время Калашиников?»*

*Как нам в жизни не хватает людей, которые могут постоять за свою честь и за честь своих близких!*

*Как бы хотелось, чтобы современные девушки были такими же скромными, кроткими и верными, как Алена Дмитриевна.*

*...Ведь и в наше время каждая девушка в душе мечтает о таком человеке, как Калашиников. Мне так хочется, чтобы наши мальчики после работы над “Песней...” Лермонтова стали хоть чуточку похожи на главного героя.*

*Я думаю, именно такие уроки помогают разобраться в жизни, в человеческих поступках.*

*Сейчас жизнь другая. Но, мне кажется, такие человеческие качества, как порядочность, благородство, честь, никогда не постареют». (Оля П.)*

Подобные работы помогают нам увидеть, как идет процесс постепенного формирования диалогического пространства учащегося, происходит постепенное увеличение количества участников диалога с художественным произведением путем включения в объект для проецирования литературной ситуации не только себя, но и других людей, другого времени.

Размышляя над сочинениями учащихся, мы еще раз убедились в том, что в процессе творческой деятельности не только вырабатываются новые читательские умения, но и раскрывается и формируется личность ученика.

Здесь мы должны сказать и о том, что в ходе анализа «Песни...» (как и в работе с любым другим произведением искусства) необходимо избегать дидактизма: «уроки» учащиеся должны извлекать самостоятельно. Размышление ребят о том, каким должен быть человек, стало естественным продолжением диалога с героями произведения, автором и самим собой.

*«После урока я еще долго размышляла над произведением.*

*Я еще раз убедилась в том, что Лермонтов — поэт удивительный. В простой песне он смог раскрыть лучшие черты характера русского человека: честность, верность, мужественность. Ведь Калашников не только защищает честь семьи, но и противостоит произволу царской власти — он смел, в нем есть чувство собственного достоинства. “Песней...” поэт говорит нам о том, что таких людей народ не забывает». (Илона П.)*

*«Вечером дома я подумала, что все-таки на земле остались такие люди, как Калашников, и Лермонтов напомнил нам об этом». (Юля С.)*

Такие размышления учащихся указывают на то, что ребята почувствовали характер произведения, осмыслили авторский выбор жанра. Характерно, что на этом этапе общения с художественным произведением диалог читателей-школьников с автором произведения развивается как **диалог с создателем героя**, именно поэтому отношение учащегося к литературному герою определяет его отношение к автору произведения.

Коллективная работа над произведением помогла ребятам не только лучше узнать себя, но и товарищей. Несмотря на то что в большинстве

работ учащиеся говорили об «открытиях» в себе, были и работы, в которых ученики сосредоточивали внимание на том, что они открыли нового в других ребятах. Приведем одну из таких работ:

*«Дома я стала вспоминать ответы всех ребят — моих друзей. И вот что нового в них я открыла.*

*Володя — настоящий философ. Никто из нас не смог так глубоко размышлять над произведением.*

*Саша — удивительно быстро все схватывает, взрослеет и развивается с каждой минутой. Инга — новый друг, товарищ. Она недавно в нашем классе. И вот во время работы над “Песней...” Лермонтова она раскрылась как бутон, и от нее повеяло ароматом доброты, понимания, дружбы. Илона — “стремительная стрела”, точно попадающая в цель: умеет выразить свое мнение, отстаивать решение. У Лены — прекрасные литературные способности, ждущие своего часа.*

*...Я так благодарна ребятам и учителям, ведь с их помощью мы лучше узнали друг друга...» (Аня Г.)*

Обратим внимание на то, как сам характер работы — художественная интерпретация произведения — влияет на стиль изложения мыслей, казалось бы не имеющих прямого отношения к теме. Такие работы свидетельствуют о том, что постепенно у учащихся начинает возрастать интерес к другим людям: творческая работа способствует раскрытию, «пробуждению» лучших качеств в ребятах, помогает преодолевать негативные черты характера, поскольку творчество изначально основано на искренности, доверии. Безусловно, говорить о преодолении эгоцентрической сосредоточенности у учащихся 6 класса еще очень рано, поскольку в этом возрасте они еще только вступают в пору «нравственного эгоцентризма». Коллективная работа над произведением дает учащимся возможность общения, учит прислушиваться к мнению другого человека, преодолевать эгоистические черты характера.

В работах учащихся появляются и размышления о «правде» художественного вымысла: *«может быть, и не было на земле Степана Калашникова, а автор создал собирательный образ. Но ведь это значит, что такие люди есть на земле и они способны на подвиг».* (Катя Б.)

Подобные отклики, внешне противоречивые, — свидетельство верного понимания 6-классниками (!) природы искусства как отражения особой, глубинной правды жизни.

И далеко не случайными стали после проделанной работы на уроках литературы театра такие откровения ребят: *«я понял, что искусство рождается из души»* (Володя А.); *«мне кажется, без театра жить*

нельзя!..» (Лиза С.); «...чем больше мы репетировали “Песню...”, тем больше я ее понимала и любила».

Такие признания особенно дороги учителю, ведь они говорят о том, что при верно найденном пути работы над произведением учащиеся способны пережить эстетическое наслаждение, а потому — вернуться к прочитанному: пережить, перечувствовать, еще раз осмыслить художественное произведение.

#### «СРЕДИ ЛЮДЕЙ НУЖНО СОЗНАВАТЬ СВОЕ ДОСТОИНСТВО».

А. П. ЧЕХОВ. «ХАМЕЛЕОН».

#### СТИЛЬ ПИСАТЕЛЯ. ДИАЛОГ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕТАЛЬ КАК СРЕДСТВА РАСКРЫТИЯ ХАРАКТЕРОВ ПЕРСОНАЖЕЙ

Уже в курсе литературы 5 класса произошло знакомство учащихся с творчеством Антона Павловича Чехова. Для изучения программа предлагала рассказ «Толстый и тонкий», для внеклассного чтения — рассказы «Размазня» и «Лошадиная фамилия». На примере чеховских рассказов ребята усваивали приемы создания комического, наблюдали, как через речь персонажей или их молчание (Нафанаил в рассказе «Толстый и тонкий»), описание их внешности, жестов, движений автор передает комичность поведения героев, несоответствие их поведения ситуациям, в которые они попадают.

Чаще всего именно с Чеховым в жизнь юных читателей входит первое представление об *иронии* и *подтексте*, а словами-сигналами, определяющими своеобразие творческой манеры писателя, становятся *лаконизм повествования*, *художественная деталь*. Новым для ребят был и исторический контекст чеховских рассказов: слова *чин*, *чиновник*, *чинопочитание* и др.

Сравнивая первую и окончательную редакции рассказа «Толстый и тонкий», мы открывали ребятам направление *движения авторской мысли*: реальная жизнь не раз убеждала Чехова в том, что рабская психология настолько сильна в человеке, что заставляет его унижаться даже тогда, когда никто его к этому не принуждает. И в контексте этой работы учащиеся размышляли о таких понятиях, как *самоуважение*, *чувство собственного достоинства*. Основной темой нашего диалога о Чехове и его героях на этом этапе приобщения к творчеству писателя стала мысль о необходимости для человека *выдавливаться из себя по каплям раба*. Ведь больше всего в жизни Чехов ненавидел ложь, рабство и деспотизм. Его пониманию взаимосвязанности и взаимозависимости

этих самых страшных людских пороков созвучны строчки из песен нашей современницы Жанны Бичевской: «...тиранов делают рабы, а не рабов — тираны». Мысль о том, что люди добровольно заменяют человеческие связи отношениями между чинами, добровольно становятся рабами, была главным предметом наших совместных размышлений над рассказами Чехова в 5 классе.

В 6 классе программа предлагает для изучения рассказ Чехова «Хамелеон».

Как абсурдна по своей сути ссора между гоголевскими персонажами Иваном Ивановичем и Иваном Никифоровичем («Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем») Н. В. Гоголя предложена для самостоятельного чтения в курсе программы под ред. В. Г. Маранцмана), так алогичен и сюжет чеховского рассказа: маленькое частное происшествие (даем задание учащимся сравнить значение слов: *случай*, *история*, *событие*) превращается для обывателей в значительное событие. Мир гоголевских существвателей и чеховских обывателей объединяет отсутствие подлинных событий, движения, жизни. Но если гоголевские персонажи «Повести...» в своей карикатурной ограниченности статичны, и это вызывает в нас *смех сквозь слезы*, то чеховские персонажи рассказа комичны именно своей изменчивостью, и мы не только смеемся над их поведением, но и испытываем чувство негодования и протеста против наглого **хамелеонства**. И в том и в другом случае мы говорим себе: **человек** не должен быть таким.

Особое внимание при анализе рассказа мы уделим значению *диалога* и *художественной детали* в раскрытии характеров персонажей. Завершит нашу работу выявление различий между *юмором* и *сатирой*, ведь после изучения в курсе программы произведений Н. В. Гоголя, М. Е. Салтыкова-Щедрина, А. П. Чехова у нас накоплен значительный материал для разговора с учащимися о различных приемах создания комического и *модификациях смеха*.

На изучение рассказа Чехова «Хамелеон» программа отводит три часа.

Предварить анализ произведения необходимо рассказом учителя о жизни Чехова. Хотя подробное знакомство с жизнью и творчеством Чехова у 6-классников еще впереди, важно **открыть** Чехова учащимся именно в этот период возрастного и литературного развития. Ведь в это время у подростков должны формироваться основы представлений о чести, долге, нравственности. Как с детских лет мы знаем, что



Пушкин *погиб на дуэли, защищая честь своей семьи*, так имя Чехова должно ассоциироваться у юных читателей с такими человеческими качествами, как *трудолюбие, скромность, чувство собственного достоинства*. Рассказ учителя о жизни Чехова должен привести ребят к мысли о том, что *право на смех* писателю дали постоянный труд, беспощадная требовательность к себе и окружающим, *абсолютная свобода* и талант. Именно этим сегодня актуально творчество Чехова, а в нас самих так не хватает *чеховского*: ясной разумности и совестливого отношения к труду. К сожалению, многие из нас просто перестали трудиться: честно делать свое дело. Из слов мы создали некую виртуальную реальность нашего существования, иллюзию дела. Несмотря на демократию, мы никак *не хотим* становиться свободными. И поменялась лишь внешняя оболочка рабской психологии, а суть — *хамелеонство* — в нас стали еще сильнее. Как часто мы становимся свидетелями того, что люди быстро забывают о том, во имя чего боролись, и желание *занять место* подменяет стремление трудиться на благо Отечества.

Чтобы разговор о писателе не превратился в монолог учителя, перед уроком предложим ребятам прочитать несколько рассказов Чехова: «Экзамен на чин», «Радость», «Жалобная книга» и другие по усмотрению учителя. Можно поручить некоторым учащимся подготовить небольшие сообщения о жизни Чехова: «Чехов в Таганроге», «Чехов на Сахалине», «Антоша Чехонте».

Урок первый. **«Среди людей нужно сознавать свое достоинство».**

Эта строчка из письма А. П. Чехова станет эпиграфом к рассказу учителя о детстве и юности писателя.

Еще гимназистом Чехов писал брату Михаилу по поводу того, что тот назвал себя «ничтожным и незаметным братишкой», когда Антону было всего 17 лет, а Мише — 12. *«Ничтожество» свое признаешь? Не всем, брат, Мишам надо быть одинаковыми. Ничтожество свое признавай, знаешь где? Перед богом, пожалуй, перед умом, красотой, природой, но не перед людьми. Среди людей нужно сознавать свое достоинство. Ведь ты не мошенник, честный человек? Ну и уважай в себе честного малого и знай, что честный малый не ничтожность. Не смешивай “смиряться” с “сознавать свое ничтожество”.*

Беседа о прочитанных рассказах, чтение эпизодов из произведений дадут представление ребятам об основной тематике ранних чеховских рассказов.

Уделяя повышенное внимание жизни Чехова в Таганроге, где прошло детство писателя, периоду, давшему богатый материал для ранних юмористических рассказов, обязательно расскажем и о его преданности медицине, любви к театру, о поездке на остров Сахалин — тем элементам биографии, которые очень важны для понимания авторской позиции в его произведениях.

Анализ восприятия самостоятельно прочитанных учениками рассказов свидетельствует о том, что благодаря даже небольшому опыту общения с писателем ребята явно «слышат» в них чеховский смех над самоуничижением, чинопочитанием, человеческой глупостью, которую писатель просто ненавидел. Как-то Чехов заметил, что человеку все можно простить, *кроме глупости*.

Предлагаем небольшой материал, который может быть использован учителем при подготовке к уроку.

*«В детстве у меня не было детства, — вспоминал Чехов. — Деспотизм и ложь исковеркали наше детство до такой степени, что тошно и страшно вспоминать... Отец теперь никак не может простить себе всего этого»* (из письма Чехова брату Александру от 2 января 1889 г.). Отец будущего писателя, Павел Егорович, стремился переносить на собственных детей те принципы и методы воспитания, которые, по его словам, из него самого сделали *человека*. Его любовь к дисциплине и порядку сделала жизнь домашних невыносимой: все свое время дети проводили или в торговой лавке, или на занятиях церковным пением, к которому Павел Егорович испытывал фанатичную любовь, а дети, которых заставляли часами петь, — отвращение. Порки и телесные наказания были обычным явлением в доме. *«Возьми на себя труд проследить мою жизнь, — писал Антону Чехову старший брат Александр. — Что она дала мне? До 20 лет порка, замки... лавки, прогулка в казенном саду, как именины, как благодетельня, ниспосланная откуда-то свыше».* Эти слова в полной мере могли бы относиться и к детским годам Антона Чехова. При этом нельзя забывать и о том, что именно в семье родителями были воспитаны в детях такие качества, как исключительное трудолюбие, упорство, стремление учиться.

В Таганрогской гимназии Чехов провел 11 безрадостных лет, о своих наставниках и учителях он будет вспоминать как о *мертвых фигурах*. В письме к Д. В. Григоровичу Чехов так об этом писал: *«Когда ночью спадает с меня одеяло, я начинаю видеть во сне громадные склизкие камни, холодную осеннюю воду, голые берега... все до бесконечности сурово, уныло и сыро. Когда же я бегу от реки, то встречаю на пути*

*обвалившиеся ворота кладбища, похороны, своих гимназических учителей... Лица сняты обязательно несимпатичные*». Черты реальных гимназических учителей Чехова лягут в основу рассказов «Человек в футляре», «Учитель словесности».

С детства Антон Чехов обладал блестящим даром импровизации, обожал инсценировки, особенно любил изображать *важных чиновников*. Поскольку гимназистам не разрешалось посещать театр без письменного разрешения («как бы чего не вышло!»), приходилось гримироваться и отпрапляться на спектакль тайком. Нередки были и домашние постановки. Первым домашним спектаклем, в котором играл Чехов, был «Ревизор». Антон играл городничего.

В середине 1870-х гг., когда Таганрог начал терять свое значение торгового порта и города, Павел Егорович Чехов, окончательно разорившись, вынужден был покинуть семью и уехать в Москву. Три года совершенно самостоятельной жизни в Таганроге (1876–1879) — интересный и насыщенный период в жизни Чехова: он всячески помогает семье, дает уроки, продолжает учиться, много читает, подлинной страстью его становится театр и музыка.

Рассказ учителя иллюстрируется материалом, помогающим ребятам наглядно представить, с одной стороны, серый, унылый, обывательский мир Таганрога, с другой — содержательность внутренней жизни юного Чехова: его любовь к театру, шутке, импровизации, его отношение к юмору, смеху как средству протеста против деспотизма, рабства и пошлости. Большую помощь здесь окажет книга «А. П. Чехов в портретах и документах» (Л., 1957), которая содержит богатый иллюстративный материал (семейные фотографии, виды Таганрога, портреты писателя, иллюстрации к произведениям и др.).

Материалом для рассказа учителю могут послужить и приведенные ниже отрывки из незаконченной книги И. А. Бунина о Чехове<sup>1</sup>.

«Чехов родился на берегу мелкого Азовского моря, в уездном городе, глухом в ту пору, и характер этой страны не мало, должно быть, способствовал развитию его прирожденной меланхолии. <...> А детство? Мещанская уездная бедность семьи, молчаливая, со сжатым ртом, с прямой удлиненной губой мать, “истовый и строгий” отец, заставлявший старших сыновей по ночам петь в церковном хоре, мучивший их спевками поздними вечерами, как какой-нибудь зверь; требовавший с самого нежного возраста, чтобы они сидели по очереди

<sup>1</sup> Бунин И. А. О Чехове. М.: Изд. Академии наук СССР, 1960. (Литературное наследство).

в качестве “хозяйского ока” в лавке. И чаще всего страдал Антоша, — наблюдательный отец сразу отметил его исполнительность и чаще других засаживал его за прилавок, когда нужно было куда-нибудь ему отлучиться. Единственное оправдание — если бы не было церковного хора, спевок, то и не было бы рассказов ни “Святой ночью”, ни “Студента”, ни “Святых гор”, ни “Архиерея”. <...> Сидение же в лавке дало ему раннее знание людей, сделало его взрослей, так как лавка его отца была клубом таганрогских обывателей, окрестных мужиков и афонский монахов. Конечно, кроме лавки, помогло еще узнать людей и то, что он с шестнадцати лет жил среди чужих, зарабатывая себе на хлеб, а затем в Москве еще студентом много толкался в “мелкой прессе”, где человеческие недостатки и даже пороки не очень скрываются. <...> Помогла и профессия врача. Он чуть ли не с первых курсов стал летом работать в земских больницах в Новом Иерусалиме, в Воскресенске.

Потом они снимали флигель на летние месяцы в Бабкине, имении Киселевых, с которыми они очень сдружились <...> У них Чехов вошел... в артистическую среду, часто много слушал там у них серьезную музыку. При его восприимчивости и наблюдательности, семь лет в этих местах дали ему как писателю очень много. Ведь и “Унтер Пришибеев” оттуда, и “Дочь Альбиона”, и “Егерь”, и “Злоумышленник”, и “Хирургия”, и “Налим”...

Лечить он очень любил, звание врача ставил высоко, — недаром в паспорте Ольги Леонардовны он написал: “жена лекаря”...

Писание же в “Будильниках”, “Зрителях”, “Осколках” научило его маленькому рассказу: извольте не переступать ста строк!»

«С самых первых лет студенчества А. П. взял на свои плечи всю семью...

Со второго семестра первого курса он начал работать в юмористических журналах...

Писать же приходилось вот при каких условиях: “Передо мной моя не литературная работа, хлопающая немилосердно по совести, в соседней комнате кричит детеныш приехавшего погостить родича, в другой комнате отец читает матери вслух «Запечатленного ангела»... Кто-то завел шкатулку, и я слышу «Елену Прекрасную»... Хочется удрать на дачу, но уже час ночи... Для пишущего человека гнусней этой обстановки и придумать трудно...”

Живость, работоспособность его поразительна, — ведь среди всех писателей окончил самый трудный факультет».

«Никогда не видел его в халате, всегда он был одет аккуратно и чисто. У него была педантическая любовь к порядку — наследственная, как настойчивость, такая же наследственная, как и наставительность».

«Он мало ел, мало спал, очень любил порядок. В комнатах его была удивительная чистота...»

«Случалось, что собирались у него люди самых различных рангов: со всеми он был одинаков, никому не оказывал предпочтения, никого не заставлял страдать от самолюбия, чувствовать себя забытым, лишним».

«Чехов говорил: “Писателю надо непременно в себе выработать зоркого, неугомонного наблюдателя... Настолько, понимаете, выработать, чтоб это вошло в привычку... сделалось как бы второй натурой”».

«Благородство Чехова — цветы, животные, благородство людских поступков».

«Он любил повторять, что если человек не работает, не живет постоянно в художественной атмосфере, то, будь он хоть Соломон премудрый, все будет чувствовать себя пустым, бездарным».

«Во всем, что относилось к труду, он был суров, непримирим...»

«Чехову не нравился его успех. Он боялся своей славы, боялся стать “модным писателем”».

«У Чехова каждый год менялось лицо.

В 1879 г. по окончании гимназии: волосы на прямой ряд, длинная верхняя губа с сосочком.

В 1884 г.: мордастый, независимый; снят с братом Николаем, настоящим монголом.

В ту же приблизительно пору портрет, писанный братом: губастый, башкирский малый.

В 1890 г.: красавость, смелость умного живого взгляда, но усы в стрелку.

В 1892 г.: типичный земской доктор.

В 1897.: в каскетке, в пенсне. Смотрит холодно в упор.

А потом: какое стало тонкое лицо!

Самый лучший портрет его приложен к книге “Чехов в воспоминаниях современников”».

«Жизнь его, с детства и до последних лет, была перегружена страданиями, лишениями, тяжелыми трудностями».

«Чехов жил небывало напряженной внутренней жизнью».

Рассказывая об отношении Чехова к Таганрогу, важно подчеркнуть двойственность чувств писателя к городу: любовь к месту, где прошло его детство, и ненависть к пошлости, царящей в родном городе. Также были несовместимы в одном восприятии стихия моря и ограниченность обывательской жизни. Новым для ребят становится понятие «обывательского» в жизни. Для уяснения смысла понятия обращаемся к толковому словарю, составляем лексический ряд: обыватель — бывавший — бывать — быть. *Обывателями* в дореволюционной России назывались жители местностей, относящихся к податным сословиям. Постепенно слово приобрело и нарицательный смысл: обывателем стали называть человека, живущего мелкими личными интересами. Обывательщина — косность, узость интересов, отсутствие общественного кругозора. В XX в. синонимом обывательщины станет «мещанство». О ненависти ко всему мещанскому, обывательскому мы будем говорить с ребятами и на уроках по творчеству Маяковского.

Прочитаем ребятам отрывки из воспоминаний о Чехове, его писем о Таганроге.

«А. П. очень любил Таганрог и часто, уже будучи известным писателем, приезжал в родной город... Ласковыми, грустными глазами смотрел он по сторонам, словно хотел сказать: милое знакомое и какое печальное, безнадежное... Приезжая в Таганрог, А. П. не оставался и здесь бездеятельным созерцателем: он бывал всюду, где только было заметно хоть какое-нибудь движение жизни: в порту, на рейде, в ночлежках, в рыбацких поселках, на базарах, в турецких кофейнях, — всюду изучая быт, зорко ко всему присматриваясь и прислушиваясь».

(В. Ленский. А. П. Чехов в Таганроге)

«Я в Таганроге... Впечатления Геркуланума и Помпеи... Все дома приплюснуты, давно не штукатурены, крыши не крашены, ставни затворены... С Полицейской улицы начинается засыхающая, а потому вязкая и бугристая, грязь, по которой можно ехать шагом, да и то с опаской... Я мог убедиться, как грязен, пуст, ленив, безграмотен и скучен Таганрог. Нет ни одной грамотной вывески и есть даже “Трактир Россия”; улицы пустынные... облупившаяся штукатурка, всеобщая лень, уметь довольствоваться грошами и неопределенным будущим — все это воочию так противно, что мне Москва со своею грязью и сыпным тифом кажется симпатичной... За все время пребывания в Таганроге я мог отдать справедливость только следующим предметам: замечательно вкусным базарным бубликам, сантуринскому, зернистой икре, прекрасным извозчикам... Остальное все плохо и незавидно...»

Что отвратительно в Таганроге, так это вечно запираемые ставни». (А. П. Чехов М. П. Чеховой. 7–19 апреля 1887 г., Таганрог)

Предложим ребятам **сравнить** приведенный пейзаж с описанием города в рассказе:

*«Кругом тишина... На площади ни души... Открытые двери лавок и кабаков глядят на свет Божий уныло, как голодные пасти; около них нет даже нищих».*

**Какие ассоциации вызывает у вас описание города?** Если Гоголь рисует мир существователей через вещи, погружая читателя в бесконечные описания, создавая комические портреты, используя стиль похвального повествования, «беседуя» с читателем, то надевая, то снимая маску и обнажая свои истинные чувства к героям, то Чехов иными средствами раскрывает сущность «обывательщины». Благодаря двум-трем метким штрихам художника-мастера наше воображение само дорисовывает картину: серый, унылый город, скука, обывательская среда, лишенная малейших признаков духовности, человеческого. Прием олицетворения, использованный в описании, в противовес устоявшейся литературной традиции — «возвышать», одушевлять предмет — заведомо снижает образ города, а сравнение *как голодные пасти* придает описанию черты «зоологичности».

В качестве домашнего задания предложим ребятам ответить на вопросы к рассказу «Хамелеон», данные в учебнике.

Урок второй посвятим анализу рассказа. В центре анализа проблемная ситуация: **«К кому относится название рассказа?»**

Выявление первичного восприятия. Чтение диалогов по ролям. Стилистический анализ текста: языковые сигналы обнаружения авторской иронии. Черты «зоологичности» в героях рассказа и пейзаже.

Чаще всего ребята единодушны в своем мнении и называют хамелеоном полицейского надзирателя Очумелова. В ходе анализа мы должны подвести учащихся к мысли о том, что «хамелеон» — понятие нарицательное, определяющее целое жизненное явление — хамелеонство. Чехов показывает, как заразителен этот порок: хамелеонствуют все персонажи рассказа: городничий, полицейский надзиратель Очумелов, *золотых дел мастер* Хрюкин, прохожие. Обратим внимание на то, как называет Чехов свидетелей происшествия: *толпа*, *сборище* («собирается толпа», «В центре толпы», «врезываясь в толпу», «голос из толпы», «шагает к сборищу»). У толпы нет лица, нет собственного мнения, *сборище* — праздные зеваки. Жизнь в городе настолько

скучна, лишена всякого движения, что незначительное происшествие становится для обывателей настоящим спектаклем, в котором они охотно участвуют.

В описании этого уличного происшествия так смешно звучат слова «*окровавленный*» палец, «*знамение*» победы: комизм и нелепость рождает не столько само «событие», сколько реакция на него *толпы*.

Проследим по тексту, как автор рисует образы своих персонажей. Первое, на что обращают внимание ученики, это использование писателем «говорящих фамилий» — прием, знакомый ребятам по многим чеховским рассказам. Предложим учащимся составить ассоциативный ряд: Очумелов — «*чумной, бесшабашный, непредсказуемый, глупый...*». Хрюкин — «*свинья, некультурный, глупый...*». Елдырин — «*солдат, услужливый, нерассуждающий, раболепствующий...*».

Нарисуем словами портреты героев, предварительно обратив внимание на особенности их речи, на детали, которыми Чехов определяет их поведение. «*Идет*» (словно «шестьует»), «*делает полуоборот налево*», «*врезываясь в толпу*», «*говорит строго*», «*шевелит бровями*» — этот глагольный ряд рисует нам чиновника, «несущего» свою персону, сознающего собственную значительность и важность, а механичность его движений чем-то напоминает портрет грибоедовского Скалозуба. Особую значительность полицейскому надзирателю придает *новая шинель*. «Несочетание» этого важного вида и *узелка в руке* (в котором, вероятно, лежит что-то еще *конфискованное*, помимо крыжовника) рождает комический эффект.

В отличие от гоголевских комических портретов, чеховские предельно лаконичны: *рыжий городской*. Чином исчерпывается определение человека — *городской*: чиновник, хозяин города, начальник. Одним эпитетом «рыжий» писатель обозначил направление работы нашего воображения: *смешной, глупый, ничтожный*.

Портрет *золотых дел мастера Хрюкина* создается опять-таки несколькими штрихами: ситцевая крахмальная рубашка и расстегнутая жилетка, полупьяное лицо. Комический эффект дополняется эпитетом официально-деловой окраски — «*вышеописанный человек*».

Особое внимание на уроке уделим речевой характеристике персонажей. Читая диалоги, проследим, как меняется отношение Очумелова к собаке и почему. При чтении сосредоточиваем внимание учащихся на использовании автором разностильной лексики («*Пора обратить внимание на **подобных господ**, не желающих подчиняться **постановлениям!** Как оштрафую его, **мерзавца**...*» (выделено нами. — Е. Я.)

и др.). Хамелеонство Очумелова проявляется не только в его поведении по отношению к случившемуся: подобострастие, страх перед вышестоящими чинами и — грубое хамство, вседозволенность по отношению к нижестоящим. Полицейский надзиратель лжив в самой своей сути: власть нужна ему для собственной выгоды, для того, чтобы наводить на жителей страх, а не порядок в городе. С одной стороны, в его речи мы слышим слова официально-делового стиля (*протокол, постановление*), с другой — резкую грубую брань: «*Я ему покажу кузькину мать!*» Прием сочетания в речи персонажа разностильной лексики не только создает комический эффект, но и помогает Чехову «разоблачить» героя, открыть его истинное лицо. Комичны и реплики (*думает вслух*) городского Елдырина: «*А может быть, и генеральская... <...> На морде у ней не написано...*»

Единственным персонажем рассказа, который вызывает сочувствие в читателе, оказывается *белый борзой щенок с острой мордой и желтым пятном на спине*. Портрет нарисован предельно кратко и точно, емко и лаконично передано и состояние виновника происшествия: «*В слезящихся глазах его выражение тоски и ужаса*». Собака оказывается единственным существом, искренне «не понимающим», что же такое случилось, к чему здесь *целая толпа*.

Рассматривание иллюстраций к рассказу дополнит нарисованные ребятами портреты персонажей и поможет в работе над киносценарием.

На рисунке Д. Кардовского (1910) на переднем плане изображена вся хамелеонствующая толпа, в центре которой непомерно толстый полицейский надзиратель Очумелов: он стоит, выпятив живот, косолапо расставив кривоватые ноги. Ему услужливо вникает городничий с *конфискованным* крыжовником. Указательный палец Очумелова укоризненно поднят вверх, выражение лица оторопелое и крайне глупое. Хрюкин показывает городничему свой *окровавленный* палец. Между ними, *дрожа всем телом*, сидит виновник скандала. Вокруг них — *сборище*. На их лицах — любопытство, озабоченность происходящим. На заднем плане — все новые и новые зрители: остановившиеся прохожие, бросившие свои дела мастеровые... Через их жесты, позы, выражение лиц художник очень точно передал атмосферу города: скука, пошлость, обывательщина.

Рисунок Н. Вышеславцева (1935) запечатлел момент шествия по базарной площади Очумелова и городского и точно передает нарисованный Чеховым пейзаж: «*Кругом тишина... На площади ни души...*

*Открытые двери лавок глядят на свет Божий уныло, как голодные пасти; около них нет даже нищих*». Взгляд чинно несущего свою персону полицейского надзирателя Очумелова важно устремлен «в никуда», городской Елдырин подобострастно смотрит ему в затылок.

На иллюстрации Кукрыниксов (1954) Очумелов изображен в *новой шинели*, рука его опущена вниз, пальцем он тычет в виновника происшествия — белого борзого щенка. Напротив него Хрюкин. Будто набрав в рот воды, стоит городской, внушительна поза полицейского надзирателя Очумелова, выражение лица *пострадавшего* Хрюкина — комично-серьезное. Толпа замерла в ожидании решения, которое примет Очумелов.

Завершит урок выразительное чтение рассказа по ролям и распределение между группами домашнего задания (по желанию учеников): инсценирование рассказа и составление киносценария.

Урок третий. **Смешное и сатирическое в рассказах Чехова.**

Первую часть урока посвятим обсуждению написанных к рассказу киносценариев и подготовленных дома инсценировок, расскажем и о первой экранизации чеховских рассказов.

В 1929 г. производство киностудии «Межрабпомфильм» выпустило альманах «Чины и люди» по рассказам Чехова «Хамелеон» и «Смерть чиновника». Роль полицейского надзирателя Очумелова сыграл знаменитый И. М. Москвин. Вот как об этом вспоминал известный советский артист М. Н. Алейников: «Чеховские новеллы “Хамелеон” и “Смерть чиновника”, избранные... в качестве материала для экранизации, многим казались некинематографичными: кинематограф был нем, а эти рассказы Чехова изобиловали превосходным диалогом.

Протазанов уверенно остановился на этих новеллах, как только Москвин дал согласие на исполнение главных ролей: кинематографические средства Москвина к этому времени давали уже возможность переводить на язык кино сюжеты, решенные чисто литературным, диалогическим приемом. В самом деле, сцена на рынке, построенная Чеховым на разговоре полицейского надзирателя Очумелова с Хрюкиным, городским и поваром, была превосходно передана Москвиным. С предельной выразительностью и многокрасочной нюансировкой мимики и жеста артист перевел чеховское слово на пластический язык кинематографа. Этот “разговорный” немой фильм имеет сравнительно мало надписей.

Интересно отметить, что Москвин нашел такой рисунок для внешнего облика полицейского надзирателя, что даже тот, кто хорошо знал Москвина и видел его во всех ролях на сцене, не мог его узнать в Очумелове.

А ведь кроме длинных пушистых усов и подклеек у бровей никаких других наклеек на лице не было. Свообразие этой тупой и примитивной человеческой маски поддерживалось непрерывным напряжением всей мускульной сети лица и вытаращенных глаз»<sup>1</sup>.

Обсуждая киносценарии учащихся, сравнивая разные варианты инсценировок рассказа, мы вместе с ними размышляем над тем, почему чеховские персонажи вызывают в читателях (зрителях) не только смех, но и негодование. Хамелеонство, глупость, чинопочитание не безобидные недостатки, а опасные пороки. Персонажи рассказа не участники случайной комической ситуации, достойной веселой шутки и юмора, а хамелеонствующие обыватели, привыкшие к рабству и деспотизму. Читая в классе статью учебника «Юмор и сатира», акцентируем внимание на принципиальных отличиях этих форм комического, делаем вывод об отношении писателя к своим персонажам. В дальнейшем, обратившись к рассказу М. Зощенко «Интересная кража в кооперативе» (рассказ предложен программой для изучения), обратим внимание учащихся на сходство в поведении персонажей и выявим общий смысл произведений.

Завершит встречу с Чеховым в этом году обсуждение рассказа «Шуточка» (1886), предложенного программой для внеклассного чтения.

