



АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА - ЮГРЫ
"ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ"



А.Н. Семёнов

Теоретико-литературные понятия в школьном изучении и знаковый характер художественного текста



Книга для учителя

ХАНТЫ-МАНСКИЙСК, 2015

**Автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Институт развития образования»**

**ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПОНЯТИЯ В
ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ И ЗНАКОВЫЙ ХАРАКТЕР
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

Книга для учителя

**Ханты-Мансийск
2015**

ББК 74.268.3
УДК 372.882
С78

*Рекомендовано научным советом
АУ «Институт развития образования»,
протокол № 4 от 25 декабря 2015г.*

А. Н. Семёнов, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой дидактики и частных методик АУ ДПО ХМАО – Югры «Институт развития образования», член Союза писателей России

Рецензент:

Т. А. Глебович, кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Югорского государственного университета

С 78 Теоретико-литературные понятия в школьном изучении и знаковый характер художественного текста. Книга для учителя / автор А. Н. Семёнов. – Авт. учреждение доп. проф. образования Ханты-Манс. авт. окр. – Югры «Ин-т развития образования». – Ханты-Мансийск : АУ «Ин-т развития образования», – Ханты-Мансийск, 2015. – 152 с.

ISBN 978-5-94611-146-1

Книга для учителя раскрывает возможные направления работы по изучению основ теории литературы в свете понимания художественного текста как знаковой структуры. Приведены конкретные формы работы как коллективного, так и индивидуального характера, направленные на понимание, усвоение теоретико-литературных понятий в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта.

ББК 74.268.3
УДК 372.882

ISBN 978-5-94611-146-1

© Семёнов А.Н., 2015

© АУ «Институт развития образования», 2015

1. ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПОНЯТИЯ И ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

Федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает личностные, метапредметные и предметные требования к результатам освоения учащимися основной образовательной программы основного общего образования.

Определено, что предметные результаты изучения предметной области «Филология» в разделе «Литература. Родная литература» должны быть выражены в том, что учащимся доступно «осознание значимости чтения и изучения литературы для своего дальнейшего развития», так как сформирована потребность «в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, гармонизации отношений человека и общества, многоаспектного диалога»; сформировано «понимание литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, как особого способа познания жизни»¹.

Стандарты второго поколения в области литературного образования нацеливают на то, что учащиеся должны быть обеспечены возможностями для «культурной самоидентификации», осознанием «коммуникативно-эстетических возможностей родного языка на основе изучения выдающихся произведений российской культуры, культуры своего народа, мировой культуры»². Такое осознание доступно только квалифицированному читателю, обладающему эстетическим вкусом, способному «аргументировать своё мнение и оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развёрнутые высказывания аналитического и интерпретирующего характера, участвовать в обсуждении прочитанного, сознательно планировать своё досуговое чтение».³

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. С. 11.

² Там же.

³ Там же.

В качестве определяющих результатов изучения литературы в школе определены «овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста на основе понимания принципиальных отличий литературного художественного текста от научного, делового, публицистического и т. п.», а также сформированность «умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отражённую в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления»⁴.

Казалось бы, уже в стандарте указаны те причины, по которым изучение литературы в школе не может сводиться только к чтению и комментированному пересказу художественного текста. Без чёткого представления о теоретико-литературных понятиях овладеть процедурами смыслового и эстетического анализа художественного текста в объёме, необходимом для понимания его специфики, невозможно. Невозможно сформировать и умение воспринимать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, а тем более осознавать художественную картину жизни, отражённую в литературном произведении, не только на уровне эмоционального восприятия её, но и интеллектуального осмысления.

Однако споры о целесообразности изучения основ теории литературы в школе не прекращаются.

С одной стороны, ставится под сомнения сама необходимость овладения учащимися знаниями по теории литературы. Теоретики литературы и методисты предупреждали об опасности такого отказа. В своё время (1940) Г. Н. Поспелов предлагал представить себе учителя, который совсем отказался от теории литературы на уроке: «О чём тогда он может рассказать учащимся, – спрашивал учёный и отвечал, – Только об единичных фактах: жил Пушкин, в 28 году написал «Полтаву», там рассказано о Петре, Мазепе и Полтавской битве и т. д.». Такой подход виделся неприемлемым,

⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. С. 11.

ибо: «Для того, чтобы хоть как-нибудь охарактеризовать творчество Пушкина, «Полтаву», её образы, надо пустить в ход какие-то обобщающие понятия. Без них всё дело сведётся к сообщению внешних фактов биографии писателей и к “объяснительному чтению” текстов произведений. Ни о каком понимании, ни о какой их оценке речи быть не может»⁵.

Может быть, не столь категорично, но с этой мыслью необходимо согласиться: без «обобщающих понятий», коими являются теоретико-литературные категории, анализ художественного текста оказывается процессом затруднительным, если не невозможным; в лучшем случае он может быть заменён пересказом с элементами комментария. Сами термины теории литературы при этом выступают в качестве номинаций тех знаков, которые создают, составляют, образуют смысловое и идейное содержание текста. К примеру, художественный текст отличается обилием красочных эпитетов и сравнений. Для понимания идейно-смыслового содержания такого текста необходимо не просто обнаружить эти эпитеты и сравнения (знаки авторского видения и отношения), но и выяснить роль, функцию этих знаков.

С другой стороны, современный урок литературы зачастую становится только уроком теории литературы, когда теория остаётся теорией, не имеющей логической связи с изучаемыми литературными произведениями, существующей в стороне от них. Отдавая предпочтение изучению теоретико-литературоведческих понятий, мы тем самым забываем о том, во имя чего они изучаются, какова конечная цель такого изучения. Такое положение вещей не является в методике чем-то новым. К примеру, ещё в 1862 году А. Н. Пыпин предупреждал: «...Теория, если она действительно есть теория, т. е. отвлечённое философское изложение законов литературы и поэтической деятельности, едва ли может быть на месте там, где мысль воспитанника ещё не может работать над этим вопросом самостоятельно; теория же, переданная; теория же, переданная на веру, совершенно бесполезна»⁶.

⁵ Пospelов Г.Н. Теория литературы в школьном изучении // Литература в школе. – 1940. – № 6. С. 28.

⁶ Пыпин А. Н. Преподавания словесности в гимназии // Журнал Министерства народного просвещения. – 1862. – № 6. С. 181.

Речь, разумеется, не столько о том, способен ли учащийся самостоятельно изучать основы теории литературы, сколько об этих основах, переданных ему «на веру», без обращения к конкретным задачам анализа художественного текста.

Предлагаемое методическое пособие – это не столько ответы на традиционные наши вопросы «Кто виноват?» и «Что делать?», сколько попытка выяснения вопроса «С чего начать?».

Пути преодоления такого положения могут быть разными. Один из них (наиболее эффективный, на наш взгляд), принадлежит В. Р. Щербине, который в связи с изучением теоретико-литературных понятий писал: «Каждое понятие должно быть обосновано (к нему нужно подвести) в трёх планах:

а) опираться на **наиболее характерный конкретный художественный материал**, позволяющий наглядно раскрывать его смысл;

б) должно быть подготовлено в отношении усвоения самой последовательностью расположения понятий, от наиболее доступных к более сложным. Частные понятия должны связываться с более широкими, более общими;

в) в силу изменения в процессе взросления психологических особенностей учащихся соблюдать принцип продуманной, всё углубляющейся, всё обогащающейся **повторяемости** ряда сложных понятий на новом уровне»⁷.

При этом необходимо чёткое осознание того, что школьная практика не знает изучения литературоведения как науки, она обращена к литературе как виду искусства. В связи с этим значимость освоения теоретико-литературных понятий, формирование навыков обращения к ним при анализе конкретного художественного текста не должны разрушать или препятствовать сохранению непосредственно-эмоциональной и образной стороны восприятия литературного произведения (по В. Г. Маранцману). Необходима такая организация работы, при которой овладение теоретико-литературными понятиями способствовало бы пони-

⁷ Щербина В. Р. Проблемы литературного образования в средней школе: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1982. С. 154.

манию своеобразия литературы как искусства, специфики художественного образа, осознанию оригинальности авторского видения и отображения действительности и т. д.

Работа по овладению теоретико-литературными понятиями должна проводиться таким образом, чтобы результатом её стала способность учащихся видеть в этих понятиях инструмент, который помогает дешифровке, раскодированию художественного текста, проникновению в сущность и своеобразие языка образного мышления, осознанию эстетической ценности и всего произведения, и отдельного образа.

Один из путей, получения именно такого результата заключён в метапредметном подходе. Если конкретизировать его основные положения в избранном аспекте, то предлагаемые в пособии формы и приёмы овладения теоретико-литературными понятиями в аспекте их знакового характера способствуют воспитанию умения самостоятельно определять цели своего обучения, в связи с чем ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности. Они помогают развивать мотивы и интересы познавательной деятельности учащихся.

Предлагаемая работа формирует умение самостоятельно находить решения, а значит, планировать пути нахождения этих решений, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения предлагаемых учебных и познавательных задач. Формы и приёмы работы, методика которых раскрывается в пособии, рассчитаны не на простое уяснение сущности, содержания терминов и понятий теории литературы, а на воспитание умения самостоятельно определять понятия, понимать их знаковый характер формулировать трактовку и содержательное наполнение категорий, создавать обобщения, связанные с этими понятиями и категориями. Результатом предлагаемой работы должны стать сформированная способность устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы.

Неизменное обращение к знаковой природе и окружающего мира, и художественного текста (разумеется, не только при изучении теоретико-литературных вопросов) воспитывает умение соз-

давать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы, раскрывающие сущность литературного произведения, способствующие проникновению в его смысловое ядро, понимание его сущности и своеобразия. Неизменная необходимость самостоятельно находить проявление тех или иных теоретико-литературных явлений, определять формы их «бытования» в различных художественных текстах делает чтение учащихся по истине *смысловым*, формирует их умения (по аналогии с речью литературного произведения) осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей.

Настоящая книга – это попытка представить то, как может быть построена работа по овладению теоретико-литературными понятиями в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения⁸.

Охватить в одной книге все теоретико-литературные понятия не представляется возможным, поэтому в нашем случае отображены прежде всего те, которые представляются наиболее важными или вызывающими особые затруднения в процессе их изучения.