Выбор этого рассказа, с нашей точки зрения, внутренне эстетически логичен и методически оправдан, так как заставляет учащихся задуматься над вопросами, ответы на которые не лежат на «сюжетной поверхности». Нельзя забывать и том, что в этом возрасте им уже ведомы волнения души, первые взаимные или безответные симпатии. Лиричность повествования и обыденность «финала», художественная деталь как средство раскрытия «разности» чувств героев, мотивов их поступков, символичность образов природы, смысл названия произведения — все это станет предметом нашей работы на уроке.

Для обсуждения могут быть предложены следующие вопросы и задания: «Какие чувства вызывают у вас герои рассказа? Какой вы представляете себе Наденьку, рассказчика? Верите ли вы в искренность ее слов? Какова роль пейзажа в раскрытии отношений между героями? Изменились ли герои? В чем смысл названия рассказа?»

Изучение произведений Чехова в 6 классе подготовит новые встречи с творчеством писателя, каждая из которых при умелом методическом подходе может стать для читателя-школьника важным открытием нового в искусстве и жизни.

<sup>1</sup> *Алейников М. Н.* Пути советского кино и МХАТ. М., 1947. С. 82–83.

## Раздел II

### «ОТ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ — К АВТОРСКОЙ»: ОТРАЖЕНИЕ РЕФЛЕКСИРУЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА И ОТКРЫТИЕ ДРУГОГО В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ НОВЫХ ЖАНРОВЫХ ПОЗИЦИЙ ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В 7–8 КЛАССАХ

«У каждого должен быть человек, которому бы он верил».  
*Из сочинения ученицы Валерии Я.*

#### ОТ РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД АФОРИЗМОМ — К «ОБРАЩЕНИЮ К ДРУЗЬЯМ И СОВРЕМЕННОКАМ»

Лейтмотив курса изучения литературы 7 класса — поиск смысла человеческой жизни. Статьи, вопросы и задания вводят учащихся в сложный мир нравственной оценки человеческих поступков и поиска смысла жизни<sup>1</sup>.

Включение в программу 7 класса для изучения афоризмов Гомера, Нагорной проповеди и «Поучения» Владимира Мономаха не только дает возможность учащимся получить представление о древнейших памятниках русской и мировой культуры, имеющих непреходящее духовно-нравственное значение, но и позволяет освоить новые жанры. Афоризм, обращение, поучение создают некое единое философско-этическое пространство, предлагают новые формы выражения чувств и мыслей, которые, в свою очередь, моделируют логику и стиль размышлений 7-классников.

В 7 классе после изучения Нагорной проповеди и «Поучения» Владимира Мономаха программа и учебник предлагают учащимся много интересных творческих заданий, среди которых сочинение притчевого рассказа, сочинение на тему «Каким поучениям взрослых я верю?» и творческую работу «Обращение к друзьям и современникам».

Опираясь на задания программы, мы выстраиваем цепочку работ публицистической жанровой системы: *истолкование афоризма, обращение, поучение*.

Предлагаемые задания тематически и внутренне связаны между собой. При этом вторая работа является результатом освоения новых

<sup>1</sup> Литература. 7 класс / под ред. В. Г. Маранцмана. СПб.: Спецлит, 2000, Просвещение, 2005.

жанров и своеобразным итогом отдельных размышлений учащихся при изучении темы. Мы предлагаем организовать работу над творческими заданиями в три этапа:

1. Истолкование отдельных положений из Нагорной проповеди и «Поучения» (а также афоризмов Гомера).
2. Написание сочинения «Каким поучениям взрослых я верю».
3. Сочинение «Обращение к современникам».

Работы расположены в порядке, который определен последовательностью освоения самого материала, жанров афоризма, проповеди и поучения, степенью сложности выполнения: чтобы «обратиться к современникам», нужно иметь, что сказать, и это слово должно быть сказано так, чтобы люди в него поверили.

Истолкование учащимися отдельных положений из Нагорной проповеди и «Поучения» Владимира Мономаха — нередко сложных для понимания афористических утверждений — активизирует не только работу мышления, но и работу чувств, стимулирует саморефлексию.

Обратим внимание на то, что возрастные особенности учащихся не располагают к восприятию ими морализаторских сентенций. Подросток 13–14 лет активно претендует на самостоятельность принятия решений и не терпит «советов», активно сопротивляется вмешательству взрослых. В этот период для него характерны стремление к «своей» жизни, нередко — к лидерству. В этом отношении предлагаемые жанры и виды работ — истолкование одного из положений Нагорной проповеди или «Поучения», сочинение «Каким поучениям взрослых я верю» и «Обращение к современникам» в единстве своем «не противоречат» возрастным доминантам, а напротив, дают подросткам возможность высказаться о взрослых и примерить иную роль — учителя, а не ученика.

С точки зрения методической интерпретация отдельных тезисов проповеди Христа и «Поучения» является подготовительным этапом для выполнения творческих заданий после изучения «Поучения» Владимира Мономаха и логическим продолжением работы над сочинением-размышлением по афоризму, начатой в 5–6 классах. От сочинения-размышления по афоризму к созданию собственного поучения, обращения к современникам — такова динамика развития интерпретационных умений учащихся на данном материале.

Работа на первом этапе может проходить как в устной, так и в письменной форме. Оба варианта были опробованы нами. Отметим, что для своих размышлений учащиеся выбирали также и афоризмы Гомера.

## II этап

Обратимся к работам, характеризующим наиболее типичный для учащихся выбор изречений из Нагорной проповеди и «Поучения».

1. «Не судите, да не судимы будете».

*«В мире много несправедливости и лжи. Все люди должны жить в мире и любви. Каждый человек осуждает другого и не задумывается о том, что он сделал тоже что-то плохое.»*

*Многие люди не знают, какой это грех — осуждать других. Они не знают, почему так поступил человек, какие у него были причины, сделал ли он этот поступок по своей воле. Иногда люди осуждают других из-за зависти, ненависти и очень часто из-за внешности. Я думаю, что внешность это неважно, ведь каждый человек красив по-своему... Кто прав, а кто виноват, знает только Бог один. И, как сказано в Нагорной проповеди, “Не судите, да не судимы будете”».* (Юля И.)

2. «Не дозволено то отвергать, что дарят нам»; «Обычай есть меж людьми, чтоб, прощаясь, гости друг друга дарили» (афоризм Гомера).

*«В русском языке есть пословица, похожая на этот афоризм, звучит она так: “Дареному коню в зубы не смотрят”. Этот афоризм и пословица говорят о том, что мы очень неблагодарны и даже в замечательных дарах находим изъян. Конечно, не все люди такие. Есть те, которые рады даже самому невзрачному, скромному подарку, вот эти люди понимают и знают истинную цену дружбы. Ведь важно только внимание. Даже маленькая открытка на праздник для меня бывает истинным счастьем.»* (Ульяна К.)

*«“Обычай есть меж людьми, чтоб, прощаясь, люди друг друга дарили”. Этот афоризм включает в себе добро, которое переходит от одних людей к другим.»*

*В повседневной жизни у нас все проходит обычно, по-простому. Иногда это наводит скуку, тоску. Если бы человек добавил немного радости, света в эту темную, серую даль жизни.»*

*Было бы приятно, если бы к вам неожиданно пришли гости, пришло письмо, позвонили и поздравили с Днем жизни. Если мы живем — это уже праздник, новый день — прекрасно!*

*Наверное, у каждого есть вещи, которые напоминают ему о родных, друзьях. Посмотришь на мягкую игрушку и вспомнишь, что тебе ее подарила подруга. От этого на душе станет так хорошо.»*

*Когда вы приходите в гости к друзьям, подарите их дому маленький подарок — это будет так приятно»* (Валерия Я.)

3. «И об одежде что заботитесь? Посмотрите на полевые лилии, как они растут: ни трудятся, ни прядут».

*«Ради чего человек трудится, работает? А для того, чтобы прокормить семью, купить одежду. Ради богатств люди идут на самые подлые поступки, даже на убийство. Для многих деньги важнее, чем чувства. Многие люди любят богатства, драгоценности, хорошую дорогую одежду, а в душе у них ничего нет. С ними даже поговорить не о чем. Если вам судьба не даровала богатства, то смиритесь и радуйтесь жизни, ведь жизнь дороже всяких бриллиантов».* (Юля И.)

4. Лишь немногие учащиеся выбрали для истолкования изречение «Но кто ударит тебя в правую щеку твою, обрати к нему и другую», что вполне естественно не только для данного возраста, но и для современного нехристианского сознания в целом. Приведем одну из работ.

*«Добро не всегда побеждает зло. И не надо отвечать злом, если кто-то вас обидел, оскорбил, и не надо мстить, пусть этот поступок будет на его совести. Если каждый человек будет отвечать злом на зло, то добра на свете не будет и в мире будет царить зло, ненависть. Но есть люди добрые, честные, которые живут по заповедям Нагорной проповеди. Таким человеком был Владимир Мономах. Даже своих врагов он не пытался наказывать. Если вас обижают, оскорбляют и в порыве ненависти хочется отомстить обидчику, умоляю вас, не отвечайте злом на зло, а обидчик будет наказан судом божьим».* (Юля И.)

Отметим, что при устном обсуждении выбранных учащимися изречений именно этот библейский завет вызвал дискуссию в классе.

Выбор учащихся мы мотивируем следующим:

1) приводимые афоризмы — в разной лексической интерпретации — достаточно распространены в обычной жизни людей, особенно первый. Вариант второго — известная русская пословица «Дареному коню в зубы не смотрят», семантическое поле третьего изречения — тоже достаточно распространенная в разных формах выражения мысль о незначительности внешнего, материального, о первенстве духовного;

2) затронутые темы достаточно близки подросткам.

Отметим, что «знакомость» смысла по иным формам выражения создает платформу для размышления над библейскими изречениями, сущность которых при этом не сводится полностью к «известным» истинам. Библейский и исторический контексты, особый стиль изложения, многозначность истолкования — задают новый ракурс интерпретации известных (неизвестных) ранее выводов.

В истолковании афоризмов для работ учащихся характерно некоторое снижение идей проповедей, что вполне естественно для их воз-

раста: учащиеся в своих размышлениях приводят примеры привычных для них ситуаций, ведь их жизненный опыт совсем еще не велик.

Результатом проделанной работы стало самостоятельное осмысление учащимися изречений из библейского и древнерусского текстов, в процессе которого они опирались на литературный и жизненный опыт.

## II этап

Функция второй работы — сочинение-размышление на тему «Каким поучениям взрослых я верю» — осуществить своеобразный «перенос»: с литературного материала на жизненный, с вымышленных ситуаций на себя и «ближайшую» действительность. При этом акцент смещается с оценки самого утверждения на выражение собственной позиции доверия / недоверия к словам утверждающего.

Работы учащихся можно разделить на следующие группы.

1. Работы, авторы которых продемонстрировали вполне благополучную ситуацию — доверие к взрослым и сознание своей неправоты в некоторых случаях. Материал для размышлений — ситуации повседневной домашней жизни, сложившиеся отношения в семье. При этом некоторые работы даже содержали оттенок легкой безобидной иронии по отношению к взрослым.

*Почтения взрослых, которым я верю*

*Дети должны быть снисходительны к взрослым.*

*Странно, иногда мне кажется, что некоторые взрослые говорят полную ерунду, но со временем я понимаю, что они правы, и сама себе удивляюсь: «Как я могла так думать, ведь все намного сложнее, глубже».*

*Например, мама мне говорила, говорит и будет говорить всегда, перед тем как я уйду куда-нибудь: «Осторожно переходи дорогу!» После этих слов я думаю: «Надоело. Сколько можно. Да я знаю». А вслух молчу. Но только теперь я понимаю значение этих слов, а если бы она мне это не говорила, о чем бы я писала сейчас сочинение. А еще мама постоянно повторяет: «Учись, учись». Конечно, эти слова мимо ушей я никогда не пропускала, а скорее наоборот — с каждым разом вдумываюсь в них все больше. Я не представляю, что бы я делала, если бы не было взрослых или если бы я их не слушала. Наверное, я просто плохо училась, не читала книги, не следила за своим поведением, странно представить. Мне давно стало понятно, что школа дает нам воспитание, знание и какую-то искреннюю любовь, мы взаимно любим учителей просто по-своему и если вас мы когда-то обидим: «Простите нас, мы не хотели, не обижайтесь, ведь мы еще дети».* (Ульяна К.)



*Каждый человек должен кому-то верить. Я верю своим родным: дедушке, бабушке, папе и маме. И каждый из них меня чему-то учит, что-то рассказывает.*

*Мой дедушка рассказывал мне, что в жизни нужно ценить добро, дружбу, мир, с детства привыкать к труду. Он любит повторять: «Что отдал людям, то нашел, что оставил себе — то потерял». Дедушка любит вспоминать свое тяжелое военное детство, а я думаю: смогла бы и я так? Его рассказы являются для меня уроками мудрости.*

*Радоваться каждому дню, даже в простых вещах видеть красивое, в каждом человеке замечать хорошее, быть снисходительным к недостаткам — учит меня мама. Она старается, чтобы мы больше путешествовали, больше видели. Она хочет, чтобы о детстве у нас остались яркие и счастливые воспоминания. Когда мы были маленькими, она нам с братом читала много книг, и мы вместе делали выводы.*

*Бабушка учит меня заботе о ближнем, что очень важно быть здоровым, правильно питаться — это залог успеха в жизни.*

*Папа учит меня помогать взрослым, заботиться о младших и пожилых, учит самостоятельности и трудолюбию.*

*Взрослые много времени и сил уделяют мне, потому что хотят, чтобы я достигла успехов в жизни. И я им верю. (Оля П.).*

2. Работы, в которых, несмотря на общий мотив доверия к взрослым, окончательный мотив был прямо противоположным.

*Поучения взрослых, которым я верю*

*На протяжении всей жизни люди на чем-то учатся и учат других. Я много верю в то, чему меня учат. В школе меня учат учителя, а дома родители. Учиться в школе надо обязательно. Нас учат для того, чтобы быть умными, образованными и не оставаться на детском уровне. Дома учат нас родители. Когда дети маленькие, то мама и папа рассказывают, что если они не будут слушаться, то Баба-яга украдет их. В детстве меня мама и папа учили добру, чтобы я их слушалась. И я очень много верила в то, что мне рассказывали. Когда повзрослела, я поняла, что некоторые рассказы с Бабой-ягой — это все сказки. Еще у меня была бабушка. Она меня все время учила чему-то. Когда наступали каникулы, я уезжала к ней. Бабушка рассказывала о своем трудном, но счастливом детстве, о голодных послевоенных годах.*

*Есть много людей, которым я верю. Некоторые люди учат, а сами даже не делают этого. (Юля И.)*

3. Работы философского плана, в которых контекст повествования расширялся до обобщения проблемы веры и неверия.

*Поучения взрослых, которым я верю*

*Когда говоришь «верю» — подумай, ведь это слово говорит обо всем. Оно часто употребляется в нашей речи, люди произносят его, ни о чем не задумываясь. Но ведь нельзя верить всем и всему. Можно верить животным, потому что в их глазах видишь все: грусть, тоску, радость; верить можно снам и верить можно взрослым, но не всем.*

*У меня много взрослых, которым я верю, это мама, папа, бабушка, дедушка, прадедушка и все мои родные. Я верю им, ведь в их глазах я вижу искренность. Смотря на них, я многое понимаю, узнаю новое, учусь на своих ошибках.*

*У каждого должен быть человек, которому бы он верил. Взрослые дают нам много поучений. Мы за это говорим им спасибо. Говорим им «я верю», потому что сами начинаем понимать, что хорошо, а что плохо.*

*Учитесь у своих взрослых, которым вы верите. (Валерия Я.)*

4. Работы «возвышенного» плана, отражающие романтическое мировосприятие авторов.

*Много людей окружает меня: друзья, родные, родители, братья, сестры. Это те люди, которые мне помогают, в которых я нуждаюсь и к которым я должна относиться с уважением, добротой и пониманием.*

*Я верю маминим наставлениям, потому что знаю, что она желает мне самого лучшего. Я верю в мечты, потому что я верю во все самое хорошее. Мечта могущественнее реальности. И может ли быть иначе, если она сама — высшая реальность? Она — душа сущего. Я верю в любовь, потому что я люблю своих близких, друзей, родных, и они меня тоже любят. Я считаю, когда человек любит, то у него появляются все лучшие качества. Тот, кто любит настоящего какого-то одного человека, любит весь мир.*

*Я считаю, что человек должен верить только в самое хорошее. «Когда люди не верят ни во что, они готовы поверить во все». (Анжела Ж.)*

5. Работы, авторы которых априори согласны со всеми родительскими поучениями, но при этом игнорируют их только из чувства лениности.

*Существует много поучений от моих родителей, с которыми я сталкиваюсь каждый день, но не все мне по душе. Я знаю, что все поучения полезны, но не все я всегда выполняю. Конечно, я думаю, что я плохо поступаю. Я согласен, что книга полезнее телевизора. Мама говорит, что телевизор не научит доброму отношению к старшим и здоровому образу жизни. Чаще всего я слышу поучения по поводу учебы. Чтобы я брался за ум, больше читал, лучше занимался. И я буду*

*стараться выполнять эти поучения, потому что не очень хочется быть неучем. Родители говорят, что и они получали в детстве немало поучений. Я думаю, что нужно слушать старших. Может быть, некоторые из этих поучений мне и пригодятся в жизни.* (Александр А.)

6. Работы, в которых ученики писали о своем недоверии к «поучениям» взрослых.

*Я хочу посвятить свое поучение папе. Он не должен говорить неправду. Я не всегда верю папе. Он может сказать одно, а сделать другое. И почему-то я не верю ему, когда он говорит, что в детстве хорошо учился, не то что я.*

*Я хочу, чтобы папа был честным, добрым, здоровым.* (ученик N)

Без горечи и сочувствия невозможно читать такие работы. Обратим внимание на то, как, несмотря на ведущий мотив работы — «я не верю папе», в ребенке (сыне) побеждает любовь к близкому человеку: «Я хочу, чтобы папа был честным, добрым, **здоровым**» (выделено нами. — Е. Я.).

Для учителя, систематически работающего с детьми, полученный материал — предмет не только методического, но и педагогического анализа. При этом доверие, оказанное учителю, не должно быть ни в коей мере подорвано некорректным отношением к личности ученика. Ряд работ могут быть предметом диалога минимального круга участников: ученик, учитель, в некоторых случаях — родитель.

Анализ работ в целом дает материал для выделения типов отношений подростков к «поучениям» взрослых, раскрывает разные модели взаимоотношений детей и родителей.

### III этап

Сочинение «Обращение к друзьям и современникам» является творческим итогом работы над темами. Опираясь на изученный материал, привлекая контекст современной жизни, используя риторические фигуры, создающие особый стиль изложения, учащиеся в творческой форме осваивают жанр обращения, поучения.

Цель работы — творческое приобщение к гуманистическому потенциалу древних текстов. Предыдущие этапы рассматриваются нами как этапы восхождения к освоению критико-публицистической системы жанров, как синтез литературного и жизненного опыта учащихся, далекого прошлого и современности.

Опираясь на статью учебника, вместе с учащимися выделим основные особенности поучения, обращения, проповеди:

- проповедь должна способствовать духовному совершенствованию человека, а потому обращаться к его сердцу и разуму;

- проповедь всегда продумана по своей композиции и представляет собой ряд разворачивающихся тезисов-идей;

- для проповедника важно быть услышанным, для этого используется прием повтора (лексический, синтаксический) основных идей, что также усиливает эмоциональное воздействие проповеди;

- для весомости сказанного, придания значительности, проповедник нередко обращается к цитатам из наиболее авторитетных источников; использует для наглядности библейские истории, притчи, вкладывая в них обобщающий смысл.

Обратимся к работам учащихся, которые мы разделили на группы. Оговоримся сразу: все работы, в разной степени успешности, представляли собой стилизации.

1. Работы, выдержанные по стилю и представляющие собой ряд отдельных положений-тезисов из «Почтения» и Нагорной проповеди. Для этих работ характерны четкая аргументация мысли, отсутствие лирических отступлений, риторических вопросов.

*Почтение ученицы 7 «Б» класса*

*Я, дочь и сестра Карпузова Ульяна Борисовна, нареченная в крещении Иулией, и русским именем Ульяна отцом моим из рода Карпузовых и матерью из рода Родионовых, ради современников и потомков моих пишу сие поучение. Несмотря на молодость мою и необоихиее молоко на губах, в неполных тринадцать лет, за слова свои отвечаю здраво. Пусть письмецо мое примут хоть за пару хороших словечек, и тогда сердце мое возрадуется.*

*Современники мои и потомки, «Не судите, да не судимы будете, ибо каким судом судите, таким будете судимы; и какую мерою мерите, такую и вам будут мерить». Ведь у каждого из нас есть свой грех. Ибо люди не безгрешны. И со дня сотворения мира земля никогда не держала безгрешных людей. Стремитесь быть праведными, и тогда даже тем, кто не придерживается закона божьего, не придется вас судить и наказывать не по праву. Ибо лишь Бог имеет право на суд над нами людьми и право дать и забрать нашу бесценную жизнь.*

*«Посмотрите на полевые лилии, как они растут: ни трудятся, ни прядут, но говорю вам, что и Соломон во всей славе своей не одевался так, как всякая из них; если же траву полевую, которая сегодня есть, а завтра будет брошена в печь, Бог так одевает паче вас, маловеры! Итак, не заботьтесь и не говорите: что нам есть? или что нам пить? или во что одеться? потому что все это ищут язычники, и потому, что Отец ваш небесный знает, что вы имеете*

нужду во всем этом. Ищите же прежде Царства Божия и правды Его, и это все приложится вам. Итак, не заботьтесь о завтрашнем дне, ибо завтрашний сам будет заботиться о своем: довольно для каждого своей заботы». Ведь в жизни главное не богатство, не слава, не власть, главное в жизни — вера в господа нашего. Ибо вера открывает перед нами возможности настоящего человека. И пока мы верим, на сердце нашем будет тепло и уютно и сыто. Прошу вас не нажить счастье в вещах, во власти, в богатстве, заклинаю, не надо, ведь это все второстепенное, просто верьте в Бога и работайте, и он решит вашу судьбу. Ибо будет день, будет пища и кров, и благословение господа. Прислушайтесь к словам моим люди.

«Блаженны плачущие, ибо они утешатся». Плачьте и будете вы утешены господом нашим всемогущим. Ибо Бог наш как посылает на испытания, так и утешает нас в горе, и помогает верить в счастье.

И помните, не перечьте слову божьему, ибо пути господни неисповедимы. (Ульяна К.)

2. Работы, основанные на интерпретации известных изречений. Композиция таких работ представляет постепенное разворачивание одной центральной идеи (например, «малым делом можно получить милость Божию»). Для стиля работ характерны лирические отступления, обращения к читателям, иногда — установка на театральность («а теперь разрешите откланяться»). Последнее мы мотивируем тем, что некоторым учащимся в этом возрасте хочется быть в центре внимания, поэтому они ощущают себя в данной работе в роли актера, а читателей — в роли зрителей.

Несмотря на некоторые логические нарушения, в целом работы представляют единый текст с определенно коммуникативной задачей — в диалогической форме убедить современников следовать данным советам.

*Обращение к современникам*

Я, Ядровская Валерия Игоревна, охраняемая святой мученицей Валерией, обращаюсь к вам, моим современникам. Не делайте зло, ибо зло погубит вас, а творите лучшее добро, ибо добро делает вашу душу чистой, светлой, доброй. Бога ради, не ленитесь, молю вас, не забывайте трех дел тех, не тяжки ведь они; ни затворничеством, ни монашеством, ни голоданием, которые иные благодетельные претерпевают, но малым делом можно получить милость Божию.

Ведь лень может погубить человека. Вы задавали себе вопрос: «Что такое человек?» Да, человеческий разум огромен, но не всегда прав. Многие живут тем, что завтра будет лучше, оставляют дела, которые можно сделать сегодня, на завтра, но так жить нельзя.

Всему виной лень. Она никогда не оставит человека в покое, но нужно бороться. И поэтому человек — не самое разумное существо. Посмотрите на животных, они живут сегодняшним днем, они борются за жизнь, за свои права.

А если после моих поучений вы собираетесь взяться за дело, то прежде хорошенько обдумайте. И не спешите.

Вспомните хотя бы пословицы: «Семь раз отмерь, один раз отрежь» или «Поспешишь, людей насмешишь». Найдите несколько минут и просто полюбуйте природой, подумайте о том, сколько прекрасного есть на земле. Думайте о прекрасном и воссоединитесь на несколько минут с природой, ибо человек без природы не может жить, человек и природа — единое целое. Цените каждый день, данный богом, а когда ложитесь спать, не забывайте, что сон — это напоминание о смерти. Долго не спите, так можно все на свете проспать. Лучше встать пораньше, все сделать, а потом заняться своими делами. Так говорится в пословице: «Сделал дело — гуляй смело».

Даю вам совет, мои современники, вы же хотите, чтобы у вас было красивое лицо, да к тому же неглупое. Этого добиться несложно, ведь нет ничего невозможного. Так слушайте; читайте! Читайте каждый день, да так, чтобы без чтения книг вы не могли жить. Умного человека на лицо видно.

Все, что было сказано мной, надеюсь, пойдет на пользу, вы победите в себе лень, а полюбите животных, природу, книги.

А теперь разрешите откланяться, да будет мир в вашей голове и душе. (Валерия Я.)

3. Работы, небольшие по объему, лаконичные по стилю, композиция которых представляет перечисление ряда тезисов-положений. Элемент творчества в большей степени проявлен в отборе и последовательности изложения, чем в разворачивании, интерпретации приводимых цитат. Отметим, что такие работы были свойственны в большей степени мальчикам.

Я, Сидоров Сергей, хочу поведать вам свои мысли.

Чтобы жить хорошо, мои дорогие современники, надо жить с чистым сердцем и открытой душой.

Учитесь прилежно, уважайте и слушайте учителей.

Не ленитесь, ибо труд вам поможет в жизни. Не рвитесь к власти, как говорит посланник божий Иисус: «Блаженны кроткие, ибо они наследуют землю».

Уважайте и любите предков своих, так как они дали вам жизнь, заботятся о вас.

Что умеете хорошего — не забывайте, а чего не умеете — тому учитесь.

*Не ленитесь, как говорил Мономах: «Леность ведь всему мать: что кто умеет, то забудет, а чего не умеет, тому не научится».* (Сергей С.)

4. Работы, менее выдержанные по стилю. Их адресат, как правило, очень конкретен (одноклассники, близкие друзья), как конкретны советы, которые дает автор. В работах этого типа мы наблюдаем прямую проекцию литературных ситуаций (материала) — в реальную жизнь.

Несмотря на стилистические недостатки работы, они подкупают открытостью и искренностью чувств, иногда и глубиной мысли.

*Добро — изнанка зла. Нужно быть добрым человеком и не отказывать в помощи, когда кто-то в ней нуждается. Добро — это самое лучшее, что есть на планете. Оно связывает отношения людей. Они идут друг другу навстречу. Если на земле не было бы добра, то все были бы жестоки, злы, одиноки и несчастливы. Л. Н. Толстой говорил: «Чтобы поверить в добро, надо начать делать его».*

*Я хочу обратиться к своим друзьям и одноклассникам: «Ребята, будьте добры с людьми, которые вас окружают, потому что добро — это сохранять жизнь, содействовать жизни».*

*И так во всем: как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними, ибо в этом законе и пророки. С людьми нужно поступать по-человечески и не отказывать в помощи, ибо, когда вы будете в трудной ситуации, друзья всегда придут к вам на помощь, как когда-то и вы пошли к ним навстречу.*

*Просящему у тебя дай и от хотящего занять у тебя не отвращайся.*

*Если кто-то что-то у тебя попросит, то ты ему дай, ибо, когда ты будешь нуждаться в чем-то, тебе отплатят тем же, но не нужно быть злым и жестоким, потому что очень печально, что стремление людей уменьшить зло порождает так много нового зла.* (Анжела Ж.)

Важный элемент предлагаемой технологии работы — анализ и обсуждение работ на каждом из этапов.

Анализ творческих работ учащихся позволил сделать следующие **выводы** о развитии интерпретационной деятельности (ИД) читателя-семиклассника:

1. Постепенное усложнение ИД читателя-школьника может достигаться за счет последовательного введения разных видов работ в рамках одной жанровой системы. Произведения публицистики и творческие работы публицистических жанров являются наиболее эффективными для развития интерпретационной компетенции учащихся 7 классов.

От сочинения-размышления по афоризму к созданию собственного поучения, обращения к современникам — такова динамика развития интерпретационных умений учащихся на данном материале. Цель работы — творческое приобщение к гуманистическому потенциалу древних текстов. I и II этапы рассматриваются нами как восхождение к освоению критико-публицистической системы жанров, как синтез литературного и жизненного опыта учащихся, далекого прошлого и современности. Сочинение «Обращение к друзьям и современникам» (III этап) является творческим итогом работы. Опираясь на изученный материал, привлекая контекст современной жизни, используя риторические фигуры, создающие соответствующий стиль изложения, учащиеся в творческой форме осваивают жанр обращения, поучения.

2. Движение процесса интерпретации проходит следующие этапы: I этап — интерпретирование на материале понятого (добытого) «смысла» художественного произведения публицистического жанра; II этап — интерпретирование на материале жизненных впечатлений с целью сопряжения смысла, добываемого в художественном тексте, и «смысла», добываемого путем анализа и интерпретации жизненных ситуаций; III этап — создание текста публицистического жанра на материале жизненных впечатлений с использованием приема стилизации.

Схематически это можно представить следующим образом:

1) этап декодирования смысла/разворачивание (истолкование) «готового» положения (пословица, сентенция, изречение, афоризм);

2) проецирование смыслов в реальную жизненную ситуацию/размышление на жизненном материале (перенос) путем добывания личностного смысла;

3) творение смысла. Поиск и создание нового индивидуального смысла в художественной форме, определяющей ракурс рассмотрения темы и стиль выражения.

Важный элемент работы на каждом из этапов — анализ и обсуждение творческих продуктов ИД. Данная схема развертывания интерпретационной деятельности может рассматриваться как процесс интерпретирования «превращенных форм».

3. Творческие работы критико-публицистической жанровой системы способствуют личностному росту читателей-школьников, так как создают условия для *опыта внутреннего переживания, понимания себя (интраперсональные критерии личностного развития)*, по К. Род-

жерсу) и приводят в самодвижение внутренние силы личности за счет активно развивающихся механизмов саморефлексии.

Проделанная работа помогла актуализировать в сознании учащихся сложный для освоения литературный материал — сделала далекое и статичное — близким и живым; способствовала развитию умения анализа и интерпретации текста. Творческое освоение новых жанров предложило учащемуся новую читательскую позицию, которая позволила им освоить новую роль: не ученика, а учителя.

#### **«СПАСАЕТ ИЛИ ГУБИТ ЛЮБОВЬ ГЕРОЕВ ТРАГЕДИИ, ИЛИ КАКОГО ЦВЕТА ЛЮБОВЬ?»**

#### **У. ШЕКСПИР. «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА». КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ АНАЛИЗА ПРОИЗВЕДЕНИЯ. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЧУВСТВ КАК УСТАНОВКА НА ЧТЕНИЕ**

Все искусство — о любви. Как часто мы предлагаем учащимся в старших классах темы сочинений «Любовь в творчестве...». И как редко их работы индивидуальны. А ведь каждый подлинный художник открывает это чувство нам по-новому. Но работы теперь учат писать по заготовленному алгоритму, себя не вписывая в диалог, поэтому и оказывается, что тема превращается в некий избитый штамп, а само чувство под воздействием СМИ, пропагандирующих глянцевою жизнь, — симулякр.

Впереди у 7-классников — любовная лирика Пушкина и Лермонтова, Тютчева и Фета, Блока и Пастернака, Цветаевой и Ахматовой...

Говорить о любви с подростками всегда трудно. Сегодня особенно. Мы с ужасом наблюдаем, как идет колоссальная подмена чувств инстинктами, подлинника — жалким подобием, единственного — сколь угодно количеством копий. Исчезновение внешней официальной цензуры обнаружило в большей части общества и полное отсутствие внутренней.

Еще лет 10 назад из рук в руки передавались «Дневники дружбы» с анкетами, неизменно содержащими вопрос: «Что такое любовь?» Помню, как после прочтения в одной из таких тетрадей записи: «Любовь — это привидение, о котором все говорят, но никто не видел» — я сильно расстроилась (*какая чушь в детских головах, откуда они все это берут?..*). В сравнении же с сегодняшними «афоризмами» о любви это было даже по-детски наивно-мило. ЭТО БЫЛА ТАЙНА.

Сегодня этого вопроса не задают. Ответы для многих давно известны. Совсем недавно в одной из работ школьниц я прочитала размышление о том, что любовь — это секс; и это было искренним убеждением юного автора.

Все заменяемо, воспроизводимо, множественно, а значит, стоит ли переживать, жить всерьез, да и вообще, существует ли *трагическое* в таком компромиссном глянцево-мире?

13–14 лет — эпоха первых чувств, первых симпатий, влюбленностей, любви, разочарований. И как бы нынешнее время ни уничтожало эту возвышенность и неповторимость «первости», и сегодняшние подростки еще хотят верить в настоящую любовь и, порой не признаваясь себе, ждут ее.

Ниже приведены результаты небольшого анкетирования, проведенного в 7 классе в начале учебного года.

**1. Какие герои книг (фильмов) являются для вас примером настоящей любви?**

- Ромео и Джульетта — 30%;
- герои фильма «Красотка» (актеры Ричард Гир и Джулия Робертс) — 20%;
- герои романа М. Митчелл «Унесенные ветром» — 15 %;
- герои романа Шарлотты Бронте «Джейн Эйр» — 15%;
- герои пушкинской поэмы «Руслан и Людмила» — 10%;
- не ответили — 10 %.