2. О ЗНАКОВОЙ ПРИРОДЕ ПОНЯТИЙ И ТЕРМИНОВ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ

На современном этапе ФГОС определяет четыре основных категории реализации метапредметных требований: *знание, знак, проблема и задача*. Показателем, результатом их освоения является готовность учащихся пользоваться ими в учебной, позна-

⁸ Содержание школьных программ по литературе в предлагаемом пособии для учителя таково, каким оно представлено в двух вариантах рабочих программ: Литература: Рабочие программы: Предметная линия учебников под ред. В. Ф. Чертова. 5-9 кл.: Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2011. В дальнейшем цитирование пособия дано в тексте [Чертов] с указанием страницы; Предметная линия учебников под ред. В. Я. Коровиной. 5-9 кл.: Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2011. В дальнейшем цитирование пособия дано в тексте [Коровина] с указанием страницы.

вательной и социальной практике, способность к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, умение выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

Определяемые Стандартом метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования могут быть достигнуты при условии, если в процессе обучения учащиеся, независимо от предмета, постоянно оперируют названными выше категориями.

Для достижения метапредметных (и, разумеется, не только метапредметных) результатов необходимо создание условий, способствующих формированию умения самостоятельно определять цели обучения, ставить и формулировать новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, воспитывающих умение планировать пути достижения целей, соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата и т. д. Эти условия можно определить как *поле реализации метапредметного подхода*, а категория *знак* является одним из главных составляющих звеньев этого поля. Не просто главным, а лежащим в основе стратегии реализации метапредметного подхода, в основе формирования универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра образования.

Понимающий сущность этой категории субъект (и особенно, обучающийся субъект) способен к схематизации материала любого характера, в первую очередь, учебного.

Представления учащихся о категории *знак* должны быть основаны на том, что:

- весь окружающий человека мир есть знаковая система;
- знак есть совокупность *означающего* и *означаемого (значения)*, своеобразный заменитель означаемого (предмета, явления, свойства, процесса и др.), его чувственно-предметный представитель, носитель некоей информации о нём.

Необходимо чёткое осознание *повсеместности* знаков, всеобъемлющем характере их присутствия в жизни людей. Более того, знаки не просто «присутствуют» в повседневной жизни че-

ловека, они не просто атрибут этой жизни людей, в них и через них реализуется одна из человеческих способностей целенаправленного проникновения в окружающую действительность, приспособления к ней, её познания, её изменения.

Мир знаков непрерывно формируется, совершенствуется, расширяется в практике человека, упорядочивая её. Одним из таких примеров сформировавшейся знаковой структуры в практике человека являются теоретико-литературные понятия и термины. В человеческом сообществе эта система является средством расширения функции, возможностей общения людей, которое вне знаков невозможно в принципе.

Теоретико-литературные понятия – это тоже язык, язык анализа художественного текста, проникновения в его своеобразный мир.

Принципиально важно осознание того, что главное в знаке – то, без чего нет знака, не вещественность, а значение. Показать это можно на простейшем примере. Дорожный знак, обозначающий право на переход улицы – это чёрный человек на белом фоне в голубом обрамлении. С точки зрения вещественности он никак соответствует тому, что мы понимаем под человеком, от которого остался только контур, однако данное обстоятельство не мешает видеть в нём разрешение на переход улицы именно в этом месте. Значит (повторимся!) в знаке главное не его вещественность, не его фактура, а его значение.

Поэтому знак можно определить как неразрывное единство значения и его проявления. Значение – важнейшая категория *семиотики*, науки о знаках и знаковых системах.

Определить *значение* непросто, учитывая его масштабность, *многоаспектность* и *полифункциональность*. Чтение литературных произведений, их анализ являются лучшим тому свидетельством.

В чем причина сложности?

Во-первых, в том, что есть значение знака «вообще» и значение знака «в контексте», к примеру, разговорного диалога, литературного произведения, журналистского репортажа. Значение «вообще» – понятие бедное по содержанию, так как всегда имеется в виду значение как нечто единое, вне конкретности находя-

дения или проявления. В качестве значения «вообще» Ю. М. Лотман приводил знак «голый человек». В значении «вообще» он, этот знак, нейтрален. Но если имеется в виду голый человек в общественном собрании, в аудитории, например, то это одно значение, а в бане – другое, в мастерской живописца – третье и т. д.

Значение знака зависит также от национального менталитета. У одних народов покачивание головой сверху вниз означает согласие, а у других наоборот. Или в Китае белый цвет означает траур, а в христианской культуре непорочность, чистоту.

Главный вывод, к которому приходим в связи с первоначальным рассмотрением категории «знак», основан на мысли лингвиста Фердинанда де Соссюра (1857-1913): «Язык есть система знаков, выражающих понятия, следовательно, его можно сравнивать с письменностью, с азбукой для глухонемых, с символическими обрядами, с формами, с военными сигналами...»⁹.

Все знаки окружающего человека мира складываются в структуру. Одной из таких структур является текст художественного произведения. Текст – это замкнутая знаковая структура. Поэтому механизм чтения (и анализа!) художественного текста сводится, по сути дела, к тому, чтобы:

- найти знаки,
- определить характер их группировки: со- и противопоставление,
- выявить значение как отдельных знаков, так и их группировки.

Принципиально важно уметь правильно читать, распознавать, расшифровывать знаки окружающего нас мира. А художественное произведение – это тоже мир, но *художественный*, это тоже реальность, которую мы обозначаем как *вторая реальность*. Поэтому наиболее верным, а потому продуктивным, является обращение к категории «знак» при изучении *теоретико-литературных понятий*.

Знаковая природа художественного текста проявляется, в первую очередь, в значении такого фундаментального для теории ли-

⁹ Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Редакция Ш. Балли и А. Сеше; Пер. с франц. А. Сухотина. / Под общ. ред. М. Э. Рут. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. С. 23.

тературы и эстетики вообще понятия, как *образ*. Ориентация на понимание его в качестве знака в условиях школьного предмета открывает большие возможности для формирования представлений учащихся, умений самостоятельно оперировать этим понятием, включать его в аналитические операции.

Изучение любого теоретико-литературного явления, любого теоретического понятия связано с категорией «знак». Это происходит и по той причине, что принципиально важно не только знание определений и формулировок, но и умение найти анализируемый элемент в конкретном тексте. Например, природу и сущность *символа*, как одного из важнейших теоретико-литературных понятий, невозможно выяснить без обращения к его знаковой природе. Только осознание того, что символ есть знак художественного текста, однако своеобразный, обладающий своими исключительными качествами, даёт учащимся возможность усвоить сущность данного теоретико-литературного явления.

И снова – важно не только понимание «знаковости» символа, но и готовность, развитая способность самостоятельно распознавать присутствие знака-символа в тексте, обосновать свою позицию в его трактовке, понимании, самостоятельно найти иллюстрации в известных учащимся литературных произведениях, т. е. обратившись к собственному читательскому опыту.

Сами авторы литературных произведений хорошо осознают знаковых характер и окружающего, и создаваемого ими мира. Наглядных свидетельств тому в литературе много.

Для формирования представлений учащихся о том, что такое знак в художественном тексте, можно обратиться к литературным произведениям, в которых эта категория непосредственно упоминается. К примеру, несколько цитат из лирики Александра Александровича Блока (1880-1921):

Стою на царственном пути.
Глухая ночь, кругом огни,
Неясно теплятся они,
А к утру надо все найти.

Ступлю вперед – навстречу мрак,
Ступлю назад – слепая мгла.
А там – одна черта светла,
И на черте – условный знак <...>¹⁰

«Стою на царственном пути...», 1901

Ужасен холод вечеров,
Их ветер, бьющийся в тревоге,
Несуществующих шагов
Тревожный шорох на дороге.

Холодная черта зари –
Как память близкого недуга
И верный знак, что мы внутри
Неразмыкаемого круга.¹¹

«Ужасен холод вечеров...», 1902

Порядок формирования и закрепления представлений учащих о бытовании категории «знак» в литературном произведении может быть выстроен как система вопросов:

1. В каком значении употребляется слово «знак» в первом примере? Какова роль такого употребления? Как вы думаете, даёт ли текст стихотворения в последующем (приведён только отрывок) информацию о том, что представляет собой «условный знак»? Каким вы видите этот «условный знак»?

2. Что представляет собой «верный знак» во втором стихотворении, которое приведено полностью?

3. В чём принципиальное отличие двух стихотворений в употреблении слова «знак»?

Такая работа позволяет учащимся аналитическим путём прийти к выводу о том, что в первом случае текст не даёт оснований для расшифровки, того, что представляет собой «условный знак». Кстати, в оставшихся двух строфах таких оснований тоже нет. А во втором (стихотворение приведено полностью) такие ос-

¹⁰ Блок А. «Стою на царственном пути...» / Блок А. Собр. соч.: В 8 т. – М.-Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1960-1963. Т. 1. С. 118.

¹¹ Блок А. «Ужасен холод вечеров...». Там же. С. 208.

нования есть: в качестве знака в нём выступает «холодная черта зари». И смысл, значение этого знака как для лирического героя А. Блока, так и для всего текста стихотворения необходимо расшифровать, т. е. наполнить своим содержанием, своим видением того, что представляет собой «холодная черта зари». В приведённом примере облик зари представлен тем, что мы определяем в качестве эпитета. Или ещё два примера из лирики А. Блока:

<...> Кумир вставал в лучах зари,
К нему стекались поколения;
Уже воздвиглись алтари,
Звучали рабские моления,
Колена всех преклонены...
Один – мудрец – подъемлет очи,
И в них рабы, поражены,
Узрели знак прошедшей ночи...¹²

* * *

Я сойду и намечу
Мой вечерний путь.
Выходи навстречу –
В высоте отдохнуть.
 Полюби мои зори –
 Знак моей любви.
И в свободное море
Навсегда плыви <...>¹³

Начатая работа закрепления представлений учащихся о бытовании категории «знак» в литературном произведении может быть продолжена на основе следующих вопросов:

1. *Поддаётся ли расшифровке слово «знак» в первом примере? Каким может быть в глазах человека «знак прошедшей ночи»?*

¹² Блок А. Аллегория Там же. С. 480..

¹³ Блок А. «Я сойду и намечу...». Там же. С. 318.

2. Что во втором стихотворении выступает в качестве знака любви лирического героя?

3. В чём сходятся и чем различаются употребления слова «знак» в приведённых примерах?

Примеров непосредственного обращения авторов литературных произведений к категории «знак» множество. И работа по выяснению смысла такого обращения может быть самой разнообразной. В одном случае это может быть поэма Дмитрия Владимировича Веневитинова (1805-1827) «Евпраксия» (1824):

Священный крест знак христиан –
Был водружён перед полками¹⁴.