**2. Как вы думаете, чем любовь отличается от других чувств?**

- искренностью, возвышенностью, эмоциональностью;
- взаимопониманием;
- любовь труднее объяснить;
- чистотой, «глобальностью»;
- в любви не должно быть корысти и поиска выгоды.

**3. Встречали ли вы среди ваших близких, знакомых примеры настоящей любви?**

- да — 50%;
- нет — 50%.

**4. А вы верите в настоящую любовь?**

- да — 90%;
- нет — 10%.

Мы видим, что, несмотря на нравственные метаморфозы в обществе, подростки верно улавливают «доминанты» любви и многие из них верят в нее. «Образцы» для многих связаны с героями фильмов

и экранизаций (указанные герои киноэкранизаций литературных произведений для большинства известны лишь по фильмам).

Читательский опыт в этом отношении у большинства учащихся почти отсутствует (повесть Р. Фраермана «Дикая собака Динго, или Повесть о первой любви», «Вам и не снилось» Г. Щербаковой и другие произведения советской эпохи о любви сегодняшними школьниками не читаются).

Трагедия «Ромео и Джульетта» — первый опыт читателей-подростков открытия красоты и трагичности подлинной Любви, первая встреча учащихся с великим гением эпохи Возрождения Шекспиром, первый читательский опыт приобщения к жанру трагедии. Мы убеждены, что включение в программу на данном этапе литературного и возрастного развития учащихся этой шекспировской пьесы чрезвычайно удачно, методически и педагогически точно.

Любовь в пьесе Шекспира открывается подросткам как чувство, не знающее преград: любовь сильнее вражды, сильнее смерти.

В учебнике для 7 класса под ред. В. Г. Маранцмана дан замечательный материал для знакомства 7-классников с эпохой Возрождения, творчеством У. Шекспира, вопросы и задания для анализа трагедии «Ромео и Джульетта». Особенности драмы как литературного рода раскрываются в статье «Драма»; специфика трагического — в статье «Развитие конфликта в трагедии». Статьи, вопросы и задания учебника предоставляют достаточный материал для организации работы по пьесе Шекспира и его сонетам.

К каждому акту пьесы в учебнике даны вопросы и задания, затем — вопросы ко всему произведению. Завершает тему статья «Стиль и человек», которая акцентирует внимание учащихся на речевой характеристике персонажей драмы.

Опыт работы над трагедией У. Шекспира «Ромео и Джульетта» показывает, что, несмотря на сложность восприятия драматического текста, 7-классники с увлечением читают пьесу.

Программа<sup>1</sup> дает развернутую методическую аннотацию к урокам по творчеству У. Шекспира. Приведем ее здесь.

**«У. Шекспир. Сонеты (для самостоятельного изучения); «Ромео и Джульетта» — 5 ч.**

Эпоха Возрождения и утверждение свободы личности человека. Любовь как высшая ценность бытия в произведениях Шекспира.

<sup>1</sup> Программы общеобразовательных учреждений. 5–9 классы. / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение. 2005. С.106–107.

Сонеты — зерна трагедий. Смысловая оппозиция катренов и разрешение конфликта в терцинах.

### **«Ромео и Джульетта».**

Чтение одной из новелл Возрождения: Луиджи да Порто. «История двух благородных влюбленных»; Банделло. «Всевозможные злоключения и печальная смерть двух влюбленных» (XVI в.). Размышления о разности стиля и смысла новелл и трагедии Шекспира. Понятие об эпосе и драме. Анализ трагедии, организованный проблемным вопросом: почему погибли Ромео и Джульетта? Поиски персонажей трагедии в живописи и скульптуре Возрождения. Феодалная Верона, вражда Монтекки и Капулетти. Тибальд — носитель зла и раздора (личные свойства и традиция). Компания друзей, влюбленных в жизнь: Бенволио, Меркуцио, Ромео. Книжное выражение чувств — отношение Ромео к Розалине. Истинная любовь к Джульетте. Природность и поэзия чувств. Выразительное чтение монологов и словесные портреты героев. Ромео и Парис — безукоризненный благородный красавец без страсти. Выбор Джульетты. «Здравый смысл» кормилицы и мудрость Лоренцо. Человек — «шут в руках судьбы» или свободная личность, рвущая традиции рода? Противостояние Вероне и связь с близкими людьми, которая побуждает подчиняться не только закону любви (Ромео и Меркуцио, Джульетта и родители).

Неотступность чувств Ромео и Джульетты. Понятие о катарсисе. Победа любви над раздором ценой смерти. Примирение враждующих родов как внутренний итог трагедии. Шекспировская трагедия в театре и кино (М. Бабанова, постановка А. Эфроса, фильм Ф. Дзеффирелли), в музыке (опера Ш. Гуно, увертюра П. Чайковского, балет С. Прокофьева), в изобразительном искусстве (иллюстрации, скульптуры Родена).

**Теория литературы.** Понятие о сонете. Понятие о драме. Конфликт в драме. Понятие о трагедии. Понятие о комедии.

**Внеклассное чтение.** У. Шекспир. «Двенадцатая ночь». Луиджи да Порто. «История двух благородных влюбленных»; Банделло. «Всевозможные злоключения и печальная смерть двух влюбленных», «Близнецы».

**Литературное творчество.** Сочинения по портретам эпохи Возрождения «В ком я узнаю шекспировских героев?». Сочинение ««Ромео и Джульетта» в музыке Гуно, Чайковского, Прокофьева». Отзыв о спектакле или экранизации».

В работе с учащимися 7 классов мы неоднократно опирались на предлагаемые методы и приемы работы. К сожалению, учителя часто (по разным причинам) отказываются от многих из них. Нам представляется необходимым, опираясь на собственный опыт, подчеркнуть их важность при анализе пьесы, дополнив их некоторыми новыми методическими приемами.

Что самое сложное в работе при изучении трагедии У. Шекспира с учащимися 7 классов? Мы бы выделили здесь три момента:

1) отрицательный контекст, который создает к самому великому чувству на земле — Любви — сегодняшняя реальная жизнь;

2) поиск ответа на вопросы: «Почему погибли герои?», «Спасает или губит любовь героев трагедии?» — и мы их выделяем как проблемные;

3) жанрово-родовая специфика произведения, которая создает объективные трудности для анализа.

Что создает благоприятные условия для школьного изучения пьесы Шекспира?

1) Сам текст и увлекательный сюжет произведения;

2) интерес подростков к теме любви;

3) популярность произведения (всевозможные интерпретации произведения).

Отметим при этом, что как первая, так и вторая группа факторов могут одновременно оказывать разное воздействие на чтение и анализ шекспировской трагедии учащимися 7 класса.

1. Установку на чтение произведения в данном случае мы бы назвали «настроим» души на темы любви и ненависти, ограничением этих чувств от множества других. Как возможный вариант установки — составление лингвокультурологического портрета чувств «любовь» и «ненависть». Здесь мы используем методику Н. Л. Мишатиной<sup>1</sup>. В ходе работы уточняются и проясняются для учащихся значения слов «любовь» и «ненависть», происходит разграничение понятий — симпатия, увлечение, влюбленность... — ЛЮБОВЬ, негативное отношение, недовольство, неприятие... НЕНАВИСТЬ. Благодаря актуализации лингвокультурологического контекста слов происходит новое осмысление человеческих чувств. В целом же работа с концептами на уроках русского языка и литературы развивает культуру чувств, культуру

<sup>1</sup> Мишатиная Н. Л. «Как сердцу высказать себя?..». Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода (7–9 классы): книга для учителя. СПб.: Милена, 2002.

восприятия, мышления, помогает учащемуся осваивать новые формы для выражения мыслей и чувств<sup>1</sup>.

Чтение шекспировской пьесы предварим также чтением новелл эпохи Возрождения, которое мотивирует учащихся к поиску ответов на вопросы: «Почему, несмотря на схожесть сюжетов, в историю мировой литературы вошло именно шекспировское произведение? В чем разность героев и конфликта в произведениях? Как выбор рода и жанра произведения влияет на раскрытие авторской позиции в произведении?»

2. Поиск ответа на проблемный вопрос «*Почему погибли Ромео и Джульетта?*» учащимся кажется сначала очень простым. Нередко до анализа они предлагают свои «пути» развития сюжета: *герои могли бы подождать, пока помиряются родители, все произошло из-за случайности, герои могли бы продолжать встречаться тайно* и пр. Такое первичное восприятие вполне оправданно для подростков, сопротивляющихся трагичности, и *современных подростков* особенно. Некоторые из учащихся вообще не видят здесь «трагедии» (*они поступили глупо, их чувства могли потом и измениться...*)

В ходе анализа по вопросам, предлагаемым в учебнике к каждому акту, размышления учащихся становятся более глубокими. Завершаем мы анализ трагедии проблемным вопросом «*Спасает или губит любовь героев трагедии?*», который может быть предложен как тема для дискуссии или домашнего сочинения.

*«Спасает или губит любовь героев? Чтобы ответить на этот вопрос, надо знать, а что такое любовь. Любовь — это самые высокие и сильные чувства людей, она приносит счастье и разочарование. Современные люди, наверное, разучились любить по-настоящему. Раньше из-за нее люди делали невероятные поступки, бились на смерть на дуэли.*

*Мне кажется, что любовь спасает героев. Несмотря на вражду семей, они любили друг друга по-настоящему. После смерти они нашли покой и на том свете, наверное, продолжают любить друг друга и по сей день. Это хорошо, что они умерли, любя друг друга, и эта любовь спасает их от ненависти, вражды семей.* (Из работы Ивличевой Ю.)

3. В пьесе Шекспира многое построено на антитезе: придуманная (книжная) любовь Ромео к Розалинде — истинная любовь Ромео

<sup>1</sup> Ядровская Е. Вселенная слова // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2005. № 5. С. 48–52; в этой статье нами дана рецензия на предлагаемую методику.

к Джульетте; вражда семей Монтекки и Капулетти — любовь их детей; пылкий и благородный Ромео — бесстрастный красавец Парис; «здравый смысл» кормилицы — мудрость Лоренцо; дружба — любовь, веселые забавы друзей Ромео — трагическая гибель Меркуцио; зависимость человека от обстоятельств, способность идти на компромисс — свободный выбор человека и верность любви; счастье влюбленных — смерть; вековая вражда — примирение.

Анализ этих оппозиций помогает учащимся глубже понять героев и **трагический конфликт**, в который они вступают с обстоятельствами жизни, осмыслить понятие **катарсиса**.

4. Чтение драматического текста требует от читателя большой активизации творческого воображения. Работа с портретами художников эпохи Возрождения («В ком я узнаю шекспировских героев?») может быть предложена не только как сочинение, но и для устного сообщения.

Отметим, что ребята с удовольствием откликаются на это задание, которое помогает им материализовать свои фантазии по поводу портретов героев пьесы. При этом все же мы рекомендуем учителю дать некоторый перечень имен художников эпохи Возрождения, привести свой пример.

Вот в ком «узнали» шекспировских героев мои ученики:

Лоренцо: *П. Рубенс. Голова францисканского монаха.*

Парис: *Рембрант. Портрет молодого человека.*

Джульетта: *Боттичелли. Весна. Рафаэль. Мадонна.*

Кормилица: *Рембрант. Портрет Бартье Мартенс Доомер.*

Учитель также может обратиться к живописным произведениям, непосредственно посвященным сюжетам шекспировской трагедии (миниатюры Джамбаттисты Джигола, картины Генриха Фюсли «Ромео закалывает Париса» и «Ромео у гробницы Джульетты», картина У. Тернера «Джульетта и кормилица, наблюдающие гуляние на площади Сан Марко в Венеции», картины Э. Делакруа, Ф. Кальдерона и др.). Но, с нашей точки зрения, такой подход менее эффективен.

5. Кино — излюбленный вид искусства сегодняшних подростков. Использование кинофрагментов на уроке, обсуждение увиденных экранизаций всегда увлекает учеников. Пьеса Шекспира имеет огромное количество киноинтерпретаций, среди которых фильм Ф. Дзеффирелли (муз. Н. Рота. Джульетта — Оливия Хасси, Ромео — Леонард Уайтинг, 1968) поистине является произведением искусства.

Подросткам гораздо в большей степени известен другой фильм — режиссера Б. Лурмана (1996), где в роли Ромео снялся Л. Ди Каприо, а в роли Джульетты — Клейр Дейнс.

Сопоставительный анализ киноверсий вызывает много дискуссий у ребят, большинство из которых отдает свое предпочтение фильму Ф. Дзеффирелли, в котором у героев «*чувства поистине первые и настоящие, им веришь*», эпоха — «*шекспировская, а не осовремененная — с ганстерами, мотоциклами и автоматами*», музыка — «*красивая, чистая, небесная*».

«В фильме Лурмана было очень хорошо показано, что у Джульетты до Ромео уже были парни, что она целовалась не впервые. У Лурмана все актеры выглядели глупыми». (Из работы Пантюховой О.)

«Фильм Лурмана, как мне кажется, больше похож на комедию с трагическим концом. Герои там более современные и выглядят как-то глупо, их жесты и мимика не совпадают с образами героев, созданными чудесным текстом Шекспира, а любовь не такая чистая и нежная, как на самом деле». (Из работы Козачищевой Л.)

6. В финале урока мы разложили перед учащимися несколько разноцветных карточек и попросили каждого из них выбрать тот цвет, который у них ассоциируется со словом «Любовь», мотивируя свой выбор. В итоге на доске появились самые разнообразные цвета:

- белый (*чистая, прозрачная, высокая, как небо*);
- желтый (*яркая и огненная, как солнце*);
- красный (*как распускающаяся роза*);
- алый (*как заря*);
- розовый (*как символ первых нежных чувств*);
- зеленый (*весна, символ всего живого*);
- черный (*как напоминание о самом дорогом, что ты можешь потерять*).

Это задание — еще один крошечный шаг на пути преодоления современного символа «любви-удовольствия», «любви-потребления», стимул к размышлению о многогранности любовного чувства и ответственности человека за свою любовь. В завершение приведем отзыв об уроке нашей ученицы Карпузовой Ульяны:

«Мне очень понравилась пьеса Шекспира: она дает всем нам надежду на то, что на свете еще есть настоящая, самая чистая и сильная любовь.

На уроках мне было очень интересно, потому что я узнала много нового. Например, что до шекспировской пьесы “Ромео и Джульетта»



та” было много разных версий с похожим сюжетом, но поистине великой стала трагедия Шекспира. Многие авторы писали подобные истории, но только Шекспиру удалось раскрыть так глубоко внутренний мир героев и весь трагизм произошедшего. Написанное в XVI веке, его произведение дошло до наших времен и продолжает волновать читателей.

Еще я узнала о том, что П. И. Чайковский в 1869 году написал увертюру-фантазию, а С. Прокофьев в 1935 году музыку к балету “Ромео и Джульетта”. Мне было очень интересно сравнивать фильмы Дзеффирелли и Беа Лурмана. Фильм Дзеффирелли — поистине произведение искусства, режиссеру удалось передать настоящую любовь героев, все благородство и верность героев своему чувству. С самого начала трагедии понимаешь, что конец будет печален, но все же остается какое-то светлое чувство надежды, что добро победит зло.

Главные герои, полюбив друг друга, пытаются бороться с предрассудками своих семей. Но судьба к ним жестока, и они погибают.

Шекспир раскрывает всю сложность человеческих конфликтов и человеческих характеров.

Слог автора лиричен, меток, отличается силой чувств и глубиной мысли. Одной точной фразой Шекспир может полностью охарактеризовать героя.

Ромео и Джульетта погибают, но в этом и заключается основной смысл трагедии — высокая нравственная победа героев. Именно гибель детей заставляет два враждующих рода примириться.

После урока у меня осталось ощущение грусти и в то же время чувство света:

*Какой для ненавистников урок,  
Что небо убивает вас любовью! <...>  
Но повесть о Ромео и Джульетте  
Останется печальнейшей на свете.*

## **СТРАШНА ИЛИ СМЕШНА СКАЗКА?**

### **А. С. ПУШКИН. «СКАЗКА О ЗОЛОТОМ ПЕТУШКЕ». ЗНАКОМСТВО С ТВОРЧЕСКОЙ ИСТОРИЕЙ ПРОИЗВЕДЕНИЯ, СРАВНЕНИЕ НАУЧНЫХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ ТЕКСТА КАК ПУТЬ ОТКРЫТИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ**

Во многих программах по литературе жанр сказки представлен лишь в 5 классе: ведь сказка традиционно считается жанром детского чтения. Программа под редакцией В. Г. Маранцмана предлагает для изучения в курсе литературы 7 класса «Сказку о золотом петушке»

А. С. Пушкина, и это, как показывает опыт работы, методически оправдано.

Конечно, в знакомой с детства сказке учащимся ближе сама «атмосфера», поэтика сказки, чем те нравственные уроки, которые она несет. А осознание того, что сказка отражает опыт жизненного пути человека, еще не пришло к ним в этом возрасте. Трудности и испытания, преодоление которых дает герою богатство, власть, счастье, воспринимаются детьми как «сказочные». Персонификация зла в сказке еще не обрела в их сознании конкретных черт действительной жизни. В народной сказке зло всегда можно отличить от добра; категории добра и зла выражены предельно полярно именно потому, что зло и добро очевидны, их не нужно распознавать, как этого обычно требует жизнь. И эта нравственная прозрачность сказки часто проецируется детьми в реальную жизнь, препятствуя пониманию литературной сказки как отражения авторского индивидуального сознания. Все это требует от учителя тщательно продуманного пути анализа произведения.

Назвав это произведение Пушкина самым загадочным (А. Ахматова), ценители и исследователи его творчества увидели смысл сказки как мотив неисполнения царского слова: «Пушкин рассчитался сказкой с Николаем» (А. Ахматова), как трагедийную автопародию и автосатиру (В. Непомнящий), разглядели в ней «политический смысл намека» (Г. Макогоненко) или исчерпали ее идею мыслью о губительности женской красоты (С. Бонди). Как справедливо замечает В. Г. Маранцман, «смысл сказки не сводится ни к политической сатире, ни к биографической лирике».

Изучение творческой истории произведения, знакомство с биографией поэта, сравнение интерпретаций текста — именно эти приемы помогают учащимся разгадать урок сказки, приблизиться к философскому контексту произведения, почувствовать его актуальность и убедиться в том, что границы истолкования текста всегда обусловлены границами художественного текста. Повторное обращение к хорошо изученному в 5 классе жанру литературной сказки поможет учителю сформировать у учащихся понятие авторской позиции в произведении.

В процессе работы над сказкой Пушкина ребятам открывается искаженный, деформированный мир, который создают сами герои, и он уже не укладывается в сказочные формулы «родного», «детского» жанра — «обманутым» оказывается жанровое ожидание читателя. Все это ведет учащихся к новому осмыслению вечных категорий добра и зла.

Для создания установки на чтение (учитывая тот факт, что учащиеся хорошо знакомы с этой пушкинской сказкой) предложим ребятам письменно ответить на вопросы: «Чем “Сказка о золотом петушке” А. С. Пушкина отличается от других сказок поэта?», «Страшна или смешна сказка?».

Первое, что затрагивает чувства учеников, — гибель (или исчезновение) всех героев сказки. Отличает эту сказку Пушкина от других его сказок и время создания (последняя сказка поэта), и, как говорят ребята, ее «загадочность». Восприятие учащимися сказки Пушкина как «загадочной», по-видимому, объясняется следующим: не найдя в произведении привычных, сказочных, ориентиров в виде составляющих элементов категорий добра и зла, ученики оказываются в сложной ситуации нравственного выбора и объясняют свое недопонимание сказки ее «загадочностью». В ответах учащихся раскрывается противоречивость их чувств и мыслей в отношении к героям сказки, их поступкам.

Многие учащиеся «слышат» в сказке политические и сатирические мотивы. Характерно, что, интуитивно ощущая в сказке отсутствие обязательных составляющих добра и зла, они пытаются аргументировать это «отступление» от законов сказочного жанра тем, что конфликт здесь «особенный», а для этого переносят непонятый ими до конца внешний конфликт между героями на кажущийся им конфликт внутренних. Эта деталь восприятия особенно характерна для 12-летних учащихся, которые начинают осознавать собственные противоречия, сказывается и «жанровое ожидание» читателя, согласно которому сказка должна содержать очевидный «урок». Вот как передает свои читательские чувства одна из учениц:

*«Мне кажется, что недаром главный герой сказки — звездочет. Тема звезд таит в себе какую-то загадочность. Звезды рождают ассоциации с бесконечностью, неоконченностью. Такое чувство, что сказка осталась незавершенной. Кто такой звездочет? Есть ли какая-то связь между Шамаханской царицей и звездочетом? Что случилось с Шамаханской царицей и Золотым петушком? Мне кажется, что звездочет решил испытать царя, проверить его царское слово.*

*Наверное, потому, что мы не можем ответить на эти вопросы, сказка и кажется нам неоконченной. Здесь все неопределенно (подчеркнуто нами. — Е. Я.). В этой неопределенности — вся загадка сказки Пушкина. В других его сказках загадок нет: они какие-то детские и понятны любому ребенку. А здесь тайна». (Лена С.)*

В подобных внутренних диалогах мы видим, что учащиеся не только чувствуют, но и осознают присутствие чего-то необъяснимого («тайна») в тексте уже при первом самостоятельном прочтении.

Письменные ответы на этот вопрос в силу особенностей письменной речи позволяют самим учащимся определить причину «загадочности» сказки: ведь слово не только выражает мысль, но и рождает ее (Л. С. Выготский), а в процессе письменной работы «проясняются» чувства читателя. Эмоции, возникшие у ребят при чтении произведения, не только сливаются с услышанным лейтмотивом произведения (переплетение мотивов страха и чуда), но и, уточняясь в процессе внутреннего диалога, становятся «естественной» основой для выявления проблемной ситуации, «подсказывающей» направление и путь анализа произведения.

Опыт работы над сказкой Пушкина показывает, что наибольшую трудность для ребят представляет выявление авторской позиции. Сложность, противоречивость отношения Пушкина к своим героям, переплетение в сказке мотивов страха и чуда, фантастики и реальности, «отступления» от законов жанра сказки — все это препятствует вхождению в мир автора, затрудняет диалог с писателем. Для анализа произведения мы предлагаем учителю использовать следующие приемы:

- сопоставление художественного произведения с его реальной основой;
- работа с черновыми вариантами текста, которая позволяет учащимся проследить движение авторского замысла, прояснить авторскую позицию;
- сравнение сказки А. С. Пушкина и оперы Н. А. Римского-Корсакова «Золотой петушок»;
- инсценирование эпизодов произведения;
- иллюстрирование текста;
- сравнение научных интерпретаций художественного текста.

Урок мы называем словами из пушкинской сказки: «Сказка ложь, да в ней намек! Добрым молодцам урок». В центре анализа произведения — проблемный вопрос: «Какой же “урок” содержит сказка?» Прокомментируем основные приемы, на которые может опираться учитель в ходе анализа произведения.

Сопоставление художественного произведения с его реальной основой всегда обнаруживает авторские намерения, показывает, как «заострил» жизненный материал.

Поскольку творчество художника может быть глубоко понято лишь в контексте его личностной и творческой эволюции, а подробное изучение биографии Пушкина начинается с курса литературы 9 класса (при изучении монографических тем), необходимо отобрать тот минимум биографического материала (следуя, по выражению Пушкина, *чувству соразмерности и сообразности*), который будет способствовать прояснению авторской позиции.

Здесь можно рекомендовать выборочное использование материала из книги Ю. М. Лотмана «Александр Сергеевич Пушкин», которая адресована учащимся старших классов, и материал статьи учебника.

Рассказ об основных событиях жизни Пушкина может быть подготовлен как учителем, так и вместе с ребятами. Учащиеся, склонные к библиографической работе, могут дополнить рассказ учителя фактами, необходимыми для понимания этого сложного периода жизни поэта. При подборе биографических сведений учитель должен сконцентрировать внимание учащихся на тех неразрешимых обстоятельствах жизни поэта, которые стесняли его творческую свободу, отнимали душевные и нравственные силы, лишали «покоя и воли». В ходе рассказа необходимо подвести ребят к пониманию того, что в эти годы в сознании Пушкина происходит окончательное крушение иллюзий о возможности союза между поэтом и властью.

Творчество Пушкина в восприятии учащихся всегда было солнечным, светлым, жизнеутверждающим (в 7 классе продолжается знакомство с лицейской темой в творчестве Пушкина, дается творческая история стихотворения «На холмах Грузии...»). Поэтому столь сложна для восприятия учащихся основная интонация творчества поэта в последние годы жизни. О том, что Пушкин и в этот труднейший период находил в себе силы преодолеть трагедию жизни, ребята узнают позже, в 9 классе, прочитав «Из Пиндемонти», «Памятник» и многие другие стихотворения поэта, и по-новому осмыслят творчество Пушкина, постигая его философскую лирику. На этом этапе знакомства с последним периодом творчества Пушкина нужно рассказать ученикам о том, что в жизни поэта были реальные основания для отражения в творчестве грустных, трагических сомнений в основах бытия.

Вся сказка пронизана мотивом сна — не прекрасной высокой мечты-сна, а сна-забвения: Дадон стремится избавиться от государственных забот, потом забывает «*смерть обоих сыновей*», отрекается от данного обещания. Все это ведет царя к покою-смерти, так непохожему на то стремление поэта к покою («*Пора, мой друг, пора, покоя сердце*

*просит!*») — необходимого условия для творчества, душевного равновесия, — к которому так стремился в последние годы жизни Пушкин.

Привлекая черновые варианты текста для прояснения авторской позиции, предложим учащимся работу над следующим материалом (жирным шрифтом мы выделили отличия в вариантах текста). Предлагаем вопросы и комментарий приведенного материала, которые помогут учителю организовать эту работу.

Для раскрытия образа царя и звездочета:

Вот он с просьбой о помощи	Вот он с просьбой о помощи
Обратился к мудрецу,	Обратился к мудрецу,
<b>Шамаханскому</b> скопцу.	<b>Звездочету</b> и скопцу.
<b>Тот</b> пришел к царю с поклоном.	<b>Шлет за ним</b> гонца с поклоном.

Что меняется в окончательной редакции? В каком направлении идет работа автора над образом?

«Мудрец» не просто Шамаханский скопец (человек, лишенный любви), он — звездочет. Тема звезд придает событиям таинственность и ореол волшебства, чуда. Происходит некоторое возвышение героя: скопец, но «звездочет». В сочетании же «звездочет и скопец» звучит ирония автора по отношению к мудрецу и его притязаниям на «*девицу*».

Учащиеся обращают внимание на то, что «Шамаханский скопец» был «связан» с Шамаханской царицей, и высказывают предположение о том, что звездочет сознательно испытывает царя. В окончательном варианте текста царь сам разыскивает звездочета, что говорит о нетерпеливости его стремления «*покой себе устроить*».

Для характеристики Дадона и уточнения отношения автора к царю:

Царь скликает третью рать	Царь скликает третью рать
И ведет ее к востоку	И ведет ее к востоку
<b>Помолясь Илье пророку.</b>	<b>Сам не зная, быть ли проку.</b>

Как автор относится к Дадону? Автор подчеркивает в царе такие качества, как беспомощность и бестолковость, смеется над ним.

Обратим внимание ребят на работу автора над эпитетами. Как меняется картина, нарисованная автором? Почему?

Все в безмолвии <b>печальном</b>	Все в безмолвии <b>чудесном</b>
Вкруг шатра. <b>На бреге дальнем</b>	Вкруг шатра; <b>в ущелье тесном</b>
Рать побитая лежит.	Рать побитая лежит.
Царь Дадон к шатру спешит	Царь Дадон к шатру спешит
Что за <b>чудная причина?</b>	Что за <b>страшная картина!</b>

В обоих вариантах текста мы наблюдаем переплетение мотивов страха и чуда. В окончательной редакции картина боя дана предельно точно, реалистически: неопределенное место действия («на бреге дальнем») сменяется «ущельем тесным». Это обостряет в читателе чувство нарастающей тревоги: произошедшие страшные события рождают не недоумение («Что за чудная причина?»), а ужас («Что за страшная картина!»).

Так мотив чуда уступает место мотиву страха: нет ничего страшнее смерти. Чувство, охватывающее читателя (зрителя — «страшная картина»), являет собою ужас, а не удивление — чудо.

Сравнение следующих вариантов фрагментов текста открывает нам в герое новые качества: Дадон способен по-настоящему страдать, ведь его горе безмерно и предельно искренно. Исчезает уничижительный эпитет «жалкий стон». Это плач по погибшим: «выть» на Руси издавна означало плакать по умершему; в этом слове «неприкрашенность» переживания горя, предельно экспрессивное выражение искреннего страдания.

Картина «побитой рати» и мертвых сыновей настолько страшна, что даже горы — величественные, холодные и безразличные в своей вечности ко всему земному — обнаруживают «сердце». Горе, охватившее Дадона, так глубоко и искренно, что приобретает вселенский размах: страдания отца, потерявшего любимых сыновей, потрясают основы мироздания, природу:

Царь завыл, а за Додоном  
Все завыли жалким стоном,  
Потряслись основы гор.

Горе! смерть моя пришла».  
Все завыли за Додоном,

Царь завыл: «Ох, дети, дети?»  
Горе мне! попались в сети  
Оба наши сокола!

Застонала тяжким стоном  
Глубь долин, и сердце гор  
Потряслось.

Тем разительнее после этой страшной картины и сцены плача Дадона воспринимаются читателем перемены, произошедшие с царем после встречи с Шамаханской царицей:

...И забыл он перед ней  
Смерть обоих сыновей.

Работа над следующим эпизодом произведения помогает учащимся точнее нарисовать образ Шамаханской царицы и понять отношение автора к ней:

Тут таинственный шатер  
Распахнулся — и девица  
Шамаханская царица  
[Черноброва, круглолица]  
Вышла тихо из шатра.

**Вдруг** шатер  
Распахнулся... и девица,  
Шамаханская царица,  
**Вся сияя как заря,**  
Тихо встретила царя.

Как и почему автор изменяет описание внешности Шамаханской царицы? Почему автор часто использует для введения новой картины слово «вдруг», столь характерное для жанра баллады?

Сказка полна неожиданных загадочных событий, что придает ей таинственность: волшебство, чары, красота, обман, ужас — столь противоречивые картины внезапно сменяют друг друга. Шамаханская царица реальна и нереальна одновременно: ее портрет лишен жизни, она ослепительна и обманчива. Эта красота завораживает и пугает, в ней нет теплоты, сердечности. Она не подлинна, она мираж. И Пушкин лишает ее портрет родства с народным представлением о красоте.

Отрывок, приведенный ниже, помогает учащимся раскрыть образ звездочета и прояснить отношение автора к нему и к народу:

Вдруг в народе видит он  
В сарачинской шапке белой  
**Весь наморщен, поседелый,**  
[Весь в морщинах, поседелый]  
**Шамаханской наш мудрец.**

Вдруг в толпе увидел он  
В сарачинской шапке белой  
**Весь как лебедь поседелый,**  
**Старый друг его, скопец.**

Идет анализ сравнений («Весь наморщен, поседелый» — «Весь как лебедь поседелый»). Как пишет в статье учебника В. Г. Маранцман, «в окончательном тексте Пушкин дает возможность звездочету быть благородным в облике». Сравнение «весь как лебедь поседелый» возвращает нас и к началу сказки.

Шамаханский мудрец и скопец заслуживает насмешливой иронии, звездочет и мудрец — иронии горькой. Сравнение «лебедь поседелый» поражает читателя своей несовместимостью, абсурдностью. Мудрость лишена величия и благородства, всезнание лишено бескорыстия. Этот алогизм жизни скорее трагичен, чем смешон.

Обращает внимание учащихся и то, как слово «народ» заменится Пушкиным в окончательной редакции «толпой». Народ имеет лицо, толпа безлика, несамостоятельна, страшна своей безропотной подчиненностью власти. Народ — участник событий, толпа — равнодушный зритель.

В процессе работы над черновиками пушкинской сказки учащиеся постепенно приходят к выводу о том, что движение авторской мысли

шло в направлении драматизации конфликта между героями произведения и открытия автором алогичности, абсурдности жизни, в которой красота, мудрость и власть утрачивали главные нравственные критерии, а народ — послушный зритель событий — в своей рабской покорности все больше обретал черты безликой толпой («*Паситесь, мирные народы!*»). К этим горьким выводам Пушкина подводила реальная жизнь.

Если обращение к творческой истории произведения помогает учащимся уяснить позицию автора, то в процессе сопоставления различных интерпретаций текста (художественных, научных) учащимся открывается многообразие читательских позиций, что способствует формированию и выбору их собственной читательской позиции.

Для сравнения «Сказки о золотом петушке» А. С. Пушкина и оперы «Золотой петушок» Н. А. Римского-Корсакова как музыкальной интерпретации текста мы включаем в урок прослушивание фрагментов оперы, рассказ о творческом замысле композитора или сообщение, подготовленное группой ребят.

Учитывая, что учащиеся 7 класса еще не способны (за редким исключением) самостоятельно проработать большой дополнительный материал и выбрать в нем главное, можно организовать работу следующим образом. Из книги «Страницы жизни Н. А. Римского-Корсакова» учитель выбирает материал, непосредственно связанный с работой композитора над оперой «Золотой петушок». В результате получается довольно подробный хронограф, основанный на переписке и дневниковых записях Римского-Корсакова, отражающий творческую историю музыкального произведения, которую учитель предлагает учащимся осмыслить самостоятельно.

В классе всегда найдутся ученики, любящие работу с дополнительной литературой: внимательные, кропотливые читатели, с интересом выбирающие из большого объема материала самое важное, непосредственно связанное с заданием учителя. Опыт показывает, что при систематической работе на уроках с дополнительной литературой у учащихся расширяется «пространство» их читательского восприятия, вырабатывается все более объективный взгляд на произведение, которое «обрастает» для них, как читателей, все новыми контекстами: историческими, биографическими, исполнительскими (художественная и научная интерпретация текста).