А в другом – интересно будет проанализировать то, какую роль выполняет категория «знак» в цикле философских поэм «Путями Каина» Максимилиана Александровича Волошина (1877-1932), к примеру, в поэме «Огонь» (1923):

Кровь – первый знак земного мятежа,
А знак второй –
Раздутый ветром факел¹⁵.

Анализ стихотворения Зинаиды Николаевны Гиппиус (1869-1945) «Швея» (1901) в аспекте того, как в нём отражено символистское мирозерцание, более результативен и плодотворен, если обратить внимание, в первую очередь, на то, какие знаки в нем представляют реальный мир, а какие сверхреальный:

И этот шёлк мне кажется – Огнём.
И вот уж не огнём – а Кровью.
А кровь – лишь знак того, что мы зовём
На бедном языке – Любовью.¹⁶

¹⁴ Веневитинов Д. В. Евпраксия / Веневитинов Д. В. Полн. собр. соч. – Л.: Сов. писатель, 1960. С. 61.

¹⁵ Волошин М. А. Огонь / Волошин М. А. Средоточье всех путей... Избр. стихотворения и поэмы. Проза. Критика. Дневники. – М., 1989. С. 149.

¹⁶ Гиппиус З. Н. Швея / Гиппиус З. Н. Собр. соч.: В 2-х т. Т. 2. Сумерки духа: Роман. Повести. Рассказы. Стихотворения. – М., 2001. С. 493.

Стихотворение Константина Дмитриевича Бальмонта (1867-1942) «Но дикий ужас преступления...» (1900) может стать началом и основой разговора о многозначности знака:

Ты – блеск, ты – гений бесконечности,
В тебе вся пышность бытия.
Но знак твой, страшный символ Вечности –
Кольцеобразная змея!¹⁷

В связи со стихотворением К. Бальмонта целесообразно озадачить учащихся такими вопросами и заданием:

1. *Знаком чего выступает змея у Бальмонта. Какую характеристику дает этому явлению поэт? Чем такая характеристика, на ваш взгляд, вызвана?*

2. *Знаком чего ещё может выступать змея? По возможности приведите примеры из произведений искусства.*

Обращение к знаковой природе художественного текста, тех образных средств, благодаря которым он создаётся, способствует тому, чтобы творчество того или иного автора стало понятнее и ближе; это особенно важно, если мы имеем дело с таким творчеством, которое вызывает затруднения как в понимании, так и, естественно, в анализе.

Все предыдущие примеры были связаны с лирикой. Не менее плодотворным может быть обращение к тому, какую роль слово «знак» может выполнять в эпической литературе. К примеру, в романе Ивана Сергеевича Тургенева (1818-1883) «Накануне» (1859):

«В это мгновение она увидела высоко над водой белую чайку; её, вероятно, вспугнул рыбак, и она летала молча, неровным полётом, как бы высматривая место, где бы опуститься. “Вот если она полетит сюда, – подумала Елена, – это будет хороший знак...” Чайка закружилась на месте, сложила крылья – и, как подстреленная, с жалобным криком пала куда-то далеко за тёмный корабль...»¹⁸

¹⁷ Бальмонт К. Д. «Но дикий ужас преступления...» / Бальмонт К. Д. Избранное: Стихотворения. Переводы. Статьи. – М., 1991. С. 63.

¹⁸ Тургенев И. С. Накануне / Тургенев И. С. Собр. соч.: В 12 т. – М.: Худож. лит., 1976-1979. Т. 3. С. 115.

На этом примере, с одной стороны, можно продолжить разговор о том, *что* в тексте может выполнять роль знака. При этом акцентируем внимание учащихся на том, что знаком в тексте является не только то, что обязательно обозначено, номинировано как знак. А с другой, приходим к выводу о том, что значение, смысл знака для персонажей литературного произведения может носить индивидуальный характер. Окажись на месте Елены другой героиней, он мог точно так же решить, что, если чайка «полетит сюда», это будет плохой знак.

Также индивидуально понимает значение знака герой «Дневника лишнего человека» (1849):

«Перед вечностью, говорят, всё пустяки – да; но в таком случае и сама вечность – пустяки. Я, кажется, вдаюсь в умозрение: это плохой знак – уж не трушу ли я?..»¹⁹

Для героя другого характера, другого мирозерцания умозрительные рассуждения или заключения могут выступать в качестве хорошего, а не плохого знака.

Последнее никак не отрицает наличия в художественном тексте знаков, значение которых носит общепринятый, можно сказать, коллективный характер.

У того же Тургенева в романе «Отцы и дети» (1861):

«Он состарился, поседел; сидеть по вечерам в клубе, желчно скучать, равнодушно поспорить в холостом обществе стало для него потребностью, – знак, как известно, плохой. О женитьбе он, разумеется, и не думал...»²⁰

Или в другом эпизоде: «Аркадий опустил глаза.

- Ты матери своей не знаешь, Евгений. Она не только отличная женщина, она очень умна, право. Сегодня утром она со мной с полчаса беседовала, и так дельно, интересно.

- Верно, обо мне все распространялась?

- Не о тебе одном была речь.

Может быть; тебе со стороны видней. Коли может женщина получасовую беседу поддержать, это уж знак хороший. А я всё-таки уеду...»²¹

¹⁹ Тургенев И.С. Дневник лишнего человека. Там же. Т. 5. С. 139.