Чтобы сделать эту работу целенаправленной, мы даем учащимся задание обратить внимание на замысел произведения, работу либрет-

тиста, время создания оперы, сюжет, композицию, трактовку образов персонажей. Все это способствует выявлению учащимися авторской позиции в произведении, которая явилась результатом художественной интерпретации пушкинского текста.

Опера имеет ярко выраженный сатирический и отчасти революционный характер, которому подчинены все «слои» произведения (от либретто до музыкальных обрисовок персонажей). Опера была написана в разгар событий первой русской революции, в которых сам композитор активно участвовал, за что даже был отстранен от работы в консерватории. Золотой петушок для композитора стал символом грядущих перемен.

На заглавном листе произведения композитор поместил в качестве эпитафии слова из гоголевской «Майской ночи»: «Славная песня, сват, жаль, что Голову в ней поминают не совсем благоприличными словами». На протяжении всей работы над произведением Римского-Корсакова не покидало «иронично-боевое» настроение духа, о чем свидетельствуют его дневниковые записи и переписка. Мысль о том, чтобы закончить оперу «на серьезной ноте» (как предлагал либреттист Бельский), Римский-Корсаков решительно отвергал: в финале Звездочет сообщает, что все было лишь «игрой». Бельский, считал важным начать оперу со слов «Сказка ложь, да в ней намек...», а в конце — не делать послесловий, объясняющих смысл произведения. Он писал Римскому-Корсакову о том, что рассчитывал на «серьезное впечатление (пожалуй, даже тяжелое) от последней сцены и хора», и высказывал опасение по поводу того, что «всякое обращение в конце к зрителям уничтожит реальность только что пережитых событий и повернет их в шутку». «А между тем, — продолжал Бельский в письме к композитору, — здесь плохая шутка. Но, очевидно, эта мысль не вполне отвечает Вашей природе, которая глубоко постигает даже самое мрачное, но всегда предпочитает ему светлое: у Вас в этом вопросе положительно потребность... сгладить мрачное впечатление и закончить оперу шутивым аккордом. Ин будь по Вашему!»

На доводы Бельского, что оперу с таким финалом непременно «запретят», композитор шуточно отвечал: «... пусть себе запрещают или пропускают конец — какое нам дело? Да и не запретят: ведь мы предлагаем публике спать до зари и петуха, а когда они придут — неизвестно, следовательно, мы самые “благонадежные люди”».

И все-таки дирекция императорских театров «по цензурным сообщениям» отказалась от постановки «Золотого петушка» в Москве.

Уже после смерти композитора опера была поставлена в театре Зимина 24 сентября 1909 г. и в Большом театре 6 ноября 1909 г.

В процессе работы над оперой (прослушивание оперы, работа с дополнительной литературой) мы обращаем внимание учащихся на следующие моменты:

- Время создания оперы (1906–1907) — важнейшие исторические события 1905–1907 гг., в которых Римский-Корсаков принимал непосредственное участие).

- Особенности композиции оперы (Звездочет — рассказчик событий, играет роль «ведущего»). Звездочет по замыслу композитора должен был создавать «чудесную рамку» для небылицы: он показал публике «смешные маски», и с окончанием представления публика может идти «спать до зари».

- Трактовку образов Звездочета и Шамаханской царицы как героев положительных.

- Царь — самый «высмеиваемый» герой сказки (Колыбельные Амелфы, «любовная песня» Дадона на мотив «Чижика»; пляска царя, в конце которой он падает, что «очень хорошо и смешно» и др.). Композитор отказывает Дадону даже в способности искреннего переживания постигнутого горя (картина «побитой рати»). «Додона надеюсь осрамить окончательно» — писал Н. А. Римский-Корсаков.

- Римский-Корсаков хотел сделать народ в опере не «рамкой» для повествования, а действующим «лицом» всех событий.

- Опера начинается с крика Петушка (звучание фанфар): «Царствуй лежа на боку» — и заканчивается его призывным криком: в нем сигнал пробуждения народа ото сна, призыв к действию.

В ходе изучения творческой истории литературного и музыкального (как художественной интерпретации текста) произведений учащимся открывается разность позиций художников, обусловленная временем (эпоха, исторические события), особенностями мироощущения и спецификой самого искусства (литературное произведение — опера). Ребята видят, как далек был композитор, захваченный реальными историческими событиями, от пушкинской сказки. А материалом для создания музыкального произведения послужил лишь «верхний» сюжетный пласт произведения.

Инсценирование художественного текста — один из самых любимых детьми видов работы на уроке литературы. Используя этот прием при изучении «Сказки о золотом петушке», мы исходим из следующих соображений. «Знакомость» с детства пушкинской сказ-

ки препятствует созданию установки на анализ произведения. Эта «известность» героев и событий делает для учащихся на начальном этапе работы сказку «закрытой» для повторного чтения. Для вовлечения учащихся в диалог с автором «Сказки о золотом петушке» необходимо углубить их первоначальное представление о характере конфликта между героями. В процессе инсценирования ключевых эпизодов сказки учащиеся работают над созданием образов героев; они «собирают» образ.

Для того чтобы «перевоплотиться» в героя, ученику необходимо прежде всего понять характер героя, его мир. Это работа требует от учащегося интеллектуального и эмоционального напряжения, неоднократного обращения к тексту. Созданный в его фантазии и «уточненный» текстом образ подскажет и поведение «героя»: мимику, жест, пластику, интонацию. Работа над образом на этом этапе по природе своей есть работа над художественными деталями создаваемого в процессе творческой деятельности «текста». «Собранные» образы героев определяют и точку зрения учащегося на конфликт между героями.

В 5 классе инсценирование художественного произведения, как правило, играет роль иллюстрации к тексту и дает ученикам возможность показать (увидеть), как «все было на самом деле». В этот период возрастного и литературного развития опорой интереса учеников к «перевоплощению» служит еще не угасшая любовь к игре, фантазированию; но создание образов идет на этом этапе литературного и возрастного развития в пространстве «готовых» моделей и типов поведения, «взятых» из «материала» жизни и искусства. Поэтому учащиеся легче справляются с инсценированием народных сказок, чем литературных: «традиционность», «устойчивость» трактовки персонажей сказки «подсказывает» учащимся способы создания образов. В литературном произведении образ индивидуален, «осложнен» авторским отношением, что требует от ученика вхождения в мир героя, в мир автора. **Событием** становятся внутренние переживания героя и отношение автора к нему. Инсценирование на этом этапе литературного развития требует серьезного обдумывания мотивации поступков героев.

Использование приема инсценирования помогает «подпытывать» мир чувств ребенка как на этапе эмоциональной активности (5–6 класс), так и при дальнейшем изменении доминант восприятия художественного текста читателем-школьником. Мы убеждены в том, что в процессе становления и развития самосознания ребенка «интеллектуальные» переживания не должны отменять эмоциональных. Л. С. Выготский

писал, что «искусство есть работа мысли, но совершенно особенного эмоционального мышления». Это и определяет характер работы над инсценированием в 7 классе при изучении «Сказки о золотом петушке» А. С. Пушкина. Прежде всего необходимо выбрать такой материал, который бы позволил нам реализовать диалог с художественным произведением в пространстве «эмоционального мышления». Предварительно предложим учащимся ответить на вопросы: «Какие эпизоды произведения произвели на вас самое сильное впечатление? В каком эпизоде ярче всего раскрываются характеры царя и звездочета?»

Наибольшее впечатление на учеников оказывает сцена «*страшной картины*» — «*побитая мать*» и гибель сыновей, неутешное горе Дадона — и сцена появления Шамаханской царицы, а последний диалог царя и звездочета, с их точки зрения, наиболее ярко раскрывает характеры этих героев. Так ответы учащихся определяют выбор материала для инсценирования.

В этой работе активное участие может принимать весь класс. Было бы замечательно подключить и учителя театра (если такой предмет есть в школе). Девочки придумывают восточный шатер, встречу Дадона с Шамаханской царицей. Границы эпизода в тексте: от слов «*Вдруг шатер распахнулся...*» до слов «*Пировал у ней Дадон*». Работа идет увлеченно, с интересом: сочиняют танец, готовят костюмы, работают над исполнением. Для музыкального сопровождения можно взять «Шахерезаду» Римского-Корсакова: пленительная, таинственная восточная мелодия завораживает, как чары Шамаханской царицы.

Мальчики работают по группам: первая представляет сцену горя Дадона. Границы эпизода: от слов «*Войска идут день и ночь*» до слов «*...и сердце гор потряслося*».

При выборе эпизодов важно учитывать, чтобы они отражали характерную особенность пушкинской сказки: переплетение мотивов страха и чуда. Работа над этими эпизодами помогает учащимся острее почувствовать контрастность этих картин, их драматичность: зловещие чары красавицы уничтожают память сердца, лишают царя воли и памяти.

Вторая группа учащихся (4 человека) инсценирует диалог царя и звездочета. После коллективного обсуждения ученики решают представить две точки зрения на характеры этих героев.

1. Царь Дадон — злой, жестокий, не помнящий обещаний. Звездочет пытается спасти царя от страшной беды: его настойчивость — не прихоть, а благородный поступок. Звездочет — жертва несправедливости и жестокости царя, не сдержавшего своего слова.

2. Царь Дадон и Звездочет — жалкие, выжившие из ума старики, их спор похож на ссору маленьких детей из-за понравившейся игрушки, которой каждому хочется обладать. Они оба ничтожны и смешны.

Сравнение вариантов сценического воплощения учащимися персонажей сказки помогает нам ввести на уроке такое понятие, как трактовка образа.

Если инсценирование первых двух эпизодов способствует вчувствованию учащихся в текст произведения, созданию эмоционального образа сказки, то работа над третьим эпизодом помогает ученикам выбрать (уточнить) собственное отношение к героям, выразить свою читательскую позицию.

Создание иллюстраций к произведению поручим тем ребятам, которые по каким-либо причинам не были задействованы в предыдущей работе: выбор сюжета для иллюстрирования, подбор цитат-названий или заучивание строк, раскрывающих содержание рисунков, — сильный любому ученику вид работы.

Ребятам, склонным к аналитической деятельности, любителям работы с дополнительными источниками, поручим кратко осветить различные научные толкования сказки, предоставив для самостоятельного анализа предварительно адаптированные учителем выдержки из научных и критических статей (А. А. Ахматовой, Г. Макогоненко, С. Бонди, В. Непомнящего и др.). В организации подобной работы над произведением важно задействовать весь класс, а не опираться только на «сильных» и «активных». Участие каждого ученика в работе и мастерство учителя («расчет и вдохновение» (М. А. Рыбникова) — главные условия создания атмосферы творчества.

В качестве работы, подытоживающей анализ произведения, можно предложить ребятам письменную творческую работу на тему: «*Какой же “добрым молодцам урок” содержит сказка? Какова главная идея пушкинской сказки?*»

Письменная творческая работа, содержащая проблемный вопрос, требует от учащегося четкой аргументации мысли, что способствует неоднократному обращению учащегося к результатам проделанного на уроке анализа произведения, помогает учителю определить степень вовлечения учащегося в диалог с автором произведения и самим собой.

Ниже представим отрывки из сочинений учащихся (работы приводятся без стилистических исправлений).

1. Я люблю сказки Пушкина с детства. Самые любимые «Сказка о царе Салтане» и «Сказка о мертвой царевне». Все в них так красиво и так «правильно»: добро побеждает зло, любовь спасает любовь, потому что она самое большое чудо на Земле.

Странной для меня была «Сказка о золотом петушке». Читая не раз ее в детстве, мне всегда хотелось, чтобы звездочет остался жив. И почему Пушкин смеется?

Сказки Пушкина возвращаются к нам из детства... И перечитывая «Золотого петушка» спустя много лет, первое, что я ощущаю, — мне грустно и страшно.

Пушкин писал сказку, когда ему было очень трудно: царь пытался сделать его придворным, вокруг поэта сжимался круг злобы и зависти, и даже друзья и близкие не всегда его понимали. Пушкин был одинок. Это была его последняя сказка. Он написал ее в разочаровании жизнью: красивое может быть злым, доброе — небескорыстным, а власть — глупой и ничтожной.

Шамаханская царица — зла и коварна, царь — без силы и воли — на него Пушкину было жалко смотреть! За покой и безделье царь отдает свою волю, он отдает судьбу народа. Быть может, звездочет хотел испытать царя?

Прошло полтора века с тех пор: а люди, стоящие у власти, так же беспомощны и безответственны, они стремятся только к собственному покою. ...А может, это закон? Но хочется верить, что «урок» нам в том — что так жить нельзя (подчеркнуто нами. — Е. Я.) (Оля К.)

2. Когда я пришла домой, я еще долго думала об уроке. После него для меня прояснились многие вопросы. Но на главный я должна ответить сама: «Какой же “добрым молодцам урок” содержит сказка?»

Многие сказки заканчиваются словами: «Сказка ложь, да в ней намек! Добрым молодцам урок». И почти во всех сказках «урок» так понятен. Но в «Сказке о золотом петушке» все как бы переменялось, и эти строчки таят глубокий смысл.

Может, конец сказки обращен к царю и таким, как он, «молодцам»? Пушкин хотел предупредить царя о том, что царь должен управлять государством, иначе возмездие неминуемо. Пушкин хотел высмеять царя, показать его бессилие: царь слушает своих слуг, у него нет своего мнения, и в то же время в порыве гнева он принимает страшное решение — убить — один! Самым обидным для поэта, наверное, было то, что этот царь правит русским народом, которого так любил Пушкин.

Но поэт горько высмеивает не только царя, но и звездочета. Звездочет — это собирательный образ. В нем Пушкин нарисовал людей, делающих добро не от чистого сердца, слабых и корыстолюбивых.

Думаю, что «Сказка о золотом петушке» Пушкина — это сказка о власти без силы и воли, красоте без добра и мудрости, лишенной бескорыстия.

Ведь в сказке Шамаханская царица такая красивая, завораживающая. Но в конце сказки она срывает свою маску и оказывается пустой, бесчувственной. Для нее даже смерть — игра. Царица красивая, но злая.

А царь, как ребенок, все готов отдать для собственного покоя. Дадон все время хочет спать, но при этом не отдает врагам земли. Ради покоя он отдает свою власть, свою волю.

Звездочет не бескорыстен: он сделал золотого петушка не в дар царю, а в обмен на его царскую волю. Но так ли учит нас Библия? Дарящий не должен ждать платы за сделанное добро; добро, ждущее награды. — уже не добро, а стремление к выгоде. Это грех.

Мне кажется, что это урок не только таким людям, но и всему народу. (Лена К.)

3. В этой сказке красота — без добра, власть — без силы и воли, а мудрость не лишена корысти.

Дадон своей беспомощностью напоминает ребенка, зависящего во всем от других. В нем нет ничего царского! Он лишен силы и власти.

Звездочет — всезнающий, но злой. Как Дроссельмейер из сказки Гофмана мастерит Щелкунчика, но не дает ему сабельки, так и звездочет дарит Золотого петушка царю, но взамен требует платы. Они не щедры. Звездочет и Дроссельмейер — искусные умельцы, но как Дроссельмейер бессилен перед Мышиным королем, так звездочет не может сам добыть себе Шамаханскую царицу. Их всеислие — иллюзия.

Шамаханская царица красива, но ее красота не приносит добра. Она как холодная звезда, которая ярко светит, но своим светом никого не согревает. Она послужила причиной раздора между царем и звездочетом, а затем привела их к гибели.

«Урок» в том, что царское дело — ответственное дело. Царь отошел от государственных дел, решил править «лежа на боку», отдал ради этого свою царскую волю! С этого момента начинаются все несчастья царя: смерть войска, любимых сыновей, злосчастная встреча с Шамаханской царицей, убийство звездочета. Все это приводит и самого царя к гибели.

И еще, все-таки царь и звездочет — люди старые, поэтому они должны быть мудрыми. И если бы они проявили истинную мудрость, то остались бы живы, но они были капризными, как дети. Мне кажется, Пушкин напоминает нам о том, что подлинная мудрость и красота всегда бескорыстны и щедры. (Оля П.)



Мы привели отрывки из нескольких сочинений, которые создают общее представление о характере и особенностях творческих работ учащихся после анализа произведения. Заметим, что проделанная работа опосредованно, «не явно», но безусловно сказалась на характере работ, помогла приблизиться к авторской позиции.

Для работ учащихся было характерно стремление рассмотреть произведение в контексте биографии писателя, в жанровом ряду других его произведений и произведений других авторов, обратиться к опыту инсценирования фрагментов текста. «Уроки» сказки проецировались читателями-семиклассниками как в собственную жизнь, жизнь автора, так и в жизнь современного общества. Были и такие работы, авторы которых так и не «смирились» с отрицательной трактовкой образа звездочета, не отказали ему в бескорыстном стремлении *спасти государство*: их доверчивое (а может быть, возвышенное?) восприятие жизни не желало «мириться» с отсутствием в произведении (жизни) героев, противостоящих злу и коварству; они облагораживали в своем сознании их поступки и наделяли их положительными качествами, вопреки всем «фактам» текста (как ставшие «добрыми» Звездочет и Шамаханская царица в опере Римского-Корсакова).

Работа над «Сказкой о золотом петушке» вызвала у ребят желание вновь перечитать сказки Пушкина, помогла выйти на новый уровень понимания пушкинских сказок и осмысления жанра в целом. Обращение к жанру сказки в 7 классе дало возможность учителю выявить и качественные сдвиги в литературном развитии учащихся на однотипном в жанровом отношении материале (5–7 класс). А органичное сочетание традиционных методических приемов и приемов художественной интерпретации текста способствовало формированию у читателей-семиклассников представления об авторской позиции в произведении — писателя, художника, актера, режиссера и, наконец, читателя-автора, создающего свою интерпретацию текста.

#### **ВСТРЕЧА С В. МАЯКОВСКИМ. ВХОЖДЕНИЕ В МИР АВТОРА И ОЖИВЛЕНИЕ УГАСАЮЩИХ ДОМИНАНТ ВОСПРИЯТИЯ ИСКУССТВА И ЖИЗНИ**

Включение в программу по литературе для 7 класса лирики В. В. Маяковского стало традиционным в методике. Это первая встреча с поэтом, и от нее во многом зависит дальнейшее отношение читателей-школьников к его творчеству.

Для вхождения учащихся в мир поэта мы остановились на трех стихотворениях: «А вы могли бы?», «Необычайное» и «Послушайте!».

В них, с нашей точки зрения, особенно ярко, лирично и образно воплотились мысли художника о мире, о себе, о творчестве. Интерес к собственной внутренней жизни, близость мироощущения Маяковского-человека мировосприятию юноши-подростка с его «безмерностью в мире мер», вызовом всему миру и детской беззащитностью и одиночеством создают предпосылки для диалога учащихся с поэтом Владимиром Маяковским.

Но для того, чтобы этот диалог состоялся, учащемуся необходимо попытаться увидеть мир глазами поэта: лишь тогда читатель-подросток ощутит близость этого мира своему собственному. Как показывает анализ результатов первичного восприятия учащимися лирики Маяковского, лирика поэта весьма сложна для самостоятельного изучения.

Это обуславливается в первую очередь необычностью жизненного мироощущения Маяковского, его внутренней противоречивостью и языком, которым поэт создавал свои неповторимые образы-метафоры.

Для установки на восприятие и анализ стихотворений В. В. Маяковского мы использовали следующие методические пути и приемы: изучение творческой истории произведения (сравнение произведения с его реальной основой, работа с черновыми вариантами текста); сопоставление художественных интерпретаций текста (прослушивание стихотворений в исполнении автора и актеров, устное словесное рисование, работа с иллюстрациями к произведениям).

Интересный путь «вхождения» в образы Маяковского предлагается в методическом пособии под редакцией В. Г. Маранцмана<sup>1</sup>: для понимания нарисованной поэтом картины необходимо встать на точку зрения автора. Задания, предлагаемые в пособии, активизируют работу воображения учащихся и помогают войти в мир поэта.

После уроков по лирике Маяковского мы предложили учащимся творческую работу на тему: «Какое впечатление произвела на меня встреча с поэтом Маяковским?»

Обратимся к работам учащихся.

В своих размышлениях о Маяковском учащиеся высказывают мысли о том, что их поразило в поэте, чем он особенно близок им:

<sup>1</sup> Мирзоян М. А., Дорофеева М. Г. Лирика Маяковского // Изучение литературы в 6 классе: методические рекомендации для учителя / под общей ред. В. Г. Маранцмана. СПб.: Специальная литература, 1998. С. 186–195.

«У поэта было прекрасное чувство юмора»; «В своих стихах Маяковский всегда искренен»; «Маяковский пишет не туманным и холодным языком классики, а живыми и понятными для всех словами. Поэт высказывает свои мысли честно, прямо, бесстрашно. Меня поразила безграничная вера Маяковского в социализм, в светлое будущее человечества»; «Мне кажется, такой человек никогда не подведет»; «Читая Маяковского, веришь, что такой человек никогда не предаст».

Больше всего учащихся притягивает в Маяковском смелость, «бесстрашие», искренность чувств, одержимость работой — «делать стихи», любовь к своей стране, человеческая надежность.

Обратим внимание на то, что эти «признания в любви» к поэту рождаются именно потому, что дети Маяковскому «верят»: этот критерий веры, по нашим наблюдениям, оказывается для подростков на этом этапе самым главным критерием во всех человеческих отношениях.

Как известно, по мере взросления воображение читателя имеет неуклонную тенденцию угасания. В период «нравственного эгоцентризма» читательское воображение сильно прогрессирует, поэтому ученики способны эмоционально откликнуться на необычные образы фантазии поэта. Стремление поэта преобразить мир силой своих чувств и фантазии находит в душах 12-летних учащихся самый живой отклик: «Прочитав стихотворения Маяковского “А вы могли бы?” и “Необычайное”, я стал испытывать отвращение к серым будням жизни, и мне так захотелось помочь поэту сделать мир ярким, красочным» (из работы ученика Станислава К.); «Маяковский хочет переделать одноцветный мир, чтобы он не был серым и тихим, как мышь» (из работы ученицы Лены К.); «Маяковский не любит однообразия, скуки, мещанства, поэтому весь продажный мир капиталистов он называет “серым хламом”» (из работы ученика Владимира А.); «В стихах Маяковского много олицетворений — весь мир волей и фантазией поэта оживает!» (из работы ученицы Оли П.); «В его стихах так много фантазии, и сам поэт — как солнце» (из работы ученика Андрея Г.).

Как и во многих других творческих работах учащихся 7 класса, здесь мы наблюдаем попытки учеников сравнить, сопоставить мироощущения разных писателей с целью выявления их творческой и человеческой индивидуальности. Это стремление к сравнению художников появляется в творческих работах учащихся именно на этом этапе литературного развития.

Маяковский — уникальный поэт, его стихи не похожи на стихи других поэтов. Вспомним, как Елисей — герой пушкинской «Сказки о мертвой царевне» — обращался к солнцу: «Свет наш, солнышко...». А Маяковский бросает солнцу дерзкий вызов: «Слазь! Довольно шляться в пекло!» (Оля П.)

Чтобы показать, как разворачивается диалог учащихся с поэтом Маяковским, приведем полностью некоторые работы.

После первого прочтения стихов Маяковского в моей душе возникли смешанные чувства. Мне казалось, что эти необычные стихи с резкими словами даже читать неудобно: в них есть выражения, лишённые поэзии и красоты. Странное чувство вызвали во мне исковерканные слова и разговорный стиль, какой-то не возвышенный. Но сразу меня покорила ритм: четкий, ясный, такой искренний.

После того как я узнала о жизни Маяковского, перечитывая в классе его стихи, я увидела в них скрытую нежность, пламенную любовь к своей работе — «делать стихи», убежденность в той силе, которая способна преобразовать мир. Все это видно даже из одного стихотворения.

Когда я прочитала «Послушайте!», моим первым чувством было задать самой себе вопрос: «А мне нужна звезда?» Может быть, и я есть тот человек, который

...врывается к богу...

...просит, чтоб обязательно была звезда! —  
клянется —  
не перенесет эту беззвездную муку!

И я почувствовала, что это я! Как только я вникла в стихотворение, я поняла, что оно гениально! Как точно Маяковский смог заметить, что людям даже одна звездочка может быть так дорога, что если нет звезды — незачем жить... Наверное, он сам не мог жить без звезды, он любил звезды. Это стихотворение почти без рифм, но как оно звучит! Каждый звук притягивает тебя, и даже простые, порой резкие выражения завораживают тебя:

Послушайте!  
Ведь если звезды  
зажигают —  
значит — это кому-нибудь нужно?  
Значит — это необходимо,  
чтобы каждый вечер  
над крышами  
загоралась хоть одна звезда?!

И эти заклинания кажутся такими важными и неземными..

Тогда я поняла, почему Маяковский — знаменитый и единственный такой поэт. (Лена К.)

Подобные работы показывают, что эволюция отношения учащегося к автору произведения происходит под непосредственным воздействием анализа произведения, направленного на раскрытие мира художника: в лирическом произведении «я» героя почти тождественно образу автора.

Заметим, что понимание Маяковского учащимися происходит в процессе «вхождения» в мир поэта: знакомство с Маяковским — поэтом, художником и человеком, изучение творческой истории стихотворений, сравнение авторского и актерского исполнения стихов, попытки увидеть мир глазами поэта приближает Маяковского к читателям-семиклассникам, ведет учащихся к диалогу с поэтом и собственной личностью. Понимание учащимися причин эволюции собственного отношения к произведению искусства становится все более осознанным под воздействием анализа, в основе которого лежит выявление авторской позиции.

На этом этапе развертывания диалога мы наблюдаем, как в процессе вхождения в мир автора учащийся открывает в нем Другого, что является принципиально новым для сознания подростка. Здесь мы не можем не сказать и о том, что общение с Маяковским помогает ученикам сохранить в себе «дары детства»: образное восприятие мира, искренность чувств, доверчивость и открытость.

Приведем отрывки из отзывов учащихся на стихотворение Маяковского «Послушайте!». Многие из них пишут о том, что это стихотворение особенное: *«оно не похоже на все другие, это стихи о звездах, а остальные стихи — о жизни»* (Лиза С.); *«во всех стихах Маяковский к чему-то призывает людей, но здесь обращение к людям необычное»* (Катя С.), (выделено нами. — Е. Я.).

*Сначала это стихотворение показалось мне странным, я его не поняла. Я не знала, почему Маяковский, всегда выбирающий важные темы, вдруг пишет о звездах. Но после урока мне открылось, что это действительно было важно для поэта.*

*Я вспоминаю наши детские сочинения «О чем я думаю, глядя на звезды?»: как мы мечтали и верили в то, что звезды — живые. И мне тяжело понимать, что я забыла об этих золотых точечках на ночном небе. Да, я уже не смотрю на звезды. Жизнь стала другой.*

*А может быть, это необходимо — смотреть на звезды? Может, звезды хранят свой свет и тепло для людей?* (выделено нами. — Е. Я.) (Аня Г.)

На примере этой работы мы видим, как под воздействием общения с художественным произведением во внутреннем мире учащегося оживают «угасшие» доминанты: этические (противопоставление *звезды — жизнь*) и образное восприятие мира (*золотые точки*).

Ниже для сравнения мы приводим сочинение ученицы Ани Г. на тему «О чем я думаю, глядя на звезды», которое она писала в 5 классе вместе со всеми учащимися после изучения сказки-притчи А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц»:

*«Когда я смотрю на звезды, мне кажется, что это самые заветные мечты людей. Чем заветнее и светлее желание, тем ярче горит звездочка.*

*В дневное время все люди заняты чем-нибудь, и им некогда помечтать, поэтому маленькие гномики прячут звездочки-мечты в большие ларцы. А по ночам выпускают их на небо.*

*Иногда мечты сбываются, и можно увидеть, как падает на землю звездочка.*

*И если мне грустно, стоит только посмотреть на звезды!..»* (выделено нами. — Е. Я.) (Аня Г.)

*«Я думаю, звезды — как люди. Без людей невозможно жить. И может быть тот, кто “врывается” к богу, просит о том, чтобы мир стал лучше, добрее, и тогда сердца людей будут загораться, как звезды. Быть может, звезды светят для того, чтобы мы задумались о себе: ты живешь на земле, но всегда ощущаешь над собой бесконечное, высокое звездное небо...»* (Маша П.)

В этой работе мы видим, как неосознанно для самой ученицы размышление над стихотворением Маяковского «Послушайте» переходит в размышление о том, «зачем звезды светят?». В 5 классе после работы над сказкой-притчей Экзюпери «Маленький принц» именно так называлась одна из тем, предложенных на уроке учащимся для сочинения-миниатюры.

Для сравнения приведем отрывки из сочинений.

*«Мне кажется, звезды — как сердца людей. Есть звезды яркие, но холодные. А иногда крошечная звездочка может согреть своим теплом и сделать тебя счастливым...»* (Маша П.)

*«Прочитав “Послушайте”, я сразу же вспомнила Маленького принца из сказки Экзюпери, и мне чего-то стало жаль...»* (Лена С.)

*«После прочтения стихотворения “Послушайте!” у меня поднялось настроение: Маяковский представился мне совсем другим человеком, человеком, говорившем о звездах, о мечте.*

*Я вдруг поняла, что, если есть люди, думающие о звездах, значит, не все в нашей жизни так плохо! Ведь человеку обязательно нужна звезда-мечта!*

*Люди, у которых все есть, но нет мечты, — несчастные люди, потому что ничто не может дать тебе столько счастья, как осуществление заветной мечты. Значит, в жизни обязательно должно чего-то не хватать, чтобы стремиться к чему-то. И звезды помогают людям увидеть мечту, какую-то не материальную, а высокую. Но такие мечты редко сбываются.*

*Пока мы смотрим на небо — мы мечтаем. Я думаю, мечта должна быть у каждого, и мы должны помогать друг другу осуществлять мечты». (Оля К.)*

Для сравнения приведем ее же сочинение «О чем я думаю, глядя на звезды?», которое она писала в 5 классе:

*«Когда я смотрю на звезды, я думаю о том, что это маленькие планетки, на которых живут лилипуты. А светятся они для того, чтобы приглашать в гости друзей с других планет. Днем они готовятся к празднику, поэтому не зажигают звезды, а вечером своими огнями созывают друзей на праздник.*

*...И начинается праздник! Но звезды продолжают гореть, приглашая на праздник запоздавших гостей.*

*А утром убирают свою крошечную планетку и готовятся к следующему празднику.*

*Они — очень веселый народ: живут не ссорясь, как на нашей планете, не ведут войн, хотя и живут на разных планетах, а мы — на одной.*

*Глядя на звезды, я думаю, что нам надо учиться жить у людей, которые живут на звездах и даже не говорят обидного слова друг другу».*

Обратим внимание на то, что открытие «другого Маяковского» стало для ученицы таким важным. Поэт стал ближе тогда, когда в нем как в человеке открылись качества души, близкие читателю. Это открытие принесло радость взаимопонимания, к которому так стремятся учащиеся в этом возрасте, ведь счастье, как они часто пишут и говорят, — это когда «тебя понимают».

Обнаружение учащимся общих в себе и авторе произведения доминант восприятия мира является одним из условий «вхождения» в мир автора. Именно с этого радостного для учащегося «совпадения» взглядов на мир начинается путь к приятию «другого». Отметим все же, что на этом этапе исходной точкой сравнения будет «я» учащегося: «Маяковский, как и я...»

Заметим, что в сочинениях учащихся 5 и 7 классов различны образы восприятия: звезды-планетки, где живет «очень веселый народ», — «звезды-мечты». Но конечные мотивы работ похожи: противопоставление звездного и земного мира как высокого и «низкого» (мир — ссора).

Размышляя над подобными работами, приходишь к мысли о том, что искусство обладает чудесной живительной силой: оно приводит в движение лучшие природные качества человека, пробуждает «чувства добрые».

Переходный период в развитии ребенка — «переходный» не только в биологическом и психологическом отношениях. Этот период от детства к юности — переход во взрослую жизнь, который учащемуся необходимо пройти, не потеряв «дары детства» — дары природы: бескорыщность и приятие мира.

П. А. Флоренский в одном из писем детям писал: «Давно мне хочется записать: почаще смотрите на звезды. Когда будет на душе плохо, смотрите на звезды или на лазурь днем. Когда грустно, когда вас обидят, когда что-то не будет удаваться, когда придет на вас душевная буря — выйдите на воздух и останьтесь наедине с небом. Тогда душа успокоится»<sup>1</sup>.

## **Современный В. Маяковский. Открытие за школьным порогом.**

### **Сочинение-эссе**

#### ***Вместо предисловия***

Университет. Студенческое научное общество. Темы докладов — исследования на материале современных авторов — Т. Толстая, Л. Улицкая, современная поэзия. И совсем неожиданно, выпадая из жанра и времени, — сочинение-эссе о Владимире Маяковском.

Оля Аксенко — студентка 1-го курса филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена, вчерашняя школьница, моя ученица в центре «Интеллект». Нам показалось уместным опубликовать здесь ее работу. Между предыдущим материалом и приведенным ниже сочинением — 8 лет. Учитывая стремительный темп жизни — это уже новое поколение, новое восприятие — преодоление «стереотипа стереотипа».

<sup>1</sup> Письмо от 14 июля 1922 года. П.А. Флоренский. Детям моим. 1996. С. 444.

### Понять Маяковского...

Я сразу смазал карту будня,  
Плеснувши краску из стакана;  
я показал на блюде студня  
косые скулы океана.  
На чешуе жестяной рыбы  
Прочел я зовы новых губ.  
А вы ноктюрн сыграть  
могли бы  
на флейте водосточных труб?