²⁰ Тургенев И.С. Отцы и дети. Там же. Т. 3. С. 145.

²¹ Тургенев И.С. Отцы и дети. Там же. С. 222-223.

В первом случае отрицательный характер скуки и споров в холостом обществе – это факт известный для всех. Во втором эпизоде подразумевается то же самое.

В рассказе Ивана Алексеевича Бунина (1870-1953) «**Антоновские яблоки**» (1900) писатель видит в природе неизменно только хорошие, «добрые» знаки:

«... Вспоминается мне ранняя погожая осень. Август был с тёплыми дождиками, как будто нарочно выпадавшими для сева, – с дождиками в самую пору, в середине месяца, около праздника св. Лаврентия. А “осень и зима хороши живут, коли на Лаврентия вода тиха и дождик”. Потом бабьим летом паутины много село на поля. Это тоже добрый знак: “Много тенетника на бабье лето – осень ядрёная”...»²²

«Добрые» знаки в пространстве рассказа И. А. Бунина встречаются постоянно, они неизменно окружают автора, формируют его настроение. Поэтому авторское восклицание «как хорошо жить на свете!»²³ воспринимается не как декларация, а в качестве результата того, что наблюдает человек в окружающем его пространстве, как он понимает увиденное.

При проведении такой работы учащимися необходимо уяснение принципиально важного положения: понимание художественного текста как знаковой структуры приемлемо не только тогда, когда в нём упоминается слово «знак». В таком качестве текст выступает всегда. Другое дело, что для первоначального уяснения этого положения, о чём свидетельствует практический опыт, целесообразно обращение, прежде всего, к произведениям, в которых используется слово «знак».

Знаковая природа окружающего человека мира, который постоянно нуждается в расшифровке, требует самостоятельных решений и ответов с обращением к своему собственному опыту и опыту социальному (а это одно из ведущих метапредметных требований), становится более понятной, если предлагаемые для выполнения задания акцентируют внимание на знаковой природе и художественного текста, и реальной жизни, и умственных моделированиях этой жизни.

²² Бунин И. А. Антоновские яблоки / Бунин И. А. Собр. соч.: В 4 т. Т. 2. – М.: Правда, 1988. С. 327.

²³ Там же. С. 330.

3. ЛИТЕРАТУРА КАК ИСКУССТВО СЛОВА (начальный этап изучения теории литературы. 5 класс)

Обращение к теории литературы в 5 классе должно начинаться с раскрытия фундаментальной, на наш взгляд, проблемы, имеющей значение для всего литературного образования школьника, вплоть до выпускного класса. В рабочей программе под редакцией В. Ф. Чертова эта проблема обозначена «Литература как искусство слова» [Чертов, 11]²⁴.

С самых первых уроков по литературе необходимо начинать формирование представлений учащихся о художественном произведении как «второй реальности», выступающей как отражение «первой реальности», в которой мы живём. Без осознания этого фундаментального положения все дальнейшие разговоры о специфике литературы как вида искусства останутся на длительное время, если не на весь период школьного литературного образования, умозрительными, не имеющими практической ценности для ученика.

Обозначение «вторая реальность» как синоним понятия «художественный текст» должно прочно войти в сознание учащихся. От этого напрямую зависят их представления о специфике языка литературы, о том, как, посредством какой знаковой системы создаётся «вторая реальность», особый мир, запечатлённый в художественном произведении.

С этого начинается понимание того, что писатель обращается к предметному пластическому миру («художественный образ мира») как носителю его видения, его концепции внешних и внутренних процессов действительности. Созданная писательским воображением «вторая реальность» (художественный текст) никогда не будет равнозначна, идентична первой, то есть той, в которой мы живём. Это происходит потому, что художественный текст, будучи отражением реальной действительности, всегда избирателен по отношению к ней, с одной стороны. А с другой стороны, в этой «второй реальности» действуют свои законы логики, свои законы отбора и сложения, группировки знаков в единую структуру.

²⁴ Рабочая программа под редакцией В. Я. Коровиной такую тему не предусматривает.

Для примера можно проанализировать с пятиклассниками, как представлена реальная действительность в сказке про курочку Рябу.

Избирательность начинается уже с самых первых слов этой сказки: «Жили-были дед да баба и была у них курочка Ряба». Единственным знаком, который указывает на материальное положение героев, является «курочка Ряба». Необходимо акцентировать внимание учащихся на следующих вопросах:

1. Можно ли в реальной жизни представить себе деда и бабу, у которых была только одна курочка? Насколько правдоподобна такая ситуация?

Пятиклассники вполне отчетливо осознают, что в реальной действительности ситуация, в которой всё хозяйство героев представлено одной только «курочкой», невозможна. А текст сказки, будучи избирательным по отношению к реальной действительности, такое вполне допускает. Более того, возможность такого положения не вызывает у читателя (изначально слушателя) никаких сомнений в том, что такое возможно.

Дальше ещё более нелогично. То, что курочка снесла яичко не простое, а золотое вполне объясняется законами сказочного повествования. А вот на вопрос, о том, зачем дед и баба пытались разбить яичко, найти логический ответ невозможно. В тексте сказки нет никакого знака, который бы указывал на то, зачем деду и бабе понадобилось разбивать яичко.