Это стихотворение, написанное Владимиром Маяковским в 1913 г., по мнению большинства читательской аудитории, является визитной карточкой его более-менее приемлемого, понятного творчества. И это — пример устойчивого стереотипа. Кто же будет спорить о том, что Маяковского невозможно читать, и тем более о том, что понять его не представляется никакой возможности? — Кто-то будет... А у меня возникает закономерный вопрос: «Кто же все-таки пробовал понять Маяковского?» Ведь нельзя же, не опираясь на собственный опыт, утверждать что-то, доказывая непоколебимость своей правоты. Это будет, по меньшей мере, нечестно. В первую очередь по отношению к самому себе.

Стереотип экономит усилия. Звучит имя. Из глубин памяти всплывают, как нам кажется, нужные ассоциации. Маяковский. — А, это тот чудак, что был рупором революции! Агитпрот, лозунги, плакаты. Что там еще? Кажется, «кроха сын к отцу пришел...». Но это уже исключение. И тем более исключение — стихотворение про водосточные трубы и какую-то там их флейту. «Послушайте! Ведь если звезды зажигают — значит — это кому-нибудь нужно?» Что, и это тоже Маяковский? — Да. — Правда? Тот самый, который Владимир? — Да. — Вот и впрямь чудак!

Люди говорят «истины» о Маяковском, но сами не понимают его творчества. Маяковский — поэт, которого стоит читать. Сердцем, душой, чувством. Это кажется странным, не правда ли? Зачем человеку XXI века, гражданину правового пространства, читать о революции? Затем, что мало кто знает Маяковского. Если бы тогда, несколько десятилетий назад, не создали мифа, его не пришлось бы опровергать сейчас. И не нужно было бы говорить о настоящей, правильной трактовке творчества Маяковского. Интерпретация одна. Особого кода, шифра к Маяковскому не нужно, потому что у него — все ясно, все

понятно. И он, может быть, один из самых понятных поэтов XX века, эпохи Серебряного века. И он, как это ни странно, романтик в душе. И тематика его произведений вовсе не настолько революционная, как кажется. Да, он мечтал о революции. О революции Душ, Мнений, Умов. Именно поэтому и писал о настоящей любви, «которую не смоют ни ссоры, ни версты», о настоящем поэте, о достойной жизни, о красивом Человеке, о будущем, а не о коммунистическом Далёко. Только об том мало кто теперь помнит, а значит, мало кто догадывается. Поэтому и возник миф о революционной тайнописи поэта. А её не было. Были простые слова, которые люди не хотели слышать и на которых ставили гриф «Чушь». Но не на всех, а только на тех, которые не были нужны. Людям, но не поэту. Ведь —

— Поэзия  
— вся! —  
езда в неизвестное.  
Поэзия —  
Та же добыча радия.  
В грамм добыча,  
в год труды.  
Изводишь  
единого слова ради  
тысячи тонн  
словесной руды.

Это сказал Маяковский. В стихотворении «Разговор с Фининспектором о поэзии». И несправедливо говорить о том, что у Маяковского «искусство было под большим подозрением» и «допускалось только в роли прислуги государства, политики». Поэт не мог отречься от того, что давало ему силы. Он написал:

Нами  
лирика  
в штывы неоднократно  
атакована,  
ищем речи точной и нагой.  
Но поэзия — пресволочнейшая штукавина:  
Существует — и не в зуб ногой.

Но разве это подтверждение?.. Во-первых, лирика — не поэзия. И Маяковский — не лирик. А во-вторых, не мог Поэт писать, не иронизируя. Время не располагало к романсам.

Дрянь  
 пока что  
 мало поредела.  
 Дела много —  
 только поспевать.  
 Надо  
 жизнь  
 сначала переделать,  
 переделав —  
 можно воспевать.

И еще:

Для веселия  
 планета наша  
 мало оборудована.  
 Надо  
 вырвать  
 радость  
 у грядущих дней.  
 В этой жизни  
 помереть  
 не трудно.  
 Сделать жизнь  
 значительно трудней.

Именно сделать жизнь, пусть и заплатив душевной гармонией, пусть и надорвав свою душу. Именно действовать, а не отходить в сторону, покоряясь потоку обывательской жизни.

Маяковский — поэт гипербол и метафор. В центре его поэзии — «грандиозный образ». Об этом написано много, но мало кто применяет это знание на практике. Аудитория не хочет понимать ни метафор, ни гипербол. Ведь как лучше всего читать Маяковского? Монотонно, чеканно проговаривая слова, пытаюсь подстроиться под ритм марша. А ведь поэтическая речь Маяковского обращена к собеседнику. Это «прямая речь с живым прицелом» (М. И. Цветаева). И неологизмы не самоцель, а средство экономного, сжатого, острого выражения мысли и чувства. Маяковский хотел разрушить штампы и стереотипы, оживить примелькавшиеся стертые поэтизмы, хотел «ввести разговорный язык в поэзию и вывести поэзию из этих разговоров». Приблизить поэзию к жизни — вот и все.

Установилось мнение: футуристы, а значит и Маяковский, все разрушали. Но разве все уже не разрушалось до них?

Серебряный век — грань веков, переломная, кризисная эпоха.

Немолчный, алчный, скучный хрип,  
 Тоскливый ляг и стук ножовый,  
 И сталкивающихся глыб  
 Скрежещущие пережёвы.

«Ледокол». Век — зверь, «испепеляющие годы», «век не салонов, а гостиных», «век не Рекомье, а просто дам», мир людей «в штанах, скроенных одинаково». А надо идти поверх барьеров!

Как же на острие веков от Человека, тем более творческого, можно требовать целостности? Или, может быть, исторические изменения в стране не затрагивают ее гражданина?

С этой стороны позиция футуристов — эстетическая реакция на существование в разомкнутом, трагически раздробленном, лишенном прочной опоры мире. Футуристы заставили пережить искусство как проблему. Футуристы экспериментировали, чтобы заставить людей Чувствовать.

В хрестоматии читаю: «Под большим подозрением находилась и любовь. Семья отрицалась как буржуазный предрассудок. Яростно отвергался быт, домашний уют. Какое счастье? Любовь без замужества, похоти, быта. Вся земля будет отзываться на слово “Товарищ”. Туманная коммунистическая утопия».

Вспоминаю Маяковского.

Ваш тридцатый век  
 обгонит стаи  
 сердце раздиравших мелочей.  
 Нынче недолюбленное  
 наверстаем  
 звездностью бесчисленных ночей.  
 Воскреси  
 хотя б за то,  
 что я  
 поэтом  
 ждал тебя,  
 откинул будничную чушь!  
 Воскреси меня  
 хотя б за это!  
 Воскреси —  
 свое дожить хочу!

Чтоб не было любви — служанки  
замужеств,

похоти,  
хлебов.

Постели прокляв,  
встав с лежанки,  
чтоб всей вселенной шла любовь.

Еще раз убеждаюсь: Маяковского не умеют читать. Хотя глупость; здесь не надо ничего уметь. Надо просто читать то, что написано. Читать не выборочно, подтверждая обветшалые мнения затертыми заплатками стихов Маяковского, а читать без предассудков.

Нужно понять: Маяковский хотел, чтобы люди сбросили с себя паутину, сотканную из мелочей быта. Обыденщина заставляет забывать о Настоящей, Свободной Личности. И Маяковский, пытаясь достучаться до сердец толстокожих людей, показывал их в своих стихотворениях. Высмеивал пошлость обывателей, саркастически смеялся.

Все думали — невообразимая гипербола, неуместная критика. А он писал правду. И эта правда причиняла ему боль. Ведь эта правда отдаляла будущее прекрасного, свободного духом Человечества, отравляла жизнь поэта, вынуждала писать:

Нежные!  
Вы любовь на скрипки ложите.  
Любовь на литавры ложит грубый.  
А себя, как я, вывернуть не можете,  
Чтобы были одни сплошные губы!  
Все вы на бабочку поэтиного сердца  
взгромоздитесь, грязные, в калошах и без калош.  
Вам, проживающим за оргией оргию,  
имеющим ванную и теплый клозет!  
Как вам не стыдно о представленных к

Георгию

вычитывать из столбцов газет!  
Ничего не понимают.  
Надоело!  
Нет людей.  
Понимаете  
крик тысячедневных мук?

Брошусь на землю,  
камня корою

в кровь лицо изотру, слезами асфальт омывая.  
Истомившимися по ласке губами  
тысячью поцелуев покрою  
умную морду трамвая.

Слушайте ж:

Всё, чем владеет моя душа,  
— а ее богатства пойдите смертьте ей! —

...

всё это — хотите? —  
сейчас отдам  
за одно только слово  
ласковое,  
человечье.

Люди!

Пыля проспекты, топоча рожь,  
идите со всего земного лона.

Сегодня  
в Петрограде  
на Надеждинской  
ни за грош  
продается драгоценнейшая корона.  
За человеческое слово —  
не правда ли, дешево?  
Пойди,  
попробуй, —  
как же,  
найдешь его!

И приговор. Так. Вскользь. Для истории.

Когда все расселятся в раю и в аду,  
земля итогами подведена будет —  
помните:  
в 1916 году  
из Петрограда исчезли красивые люди.

Революция Душ. Именно о ней мечтал Маяковский. И в Октябрьской революции любил Идею. Идею не предал, а в революции разочаровался.

Потому что «опутали революцию обывательщины нити». Только почти никто этого не заметил. А что осталось? Вера в потомков.

Грядущие люди!  
Кто вы?  
Вот — я,  
весь  
боль и ушиб.  
Вам завещаю я сад фруктовый  
моей великой души.

И так во весь голос.

Между строк отмечаю преемственность. Ведь герой Маяковского похож на горьковского Данко! Сердце — ушиб. Часто ли это замечали? Часто ли видели в стихотворениях Маяковского страдающего?

Маяковский — поэт революции, мастер лозунга, агиток и плакатов. Штамп. Ведь мало кто знает, что именно эта деятельность — всего лишь этап в творчестве Маяковского, способ действовать, реализовать потенциал, а не цель всей жизни, и даже не основная форма творчества. И стихотворений о подвигах революции не так и много. Больше об Идее. Как и у многих поэтов Серебряного века, несправедливо окритикованных.

Культура Серебряного века не аморфная, бесструктурная смесь, не проявление упадка нации. Это — реакция на взаимодействие с эпохой. Это — оголенный провод под напряжением в 20 000 вольт. Это — нерв эпохи.

Если есть эпоха Возрождения, открывающая мир и человека, воспевающая его независимость, красоту и гармонию, то почему не может быть эпохи Серебряного века, герой которой — человек ищущий, решающий, анализирующий, но разочаровавшийся в окружающей его действительности?

Мир раскололся — трещину дала и устоявшаяся жизнь человека. У каждого своя. Человек остался один на один со своими проблемами, со своим внутренним «я»... и с Эпохой. Остался в безграничном пространстве, в хаосе. Одинокий. С надломленной душой. Лекарства от этой, общей для всех людей того периода «болезни духа» не существовало. Забыть о раненом сердце было невозможно, и потому единственным выходом стало — отвоевать знание у хаоса. В этой борьбе гибли лучшие надежды, судьбы, терялись ориентиры.

Каждый Человек вел свой диалог с Миром.

Эпоха перелома давила на человека, заставляя искать способы выжить в «бешеном море страстей». И Личностям, в сердцах которых глубоко засели занозы первоочередных вопросов времени, было мало

возможности анализировать, рассуждать, невольно заключая свои чувства в тесные границы логики и холодного рассудка. Выплеснуть эмоции из глубины внутреннего мира в мир внешний, выкрикнуть в хаос заветные слова Знания о Душе Космоса — вот что было нужно в эпоху Серебряного века. Однако бурный выход накопившейся энергии зачастую не приносил утешения Человеку. «Души в полевых условиях не лечат...»

Маяковский хотел слиться с «Мы», создав это свободное «Мы». Он писал не о власти, а о жизни. У него была Идея. Но массе стало все равно. А ему нет. Он всегда был «я», выделялся на фоне других. Вовсе не потому, что носил ботинки 46-го размера.

Выстрел — в самую душу,  
Как только что по врагам.  
Богоборцем разрушен  
Сегодня последний храм.

Еще раз не осекся  
И, в точку попав — усоп.  
**Было**, стало быть, сердце,  
Коль выстрелу следом — стоп.

...

Лишь одним, зато знатно,  
Нас левовец удивил:  
Только вправо и знавший  
Палить-то, а тут — слевил.

Кабы в правую — сверк бы  
Ланцетик — и здрав ваш шеф.  
Выстрел в левую створку:  
Ну в самый-те Центропев! —

*Марина Цветаева*

\* \* \*

Открою маленький секрет. Я вплоть до 11 класса считала Маяковского чудачком-революционером. И те слова в начале работы — мои слова.

А теперь для меня авангард Маяковского — не просто дерзость, а вызов толпе и обывательщине. **Авангард для меня — мелодия Душ и Сердец, настроенных на восприятие гармонии.**



Я сразу смазал карту будня,  
Плеснувши краску из стакана;  
я показал на блюде студня  
косые скулы океана.  
На чешуе жестяной рыбы  
Прочел я зовы новых губ.  
А вы ноктюрн сыграть  
могли бы  
на флейте водосточных труб?

### **Вместо послесловия**

Обычный серый петербургский день. Поднимаюсь по эскалатору. Станция метро «Маяковская», на которой я выходила сотни раз. И вдруг такими злободневными, такими современными, такими созвучными моему сегодняшнему мироощущению *во дни сомнений и тягостных раздумий о судьбах моей родины* оказались строчки, высеченные на красном метрополитеновском граните:

Отечество славию,  
которое есть, но трижды —  
которое будет!

### **«ГЕРОИ ПОВЕСТИ И. С. ТУРГЕНЕВА “АСЯ” И МОЕ ОТНОШЕНИЕ К НИМ». СОЧИНЕНИЕ: ОТ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖА К ВЫЯВЛЕНИЮ АВТОРСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ**

Темы, раскрывающие отношение учащегося к герою литературного произведения, могут формулироваться по-разному: «Кто из героев (произведения) мне ближе и почему?», «Мое отношение к герою (к героям) произведения», «Мой любимый литературный герой» и т. п.

Сочинениям, в которых учащиеся непосредственно выражают свое отношение к литературным героям, должен предшествовать опыт характеристики литературного персонажа. Сочинения-характеристики мы начинаем писать с 5 класса, осваивая в процессе анализа текста такие теоретико-литературные понятия, как «портрет литературного героя», «речь героя», «авторское отношение к герою» (авторская позиция). Сопоставительные характеристики героев одного произведения являются следующим этапом работы над литературным образом. По мере литературного и возрастного развития учащихся мы увеличиваем контекст сопоставления (сравнение литературных героев

разных художественных произведений, эпох, направлений, героев русской и мировой литературы), усложняя цели и задачи работы. Так, предложенная в 8 классе тема «Мое отношение к героям повести И. С. Тургенева “Ася” в перспективе, на следующем этапе литературного развития, может быть развита в более широком, философском контексте. Например, в русле размышлений Д. С. Лихачева о своеобразии русского характера: «Одна черта, замеченная давно, действительно составляет несчастье русских: во всем доходить до крайностей, до предела возможного, и при этом в кратчайшие сроки... Россия благодаря этой своей черте всегда находилась на грани чрезвычайной опасности — это вне всякого сомнения, и в России не было счастливого настоящего, а только заменяющая его мечта о будущем».

На начальном же этапе — характеристики литературного героя, выражения к нему своего отношения — такие работы, как правило, не вызывают больших затруднений у учащихся. Тем не менее наиболее распространенной ошибкой в их написании является отсутствие в работе непосредственной характеристики героя, которая бы мотивировала выраженное к нему отношение. Нередко ученик торопится высказать свое мнение, пропуская важный этап работы — размышление над образом героя, внимание к авторской позиции, — которые возможны лишь на конкретном материале проанализированного художественного текста. Для того чтобы заострить внимание учащихся на раскрытии образов героев, мы несколько изменим традиционную тему: вместо «Мое отношение к героям повести И. С. Тургенева “Ася”» — «Герои повести И. С. Тургенева “Ася” и мое к ним отношение».

Сосредоточенность на характеристике героя, опора на материал, который дает текст (портрет, речь, поступки, отношение автора к герою), помогают учащемуся избежать необоснованной оценки, поверхностности суждений. В реальной жизни это способствует развитию у учащихся таких качеств, как наблюдательность, стремление к объективности при выражении собственного мнения.

Поскольку любая творческая работа по литературе непосредственно связана с анализом произведения, непосредственно или опосредованно мотивируется его характером, целями и задачами, мы рекомендуем обратиться к материалам учебника для 8 класса под ред. В. Г. Маранцмана<sup>1</sup>, а также к методическим рекомендациям

<sup>1</sup> *Свирина Н. М.* Литература 8 класс: учебник / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение. 2001. Ч. 2. С. 105–152.

к учебнику<sup>1</sup>, которые помогут учителю спланировать уроки по проведению.

Как показывает опыт, учащиеся с интересом читают повесть: тема человеческих чувств и взаимоотношений интересна подросткам. Главную трудность вызывает понимание образа главной героини повести — Аси и прочувствование лирического лейтмотива повести — «у счастья нет завтрашнего дня».

Естественность и открытость природы, сила и бесстрашие чувств, умение сердцем откликаться на все, что происходит в жизни, далеко не всегда близки сознанию современного человека: достаточно расщепленного, прагматичного. Понимание единственности встречи, «мгновения», которое судьба дарит человеку лишь однажды и к которому он чаще всего бывает не готов, как герой тургеневской повести, не близко 13–14-летнему читателю. И это объясняется не только его малым жизненным опытом, но и иным мироощущением человека XXI в., который живет в эпоху виртуальной реальности: все можно растиражировать, повторить, прокрутить, как в кино, продублировать. Уникальность, единственность, неповторимость как характеристики определенных жизненных ситуаций, чувств, отношений сегодня отрицаются как таковые. Массовая культура выдвигает альтернативный тезис: все повторяемо, воспроизводимо, заменимо. Попытки самовыражения чаще всего в конечном итоге ведут к унификации — поскольку изначально в их основе лежит завуалированное стремление «быть как все».

Сочинение «Герои повести И. С. Тургенева “Ася” и мое к ним отношение», с одной стороны, является работой обучающего характера, цель которой — научить учащихся выражать свое отношение к литературным героям, активно привлекая для аргументации своих мыслей и чувств художественный текст (опора на характеристику образа), с другой — дает возможность ученикам глубже понять характеры героев и авторскую позицию в произведении, еще раз обдумать поступки героев и свое отношение к ним.

Ниже мы приводим работы учащихся, сопроводив их кратким анализом и рекомендациями для дальнейшей работы. Мы отобрали сочинения, разные по уровню освоения материала, стилю размышления. Они помогут увидеть, как идет процесс работы над сочинением у разных учащихся. Все они приводятся без стилистической правки,

<sup>1</sup> Свирина Н. М. «У счастья нет завтрашнего дня». Повесть И. С. Тургенева «Ася» // Литература: методические рекомендации. 8 класс / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2004. С. 128–140.

хотя почти в каждой есть речевые ошибки, недочеты, которые, по нашему глубокому убеждению, отражают неточность прежде всего самой мысли.

## Герои повести И. С. Тургенева «Ася» и мое отношение к ним

### 1. Черновик сочинения Пантюховой Ольги.

*В повести И. С. Тургенева «Ася» три главных героя: Ася, Гагин и Н. Н.*

*Гагин — дворянин, образованный человек. Он играл на пианино, сочинял музыку, рисовал картины — в общем, вел светский образ жизни.*

*Свою сестру по отцу Асю он считал «доброй, но с бедовой головой». «Трудно с ней ладить, — говорил он. — Ее надо хорошенько узнать, чтобы о ней судить!»*

*Ася была невысокого роста, «грациозна сложена, но как будто не вполне еще развита». Волосы у нее были черные, «остриженные и причесанные, как у мальчика», лицо смугловатое, круглое, «с небольшим тонким носом, почти детскими щечками и черными глазами».*

*Была она очень подвижна, «ни одно мгновение не сидела смирно; вставала, убегала и прибежала снова, напевала вполголоса, часто смеялась, и престранным образом: казалось, она смеялась не тому, что слышала, а разным мыслям, приходившим ей в голову. Ее большие глаза глядели прямо, светло, смело, но иногда веки ее слегка щурились, и тогда взор ее внезапно становился глубок и нежен».*

*Н. Н. был человеком вольнодумным, ничем себя не утруждающим, обычным дворянином, уехавшим путешествовать «без всякой цели, без плана»; «жил без оглядки, делал, что хотел, процветал, одним словом». Интересовали его в путешествиях более всего лица, «живые, человеческие лица — речи людей, их движения, смех — вот без чего я обойтись не мог», — говорил он. Любил Н. Н. бывать в толпе, общаться с людьми. Все свои мимолетные увлечения он часто выдавал за серьезные чувства, поэтому, возможно, он не сумел правильно обратиться к Асе, понять ее, когда она хотела признаться ему в своих чувствах. Он вел себя бестактно, обвиняя Асю в том, о чем она не думала, да и не могла тем более сделать: «Вы не дали развиваться чувству, которое начинало созревать, вы сами разорвали нашу связь, вы не имели ко мне доверия, вы усомнились во мне...»*

*Таким образом, когда я прочитала повесть, я все-таки задумалась над вопросом: почему судьба не соединила героев, почему все кончилось именно так? Так неожиданно и печально? Ведь для героев не было преград, они могли повлиять на свою судьбу сами.*

*Здесь играет роль лишь поступок, сделанный или не сделанный вовремя. Н. Н. был виноват в том, что все так сложилось. У него был шанс и в тот момент, когда они встретились с Асей, и в тот момент, когда он решил, что «завтра будет счастлив». Но «у счастья нет завтрашнего дня; у него нет и вчерашнего; оно не помнит прошедшего, не думает о будущем; у него есть настоящее — и то не день — а мгновение». И Н. Н. упустил свое счастье. Его легкомыслие погубило его судьбу. И сам он, уже прожив жизнь, осознал это, «осужденный на одиночество бессемейного бобыля». «...что случилось со мною? Что осталось от меня, от тех блаженных и тревожных дней, от тех крылатых надежд и стремлений?»*

*Повесть Тургенева «Ася» — повесть о несложившейся любви, безвозвратно ушедшей надежды на счастье.*

### **Краткий анализ работы и рекомендации**

Данная работа — результат внимательного отношения ученицы к тексту произведения, активного участия в анализе.

Мы видим, что характер каждого из героев повести в целом воссоздан верно. Не до конца нарисован в работе портрет Гагина. Хотя он и играет в повести не столь значительную по сравнению с другими персонажами повести роль, но его образ неоднозначен. При характеристике Гагина важно, с одной стороны, отметить иронию, с которой автор говорит о его занятиях живописью (и в этом поверхностном отношении к искусству Гагин и Н. Н. близки), с другой — подчеркнуть искреннее отношение Гагина к судьбе Аси, умение понять ее непохожесть на других, принять ее такой, какая она есть, — на что не способен Н. Н.

Портрет Аси нарисован достаточно подробно, но лишен оценки. Остается не совсем понятным, как автор сочинения относится к Асе, какие ассоциации вызывает созданный художником образ. Необходимо также подумать над тем, как удачнее ввести в сочинение ее портрет. Упущены при анализе некоторые значительные эпизоды повествования: «отчего люди не летают», сцена вальса. Обращение к этим эпизодам помогло бы «услышать» мелодию любви в повести, приобщиться к стилю авторского повествования.

Достоинством работы является, несомненно, опора на текст художественного произведения, умелое введение цитат. Но «размер» каждой цитаты необходимо сократить до минимума, в котором отражается суть мысли.

Вступление непосредственно подводит к теме сочинения, но стереотипно, лишено установки на диалог. Заключительная часть работы удачно отражает общий смысл повести, но не раскрывает читательской позиции ученицы. Имеются речевые недочеты.

### **2. Черновик сочинения Лукьянова Виктора**

*Все вы, наверное, слышали о произведении И. С. Тургенева «Ася» или читали эту повесть. Это произведение известно очень многим из-за того, что написанное в ней очень граничит с реальностью. Это не какой-нибудь простой роман. Это жизнь, где поступки настолько естественны, что иногда кажется, будто писатель не выдумал повесть, а он лишь перенес на бумагу то, что было в жизни.*

*Н. Н. — обычный молодой дворянин, который ищет чего-то нового, не имея при этом определенной цели в жизни.*

*Ася — юная девушка, которой все интересно. Она честна и во многих ситуациях не знает, как себя вести.*

*Н. Н. полюбил Асю, а она полюбила его, казалось, все должно пойти хорошо, но это произведение слишком похоже на жизнь, чтобы у него был такой счастливый конец. Ведь жизнь человека не может быть идеальной.*

*Он дворянин, а она нет, что будет после свадьбы? Он лишится всего, и этот страх взял верх над любовью, и они расстались.*

*Несмотря на то что герои расстались, Н. Н. продолжает любить Асю сердцем. И в конце любовь побеждает страх, но уже было поздно. И не остается ничего, кроме печали. А она умудряет и греет его сердце.*

### **Краткий анализ работы и рекомендации**

Характеристика героев дана слишком обобщенно, хотя и верно уловлены их основные черты. Интересна логика размышления, согласно которой «Ася честна», поэтому во многих ситуациях не знает, как себя вести. На первый взгляд, нелогично. Но, если задуматься, у «естественного» человека нет «заготовок» поведения на разные жизненные ситуации. Было бы интересно развить мысль в этом направлении.

Необходимо дополнить характеристику героев: подчеркнуть неповторимость Аси, выделить отношение к жизни Н. Н. в начале повести, несколько слов сказать о Гагине; сравнить героев. Ввести небольшие цитаты, точно и образно характеризующие каждого из героев. Можно ли доказать текстом, что Н. Н. помешало жениться на Асе ее недворянское происхождение (это утверждается в работе). В работе не совсем ясно выражено собственное отношение к героям повести.

Во вступлении намечен диалогический характер повествования, но в дальнейшем он не развит. В целом написанное представляет собою эскиз, наброски к будущей работе. Отсутствие опоры на текст обытовляет размышление, обедняет мысль.

Необходимо развить самостоятельные мысли, активно привлекая для этого текст произведения и результаты анализа.

### 3. Черновик сочинения Голубевой Светланы

*Мне было очень интересно читать повесть Тургенева «Ася». Эта повесть читается очень легко и быстро, ведь она — о настоящей любви.*

*Главная героиня повести — Ася: невысокого роста, грациозно сложена, короткие черные кудри, черные глаза. Хотя имя ее было «Анна», но все почему-то называли ее ласково «Ася». Ей было лет семнадцать. Ловкая, подвижная, даже казалась немного дерзкой, а все ее существо «стремилось к правде». Она считала, что «лесть и трусость — самые дурные пороки».*

*В этой повести доверчивая, милая, непохожая на других девушка, обращает на себя внимание молодого человека — Н. Н. Она рождает в его сердце противоречивые чувства. Герой же повести сам не может до конца понять своих чувств к Асе, ведь у него никогда не было серьезных отношений с девушками ее возраста. Я думаю, что до встречи с Асей Н. Н. относился к девушкам даже цинично. Вскоре он стал забывать свои неверные чувства. И все же мне кажется, что Н. Н. — несерьезный, ветреный человек, неспособный на настоящие чувства. Он был чересчур влюбчив, беспечен, ведь всю жизнь он ничем себя не утруждал. Как он сам рассказывает о себе, «жил без оглядки», «делал, что хотел». Ему и в голову не приходило, что так жить нельзя. Уже намного позже герой поймет, что «молодость ест пряники золоченые, да и думает, что это-то и есть хлеб насущный, а придет время — и хлеба не попросишься».*

*Гагин — необычный человек. Во всем его облике есть что-то «мягкое»: мягкие курчавые волосы, «мягкие» глаза. Он любит природу, искусство, хотя у него явно не хватало терпения и трудолюбия на серьезные занятия живописью. Но при этом он сильно и искренне как брат любит Асю, переживает за ее судьбу.*

*Выслушав признание Аси, Н. Н. не оценивает ее поступка, и даже делает вид, что она ему безразлична. Ася в растерянности, в отчаянии, она теряет веру во все, что для нее было так важно. Ей пришлось многое вынести и пережить. Ведь она так боялась этого разочарования, но оно настигло ее. Ася наивна, она еще не знает, как трудна и жестока жизнь. Героиня вызывает во мне жалость, сочувствие и понимание. В конце повести Н. Н. признается, что*

*на самом деле никогда он не испытывал ни к кому таких чувств, как к Асе: «Чувство жгучее, нежное и глубокое было только тогда. Нет! Ни одни глаза не смотрели на меня с такой любовью!»*

*Н. Н. теряет Асю. Она осталась в его памяти той самой девочкой, какой он знал ее в лучшую пору своей жизни и какой он видел ее в последний раз. Он слишком поздно осознал, какую ошибку совершил. «Завтра я буду счастлив», — думал он. Но «у счастья нет завтрашнего дня»...*

### Краткий анализ работы и рекомендации

В работе чувствуется «захваченность» ученицы чувствами героини. Не случайно она пишет о том, что понимает героиню.

Здесь мы отчетливо видим «сопричастность» художественного произведения психологической доминанте возраста — переживаниям первой влюбленности. Точно понято внутреннее состояние героини в момент свидания с Н. Н.: Ася «теряет веру во все, что для нее было так важно».

Достаточно полно описаны характеры героев. Не совсем удался переход к характеристике Гагина. Нет сопоставления с Н. Н. и выводов. Удачен выбор цитат. К сожалению, некоторые важные эпизоды повести не упомянуты в работе, поэтому автору не совсем удалось воссоздать поэтическую атмосферу повествования, донести «музыку» текста, что, безусловно, обедняет анализ повести. Видимо, этот пласт произведения несколько проигнорирован ученицей. В центре внимания — сюжет.

### 4. Черновик сочинения Аникина Станислава

*На уроке литературы мы читали повесть И. С. Тургенева «Ася». Мне очень жаль, что Ася и Н. Н. не остались вместе. Если бы Н. Н. не жил «завтрашним днем», то они были бы счастливы.*

*У Аси была необыкновенная внешность. Почти детские щечки, черные глаза, небольшой нос. Она была грациозно сложена и напоминала рафаэлевскую Галатею. Ее внутреннее беспокойство, желание порисоваться сбивало Н. Н. с толку. Она то смеялась, то грустила: «Что за хамелеон эта девушка!» Но ее душа ему нравилась.*

*Гагин, брат Аси, любил рисовать, но все картины так и оставались незаконченными. При его любви к природе и искусству ему не хватало трудолюбия и терпения. Не случайно, описывая одну из прогулок Гагина и Н. Н., когда Гагин решил «поработать», Тургенев замечает, что герои пустились в разговоры с таким удовольствием, как будто бы делали что-то полезное. Но, несмотря на ироничное отношение автора к «художнику», мы видим, что Гагин был способен на искреннюю любовь к сестре, переживал за ее судьбу.*

*Во время свидания Ася была как «испуганная птичка». Она дрожала, и сначала Н. Н. было жалко ее, сердце в нем «растаяло». Потом, вспомнив о Гагине, Н. Н. начал кричать на Асю и постепенно становился все более жестоким. Ася не понимала причины его жестокости. Н. Н. знал, что обманывает ее. Ася бросилась к двери и убежала, а он стоял «как громом пораженный».*

*Н. Н. любил Асю. Если бы он сказал только одно слово, они были бы вместе. Страх терзал его, досада грызла. Он чувствовал сожаление, раскаяние. Как можно жениться на семнадцатилетней девочке! И в то же время он уже был почти готов сказать об этом Гагину и решил отложить это на завтра. «Завтра я буду счастлив!».* Но у «счастья нет завтрашнего дня»...

*Критик Н. Г. Чернышевский писал о том, что все русские «Ромео» такие.*

### **Краткий анализ работы и рекомендации**

В целом ученик верно уловил смысл повести Тургенева. В работе приведены эпизоды из текста, цитаты, точка зрения Чернышевского. Но учащемуся трудно дается логическое связывание микротем, переход от репродукции текста к самостоятельным размышлениям. Явно недостаточно выражено собственное отношение к героям, нет вовлеченности в мир художественного произведения, в мир автора и героев. Именно поэтому в работе так мало внимания уделяется переживаниям героев, их чувствам.

При всех недостатках — работа вполне самостоятельна.

Необходимо еще раз обратиться к материалам для сочинения, подумать над предложенными вопросами.