Лишён логики и плачь героев сказки после того, как «мышка бежала, хвостиком махнула, яичко упало и разбилось»: они ведь только что хотели сами его разбить. И наконец, зачем курочка Ряба обещает снести простое яичко, если она может нести золотые.

Дальнейший разговор должен быть построен на том, что наши вопросы по поводу того, что происходит в сказке, вызваны логикой реальной жизни человека, а художественный текст живёт по своим логическим законам. Поэтому то, что представляется как нелепое и нелогичное поведение в реальной жизни, является вполне закономерным и логичным, когда события происходят в художественном тексте, во «второй реальности».

Следующий этап теоретико-литературного образования школьников – это необходимость уяснения того, что любой ху-

дожественный текст («вторая реальность») представляет собой единство формы и содержания, именуемые также *означающим (знаковым) комплексом* (образная система) и *смысловым комплексом*, которые находятся в сложном и органическом взаимодействии: знаковый комплекс служит созданию комплекса смыслового. Поэтому чтение художественного текста есть обнаружение в нём образных сигналов, выяснение того, как эти образные сигналы группируются, со- и противопоставляются.

Можно напомнить учащимся стихотворение И. А. Бунина «Утро» (1907), которое они читали в 4 классе, чтобы на этот раз посмотреть на него с точки зрения знаковой структуры:

Светит в горы небо голубое,
Молодое утро сходит с гор.
Далеко внизу – кайма прибоя,
А за ней – сияющий простор.

С высоты к востоку смотрят горы,
Где за нежно-млечной синевой
Тают в море белые узоры
Отдалённой цепи снеговой.

И в дали, таинственной и зыбкой,
Из-за гор восходит солнца свет –
Точно горы светлою улыбкой
Отвечают братьям на привет²⁵.

Если обратить внимание только на знаки, которые создают пространство этого стихотворения, то это будут *горы, небо, прибоя, море, узоры, цепь снеговая, даль, солнце*. Все эти знаки пространства имеют свою характеристику: «утро молодое», «сияющий простор», «белые узоры» и т. п. Однако среди этих характеристик преобладают, доминируют такие, которые представляют упоминаемые единицы пространства в качестве одушевлённых явлений: «смотрят горы», «нежно-млечной синевой»,

²⁵ Бунин И. А. Утро / Бунин И. А. Собр. соч. в 4 т. Т. 1. – М.: Правда, 1988. С. 54-55.

«в дали, таинственной», «горы светлую улыбкой / Отвечают». Да ещё и горы, «отвечают братьям на привет». Преобладание таких знаков, которые одушевляют горы, даль, синеву, их группировка в некое единство создаёт картину живой природы, обладающей качествами живого существа. К это необходимо добавить, что знак, указывающий на время («молодое утро»), также одушевлён в в стихотворении. Именно благодаря это комплексу знаков создаётся главное в содержании стихотворения И. А. Бунина: природа живой, чувствующий организм, а, значит, предполагающий, требующий к себе соответствующего отношения со стороны человека.

А вот в реальной действительности невозможно встретить то, как «смотрят горы», да ещё и отвечают «светлую улыбкой», воспринимая окружающие элементы пространства как братьев.

Выяснение вопроса о том, что такое знаковый (означающий) комплекс художественного текста может быть построено и в другом направлении.

Можно провести беседу о том, чем для учащихся является осень, что характеризует это время года, какие краски, звуки, процессы для него характерны. В ходе такой беседы можно услышать от учащихся, что осень бывает «золотая», «ранняя», «поздняя», «прохладная», «холодная», «тёплая», дождливая» и т. п. Затем, обратившись к программе начальной школы, напомним учащимся о том, как часто в прочитанных ими произведениях встречался такой знак времени года, как осень. А также о том, какой разной она была у А. С. Пушкина («Осень») и А. Н. Плещеева («Скучная картина...»), Ф. И. Тютчева («Есть в осени первоначальной...») и И. А. Бунина («Листопад»), С. А. Есенина («Нивы сжаты, рощи голы...») и Д. Б. Кедрина («Осенняя песня»).

Логично будет предложить учащимся найти в известных им по программе начальной школы текстах характеристики осени как времени года.

Или проанализировать то, как характеризуются зима и весна в стихотворении Фёдора Ивановича Тютчева (1803-1873) «Зима недаром злится...»²⁶, где характеристика зимы начинается с пер-

²⁶ В разных программах это стихотворение является одним из первых, предлагаемых для текстуального анализа, например, В. Ф. Чертова.

вой строки («злится»), а весна, в свою очередь, «в окно стучится» и «гонит» её «со двора». Зима при этом «ещё хлопочет» и даже «ворчит», в ответ весна «ей в глаза хохочет и пуще лишь шумит», что вызывает буквально бешенство Зимы: «Взбесилась ведьма злая»... Главное на чём при этом необходимо акцентировать внимание учащих, это то, что для характеристики зимы, и весны поэт использует глаголы, которые свидетельствуют, выступают знаками поведения живого существа: «злится», «стучится» и «гонит», «хлопочет», «ворчит», «хохочет», «взбесилась»... Такое допустимо только в художественном тексте, то есть во второй реальности, ибо трудно себе представить в реальности «злость» или «бешенство» зимы, как «хохот» весны.