### **5. Черновик сочинения Карпузовой Ульяны**

*Герои повести Тургенева «Ася» вызвали у меня противоречивые чувства. Мне немного сложно понять, как я к ним отношусь. Я попробую поразмышлять об этом.*

*Сначала мне было непонятно, почему Ася так меняется на протяжении всей повести. В начале автор описывает ее так: «Ее большие глаза глядели прямо, светло, смело», «взор ее становился глубок и нежен», «ее движения были очень милы». «Во всех ее движениях было что-то беспокойное», по природе своей она была «стыдлива и робка». Она была грациозно сложена и напоминала рафаэлевскую Галатею.*

*Даже Н. Н. замечает в ней что-то странное, вернее сказать, необыкновенное. У читателя складывается ощущение, что в каждой главе описываются разные девушки. То она крестьяночка, то забавное дитя, то светская барышня, то любящая всей душой женщина.*

*Ася разная, но всегда искренняя. Героиня меняет роли, оставаясь собой. В ее больших черных глазах всегда светилась искренность.*

*Я заметила, что Ася очень отличается от Гагина и Н. Н. в ней есть что-то беспокойное. Может, это вспыльчивый, дерзкий, постоянно меняющийся характер, а может, кровь, в которой есть и простота и нежность русской женщины, и строптивость и избалованность светской барышни. Ощущая какие-либо чувства, будь то любовь или ненависть, она испытывает их до конца, глубоко, всей душой. Я думаю, что именно этим и отличается от всех остальных «тургеневская» девушка. Мне очень близка по духу Ася, я понимаю каждое ее движение, взгляд, слова. Мне кажется, что мы даже похожи.*

*В Гагине я вижу друга. Простого, интересного молодого человека, смешного художника и заботливого брата.*

*К Н. Н. я отношусь совсем по-другому. Он кажется мне смелым, чувственным, но не способным на решительный поступок. Он лобознателен, любит путешествовать, знакомиться с разными людьми. Но его беда в том, что он боится своих чувств.*

*Гагин и Н. Н. похожи. Им всегда интересно вместе. Они находят общие темы для беседы. Один из таких разговоров Н. Н. описывает так: «Наболтавшись досыта и наполнившись чувством удовлетворения, словно мы что-то сделали...» Он как бы с иронией подчеркивает неизменную особенность русской души — любовь к разговорам.*

*Нам странно, почему Ася и Н. Н. не остаются вместе. Вроде бы нет никаких препятствий для их отношений. Ася на свидании дрожала «как испуганная птичка», она еле удерживала «накипавшие слезы». Взя она была такой трогательной и беспомощной в этот миг.*

*Она искренне любила Н. Н. и была готова ради любви на все. И Н. Н. стало ее жалко, его «сердце растаяло», он «забыл все». Но в какой-то момент он испытывает ожесточение и начинает ее упрекать, зная, что обманывает и ее и себя. «Я обманщик» — так и говорит он потом, когда признает свою ошибку.*

*«Завтра я буду счастлив»... Эти слова становятся роковыми для Н. Н. Если бы тогда он не доверился разуму, а понадеялся на сердце, все бы закончилось по-другому. Странно, как всего один поступок может навсегда лишить нас счастья.*

*Мне кажется, горькие судьбы героев повести учат нас верить своим чувствам и всегда доверяться своему сердцу.*

### **Краткий анализ работы и рекомендации**

Отличительной чертой работы является живое «участие» автора в судьбах героев и зрелое, самостоятельное отношение к их поступкам. Симпатия к героине повести, обнаружение, узнавание себя в ней стимулирует творческое воображение ученицы, что особенно ощутимо

в анализе портрета героини. Ученице удалось понять мотивы поступков Н. Н., «развести» в его характеристике чувства и разум.

К сожалению, упущены важные «поэтические эпизоды» — сцена вальса, диалог Аси и Н. Н. «отчего люди не летают...», оставлена без внимания общая музыкальная тональность повествования.

## 6. Черновик сочинения Захаровой Дарьи

*В повести И. С. Тургенева «Ася» речь идет о судьбах трех главных героев: Аси, Н. Н. и Гагина. При чтении двух других повестей Тургенева «Первая любовь» и «Вешние воды» я пришла к выводу о том, что своих главных героев писатель проводит через испытание любовью. Каков человек в любви — такой он и есть человек.*

*В повести «Ася» наибольшую симпатию у меня вызывает героиня Ася, потому что она мне ближе по духу. Она не такая, как все. Она вызывает во мне противоречивые чувства. С одной стороны, это понимание и симпатия, но с другой — негодование и даже возмущение за ее дерзкое, непредсказуемое поведение. Портрет Аси на протяжении всей повести меняется. Она как бы примеряет к себе разные роли. В начале она «ни одно мгновение не сидела смиренно; вставала, убежала в дом и прибежала снова». Затем она решила разыграть новую роль — «роль приличной и благовоспитанной барышни», далее Ася выбирает роль «капризной девчонки с натянутым смехом». Но больше всего меня удивил образ «простой девушки», чуть ли не «горничной». В конце повести я вижу совсем другую Асю — любящую всем сердцем женщину, готовую ради своей любви на все. Несмотря на всю непредсказуемость поведения Аси, я считаю ее доброй, искренней девушкой.*

*К Н. Н. я отношусь по-другому. Он был человеком независимым, любил путешествовать без всякой цели, без плана. Сначала он живет как бы в идиллии: он слегка влюблен, ему интересны и новые лица. После знакомства с Асей и Гагиным он начинает предчувствовать счастье. Н. Н. вглядывается в Асю, в ее грациозные движения, в «самое изменчивое лицо», какое он только видел и почему-то начинает чувствовать досаду. Его раздражает то, что он невольно постоянно думает об Асе. Он не задумывается над тем, что счастье близко, но он не готов к любви.*

*Мне кажется, что Н. Н. и Гагин похожи. Им было интересно вместе, у них были общие темы для бесед, ведь они были из одного дворянского круга, оба были молоды и не отличались особым трудолюбием. В Гагине я вижу заботливого брата, который идет на все, лишь бы сердце Аси не было разбито.*

*Для того чтобы понять чувства главных героев, нужно проанализировать сцену свидания. Ася на свидании «дрожит, как испуганная птичка», а Н. Н. испытывает ожесточение. После неудачного*

*свидания, отказавшись от Аси, Н. Н. внезапно понял, что любит ее, начинает расточать клятвы и признания в черноту ночи, досадует теперь уже на себя. «Одно слово... О, я безумец! Это слово... я со слезами повторял его... среди пустых полей... но я не сказал ей, что я люблю ее... Да я и не мог произнести тогда это слово. Когда я встретился с ней в той роковой комнате. Во мне не было ясного сознания своей любви; оно не проснулось даже тогда, когда я сидел с ее братом в бессмысленном и тягостном молчании... Оно вспыхнуло с неудержимой силой лишь несколько мгновений спустя, когда, испуганный возможностью несчастья, я стал искать и звать ее... но уже тогда было поздно».*

*Счастье, отложенное на завтра, оказывается невозможным. «Завтра я буду счастлив!» Но «у счастья нет завтрашнего дня; у него нет и вчерашнего; оно не помнит прошедшего, не думает о будущем; у него есть только настоящее — и то не день, а мгновение».*

## Краткий анализ работы и рекомендации

Отрадно, что автор работы прочитал и упомянул и другие повести Тургенева о любви, что свидетельствует об интересе к творчеству писателя. Ученица пишет о том, что героиня повести ей «близка по духу», но, к сожалению, в полной мере не раскрывает это родство душ, как не очерчен до конца в сочинении и весь облик Аси. Здесь чувствуется не непонимание героини, а просто «непроговоренность»: интуитивное и эмоциональное отношение к героине не до конца прояснены в мыслях, не совсем осознаны. В целом же отношение Н. Н. к Асе обозначено точно: герой «отказывается» от счастья. В незначительной мере на содержание работы оказала статья учебника, но в целом работа самостоятельна. Интересно отметить, что выбор всех ребят, воспользовавшихся материалом учебника, пал именно на фразу об «идиллии», в которой пребывает герой до встречи с Асей, и на мысль о том, что герой не замечает того, что стоит «на пороге любви». По всей видимости, этот выбор можно объяснить не столько желанием подтвердить собственные размышления чужим удачным сравнением, сколько стремлением выразить свою мысль красиво, как в книге. Сам стиль ученических сочинений не дает нам основания говорить о несамостоятельности работы.

Вне поля зрения остались, как и во многих других работах, тема музыки и «полета» в повести.

## 7. Черновик сочинения Рыжкова Вадима

*Сложно найти человека, который не читал бы или в крайнем случае не слышал об «Асе» Тургенева. Она, как, например, «Бедная*

*Лиза» Карамзина, превратилась со временем в некий символ. Стоит произнести название повести, как все сразу понимают, что речь идет о печальной истории любви. Прекрасное оказывается несбыточным. Становится грустно и светло оттого, что любовь прошла совсем рядом, коснулась и ушла. Такие переживания называют «романтическими».*

*Во-первых, нужно все-таки очень внимательно прочитать повесть «Ася». Во-вторых, поразмышлять о ней, забыв про первоначальный настрой. До того, как я прочитал повесть, мне казалось, что «Ася» — очередная сказочка про клятвы и слезы.*

*Оказывается, Тургенев здесь реалистичен до такой степени, что пугаешься и веришь каждому слову. Главный герой Н. Н. выглядит невыдуманым персонажем, так автор, я думаю, частично описывает в нем себя, своих друзей, современников вообще. Да, Н. Н. — это мыслящий, разумный человек XIX–XX–XXI веков. Герою 25 лет, он наездился по свету, имеет положение в обществе, когда-то был увлечен молодой вдовой. Но, встретив Асю, молодую семнадцатилетнюю девушку, впервые по-настоящему полюбил.*

*Между ними возникает симпатия. Ася выражает ее искренне, открыто. Она «не умеет притворяться». А Н. Н., наоборот, скрывает свою любовь. Он пытается быть благородным. Он потакает Асе, не разобравшись в себе. Герой до последней страницы повести не может решиться на предложение. Н. Н. лжет себе и не сомневается в правильности того, что делает.*

*Проблема Н. Н. заключается не в разном социальном положении между ним и возлюбленной. Кажется, счастье так близко. Оно возможно. Н. Н. говорит «я люблю ее», а сам боится своих чувств. Мне кажется, герои так непохожи! Им пришлось бы проявить безграничное терпение, чтобы жить вместе. Н. Н. боится любви и взрывчатого темперамента Аси.*

*В последних строках повести герой испытывает легкое сожаление и ностальгию по несостоявшейся любви. Мне кажется, что больше жалости заслуживает Ася, а не Н. Н. Конечно, Н. Н. тоже достоин сочувствия, ведь каково «остановиться перед дверью, за которой стоит счастье, и не открыть ее из-за собственных страхов и эмоций».*

### **Краткий анализ работы и рекомендации**

Работа резко выделяется своей «литературностью». Ученик стремится как бы отстраниться от повествования, избрав роль литературного критика. Интересно, что в повести ученику больше всего нравится «реалистичность» образов и повествования. Индивидуальная манера размышления раскрывает в авторе работы настоящего читателя. При

всех шероховатостях некоторых фраз — высказанные мысли интересны и самостоятельны.

К сожалению, не проанализированы важные эпизоды текста, не столь подробно, как требует тема, обрисованы характеры героев. Но общий фон размышления достаточно широк, самодостаточен, интересен.

### **8. Черновик сочинения Якушева Николая**

*Повесть Тургенева «Ася» многими в классе была прочитана легко и быстро. Мне она тоже понравилась.*

*Главный герой этой повести Н. Н. делал все, что ему хотелось. Ему и в голову не приходило, что «человек не растение и процветать ему долго нельзя». Природа действовала на него чрезвычайно. Он путешествовал без всякой цели, без плана, останавливался везде, где ему нравилось. Он чувствовал страстное желание видеть новые лица. Вот так он и встретил Асю.*

*А вот Ася была очень необычная. Даже в Н. Н. она вызвала противоречивое чувство. Он говорил о ней так: «Что за хамелеон эта девушка», «самое изменчивое лицо, которое я только видел». Ася была грациозно сложена. У нее были большие черные глаза, небольшой тонкий нос, детские щечки. И была во всем ее существование какая-то дерзость.*

*«Она хотела... заставить целый мир забыть ее происхождение; она стыдилась своей матери и стыдилась своего стыда» — так рассказывал Гагин об Асе. «Неправильно начатая жизнь» сложилась «неправильно», но «сердце в ней не испортилось, ум уцелел».*

*Гагин — милый молодой человек. Он как брат любил Асю. Когда Н. Н. шел на свидание к Асе, у него в голове все мысли перепутались. Долго боролись в нем разные чувства. «Я не могу на ней жениться», — решил Н. Н.*

*На свидании он увидел Асю, которая дрожала, как испуганная птичка. Ему стало жаль ее, но когда он вспомнил о Гагине, он повел себя по-другому. Н. Н. ходил и говорил «как в лихорадке», упрекал Асю за что-то.*

*Потом это ожесточение сменилось досадой на самого себя: «Разве я могу лишиться ее?». «Безумец! Безумец», — повторял он про себя. Н. Н. решает, что «завтра он будет счастлив». Но у «у счастья нет завтрашнего дня; у него нет и вчерашнего; оно не помнит прошедшего, не думает о будущем; у него есть только настоящее — и то не день, а мгновение».*

*На следующий день Ася уехала, и Н. Н. осознавал, что больше никогда ее не увидит. Если бы в ту же ночь он сказал бы ей всего одно слово!.. «Одно слово... я не сказал ей, что я люблю ее».*

*Н. Н. испытывал такое чувство только к Асе, и такое чувство у него больше никогда не повторилось в жизни.*

### Краткий анализ работы и рекомендации

Учащийся хорошо знает текст произведения. Ученик противопоставляет «обычность» Н. Н. и «необычность» Аси, но не развивает в дальнейшем эту мысль.

В сочинении ощущается сопереживание ученика тому, о чем он пишет, сочувствие автора работы к героям повести. К сожалению, остались без внимания ключевые эпизоды повести, авторская позиция.

По всей видимости, ученику не хватило усердия для более обстоятельного анализа характеров и поступков героев. Цитаты, вероятно, используются по памяти, что свидетельствует о хорошем знании текста и умении схватывать главное. Требуется доработка и заключение, поскольку оно напрямую не связано с целью работы.

#### 9. Черновик сочинения Дроздова Александра

*Вот прочитана последняя страница повести Тургенева «Ася», и я начинаю перебирать все в голове, вспоминать, как я относился к героям повести в начале произведения, а как в конце, и сразу у меня возникает странное чувство и вопрос: «Почему же все-таки герои несчастны?» Сейчас я попробую над этим поразмышлять.*

*Ася — главная героиня произведения — выглядела очень необычно. Она была грациозно сложена, у нее были большие черные глаза, короткие кудри обрамляли лицо. «Я не видел существа более подвижного», — говорил Н. Н., увидев Асю. Жизнь ее была очень трагичной: она — дочь крепостной крестьянки и помещика. После смерти отца Ася оказалась предоставленной сама себе и стала рано задумываться над своим положением. И вот впервые она столкнулась с таким чувством, как любовь. Оно окрыляет ее, дает ей новые силы, но остается безответным. Полюбившийся ей человек, господин Н. Н., — безвольный и нерешительный, он боялся показать ей свои чувства, хотя и часто думал о ней. Она нравилась ему, но ее решительность отталкивала его. На свидании с Асей Н. Н. начинает винить ее во всем. Он говорил, как «в лихорадке»: «Это вы во всем виноваты». И тут же он признавался себе в том, что обманывал себя и Асю.*

*Ее брат Гагин, молодой симпатичный человек, заботился об Асе и любил ее как никто другой, но он не главный герой в повести, хотя он и старался помочь Асе и Н. Н. обрести счастье.*

*«Завтра я буду счастлив!» — так говорил Н. Н., но он еще не знал о том, что «у счастья нет завтрашнего дня; у него нет и вчерашнего; оно не помнит прошедшего, не думает о будущем; у него есть только настоящее — и то не день, а мгновение».*

*Если б все было так просто!.. Жизнь ведь она одна, и прожить ее надо так, чтобы потом не жалеть о чем-то. У каждого человека*

*есть свое счастье, только не всегда его воспринимают всерьез. Если ты нашел свое счастье, то надо его беречь и ни за что не отпускать, тогда все будет хорошо. Мы сами строим свою жизнь и свое счастье.*

### Краткий анализ работы и рекомендации

Автор работы — редко пишущий ученик. Слово ему дается с трудом. Интерес к повести, размышления одноклассников на уроке сподвигли его самого взяться за перо. Отметим, что ученик точно передает психологические состояния героев («чувство окрыляет ее», Н. Н. «обманывал себя и Асю» и др.).

Автор работы переносит пережитое им в художественном тексте в реальную жизнь. При первом взгляде — этот «наивный реализм» отталкивает, но, с другой стороны, в этой откровенности раскрывается внутренний мир ученика, который практически почти не говорит на уроке и очень мало читает, а здесь хоть и прямолинейно, но пытается проецировать передуманное (см. начало работы — «я перебираю в голове») в собственную жизнь.

#### 10. Черновик сочинения Федосеевой Тамары

*Повесть Тургенева «Ася» оставила во мне грусть и нежность. Повесть наполнила мою душу печалью, и невольно звучал вопрос: почему Н. Н. так поступил? Почему Ася уехала на следующее утро? Почему герои не вместе?*

*Ася — необычная девушка, которая все чувствует и переживает немного иначе, не так, как обычная светская девушка. Она не боится своих чувств. Ася очень смелая и искренняя.*

*Внешность у Аси необычная, как и ее характер.*

*Н. Н. — обычный дворянин, уехавший из столицы лишь для того, чтобы забыть свое очередное увлечение, которое он выдает за настоящую любовь. Н. Н. живет завтрашним днем. Он думает, что завтра он будет счастлив. В конце повести эти слова звучат в двух временах: настоящим и прошедшем. И только прожив жизнь, он начинает понимать, что она прошла впустую: балы, легкие увлечения. Но ничто не сравнится с теми чувствами, которые он испытывал к Асе, к этой странно переменчивой девочке с необычным характером. Н. Н. привлекло в Асе ее живое настроение, лицо, которое менялось каждую минуту, не то что маски вместо лиц на балах у светских дам.*

*Н. Н. зависел от той среды, где отношения наигранны, а с Асей было все настолько искренне, что он просто не мог не влюбиться в эту открытую девушку. Мне кажется, это характеризует его*



как человека, умеющего по-настоящему чувствовать, понимать, сопереживать.

Гагин — приятный молодой человек, любящий Асю как родную сестру. Он любил рисовать, играть на пианино, что характеризует его как человека, умеющего чувствовать.

Все главные герои с уважением относятся друг к другу. Вопрос: почему же все так плохо кончается? Ведь нет никаких преград к тому, чтобы Н. Н. и Ася поженились и были счастливы. Но именно в этом и есть вся драматичность повести Тургенева «Ася».

Я думаю, что Тургенев хотел показать нам в повести истинные, настоящие чувства во всех проявлениях. Он хотел сказать, что любовь — это такое чувство, которое заполняет всю душу человека и делает его всесильным. Н. Н. и Ася никто и ничто не мешало быть вместе. Виноват в этой ситуации Н. Н. Я думаю, что Н. Н. никогда раньше не чувствовал то, что чувствовал к Асе. Он не смог справиться со своим новым чувством, и поэтому на свидании с Асей он так неожиданно превращается из очень любящего человека в безразличного, неожиданно жестокого.

Мое отношение ко всем героям повести разное. К Асе хорошее, трогательное, сочувственное. К Гагину — безразличное.

А к Н. Н. я отношусь как к человеку, упустившему свое счастье.

### Краткий анализ работы и рекомендации

В работе на первый план вынесено эмоциональное восприятие повести. В центре внимания — тема любви, которая стала главной для автора работы.

Ученица стремится подчеркнуть «живость», необычность Аси в сравнении со светскими дамами. Интересна позиция, с которой характеризуются герои. Н. Н. — «выбором» Аси. Гагин «проигнорирован» автором сочинения, по всей видимости, как герой, не имеющий прямого отношения к чувствам Аси и Н. Н.

Автору работы не всегда удается подобрать грамматически правильную форму для выражения мыслей, работа грешит повторами, иногда — речевыми штампами, за которыми угадывается неточность мысли — ее непроработанность; эмоции преобладают над размышлением.

Необходимо оживить сочинение ключевыми цитатами, привести примеры эпизодов, в которых раскрываются характеры героев.

Подводя общий итог анализа черновых вариантов сочинений, отметим следующее.

1. Все работы представляют собой самостоятельное размышление ученика над прочитанным.

2. Общение с художественным произведением состоялось: ученики в разной степени выраженности вступили в диалог с художественным текстом, героями, автором.

3. Материал искусства стал стимулом для размышлений над человеческими характерами и поступками.

4. Учащиеся хорошо усвоили текст, активно используют цитаты.

5. Большинство работ отличает композиционная и логическая стройность.

6. Характеристика персонажей дается учащимся легко, но часто она носит «свернутый» характер, что, как мы полагаем, объясняется не незнанием материала, а поспешностью ученика в выражении своего отношения к герою; нелюбовью к тщательному описанию, леностью.

7. Без внимания в некоторых работах остались некоторые ключевые эпизоды и музыкальный лейтмотив произведения.

8. Вступления и заключения, в целом, соответствуют теме, но в них явно недостаточно созданы установки на диалогическое размышление.

Покажем, как может идти работа над сочинением, выделим этапы работы.

### 1-й этап. Подготовка к сочинению.

1.1. Уяснение учащимся цели работы.

1.2. Подбор материала: портреты героев, выбор эпизодов, в которых наиболее ярко раскрываются характеры героев.

1.3. Выписывание ключевых слов, цитат, помогающих автору создать образы героев.

1.4. Выявление авторской позиции.

1.5. Определение собственного отношения к каждому из героев.

При успешном анализе произведения эта работа оказывается уже проделанной на уроке (по вопросам и заданиям учебника, методических рекомендаций к теме). Наметим вопросы, которые помогут учащимся в работе. Будет лучше, если эти вопросы явятся результатом коллективного размышления над тем, на что нужно обратить внимание при раскрытии темы сочинения.

1. Что привлекло Н. Н. в Асе?

2. Как Н. Н. характеризует себя в начале романа? Каким мы видим героя в начале и в конце повести?

3. Чем похожи Н. Н. и Гагин и что их отличает?
4. В какие моменты герой чувствует себя счастливым?
5. Как раскрываются характеры героев во время свидания?
6. Почему Н. Н. так поступил? Как он сам объясняет свой поступок?
7. Почему у «счастья нет завтрашнего дня»?
8. Как автор относится к своим героям? Сопоставьте интонацию рассказчика в начале и в конце повести.
9. Меняется ли мое отношение к героям на протяжении повествования? Кто из героев повести мне ближе и почему?
10. Когда в тексте звучит музыка? Какую роль она играет в раскрытии характеров героев, авторской позиции?

### **2-й этап. Черновик основной части сочинения**

- 2.1. Написание характеристики главных персонажей с привлечением отобранного материала.
- 2.2. Выражение собственного отношения к героям.

### **3-й этап. Работа над композицией главной части**

- 3.1. По какому плану будут характеризоваться герои?
- 3.2. Одинаков ли будет план для характеристики каждого из них?
- 3.3. В какой части характеристики героя уместнее выразить авторскую позицию и собственное отношение к герою?

### **4-й этап. Написание вступления и заключения к работе**

- 4.1. Соотносятся ли вступление и заключение с основной частью сочинения?
- 4.2. Как связаны между собой вступление и заключение?
- 4.3. К кому обращены вступительные и заключительные слова сочинения?
- 4.4. Оригинальны или достаточно традиционны по мысли финал и начало работы?

### **5-й этап. Редактирование черновика работы**

- 5.1. Соответствует ли стиль сочинения теме и жанру работы?
- 5.2. Нет ли в работе неоправданно длинных цитат, повторов?
- 5.3. Отчетливо ли выражены авторская и читательская позиции?
- 5.4. Имеет ли сочинение адресата? (Обращенность речи).
- 5.5. Каков характер размышлений: констатация приведенных материалов, размышление над ними, стремление включить в диалог воображаемого собеседника?

### **6-й этап. Обсуждение написанных работ в классе**

- 6.1. Чтение черновиков сочинений в классе (фрагменты работ, отдельные композиционные части).
- 6.2. Зачитывание 1–2 работ. (Поощрения, замечания, рекомендации).

### **7-й этап. Написание сочинения**

### **8-й этап. Анализ работ. Оценка**

### Раздел III

## ПРОБЛЕМНЫЙ ПУТЬ АНАЛИЗА И СОПОСТАВЛЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ РАСШИРЕНИЯ ДИАЛОГОВОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА

### ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В 9 КЛАССЕ

Чем не устает поражать литература,  
так это способностью к «растворению» рамок и границ

*Из сочинения ученицы Светланы В.*

#### «ПОЧЕМУ ГЕРМАНН СХОДИТ С УМА?»

#### А. С. ПУШКИН. «ПИКОВАЯ ДАМА». ПРОБЛЕМНЫЙ ПУТЬ АНАЛИЗА ПОВЕСТИ. СОСТАВЛЕНИЕ КИНОСЦЕНАРИЯ. РАБОТА С ЭПИГРАФАМИ. СОПОСТАВЛЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ ТЕКСТА

Как вышедшая в свет в 1834 г. повесть Пушкина «Пиковая дама» привлекла внимание современников лишь авантюрным началом (и даже великий В. Г. Белинский определил ее как мастерски написанный *анекдот*, считая, что для повести содержание «Пиковой дамы» *«слишком исключительно и случайно»*, на что М. Гершензон справедливо заметил, что *«на этот раз Белинский ошибся»*), так и сегодняшнего читателя-школьника при самостоятельном чтении повести заинтересовывает прежде всего верхний, мистический пласт ее сюжета и фантастические элементы повествования.

Сама мысль о возможном чудесном превращении аккуратного чиновника, бедного *инженера* в богатого аристократа, на которого все будут смотреть с восхищением, будоражит воображение подростков, ведь их окружает действительность, в которой культивируется *игра, удача, счастливый случай*, дается *шанс* стать *последним героем*. Не случайно в этом смысле так прижилось в сознании нашего общества представление о жизни как *поле чудес*. Трансплантация ли это на русскую почву «американской мечты» или насаждаемая средствами СМИ идея жизни-игры — оставим для размышлений философов, но совершенно очевидной становится главная пропагандируемая в обществе идея — живи легче, живи-играй.

С другой стороны, современного школьника, привыкшего к «телевизионным ужасам», «побывавшего» в виртуальной реальности, существующего в диалоговом пространстве человек-компьютер значительно больше, чем в диалоге человек—человек, поразить, захватить воображение, заставить мысль работать, а сердце чувствовать учителю литературы становится все сложнее. Виртуальный мир постепенно вытесняет живые человеческие чувства, жизнь не *проживается*, а *просматривается*, в этом контексте формируется не только клиповое сознание, но и реализуется *клиповая жизнь*.

Опыт работы над повестью А. С. Пушкина «Пиковая дама» в школе показывает, что ее включение в программу 9 класса методически оправдано, а проблемы, поставленные в произведении, актуальны. Сегодня, к сожалению, переход детей во взрослую жизнь начинается слишком рано, и культивируемая окружающей жизнью мысль о *деньгах как единственной возможности стать независимым* все больше овладевает сознанием школьников, а жажда *чудесного*, органически свойственная детству и юности, нередко трансформируется у молодых людей в агрессивное желание во что бы то ни стало разбогатеть.

Поэтому ключевыми, на наш взгляд, в анализе произведения должны стать вопросы: **«Почему Германн\* обдернулся? Почему Германн сходит с ума? В чем смысл повести?»**

Предварить анализ произведения мы рекомендуем *небольшим рассказом учителя* о времени создания повести (1840-е гг.) и эпохе, предшествовавшей XIX столетию, поскольку историчность повести не оставляет сомнений.

Во времена Пушкина игра в карты в дворянских семьях была самым обычным явлением (несмотря на длительную вековую борьбу государства с этой азартной игрой — неизменным атрибутом жизни императорского двора). Азартная игра шла на балах, маскарадах, в частных домах, в Купеческом и Английском клубах. В начале XIX в. даже появился ряд руководств для игры в карты, в которых предпринимались попытки найти какую-то последовательность в выборе карт при игре в фараон или штосс. В Английском клубе порой проигрывались целые состояния. В письме к жене от 27 августа 1833 г. Пушкин писал: *«Скажи Вяземскому, что умер тезка его князь Петр Долгорукий — получив какое-то наследство и не успев его промотать в Английском клубе, о чем здешнее общество весьма жалеет»*. В повести читаем: *«В Москве составилось (подчеркнуто нами. — Е. Я.) общество*

\* Дается в авторской редакции (см. Пушкин А. С. Пиковая дама).

богатых игроков, под председательством славного Чекалинского, прошедшего весь век за картами и нажившего некогда миллионы, выигрывая векселя и проигрывая чистые деньги. <...> Молодежь к нему нахлынула, забывая балы для карт и предпочитая соблазны фараона обольщениям волокитства». П. Вяземский скажет о карточной игре: «Подобная игра, род битвы на жизнь и смерть, имеет свое волнение, свою драму, свою поэзию. Хороша и благородна ли эта страсть — это другой вопрос». Пушкин был свидетелем того, как в конце 1820-х гг. менялись интересы дворянства, как развлечения, вера в потусторонний мир, мистику все больше вытесняли идеи просвещения и свободы.

Пушкин, будучи человеком страстным, стремительно увлекающимся, тоже отдал дань этой азартной игре (вспомним строчки из его письма к М. О. Судинке от 15 января 1832 г.: «Надобно тебе сказать, что я женат около года и что вследствие сего образ жизни моей совершенно переменился <...> От карт и костей отстал я более двух лет...»).

Эпоха человека 30-х гг. XIX столетия, эпоха героя пушкинской повести Германна — это время практицизма и циничной расчетливости, время нарождающегося класса буржуазии, противопоставлена в повести веку XVIII — веку аристократической легкости и свободы. Графиня олицетворяет собой мир прошлого, мир божественной монархии и фаворитизма. Эти эпохи противопоставлены как *бытовой* и *волшебный* миры повести, а образ беззаботного и легкомысленного Парижа конца XVIII в. соотнесен в повести с образом Петербурга начала тридцатых, где дворянская аристократия наслаждается жизнью и далека от социальных проблем.

Мировоззрение пушкинской графини складывалось во второй половине XVIII в. Многими исследователями высказывалась мысль о том, что русского вельможу ее поколения Пушкин видел в князе Н. Б. Юсупове. В послании «К вельможе» Пушкин дал развернутую характеристику екатерининского вельможи, жизнь которого была окрашена изяществом, артистизмом, шуткой и игрой<sup>1</sup>.

Ты понял жизни цель: счастливый человек,  
Для жизни ты живешь. Сей долгий ясный век  
Еще ты смолоду умно разнообразил,  
Искал возможного, умеренно проказил;  
Чредою шли к тебе забавы и чины.

.....  
Один все тот же ты. Ступив за твой порог,  
Я вдруг переносюсь во дни Екатерины.

<sup>1</sup> Агранович С. З., Рассовская Л. П. Миф, фольклор, история в трагедии «Борис Годунов» и в прозе А. С. Пушкина. Самарский ун-т, 1992. С. 175–176.

Прототип графини, Наталья Петровна Голицына, был узан современниками сразу после выхода в свет «Пиковой дамы». Княгиня, побочная внучка Петра Великого, была приближена Екатериной, которая ценила в ней ум и независимость суждений. Особенно прославилась она во время знаменитой «карусели» 1766 г., где, завоевав главный приз, имела честь раздать от имени царицы призы другим победителям. Фрейлина и статс-дама при дворе пяти императоров, Н. П. Голицына была символом преемственности власти. Ее дом в столице был одним из центров французской дворянской эмиграции, а сама графиня — законодательницей общественного мнения. Быть принятым у графини считалось большой честью, а показать княгине девицу перед тем, как вывозить ее в свет, — правилом хорошего тона. Окружающим она внушала страх и покорность.

П. И. Бартенев записал со слов П. В. Нащокина: «Пиковую даму Пушкин сам читал Нащокину и рассказывал ему, что главная завязка повести не вымышлена. Старая графиня — это Наталья Петровна Голицына, мать Дмитрия Владимировича, московского генерал-губернатора, действительно жившая в Париже в том роде, как описал Пушкин. Внук ее, Голицын, рассказывал Пушкину, что раз он проигрался и пришел к бабке просить денег. Денег она ему не дала, а сказала три карты, названные в Париже Сен-Жерменом. «Попробуй», — сказала бабушка. Внучек поставил на карты и отыгрался. Дальнейшее развитие повести все вымышлено».

Пушкин не возразил на замечание Нащокина о том, что старая графиня больше похожа на Наталью Кирилловну Загряжскую — фрейлину при дворе Елизаветы Петровны и Екатерины II, дальнюю родственницу Натальи Николаевны Пушкиной. Пушкин соглашался, но говорил, что ему легче было изобразить Голицыну, нежели Загряжскую, у которой характер и привычки более сложны. Урожденная графиня Разумовская, Наталья Кирилловна была моложе Голицыной на 8 лет. Пушкин познакомился с ней летом, будучи женихом ее внучатой племянницы Натальи Николаевны Гончаровой, не раз бывал у нее в доме, с интересом слушал ее рассказы, многие из которых записывал. В отличие от Н. П. Голицыной Наталья Кирилловна, по воспоминаниям современников, была мягкой, добросердечной и отзывчивой. К ней вряд ли можно было бы отнести характеристику графини, которая была «своенравна, как женщина, избалованная светом, скупа и погружена в холодный эгоизм». Для сопоставления образов Н. К. Загряжской и старой графини из

пушкинской повести можно обратиться к портрету Н. К. Загряжской<sup>1</sup> и иллюстрациям к «Пиковой даме» В. П. Лангера, А. Н. Бенуа, Г. Д. Епифанова. Мудрость и достоинство старости, строгость и сердечная теплота, участливость и простота — такие ассоциации рождает в нас этот портрет княгини Загряжской.

Пушкинская графиня капризна и эгоистична, хотя и не лишена трезвости суждений и ироничности. Она настойчиво сохраняет весь антураж ушедшего столетия, являя собой его «бессмертный» атрибут. При этом она бесчувственно-равнодушно воспринимает смерть своих подруг. Иллюстрации художников к повести (Г. Г. Гагарин, В. П. Лангер, А. Н. Бенуа) создают мистический образ старой графини, пугающей своей таинственностью и «окаменелостью».

Но нельзя не поразиться удивительному преображению бесчувственной графини в момент ответа Германну: «*Это была шутка. Клянусь вам! это была шутка!*» В этих словах чувствуется непреклонная твердость воли и ясность ума, словно к ней вернулись силы и молодость, и перед нами не «страшная старуха», а московская Венера. Упоминание Германна о Чапличком на мгновение будит ее сердце: «*Графиня видимо смутилась. Черты ее изобразили сильное движение души...*»

В образе Германна воплотился дух эпохи второй четверти XIX в. Г. А. Гуковский писал: «При Петре I Германн мог бы стремиться выдвинуться в битвах или стать строителем каналов, или приблизиться к царю; при Екатерине он прельщал бы не Елизавету Ивановну, а императрицу; в 1829 году или в 1831 году он мечтает о деньгах, дающих силу человеку. Да и самая сосредоточенная в Германне воля к жизненному успеху — это дух людей новой эры, уже буржуазной по своим тенденциям. Люди прошлых эпох стремились к блеску, славе, наслаждению, подвигу, не было в них той всепожирающей страсти самоутверждения, того вознесения себя как личности над другими людьми, той жажды победы в жестокой схватке против всех, которые сводят с ума Германна»<sup>2</sup>.

«*Для людей XVIII века карты — это забава, любовь — услада, для Германна карты — это обогащение, дело, риск жизненного успеха, а любовь — расчет. Графиня играет и проигрывает легко, Германн — трагически*»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Литография М. Шлосберга // Пушкин А. С. Собр. соч.: в 10 т. М.: Художественная литература, 1974. Т. 7.

<sup>2</sup> Гуковский Г. А. Указ. соч. С. 136.

<sup>3</sup> Там же. С. 144.

Обратим внимание ребят на то, что Германн — фамилия героя, а не имя. В повести говорится, что Германн был сыном обрусевшего немца. На древненемецком Германн означает воинственный, а имя Герман по-русски означает родственник. Французское Жермен означает то же самое, что русское Герман. Таким образом, фамилии героев (Сен-Жермен и Германн) перекликаются. Германн как бы претендует на право обладать тайной Сен-Жермена, но это притязание оказывается несостоятельным<sup>1</sup>. Германн по профессии инженер. И это накладывает отпечаток на его образ жизни и мыслей. Германн все стремится рассчитать: от денег до любви. Это сквозит даже в его восприятии графини в роковую ночь («*можно было бы подумать, что качание страшной старухи происходило не от ее воли, но по действию скрытого гальванизма*» — «сравнение инженера»).

В Послании к вельможе мы найдем и характеристику нового поколения, которую можно отнести к Германну:

..... Смотри: вокруг тебя  
Все новое кипит, бывшее истребя.  
Свидетелями быв вчерашнего паденья,  
Едва опомнились молодые поколенья.  
Жестоких опытов сбирая поздний плод,  
Они торопятся с расходом свесть приход.  
Им некогда шутить, обедать у Темиры  
Иль спорить о стихах.

Но при всех различиях в Германне и графине есть общее: страстность натуры, присущий обоим эгоизм, авантюрное начало, безбожие. Не случайно поэтому стихия фантастики затрагивает только отношения этих двух героев, все остальные сюжетные связи остаются в сфере реальности<sup>2</sup>.

О природе фантастического в «Пиковой даме» было написано немало работ. Исследования шли по двум направлениям: сопоставления пушкинской фантастики с фантастическими произведениями западных и русских современников Пушкина и доказательства тезиса ее реальной мотивированности и отсутствия мистики<sup>3</sup>. Так, Достоевский по прочтении «Пиковой дамы» писал: «...Вы не знаете, как решить: Вышло ли это видение из природы Германна, или действительно он один

<sup>1</sup> Красухин Г. Н. Пушкин. Болдино. 1833 г. М.: Флинта, 1997.

<sup>2</sup> Агранович С. З., Рассовская Л. П. Миф, фольклор, история в трагедии «Борис Годунов» и в прозе А. С. Пушкина. Самара: Самарский ун-т, 1992. С. 175–176.

<sup>3</sup> Макогоненко Г. П. Творчество А. С. Пушкина в 30-е годы. Л.: Худ. лит., 1982.

из тех, которые соприкоснулись с другим миром, злых и враждебных человечеству духов»<sup>1</sup>.

М. Гершензон в книге «Мудрость Пушкина» писал: «*Вся грядущая драма Германа — его безумие и гибель — уже до начала действия заложена в его душе потенциально, но для того, чтобы она разразилась, нужен толчок извне, хотя бы самый незначительный*». Рассказа *ветреного* Томского оказывается достаточно, чтобы воспламенить воображение Германна, а добавленная к рассказу история о чудесном спасении Чаплицкого убеждает Германна в действительности тайны. Анекдот, равнодушно выслушанный другими, *взрывает душу Германна*.

Исследователи «Пиковой дамы» по-разному оценивали художественную достоверность эпизода, когда Германн ждет появления графини. Так, М. Гершензон назвал подробное описание спальни графини «художественной ошибкой» Пушкина, так как эти детали обстановки («...фарфоровые пастушки, столовые часы работы славного *Leroy*, коробочки, рулетки, веера и разные дамские игрушки, изобретенные в конце минувшего столетия вместе с Монгольфьеровым шаром и Месмеровым магнетизмом») не должен был «в минуту величайшего напряжения» заметить Германн. Но ведь вхождения в этот мир и ждал Германн, он приходит не для того, чтобы убить графиню, а чтобы с ее помощью овладеть заветной тайной, обладание которой даст ему *независимость и покой!* «Он был спокоен; сердце его билось ровно, как у человека, решившегося на что-нибудь опасное, но необходимое».

Особое внимание учителю следует уделить работе с эпиграфами. В. Ф. Фаворский отмечал, что такими средствами, как предисловие издателя, эпиграфы, смена повествователей, тонкая ирония, которые он называл «объемными скульптурными рамами», Пушкин *опредмечивает весь предмет наружу* и тем объективирует произведение и делает его *предметно-действенным*. И тогда, по мысли Фаворского, художественное пространство произведения становится *не пустотой и не массой, а строем*, имеющим масштаб.

Трагедия героя дана в ироническом ключе (В. Г. Маранцман). (Хотя первоначально читателю кажется, что она затрагивает всех персонажей, кроме главного героя: никто из приятелей Германна не позволял себе подшутить над ним, на протяжении повествования улыбка ни разу не появилась на его лице.) Эпиграфы высвечивают авторское отно-

шение к героям и событиям произведения, разрушают стереотипный, ограниченный взгляд на природу человека и его судьбу.

Увлекательность сюжета препятствует постижению учащимися авторской позиции, но эмоциональная реакция точна: произведение ассоциируется в их сознании с мрачными темными силами, колдовством, мотивами гибели, ужаса. Подобная первичная эмоциональная реакция учеников вызвана прежде всего фантастическими элементами повести (внезапной смертью старой графини, сценой видения, безумством Германна) и является верной тональностью для раскрытия идеи и позиции автора, ведь в процессе анализа учащиеся постепенно придут к пониманию трагедии героя и эмоциональной доминантой восприятия станет не авантюрный и фантастический пласт сюжета, а внутренний конфликт героя, его поединок с самим собой.

Для выявления уровня первичного восприятия мы рекомендуем опираться на вопросы, предложенные в учебнике.

**Какие герои повести обманули ваши первоначальные ожидания? Кто вызвал наибольшее сочувствие и почему?** Почти все учащиеся говорят о том, что неожиданными для них оказываются поступки Германна и судьба Лизы. В конце повести Германн становится им «*противен*», а благополучно сложившаяся судьба Лизы вызывает некоторое недоумение («*как в сказке*»).

На вопрос о том, **Помогают ли эпиграфы понять авторское отношение к героям или скрывают его**, ребята отвечают по-разному: «*Помогают, ведь в эпиграфе ко всей повести уже сказано, что пиковая дама означает тайную недоброжелательность, а судьба Германна складывается печально*»; «*по-моему, Пушкин в эпиграфах немного подсмеивается над героями и тем, что с ними происходит*»; «*мне кажется, эпиграфы автора скрывают его истинное отношение к героям и событиям, уж слишком они какие-то легковесные, незначительные, как будто в этой простоте есть загадка*».

Вопрос **Каким вы видите Германна во время ожидания графини и в разговоре с ней?** — способствует созданию зрительного образа главного героя в воображении читателей и помогает им создать психологический и нравственный портрет Германна.

Учащиеся справедливо обращают внимание на неоднократное повторение в тексте слов «*затрепетал*», «*трепет*», на сравнение «*трепетал, как тигр*» и рисуют Германна «*решительным*», но «*спокойным*», как человека, «*решившегося на что-нибудь опасное, но необходимое*», отмечают в то же время его волнение («*невольное волнение овладело*

<sup>1</sup> Достоевский Ф. М. Письма. М., 1959. Т. 4. С. 178.

им»), переживание, но верно замечают, что побеждает в Германне «холод», бездушие — «Он окаменел».

Лицо Германна в минуты встречи с графиней видится ребятам то «страстным, умоляющим», даже «воодушевленным, одухотворенным», но, как они точно замечают, жестокое и непозволительное в своей требовательности «Ну!..», с которым герой обращается к старухе, делает это лицо «ужасным, окаменелым».

По-разному отвечают ребята на вопрос: **Почему графиня отказывается открыть тайну трех карт Германну:** от высказывания мысли о том, что *может, и не было никакой тайны* до выражения убежденности в благородстве старой графини: «она знала, что эта тайна погубит Германна, и пыталась его спасти» — таков диапазон их размышлений. Как желание графини предостеречь Германна от трагедии и проявить участие к судьбе своей воспитанницы определяют они и ее «появление» ночью в комнате Германна, не «замечая» слов графини-призрака: «Я пришла к тебе против своей воли». (Так, при изучении в 7 классе «Сказки о золотом петушке» А. С. Пушкина звездочет представляется некоторым учащимся героем, пытающимся спасти царя от бед. В этом сказывается их настойчивое желание верить в добрую природу волшебства.)

Вопрос **Почему именно в этих образах Германну представляют три карты?** («Тройка, семерка, туз — преследовали его во сне, принимая всевозможные виды: тройка цвела перед ним в образе пышного грандифлора, семерка представлялась готическими воротами, туз огромным пауком»), направленный на раскрытие художественного образа, понимания роли художественной детали в тексте, оказался наиболее сложным для учащихся: «туз — верхушка общества, самый важный, больше других», «туз — символ власти», «семерка — счастливое число», «три — сказочное», на третий раз «у героя все получается».

Заметим, при ответе учащиеся непроизвольно подменяют вопрос об образах, с которыми у Германна ассоциировались заветные три карты, вопросом выбора героем (автором) именно этих карт. Наиболее тонко чувствующие читатели размышляли так: «пышный цветок — символ благополучной любви, быть может, славы?», «ворота — как вхождение в новую жизнь, готические ворота — символ страстной мечты Германна попасть в другое сословие». Ребята верно подмечают, что, «хоть туз — это власть и богатство», «туз в образе паука — образ противоречивый, настораживающий, это символ того, что погубит Германна», «затянет паутиной, задушит».

(Обратим внимание на то, что в названии цветка «грандифлор» звучит идея превосходства над другими («гранд» — лат. grandis — «большой, важный», так назывался наследственный титул высшего дворянства в Испании; *грандифлор* — букв. «самый важный цветок»). «Пышный грандифлор» может пониматься и как синоним славы. Германн убежден, что, *вынудив клад у очарованной фортуны*, он социально возвысится над другими людьми и добьется покоя и независимости.

*Готические ворота* — готика, художественный стиль (преимущественно архитектурный), зародившийся во Франции, отличительной особенностью которого является подчиненность форм вертикальному ритму. Для Германна этот образ, вероятнее всего, символизировал решительное изменение жизни (вхождение в новую жизнь), путь *наверх*. Франция же ассоциировалась с ушедшим волшебным веком (с его знаменитыми удачливыми таинственными авантюристами), воплотившимся в образе старой графини, которую во Франции называли *la Venus moscovite* и от *жестокости* которой *чуть было не застрелился* Ришелье.

Сплетенная же властным тузом-пауком паутина в конечном итоге окажется ловушкой и задушит его самого. Этот образ сомнительной власти будет подхвачен Гоголем и Достоевским.

Наиболее интересным и волнующим для ребят оказываются поиски ответа на вопрос **Отчего Германн обдернулся и вместо туза поставил пиковую даму?** Одни увидели в этом «*месть старой графини в облике пиковой дамы*», «*злой рок, судьбу*», другие — «*мистику*» и «*вмешательство потусторонних сил*», третьи, непроизвольно подменяя этот вопрос другим, решительно говорили, что «*это видно было сразу из эпиграфа к повести*».

Размышляя над вопросом **Почему Лизавета Ивановна благополучно устроила свою жизнь, а Германн сошел с ума**, 9-классники единодушны в мнении о том, что «у *Лизаветы Ивановны* и у *Томского* (тут ребята самостоятельно «включают» Томского в ответ) *желания были хорошие, порядочные, эти люди никому не делали зла. Германн — эгоист, им владела лишь одна корыстная мысль, для него все средства хороши, чтобы достигнуть богатства, поэтому и печальна его судьба*»; «*Германн изменяет себе. Тройка, семерка и туз казались ему легким кушем, а на самом деле эти три карты погубили его. Германн уверен, что раскрытая тайна враз изменит его жизнь, а так не бывает — за это и платит Германн*».

Таким образом, мы видим, что при первичном чтении читательские чувства серьезно расходятся с авторской позицией, особенно это проявляется в их благосклонном отношении к Лизе и неприятии Германна. Динамизм повествования, переплетение в повести реального и фантастического захватывают чувства и воображение 9-классников. Тема случая (герой случайно узнает о *сказке-тайне*, «случайно» оказывается у дома старой графини, «случай избавил его от хлопот» (попытать счастья в игрецких домах Парижа) и другие детали сюжета и тема рока (трагическая судьба Германна), мысли о свободе как независимости (возможной или невозможной?) человека от других людей близки рефлексирующему сознанию подростков. И в то же время «верхний пласт» произведения нередко препятствует самостоятельной постановке учащимися нравственных вопросов, заслоняет гуманистический пафос пушкинской повести.

Отсутствие развернутых готовых характеристик персонажей, лаконизм, простота, неприкрашенность пушкинской прозы требуют от читателя внимательного отношения к слову и активности воссоздающего и творческого воображения (здесь позвольте высказать мысль о том, что мы «разучились» работать с прямым номинативным значением слова, мы постепенно утрачиваем изначальный смысл слов, «забалтываем», поэтому точное пушкинское определение предмета или действия не сразу разворачивает в нашем сознании *картину*, мы по привычке ждем, что картину нарисует автор). «Внешнее отсутствие» автора в тексте, кажущаяся «легкость» и простота отношения автора к тому, о чем он пишет, «незаметная» смена повествователей затрудняют выявление авторской позиции в тексте, создают трудности в диалоге читателя-школьника с автором произведения.

Большинство вопросов, предложенных ребятам, уже создают проблемную ситуацию. Все это рождает естественную необходимость анализа произведения.

В методическом плане повесть Пушкина дает прекрасную возможность учителю использовать многообразие приемов изучения эпического произведения на незначительном по объему произведении. Нам представляется целесообразным вести анализ произведения по главам, что позволяет рассматривать движение сюжета как изменение читательских оценок под воздействием анализа, материалом для которого могут быть вопросы и задания, предложенные в учебнике к каждой главе.

Система уроков, построенная в последовательности авторского повествования, может быть следующей.

Урок первый. **Литературный анекдот или повествование о трагедии личности?**

Рассказ учителя о творческой истории произведения. Размышления учащихся о том, что из анекдота сохранено Пушкиным, а что вымышлено в повести. Придумывание названия к главам и выявление первичного восприятия повести учениками. Начало работы над составлением характеристики Германна, доказывающей (опровергающей) слова Томского: «*Германн немец: он расчетлив...*»

Урок второй. **«Горек чужой хлеб и тяжелы ступени чужого крыльца».**

Устное рисование портретов графини и Лизаветы Ивановны. Анализ эпизодов: Германн в спальне графини, Германн на отпевании, Германн перед призраком графини. Соотнесение слов Данте с судьбой Лизаветы Ивановны и положением Германна. Продолжение работы над составлением цитатной характеристики Германна и поиск ответа на вопрос: «Почему призрак графини открывает Германну тайну трех карт?»

Урок третий. **«Поединок».**

Мысль Пушкина о невозможности личного счастья (чуда) ценою судеб других людей, похожая на высказывание Данте: «*Две неподвижные идеи не могут вместе существовать в нравственной природе*», и сопоставление с внутренним состоянием Германна накануне игры: «*Все мысли его слились в одну*». Анализ эпизода карточной игры и размышление учащихся над вопросом «Почему Германн обдернулся?», ведущего к главному проблемному вопросу «Почему Германн сходит с ума?» Анализ эпилога и дискуссия на тему: «В чем смысл повести?»

Обсуждение киносценариев по VI главе повести и сопоставление их с эпизодом фильма И. Масленникова «*Пиковая дама*». Сравнение повести с оперой П. И. Чайковского и поиск ответа на вопрос: «В чем Чайковский следует Пушкину и где спорит с ним?» Понятие об интерпретации литературного произведения.

Обратим внимание учителя на некоторые вопросы и задания учебника и прокомментируем возможный вариант работы над ними.

Придумывание названий к главам требует от учащихся не только умения выбрать наиболее важное событие, но и умения определить и выразить свое отношение к нему.

Приведем варианты названий, придуманных учениками. К I главе: «Чудесная тайна»; «Случай!.. Сказка!»; «Игра». II глава: «Старая



графиня», «Горек чужой хлеб и тяжелы ступени чужого крыльца». III глава: «Нераскрытая тайна», «Германн и графиня»; «Он окаменел». IV глава: «Роковая ночь», «Невозвратимая потеря тайны»; «Смерть графини». V глава: «Роковое видение», «Призрак графини»; «Мало истинной веры, множество предрассудков». VI глава: «Рок», «Крах», «Дама ваша убита», «Поединок». Как видим, выбор названия может мотивироваться учениками как главным внешним сюжетным событием главы, так и представлять собой попытку раскрыть смысл ключевых деталей (слов) текста.

При работе над образом Германна важно обратить внимание учащихся на противоречивость и двойственность его натуры. Характеристика героя может быть представлена в виде таблицы, содержащей голоса разных повествователей и персонажей повести. Цитаты разбиты по принципу контрастного сопоставления характеристик героя и позволяют проследить внутреннюю борьбу героя, ответить на вопрос: **Что победит в этой дуэли: азарт игрока или человеческие чувства?** Работу целесообразно проводить по группам. Первая группа подбирает текстовый материал, доказывающий твердость, расчетливость, холодность и бесчувственность бедного инженера, вторая группа находит материал, как бы опровергающий перечисленные качества: богатство воображения, живость чувств, страстность, совестливость натуры Германна.

«Германн был сын обрусевшего немца, оставившего ему маленький капитал»; «инженер»	«черные глаза его сверкали»
«отроду не брал он в руки карты»	«до пяти часов сидит с нами и смотрит на нашу игру!»
«я не в состоянии жертвовать необходимым в надежде приобрести излишнее»; «Германн немец: он расчетлив, вот и все!»	«игра занимает меня сильно»
«Будучи твердо убежден в необходимости упрочить свою независимость, Германн не касался и процентов, жил одним жалованьем, не позволяя себе ни малейшей прихоти»	
«скрытен и честолюбив»	«Он имел сильные страсти и огненное воображение»

«твердость спасла его от обыкновенных заблуждений молодости»; «никогда не брал он в руки карты, ибо рассчитал, что его состояние не позволяло ему ... жертвовать необходимым в надежде приобрести излишнее»	«будучи в душе игрок» «целые ночи просиживал за карточными столами и следовал (подчеркнуто нами. — Е. Я. — не «следил», а «следовал» — т. е. представлял себя не свидетелем, а участником игры, мысленно жил в игре) с лихорадочным трепетом за различными оборотами игры»
«расчет, умеренность и трудолюбие: вот мои три верные карты, вот что утроит, усмерит мой капитал и доставит мне покой и независимость»; жилище Германна названо «смиреным уголком»	«ему пригрезилась карты...»; «...он вздохнул о потере своего фантастического богатства»
Письмо Германна «было нежно, почтительно и слово в слово взято из немецкого романа»; «Я не мот; я знаю цену деньгам»; «Я готов взять грех ваш на свою душу»	«Но Германн не унялся <...> Германн их писал, вдохновенный страстию, и говорил языком, ему свойственным: в них выразилась и непреклонность его желаний, и беспорядок необузданного воображения»
«...но ни слезы бедной девушки, ни удивительная прелесть ее горести не тревожили суровой души его. Он не чувствовал угрызения совести. Одно его ужасало: невозвратимая потеря тайны...»; Германн сидел «сложив руки и грозно нахмурясь»; «напоминал портрет Наполеона» «Этот Германн ... лицо истинно романтическое: у него профиль Наполеона, а душа Мефистофеля. Я думаю, что на его совести по крайней мере три злодеяния»; «...у этого человека по крайней мере три злодеяния на душе!»; «Деньги, — вот чего алкала его душа!»; «разбойник», «убийца», «чудовище»	«... сердце его также терзалось»
«не чувствуя раскаяния...»	«не мог, однако, совершенно заглушить голос совести»
«имея мало истинной веры...»	«он имел множество предрассудков»
«Тройка, семерка, туз — скоро заслонили в воображении Германна образ мертвой старухи»	
«принял (деньги. — Е. Я.) с хладнокровием»	«Германн сошел с ума»

Внимательная работа с текстом позволяет учащимся не только «убедиться» в двойственности натуры Германна, в тайной огненной стихии, скрытой в *расчетливом немце*, но и проследить динамику психологических состояний героя: стремительную смену чувств, борьбу и «смешивание» *неподвижных идей* в сознании Германна, «вытеснение» из его души страха и совести, а также подведет учеников к мысли о неизбежности внутреннего суда героя над самим собой. Итогом этой работы станет размышление учащихся о том, почему Германн *сошел с ума*.

Особый спор в классе вызывает вопрос: **Мистика или видение расстроенного воображения — приход графини к Германну и раскрытие тайны трех карт?**

На протяжении всего повествования переплетаются мотивы страха и чуда, что роднит повесть со «Сказкой о золотом петушке». Чудесное спасение с помощью карт графини и Чаплицкого, смерть старой графини, обладание чудесной тайной, страх Лизы перед своей благодетельницей и благополучно сложившаяся жизнь *«пренесчастливого создания»*, *обладание чудесной тайной, неслыханный выигрыш* и — трагедия Германна.

Не ставя своей задачей представить учащимся разнообразную палитру литературоведческих толкований, еще раз перечитаем с ребятами фрагмент текста. Эпизоду видения предшествует сцена Германна у гроба графини. Проследим душевное состояние и поведение героя. Германн *«поклонился в землю и несколько минут лежал на холодном полу»*, был *«бледен, как сама покойница»*, *«взошел»* (подчеркнуто нами. — Е. Я. — ассоц. «эшафот») *на ступени катафалка*, *«показалось ему, что мертвая насмешливо взглянула на него»*, *«поспешно подавшись назад, отступился и навзничь грянулся об землю»*. «Железная» натура Германна не выдерживает голоса совести; каменное отступает перед живыми человеческими чувствами. Страстное желание быть прощенным старой графиней овладевает им. Германн чувствует свою вину перед Лизой (призрак графини велит ему на ней жениться). *«Сон у него прошел ... думал о похоронах старой графини»*. Хоть в душе Германна и мало *истинной веры*, его человеческая природа сопротивляется холодному расчету: он идет на отпевание графини и объясняет это собственными *предрассудками*. В стихотворении «Приметы» Пушкин писал: *«Так суеверные приметы согласны с чувствами души...»* Для самого Пушкина суеверие понималось не как мистика, а как природная связь с исконными представлениями народа о добре и зле.

Но наряду со стремлением искупить вину в Германне живет ужас от сознания *невозвратно потерянной тайны*. И в видении осуществляются его желания: горячее воображение материализует тайну (*тройка, семерка и туз*), а голос совести диктует условия. Германн *«записал свое видение»*, чтобы ничего не упустить... Но как *«Две неподвижные идеи не могут вместе существовать в нравственной природе...»*, так все угрызения совести померкли в его сознании перед реальной возможностью чуда. *«Все мысли его слились в одну, — воспользоваться тайной, которая дорого ему стоила»* (подчеркнуто нами. — Е. Я.). Насколько горек окажется *чужой хлеб* и какими страшными последствиями отзовутся *ступени чужого крыльца* — Германн тогда не знал.

Не случайно последнюю игру Германна Пушкин называет *поединком*. Здесь и ирония автора по отношению к тому, что в современном ему обществе героическое измельчало до карточного поля, игры; а поединок — турнир, на котором ставка не честь, а деньги, и предчувствие трагедии героя, который вступает в поединок с самим собой. Как Германн *отступился* у гроба старой графини, так он *обдернулся* во время игры, вытащив из колоды карт *вместо туза пиковую даму*. Так случайности свидетельствуют о нравственном законе человеческой совести, голос которой Германну так и не удалось заглушить. И в этом внутреннем поединке в Германне побеждает не азарт игрока, не расчет, а живые человеческие чувства, которые не позволяют герою окончательно стать автоматом.

А вот жизнь Лизаветы Ивановны внешне складывается благополучно, почему?

В самом имени Лизаветы Ивановны заключен символ невинного страдания, мотива неразделенной любви (Карамзин, Достоевский). Елизавета — «с нами Бог», т. е. справедливость, клятва. Лизавета — образ несколько сниженный: простонародность, обделенность, смирение, покорность судьбе — такой ассоциативный ряд вызывает имя героини. Пушкин называет Лизавету Ивановну *«пренесчастливым созданием»*, *«домашней мученицей»*. Ее положение в свете жалко: *«Все ее знали, и никто не замечал»*. При этом Лизавета Ивановна была самолюбива. Живо чувствуя свое положение, *молодая мечтательница* с нетерпением ожидала *избавителя*. В том, что *«Лизавета Ивановна была сто раз милее наглых и холодных невест»*, около которых *увивались* молодые люди, сама Лизавета Ивановна несколько не сомневалась: при сердечном сочувствии, с которым автор пишет о Лизе, мы улавливаем легкую нотку ироничного отношения к ней, словно эти лестные слова произносит о себе сама Лиза.

Бедная воспитанница невольно становится помощницей убийцы своей благодетельницы. В сцене признания Германна известие о смерти графини на какое-то мгновение отступает в душе Лизаветы Ивановны на второй план перед осознанием того, что *все это было не любовь!* Но чувство оскорбленного самолюбия и растоптанных сердечных чувств подавляется ужасом случившегося: ее старая благодетельница мертва, и она, Лизавета Ивановна, — *слепая помощница разбойника!* Сердце ее *терзалось*.

Контрастность душевного состояния героев удивительно точно передана на иллюстрации Т. В. Шишмаревой (рисунок помещен в учебнике): Германн сидит по-наполеоновски сложив руки, горько склонила голову Лизавета Ивановна.

У учеников этот эпизод повести вызывает особое эмоциональное волнение. Отсутствие естественных человеческих чувств в Германне никого из них не оставляет равнодушным. Многие высказывают мысль о том, что для них это самый «страшный» эпизод повести, ужасное проявление «суровой души» Германна. Лизавета Ивановна вызывает в ребятах живое сочувствие, созвучное авторскому отношению к героине: *бедная девушка... горько заплакала... в позднем, мучительном своем раскаянии*. И здесь мы наблюдаем композиционный параллелизм эпизодов, который не мог быть у Пушкина случайным: оставя *«скудную и пышную гостиную, она уходила плакать в бедной своей комнате»*. Сопоставление эпизодов подчеркивает, как несравнимы по глубине переживания ощущение *горечи зависимости*, с которым жила Лизавета Ивановна долгие годы в доме старой графини, и чувство *мучительного раскаяния*, которое теперь ей довелось испытать после смерти своей благодетельницы.

Из эпилога повести мы узнаем о том, как благополучно устроилась судьба бедной девушки. Повествование не лишено скрытой иронии: *молодая мечтательница* выходит замуж за *очень любезного молодого человека*. Этим определением исчерпываются чувства Лизаветы Ивановны к своему избраннику. На сомнительность происхождения его *порядочного состояния* указывает сообщение автора о том, что он *сын бывшего управителя у старой графини* (вспомним, как *«многочисленная челядь ее, разжирев и посевев в ее передней и девичьей, делала, что хотела, наперерыв обкрадывая умирающую старуху»*). Лизавета Ивановна воспитывает бедную родственницу. Круг замкнулся.

Дантовская цитата *«горек чужой хлеб и тяжелы ступени чужого крыльца»* как бы выводит образ героини только из узкой роли «до-

*машиной мученицы»* и придает ему религиозный смысл. Скромность и раскаяние, отсутствие наполеоновских притязаний в душе Лизы (их невозможность) помогают Лизе избавиться от жалкой зависимости. Повторяя в общих чертах путь своей благодетельницы, Лизавета Ивановна остается в знакомых и естественных для нее рамках жизни. Не выходит из своих социальных рамок и Томский, который *«произведен в ротмистры и женится на княжне Полине»*. А молодые люди по-прежнему предпочитают *соблазны фараона обольщениям волокитства*. Фраза повествователя *«И все пошло своим чередом»* как бы внешне противоречива: в игре властвует случай, а не закон. Но в мире Томских, куда так стремился попасть Германн, ничего не меняется, там каждому определена своя роль; ему чужда внутренняя борьба, *поединок*.

В ходе анализа постепенно меняется отношение учащихся к героям произведения. Ученики высказывают мысль о том, что *«все герои повести все время плывут по течению, и только Германн попробовал не согласиться с ролью, которую дала ему судьба. Попытка переступить через совесть ведет его к саморазрушению, поэтому Германн сходит с ума»*, и выражают сочувствие герою и даже симпатию.

Работа с эпиграфами может быть проведена в ходе анализа глав или стать предметом отдельного обсуждения. Ее можно организовать по группам, поручив каждой группе прокомментировать эпиграф и поразмышлять над тем, как эпиграф выявляет (скрывает?) позицию автора к событиям и героям. Предложим краткий примерный ход размышлений над эпиграфами.

*«Пиковая дама означает тайную недоброжелательность»*.

*Новейшая гадательная книга»*. Эпиграф к повести связан с ее названием и настраивает читателей на тему карт, игры, случая, мистическое восприятие дальнейших событий. Ссылка на *новейшую гадательную книгу* рождает в читателе сомнение в надежности источника. Карта в дальнейшем будет ассоциироваться с образом старой графини. Убеждение читателя в том, что графиня (карта) «губит» Германна, окажется ложным. А авантюрный, внешний пласт сюжета — не главным. (Существует фразеологизм «ставить в пику» — т. е. упрекать, ставить препоны, препятствовать. Пиковая дама как препятствие на пути от решения человека от своей природы)

Стихотворный эпиграф к I главе *«А в ненастные дни...»* нуждается в историческом комментарии<sup>1</sup>. Стихи принадлежат Пушкину. Они при-

<sup>1</sup> Макогоненко Г. П. Творчество А. С. Пушкина в 30-е годы. Л.: Худ. лит., 1982.

ведены в письме к П. Вяземскому от 1 сентября 1828 г. как определение незадачливого образа жизни русских дворян конца двадцатых годов. Строфика и размер стихотворения удивительно схожи с агитационной песней Рылеева и Бестужева. Подобные песни распространялись в списках перед 14 декабря. На фоне этого контекста стихи Пушкина звучат особенно горько-иронично: таков образ жизни и «дела» нынешней дворянской молодежи.

Второй эпиграф также документален: он взят из беседы Дениса Давыдова с М. А. Нарышкиной. В этом разговоре запечатлена сущность человеческих отношений в высшем свете: за внешней галантностью отношения мужчины к женщине скрывается слишком «функциональное» отношение к ней. «Свежее личико» решит участь Германна, и Лизавета Ивановна окажется лишь средством для воплощения его ужасного замысла.

Эпиграф к III главе дан, как и ко II, по-французски и взят из частной переписки. Его русский перевод звучит так: *«Вы пишете мне, мой ангел, письма по четыре страницы быстрее, чем я успеваю их прочитать»*. Легко, не задумываясь, Германн увлекается собственной любовной интригой. Его стремительные страстные письма захватывают воображение и сердце бедной девушки: *она упивалась ими*. Германн виделся ей ангелом-избавителем. Лизавета Ивановна неразрывно связывается в сознании Германна с заветной тайной, но к страстному желанию Германна перескочить в другое сословие любой ценой примешивалась и влюбленность, естественный спутник молодости. Гуковский высказывал мысль о том, что Германн ведет себя с Лизаветой Ивановной как заправский романтик, сначала играя роль, потом войдя в нее. Но только ли роль его отношение к Лизе? Ведь искренность писем Германна вызвана не только его *необузданным воображением*, но и искренностью Лизаветы Ивановны, и эта искренность и сердечность бедной девушки не могли не тронуть сердце Германна, человека, у которого не было близких людей. В роковую ночь Германн признается Лизе в *ужасной истине*. Уходя, Германн целует *ее наклоненную голову*.

Глава IV также предваряется эпиграфом из светской переписки: *«Человек, у которого нет никаких нравственных правил и ничего святого!»* Эпиграф выражен языком людей того общества, в котором Германн пытался себя утвердить. Именно в этой главе Лизавета Ивановна вспомнит слова Томского о Германне, назовет его *чудовищем* и заметит его удивительное сходство с Наполеоном. Эпиграф помечен

майской датой, события в повести происходят зимой. Значит, мнение Лизы о Германне совпадает с уже давно устоявшимся мнением о нем. Мефистофель? Наполеон? Чудовище? Автор с иронией опровергает стереотипные, шаблонные представления о герое, поскольку для Пушкина человек всегда шире тех определений и ролей, которые дает ему общество и жизнь.

Эпиграф к V главе (*«В эту ночь явилась ко мне покойница баронесса фон В\*\*\*. Она была вся в белом и сказала мне: “Здравствуйте, господин советник!”»*) сочинен самим Пушкиным, а приписан Шведенборгу (Сведенборг — шведский ученый и теософ-мистик XVIII в.) и намекает на интерес современников Пушкина к мистике. Главным событием этой части является видение Германна. Автор «настраивает» читателей на «страшный» рассказ, играет с читателем, ждущим ужасов и привидений. Эпиграф звучит озорно и иронично. Строчки эпиграфа перекликаются с текстом: графиня была *в белом платье*. Известие, которое сообщает покойница баронесса, состоит лишь из приветствия, потому что ничего другого «с того света» она сообщить не может. Германну, напротив, «видение» открывает заветную тайну.

Глава VI предваряется выдуманным диалогом, который происходит во время игры. Нечинное лицо в азарте игры, чувствуя себя равным другим партнерам, кричит: «Атанде!», т. е. погодите, не делайте ставки. Но оскорбленное превосходительство ставит его на место:

— *Attendez!*

— *Как вы смели мне сказать attendez?*

— *Ваше превосходительство, я сказал: attendez-с!*

В этой главе повествуется о «необыкновенной» игре Германна и последовавшей за ней катастрофе. Германн приковывает внимание всех: *«все его ожидали», «все обступили Германна», «Глубокое молчание царствовало кругом»*. Игра в карты уравнивает людей разных сословий. Когда-то Германн только наблюдал за игрой аристократов, теперь он сражается с самим Чекалинским, который ласково кланяется ему.

Учащиеся отмечают, что на протяжении всего повествования автор нигде не говорит о социальной робости Германна. Он не заискивает перед чинами, но уязвлен непричастностью к жизни высшей аристократии, к волшебному миру, к игре, поэтому эпиграф не может истолковываться только как дерзость героя, рискнувшего перескочить в другое сословие. Эпиграф звучит и как предупреждение Германну, поставившему себя выше других (*ваше превосходительство*), и как напоминание о том, карточное равенство призрачно. Проиграв, Германн

исключается из мира высшей аристократии, из игры, которая и после безумства героя равнодушно пойдет своим чередом.

Увлекательным приемом работы на уроке всегда становится составление киносценария. Предложим ребятам в качестве домашнего задания составление киносценария к VI главе — кульминационной и финальной — и на уроке сопоставим написанный учащимися киносценарий с фрагментом фильма И. Масленникова «Пиковая дама» (В. Проскурин в роли Германна, в роли Чаплицкого — И. Смоктуновский; рассказчик — А. Демидова).

Вместе с учащимися наметим границы киноэпизодов: 1. Городская улица. Фантасмагории Германна («Тройка, семерка, туз — не выходили из его головы...»). 2. Рассказ о Чекалинском («Случай избавил его от хлопот»). 3. Гостиная Чекалинского. 4. Первая игра Германна («Он с ума сошел!»). 5. Вторая игра Германна («Все ахнули!»). 6. Последняя игра Германна («Дама ваша убита»). 7. Германн смотрит на карту («Старуха!»). 8. Игра продолжается («Игра пошла своим чередом»).

Общим мотивом, объединяющим эпизоды, станет мотив борьбы человека с самим собой, со своей человеческой природой, который Пушкин определяет как *поединок*. Включение автором в повествование фантастических видений Германна не уводят читателя в план мистических размышлений, а, напротив, объективируют внутреннее состояние героя. В процессе анализа в сознании учащихся происходит смещение акцентов первоначального эмоционального восприятия. Ужасным становится не фантастическая, а реальная трагедия личности.

Работа над киносценарием вновь возвращает учащихся к тексту, заставляет вдумчиво отнестись к его деталям, позволяет ощутить динамизм пушкинского повествования и проследить смену тональности в каждом эпизоде, активно раскрывает творческие возможности учеников. Оживляя образное видение, она помогает ученикам представить выражение лица героя в разные моменты повествования: сосредоточенно-безумное в минуты фантастических видений, хладнокровное и уверенное в сценах выигрышей и искаженное гримасой ужаса в момент, когда ему показалось, что *пиковая дама прищурилась и усмехнулась*.

В своих сопоставлениях повести Пушкина и фильма И. Масленникова учащиеся высказывали мысль о том, что в целом фильм им не очень понравился, многое они сняли бы «иначе»: «...было бы интереснее смотреть, если бы в момент чтения рассказчицей текста на экране бы происходило то, о чем она рассказывает, ведь события

*в повести яркие, необычные, и развиваются они стремительно. Немного скучно смотреть, когда на экране больше минуты один неподвижно стоящий и что-то рассказывающий человек. Мне кажется, многие детали текста опущены (особенно в последних эпизодах). Не иллюстрированы фантастические элементы повести. Мало музыкального фона».*

Подобные оценки учащихся вполне понятны: ведь они ждут от фильма воплощения фантастических сцен, динамизма, «озвучивания» музыкой событий повести — реализации тех возможностей, которыми обладает искусство кино.

Работа по сопоставлению пушкинской повести, где соседствуют трагедия и ирония, с оперой П. И. Чайковского вызывает в классе особый интерес, так как открывает учащимся принципиально иную трактовку образов героев в контексте измененного сюжета и идеи произведения в целом и дает отчетливое представление об интерпретации литературного произведения.

Повесть Пушкина «Пиковая дама» не сразу привлекла внимание Чайковского. Но со временем она захватила его воображение, особенно сцена роковой встречи Германна с графиней. Драматизм этой сцены, трагическая судьба Германна вызвали желание композитора написать оперу. Работа над ней была начата Чайковским во Флоренции. В либретто оперы, написанном братом композитора М. И. Чайковским, содержание повести во многом переосмыслено и изменено. Действие петербургской повести перенесено на конец XVIII в. Лиза, бедная воспитанница старой графини, превратилась в ее богатую внучку. Эгоистичный и расчетливый Германн — в страстно влюбленного молодого человека, в душе которого борются пылкая любовь к Лизе и жажда богатства, постепенно становящаяся сильнее любви. Лиза, жертва предательства, кончает жизнь самоубийством. Германн выступает как жертва социального неравенства общества и погибает за отступничество в любви. В последнюю минуту перед ним возникает светлый образ Лизы. Так главной стихией оперы становится столкновение чувств и судьбы, любви и смерти.

Письма П. И. Чайковского свидетельствуют о страстной и увлеченной работе композитора над оперой, желании писать «как можно лучше и не довольствоваться первой попавшейся мыслью» (М. Чайковскому. Флоренция. 6 февраля 1890), «...Бог даст, кончу оперу, — она выйдет ишк. Четвертая картина, (сцена встречи Германна с графиней и разговор с Лизой. — Е. Я.) по-моему, будет иметь ошеломляющее дей-

ствие» (М. Чайковскому. Флоренция. 12/25 февраля 1890); «...славная будет опера» (А. П. Мерклинг. Флоренция. 18 февраля 1890). «Все дело в том, чтобы писать с любовью, а “Пиковую даму” я писал именно с любовью» (М. Чайковскому. Флоренция. 3 марта 1890); «Писал я оперу с самозабвением и наслаждением...<...> “Пиковая дама” в самом деле шедевр» (М. Чайковскому. Флоренция. 19 марта 1890 г.).

Погружаясь в ритмы и мелодии ушедшего столетия, композитор писал о том, что ему кажется, будто он живет в XVIII в. и что «дальше Моцарта ничего не было».

Особое потрясение испытал композитор, работая над финальными сценами оперы: «...мне до того стало жалко Германа, что я вдруг начал сильно плакать. <...> Оказывается, что Герман не был для меня только предлогом писать ту или иную музыку, — а все время настоящим, живым человеком, притом мне очень симпатичным. <...> Боже как вчера плакал, когда отпевали моего бедного Германа!» (М. Чайковскому. Флоренция. 3 марта 1890).

Учащимся предлагается сравнить отношение Чайковского и Пушкина к главному герою.

Для мироощущения Чайковского 1890-х гг. свойственно нарастание трагичности. Доминирующим мотивом многих прежних произведений композитора был мотив победы добра над злом. Так было и в его знаменитом «Щелкунчике», несмотря на все гофмановское двоимире. Ощущение, «чувствование» жизни подсказывало и лейтмотив, идею произведения — торжество света над мраком, ведь музыке несвойственно «сомневаться» или иронизировать. В опере «Пиковая дама» победа темных сил задана судьбой. Алчный, грубый, жестокий мир губит любовь. Пушкинский Герман платит за отступничество от человеческой природы, Герман Чайковского — за отступничество в любви. При недостатке времени на уроке учитель может ограничиться знакомством ребят с либретто к опере и прослушиванием музыкальных фрагментов: Вступления, рисующего три контрастных образа (повествовательный, связанный с рассказом Томского, зловещий, изображающий старую графиню, и страстно-лирический, характеризующий любовь Германа к Лизе); ариозо Лизы («Откуда эти слезы»), арии Германа («Прости, небесное создание») и ариозо Германа «Что наша жизнь — игра!».

Рассматривание иллюстраций к повести (В. И. Шухаев, А.А. Алексеев, Н. А. Тырса, А. И. Кравченко, М. И. Поляков и др.) может быть одним из возможных способов создания установки на дальнейшее самостоятельное размышление учащихся над повестью.

В процессе сопоставления повести с ее различными интерпретациями (музыка, кино, живопись) учащиеся не только выявляют особенности языка разных видов искусства, но и приходят к осознанию интерпретации как способа выражения мироощущения художника, на фоне которого отчетливее видна авторская позиция писателя. Вовлечение учащихся в мир художественной интерпретации пушкинской повести, творческая работа по осмыслению эпиграфов к повести по-новому открывают перед ними текст, смысл которого не исчерпывается проведенным анализом.

В качестве домашнего задания программа предлагает написание рецензии на одну из художественных интерпретаций повести А. С. Пушкина «Пиковая дама» или повести «Египетские ночи», которая предложена в программе для внеклассного чтения.

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЙ Б. ОКУДЖАВЫ И К. РОССЕТТИ

Отметим, что на протяжении всех этапов литературного развития школьников мы активно использовали метод художественной интерпретации («претворение литературного произведения в других видах искусства» — по классификации методов В. Г. Маранцмана): трансформация музыкального образа в словесный, рисование музыки, составление киносценария к эпизоду, сравнение разных киноинтерпретаций литературного произведения, подбор живописных портретов на «роли» литературных героев, сопоставление музыкальных и литературных образов и др. Эти приемы развивали воображение учащихся, оживляли картины текста, помогали уточнить художественный образ, выявляли специфику языка разных видов искусства, проясняли авторскую позицию, способствовали формированию собственной точки зрения и помогли понять «непереводимость» одного вида искусства в другой.

Обращение к разным видам искусства в 9 классе помогает освоить материал об эпохах и стилях развития искусства. Это направление работы в наибольшей степени методически разработан В. Г. Маранцманом.

Перед нами стояла другая задача: показать, как невербальный или синкретический текст, каковым, например, является кино или искусство балета, расширяет в сознании учащегося границы интерпретации художественного текста, создает полифонию смыслов, углубляет по-

нимание поставленной автором проблемы, которая может быть по-разному осмыслена и решена в пространстве другого текста.

Художественным материалом для постановки творческих работ стали стихотворения **Б. Окуджавы** «Ночной разговор» и **К. Россетти** «В гору», рассказ **А. Рюносэ** «В чаще» и фильм **А. Куросавы** «Рашомон». Предлагаемые жанры творческих работ: *сопоставительный анализ, эссе*.

В первом материале нас привлекла неожиданность и возможность «встречи» двух столь разных поэтов разных эпох (тема, образы, стиль, смысл, авторская позиция). Во втором — сложность и глубина затрагиваемой писателем проблемы, «закрытость» авторской позиции, необычная композиция художественного произведения, свобода, которую дает автор читателю, и гуманистический пафос режиссерской интерпретации, его высокой духовно-нравственной позиции художника. В третьем — яркий и страстный образ, созданный поэтом (жизнь на краю, на грани), и необычность текста интерпретации — танец, высокое исполнительское искусство танцоров; возможность приблизиться к мыслям и чувствам людей 1980-х. В своем выборе художественного материала мы руководствовались не только критерием высокой художественности, но и стремлением приблизить современным читателям-подросткам духовные ценности и нравственные испытания поколения ушедшей эпохи. Все отобранные материалы объединяет этико-философская и эмоционально-нравственная доминанта восприятия автором искусства и жизни.

Работа была направлена на расширение интерпретационного поля читателя за счет смены регистров восприятия как по вертикали (временной), так и по горизонтали (смена языка текста, средств создания художественного образа).

Прокомментируем кратко работу.

Сопоставление стихотворений Б. Окуджавы и К. Россетти мы проводили по следующим вопросам.

### **Вопросы и задания к стихотворению Б. Окуджавы «Ночной разговор»**

1. Какое чувство вызвало стихотворение?
2. Какими вы представляете себе собеседников?
3. Что заставляет путника ехать «без дороги во тьму»?
4. Какие образы-символы есть в этом стихотворении? Каково их значение?

5. Почему стихотворение построено как непрерывная цепь вопросов и ответов? В каком месте, как и почему изменилась структура стихотворения?

6. Как вы понимаете метафору «ночь подступила к глазам»?

7. Кто ближе автору — путник или отвечающий на вопросы? Почему вы так решили?

8. Как вы озаглавили бы это стихотворение?

### **Вопросы и задания к стихотворению К. Россетти «В гору»**

1. Есть в этом стихотворении надежда на будущее или в нем сквозит безнадежность?

2. Какими вы представляете себе героев, которые ведут эту беседу? Во что они одеты, как выглядят, где происходит разговор?

3. Как вы представляете себе приют, в котором может отдохнуть путник? Почему туда можно входить без стука?

4. Почему после каждого вопросительного знака стоит многоточие?

5. Каково значение образа-символа свечи в стихотворении?

6. Как бы вы могли озаглавить стихотворение?

### **Вопросы для сравнения стихотворений**

1. Какое стихотворение вам ближе по настроению? Почему?

2. Что объединяет героев и чем они отличаются друг от друга?

3. Почему в первом стихотворении поэт пишет о том, что фонарь забыли зажечь, а во втором — свеча горит?

4. Почему в обоих стихотворениях появляется образ горы?

5. Почему второе стихотворение разбито на строфы, а первое — нет?

Анализ творческих работ показал, что большинству учащихся ближе стихотворение К. Россетти, при этом они остро чувствуют трагизм строк Окуджавы. Вопросы на эмоции и воображение помогли учащимся *увидеть* события текста, *услышать* диалоги героев, почувствовать драматизм и трагизм их исканий. Все учащиеся обратили внимание на образы-символы в тексте и смогли их истолковать, при этом выйти на уровень концептуального анализа слов-концептов «дорога» большинству учащихся не удалось.

Сопоставление стихотворений Б. Окуджавы и К. Россетти помогло расширить границы восприятия художественного образа и создать

разные ракурсы интерпретации философского концепта «жизненный путь».

*«Стихотворение “Ночной разговор”, написанное Б. Окуджавой, вызвало у меня чувство грусти. Какая-то невысказанная печаль проходит через все его повествование. Мы, так же как и в стихотворении К. Россетти “В гору...”, сочувствуем герою, нам жаль его, мы верим, что все его мечты сбудутся, но наша вера очень хрупка, так как “ясный огонь”, освещающий путь к счастью, не горит, его забыли зажечь»* (из сочинения Насти Р.).

*«Как Окуджава, так и Россетти вводят в свои творения понятия гор — видимых препятствий, символов неизведанности. Никогда не знаешь, что ожидает тебя за поворотом, так и путники не знают, что ждет их за горой, но отличием двух лирических героев является то, что один из них уже взбирается “В гору”, несмотря на утомление, а второй только собирается в путь, пролегающий через горы. <...> Неизвестность влечет и в то же время отпугивает... Именно такие двойственные чувства и вызвало у меня творение Булата Шалвовича Окуджавы. Прислушав композицию на стихотворение “Ночной разговор” в исполнении А. Макаревича, более живо представляется сюжет и слегка меняется настроение. Интонации песни и музыка все же оставляют надежду на светлое, чего я бы никогда не сказала раньше, только прочитав стихотворение»* (из сочинения Светланы В.).

*«Путники живут, пока ищут. Слезы подступили у меня к глазам, в груди что-то сжалось... Все мы ищем свой путь. Кто-то находит, а кто-то — нет. Мне сразу вспомнились слова М. Горького: “Все мы на земле странники...”»* (из сочинения Ани К.).

*«Но оба стихотворения трогают, заставляют задуматься. А, кроме того, вместе они дают возможность выбрать, какой дорогой пойдет каждый. Какой путь он выберет — путь безверия, ведущий в никуда или же: “На ясный огонь, моя радость, на ясный огонь”»* (из сочинения ученицы N).

## **ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ЕГО ЭКРАНИЗАЦИИ.**

### **РАССКАЗ А. РЮНОСКЭ «В ЧАЩЕ» И ФИЛЬМ А. КУРОСАВЫ «РАШОМОН»**

Выбранный материал — рассказ А. Рюноскэ «В чаще» (1922) и фильм А. Куросавы «Рашомон» (1950) — создает эффективные методические условия для расширения интерпретационных возможно-

стей читателей 9 класса. «Душа человека в древности и современного человека имеет много общего. В этом все дело — так говорил Акутагава о своем пристрастии к изображению прошлого.

Лаконичный, сдержанный стиль эпического повествования с элементами драмы (монологи, ремарки, скрытая авторская позиция и др.), необычная композиция (смена рассказчиков, отсутствие «главного» героя, открытый финал) — все это по прочтении создает ощущение недосказанности, недоумения (Что же хотел сказать этим автор и в чем смысл этих «историй»? ). Вот как воспринимали рассказ учащиеся: *«Краткий монолог каждого из героев, постепенное нарастание информации, отсутствие авторской мысли и мнения, персонажи описывают сами себя своими рассказами, общая незавершенность рассказа, позволяющая придумать конец самому»* (Юрий Н.).

На этапе первичного восприятия учащиеся схватывают детективный характер повествования и обращаются к поиску, «кто же убил самурая», который развивается в русле историй Агаты Кристи. При этом 9-классники очень быстро понимают, что «ответа» на этот вопрос просто нет, значит, — смысл рассказа заключается в поиске чего-то другого. Самым трудным является поиск поставленных автором вопросов в произведении, поскольку авторская позиция в тексте предельно скрыта от читателя. В ходе обсуждения текста учащиеся затрагивали вопросы *«Кто же из героев говорит правду? Почему все лгут?»*, приходили к выводу, что каждый из героев говорит неправду, чтобы как-то представить себя «в лучшем свете», обращали внимание на то, что ситуация, в которой герои говорят (допрос, исповедь, неизбежность смерти), сама по себе должна вызывать их к правде.

Фильм А. Куросавы является самостоятельным художественным текстом (блестящая работа оператора, высокое исполнительское искусство актеров и много другое).

Интерпретация режиссера А. Куросавы не только творческое осмысление намеченных смысловых векторов рассказа (Почему люди лгут? Можно ли верить людям? Как уживается в человеке добро и зло?), но создание своего центра: что побеждает в человеке? В фильме появляются образы-символы (лес, дождь, ребенок, солнце), которые придают киноповествованию философские художественные смыслы. Финал фильма окрашен гуманистическим пафосом веры в человека. «Ты вернул мне веру в людей», — говорит монах дровосеку. Известен такой факт из работы над фильмом. Во время работы над фильмом к Куросаве подошла большая делегация участников съемок, открыв



перед ним сценарий и спросив, «что вообще все это значит». Ответ Куросавы вошел в историю: он сказал, что этот фильм — отражение жизни, а у жизни не всегда есть простой и понятный смысл.

Отметим, что просмотр фильма оказался достаточно непростой работой для 9-классников. Отсутствие опыта визуального восприятия иной киностилистики, на которой отразилось как время, так и почерк самого режиссера, препятствовало чтению кинотекста: работа актеров, их грим, отдельные сцены фильма (особенно сцены борьбы героев) вызывали у учащихся недоумение и затрудняли анализ.

**Творческой работе** (сопоставительный анализ: «рассказ А. Рюноскэ «В чаше» и фильм А. Куросавы «Рашомон») предшествовало обсуждение рассказа и фильма по следующим вопросам:

1. Какие чувства вызвал рассказ (фильм)?
2. Чей рассказ (эпизоды фильма) запомнились больше всего и почему?
3. Какими Вы представляете себе героев рассказа?
4. Совпали ли эти образы с теми, которые создают в фильме актеры?
5. Какие чувства вы испытываете к каждому из героев?
6. Почему люди лгут?
7. В чем смысл финала фильма?
8. Может ли история быть объективной?
9. Какие вопросы поднимает в фильме режиссер и как решает их?

Анализ творческих работ учащихся показал, что большинство учащихся восприняли фильм как интерпретацию рассказа и от уровня сопоставления «фактов», деталей сюжета рассказа и фильма поднялись на уровень осмысления иной читательской позиции — точки зрения режиссера. Лишь в отдельных работах учащиеся не смогли подняться на уровень анализа образов и поиска смысла фильма, оставшись на уровне «наивного читателя». Небольшая часть учащихся отдала предпочтение рассказу.

Эмоциональная реакция на рассказ — «очень необычное, странное произведение», на фильм — «потрясение». С точки зрения учащихся, главным различием между кино и рассказом явилось то, что в фильме открывается психология и внутренний мир героев: «Фильм “Рашомон” заставляет нас по-другому вообразить себе героев рассказа, в отличие от которого, я думаю, лучше раскрывать внутренний мир героев»; «фильм проясняет характеры героев».

Учащиеся в большей степени обращались к анализу фильма, чем рассказа, что вполне оправдано самим стилем и характером повествования А. Рюноскэ: «экранизация немного смягчает сухость книги».

*«Композиция рассказа заключается в том, что читатель сразу же попадает в действие произведения. В рассказе нет повествования, нет лирических отступлений, а есть только запутанный сюжет. В произведении нет точки зрения автора потому, что он хочет, наверно, чтобы каждый человек, прочитавший его рассказ, задумался над тем, что такое истина и что она значит для каждого».*

*«Как в рассказе, так и в фильме герои ищут истину. А истина для каждого из них своя».*

В ходе анализа фильма учащиеся раскрыли символическое содержание таких образов, как дождь, разрушенный храм, ребенок, солнце.

*«Один из последних эпизодов, с ребенком, открывает весь смысл и книги и фильма. Все люди лгут, делая во благо себе. Но найдется такой человек, который, даже совершив ошибку, искренне раскается. И тогда закончится дождь, и взойдет солнце. И, может быть, мир станет немного светлее и не будет этого контраста. В фильме на контрасте построено очень много интересных эпизодов. Свет и тень, дождь и солнце, крупный план и обобщий».*

Некоторые учащиеся прочитали образы фильма как символы-контрасты: «в фильме ярко выражены противоположности: свет и тьма, солнце и дождь, материальный и духовный мир»; стремились сопоставить «реальный» и символический пласты текста: «И взяв ребенка, вынося его из храма, дровосек выносит из случившегося жизненно важный урок. И монах, видевший это превращение дровосека, говорит, что к нему вернулась вера в людей».

Для размышлений учащихся было характерно стремление к объективности оценки фактов жизни и фактов истории, ориентированность на Другого; интерес к его внутреннему миру; «История, как таковая, очень многосторонняя и многогранная личность. И прийти к общему решению можно только, рассматривая ее со всех сторон, прислушиваясь к каждому (ученица С.)»

Отвечая на вопрос «Почему герои лгут?», многие учащиеся в разных словах писали о том, что «как в рассказе, так и в фильме буквально все герои говорят неправду. Хоть и вызывают они правдивость, доверие, но ложь и фальшь не скрыть. Каждый из героев старается оправдать себя, показать чистоту своих намерений, действий, поступков, души. Но притом они же очерняют друг друга, обвиняют,

*придумывают новые факты, в конце концов. Почему они это делают? С одной стороны, они не хотят ощущать на себе вину, всячески оправдываясь, с другой — они все же понимают, что все виноваты в какой-то мере, но они этого боятся».*

Размышляя над вопросом «Может ли история быть объективной?», 9-классники выходили на философский уровень осмысления проблемы.

*«На примере рассказа и фильма можно выразить такую точку зрения, что история не может быть объективной полностью. Рассказ и фильм — та же история, но показанная в разных видах, со стороны всех и всего. Иначе это интерпретация увиденного (прочитанного), вымышленного».*

*«Эта история не может быть объективной, как и любая другая, так как каждый человек видит, чувствует и мыслит по-разному».*

*«И наконец, может ли история быть объективной? Я думаю, что нет. Ведь у любого текста есть автор, он вкладывает в свое произведение хотя бы частичку себя. Тем более если рассмотреть учебники по истории разных стран и разных авторов, я думаю, что мы не найдем одинакового описания одного и того же события, потому что все это — авторские интерпретации произошедшего».*

При этом лишь некоторым учащимся удалось самостоятельно выйти на проблему соотношения правды и истины, что свидетельствует о необходимости работы над ключевыми концептами русской культуры (см. работы Н. Л. Мишатиной<sup>1</sup>).

Большинству работ был присущ диалогический стиль, опирающийся на восприятие собеседника: *«Ребенок — светлое и чистое существо, солнце — символ будущего и вера, доверие людям — вот что, по мнению Куросавы, главное в жизни. Но, к сожалению, это понял только дровосек и монах... но, я надеюсь, и мы с вами».* При этом мы можем наблюдать, что момент проецирования литературной ситуации на себя, присущий читателям-школьникам на предыдущем этапе литературного и возрастного развития (6, 7, 8 классы), встречается в работах все реже.

Работы показали, что учащиеся недостаточное внимание уделили специфике языка другого вида искусства (кино), обратив внимание только на смену планов, музыкальный фон, игру актеров.

С целью выявления направления и характера интерпретации данных текстов читателями 18–19 лет мы провели эту работу со студен-

<sup>1</sup>Мишатиная Н. Л. «Как сердцу высказать себя?...». Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода (7–9 классы): книга для учителя. СПб.: Милена, 2002.

тами 2-го курса (2008–2010). В разные периоды мы проанализировали 45 работ студентов по сопоставлению рассказа А. Рюноскэ и фильма А. Куросавы. Сопоставление творческих работ учащихся и студентов показало следующее:

- большинству студентов присущи более критический взгляд на оба произведения и более скептическое отношение к гуманистическому пафосу фильма: *«Есть сцены, появление которых не оправдано ни эстетически, ни содержанием произведения. Сама идея о невозможности найти правду в этом мире, о ее возможной и неизбежной потере для человечества подается слишком явно, есть ощущение навязывания идеи»* (Мария Г.);

- примерно половина студентов отдала предпочтение рассказу перед фильмом, поскольку, с их точки зрения, интерпретация режиссера *«слишком давит на зрителя»*; небольшая часть студентов считают, что *«рассказ и отснятая по его мотивам картина составляют единое целое, дополняя друг друга»*, при этом *«режиссеру удалось сделать то, что, увы, не получилось, у Акутагавы — заинтересовать: и своей сугубо индивидуальной оценкой описанного в книге, и субъективным прочтением событий, и даже неожиданной развязкой запутанной истории»*;

- пространство интерпретации в работах студентов значительно шире, чем у 9-классников, что вполне естественно в силу разного уровня литературного и возрастного развития читателей, при этом включение «я» в контекст интерпретации характерно лишь для совсем незначительного количества работ.

Анализ творческих работ учащихся на основе сопоставления позволил нам сделать следующие **выводы**:

1) прием сопоставления художественных произведений, в основе которых лежит определенный философский концепт, углубляет уровень понимания учащегося каждого из текстов и создает стимул для собственной интерпретации ключевых концептов бытия; при этом практика показывает, что уровень работы с концептами русской культуры в школе недостаточен;

2) прием сопоставления литературного произведения и его художественной интерпретации в другом виде искусства создает новые возможности для развития интерпретационной компетенции учащихся: а) новый языковой код искусства по-иному моделирует процесс восприятия, анализа и интерпретации самого литературного произведения и расширяет представление о его возможных путях интерпретации;

б) авторская позиция в новом произведении может открывать читателю неожиданный маршрут для интерпретации исходного литературного текста, тем самым активизируя интерпретационную мотивацию читателя к поиску новых смыслов текста и жизни;

3) при достаточно высоком уровне литературной компетентности уровень освоения языка других видов искусства (кино, танца) остается недостаточно высоким, что свидетельствует о необходимости включения занятий по чтению текстов разных видов искусства (разной авторской стилистики!) в школьную программу;

4) в 9 классе в пространство интерпретации включаются новые ракурсы рассмотрения проблемы, что расширяет масштаб видения, но при этом у учащихся постепенно угасает стремление включать «себя» в происходящее, что свидетельствует о тенденции отстранения «я» читателя от событий текста.

### Вопросы к рассказу А. Рюноскэ «В чаще»\*

1. Какие чувства остались у вас после прочтения рассказа?
2. Кто из персонажей, по вашему мнению, заслуживает сострадания?
3. В рассказе представлено несколько версий произошедшего. Удалось ли вам определить, какая из них была истинной? Можно ли верить очевидцам, разбойнику, потерпевшим? Аргументируйте свой ответ.
4. Обратите внимание на то, какое социальное положение имеют персонажи — самурай, разбойник, дровосек, священник. Какими моральными качествами, по-вашему, должны обладать эти люди?
5. Какие слабости и пороки скрываются за внешним видом и социальным положением героев? Аргументируйте свою точку зрения текстом.
6. Вы заметили, как различна речь персонажей. Как открываются чувства героев во время допроса? Что может рассказать речь героев об их характерах?
7. Почему, по вашему мнению, лишь ответ Тадземару назван *признанием*?
8. Почему писатель намеренно ничего не говорит нам о личности судьи?
9. Одна из обязанностей судьи — определение наказания для виновного. Должны ли быть наказаны герои?

\* Разработаны совместно со студенткой Светланой Петровой.

10. Как вы думаете, понесли ли герои наказание еще до начала судебного процесса, и если да, то какое?

11. Как вы считаете, есть ли в рассказе герой, который не скрывается за фальшивой маской красоты, благородства, отваги?

12. Что думают герои о своем будущем? Каким видится их будущее вам?

### Вопросы к фильму А. Куросавы «Рашомон»

1. Интересно ли вам было смотреть фильм? Как менялись ваши чувства на протяжении просмотра фильма?
2. Такими ли вы представляли себе героев?
3. Какого финала вы ожидали? Совпал ли финал фильма с вашими ожиданиями? Какие чувства он оставил у вас?
4. Испытываете ли вы сострадание к кому-либо из героев? К кому?
5. Можно ли сказать, что среди действующих лиц есть сильные духом люди?
6. Какой из версий произошедшего вы бы могли поверить? Почему?
7. Какую роль играет в фильме разговор между дровосеком, священником и простолудином в развалинах ворот Рашомон? Как личности этих людей взаимосвязаны с проблематикой фильма?
8. Какие идеи, которые выдвигают спасающиеся от дождя люди, поразили вас? С какими из них вы могли бы согласиться?
9. Один из главных героев фильма говорит: «*Мы не выживем, если не будем думать о себе*». Можете ли вы с этим согласиться?
10. Почему на протяжении всего фильма идет дождь?
11. Как меняется настроение фильма в финале? Что вы видите в нем — надежду на будущее или очередную попытку спрятаться за маской благородства? Аргументируйте свое мнение.
12. Какие символы вы увидели в фильме? Как они связаны с его идеей?

### Вопросы для сопоставительного анализа рассказа и кинофильма

1. Изменилось ли ваше отношение к рассказу и героям после просмотра фильма?
2. Какими качествами наделен Тадземару в фильме? Вспомните, что он обещал женщине, упрямивая ее остаться с ним. Мог бы давать

подобные обещания Тадземару — герой рассказа? Аргументируйте свою точку зрения.

3. Как изменился образ супруга Масаго? Как вы думаете, в каком из произведений он более достоин звания самурая?

4. Сравните поведение женщины в рассказе и в фильме. Какой из образов кажется вам более точным, достоверным? Как вы думаете, какие из поступков говорят об ее отваге, а какие выдают в ней слабость?

5. Какие черты приобретают образ Масаго и идея фильма на фоне второй рассказанной дровосеком версии произошедшего, отсутствующей в тексте рассказа? Права ли Масаго в том, что оспаривает право супруга и разбойника называться мужчинами?

6. Как изменился образ священника? Меняется ли вместе с этим идея, изначально заключенная в сюжете?

7. Вы уже размышляли над тем, почему А. Рюноскэ намеренно не изображает в рассказе личность судьи. Верны ли, по вашему мнению, эти предположения по отношению к фильму А. Куросавы?

8. Один из героев фильма признается, что не понимает ни одну из изложенных версий, и получает ответ: «*Успокойся. То, что люди делают, не имеет никакого смысла*». Означает ли это бессмысленность какого-либо суда и поисков истины?

9. Какая истина открылась *вам* после прочтения рассказа и просмотра фильма? Что для вас значит вера в человека?

## Вместо заключения

Какова конечная цель всех наших методических усилий на уроках литературы? Подготовить учащихся к сдаче выпускного экзамена (ЕГЭ, устный экзамен, сочинение) для успешного поступления в вуз? Или развить в них потребность в чтении хороших книг, в общении с искусством — на всю жизнь, сохраняя «души прекрасные порывы» и «чувства добрые»?

Книга помогла мне оживить голоса моих важных спутников *жизни* — *гениальных собеседников* из прошлого, моих учителей и моих учеников, *чтоб не распалась связь времен*.

*Учебное издание*

**Елена Робертовна Ядровская**

**ЧТЕНИЕ КАК ДИАЛОГ:  
УРОКИ ЛИТЕРАТУРЫ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

*Учебно-методическое пособие*

Выпускающий редактор А. С. Балуева  
Дизайн Т. В. Житкевич  
Корректор Н. Э. Тимофеева  
Компьютерная верстка Л. А. Шитова

ООО «Книжный Дом», лицензия № 05377 от 16.07.2001  
191186, Санкт-Петербург, М. Конюшенная ул., д. 5  
Подписано в печать 11.11.2011 . Формат 60×84/16. Бумага офсетная.  
Объем 16,5 печ. л. Тираж 500 экз. Заказ №

Отпечатано в типографии ООО «Инжиниринг Сервис»  
190020, Санкт-Петербург, ул. Циолковского, д. 13