Выходя за рамки уже известных школьникам произведений, рисующих облик осени, можно процитировать отрывки из стихотворений поэта Петра Вяземского, у которого «осень хороша», ему ведома также «поздняя осень», знает он и том, что «в осени своя есть прелесть». А поэт Алексей Жемчужников видел «ненастную осень». Александр Блок (пока обойдёмся без понятия «лирический герой») часто наблюдает за тем, какая осень «хмурая, дождливая», а Иван Бунин признаётся, что любит «осень позднюю в России». Нет, видимо, ни одного поэта, который не видел бы, что «осень золотая», а у Сергея Есенина встречается «золотеющая осень». Он так же, как Алексей Жемчужников заметил, что бывает «безлиственная осень». Вячеслава Иванова привлекала «красная Осень» и т. д. и т. п.

Все приведённые выше определения осени, дающие представление её в художественном тексте (во второй реальности), не отличаются от того, какое привычно для реальной жизни (первой реальности).

Однако в видении поэтов это время года может быть таковым, когда к знаку «осень» добавляются разные определения, выступающие также в качестве знаков, дающих возможность увидеть, понять то, что имел в виду поэт, обращаясь к осени.

Поэты отмечают, как «румяна Осень», как она «осень златовласа», называют её «Осень, баба злая», (Г. Державин). В поэзии встречается «заплаканная осень» (А. Ахматова), «подруга осень»

(И. Анненский), «осень пьяная» и «осень морская» (Э. Багрицкий). Ранняя осень у А. Блока «задумчиво грустна», у него же в одном случае «осень бесстрастна», а в другом – «страстная осень».

Например, осень может быть «непроглядной». Выясним, как понимают пятиклассники значение этого определения (можно справиться в толковом словаре) и могут ли представить себе, чтобы осень в реальности была «непроглядной». Такое возможно только во *второй реальности*, то есть в художественном тексте, как например, у Иннокентия Анненского: «В непроглядную осень туманны огни...».

Точно так же, только во второй реальности, то есть в реальности художественного произведения, можно встретить «осень златовласую», «осень, бабу злую», «заплаканную осень» и «подругу осень», «осень пьяную» и «осень морскую».

Если «непроглядность» осени ещё можно как-то объяснить неким авторским преувеличением того, как в осеннюю пору наступают бессолнечные, мрачные дни с туманами и дождями, когда плохо видно и т. п., то, как можно объяснить определение «небывалая» по отношению к той же осени у Анны Ахматовой. Пусть пятиклассники попытаются сделать это.

Или – ещё более неожиданное определение для осени в этом же стихотворении – «весенняя». Для того, чтобы разобраться в том, что имела ввиду Ахматова, необходимо обратиться к знакам «небывалая осень» и «весенняя осень», к самому художественному тексту как знаковой системе, представляющей вторую реальность. Даже небольшие цитаты из стихотворения, в которых осень появляется с такими определениями, дают возможность приблизиться к пониманию смыслового комплекса этих текстов. В первом случае можно дать пятиклассникам прочитать:

Небывалая осень построила купол высокий,
Был приказ облакам этот купол собой не темнить.
И дивилися люди: *проходят сентябрьские сроки,*
А куда провалились студёные, влажные дни?
Изумрудною стала вода замутнённых каналов,
И крапива запахла, как розы, но только сильнее...²⁷

«Небывалая осень построила купол высокий...», 1922

²⁷ Ахматова А. А. «Небывалая осень построила купол высокий...» / Ахматова А. А. Стихотворения. Поэмы. Проза. – Владивосток, 1989. С. 157

Пусть учащиеся самостоятельно ответят на вопрос о том, какие знаки процитированного отрывка (можно, кстати, и всего стихотворения) расшифровывают, наполняют конкретным содержанием словосочетание «небывалая осень» (в цитате эти знаки отмечены нами курсивом). Но ведь она «небывалая», потому что ещё и «весенняя».

Цитирование можно продолжить:

*Было солнце таким, как вошедший в столицу мятежник,
И весенняя осень так жадно ласкалась к нему,
Что казалось – сейчас забелеет прозрачный подснежник...*

Только во второй реальности, в знаковой структуре, созданной поэтом, осень стала такой, какой она не может быть в первой – и «небывалой», и «весенней».

«Румяна Осень» и «осень златовласа», «Осень, баба злая» и «заплаканная осень», «подруга осень» и «осень пьяная», «осень морская» и осень, которая «задумчиво грустна», «осень бесстрастна» и «страстная осень», осень «непроглядная» и «небывалая», осень «весенняя» и «волчья осень»... – всё это свидетельства, знаки того, что осень выступает во *второй реальности*, в которой возможны самые неожиданные и даже невероятные сочетания, сближения смыслов.

Для понимания специфики художественного произведения пятиклассникам (особенно в аспекте усложнения их литературного образования) принципиально важно знать, что язык художественного произведения – это единственное, что осталось человеку от *дологического языка*. Древний человек обладал *синкретическим сознанием*. В этом сознании предметы и явления не были отделены четкими границами друг от друга, мир существовал как некое целое. Со временем, с углублением и расширением представлений человека о мире предметы и явления «отвердели» в своих границах, и осталась только одна область, в которой сохранились черты дологического языка, черты синкретического сознания – это искусство.

Примеры присутствия дологического языка в литературе пятиклассникам хорошо известны. Спросим у них, что надо делать, если герой сказки уходит от погони и у него есть полотенце. Надо

бросить его себе за спину. Зачем? Оно станет рекой. А если погоня продолжается, но у героя есть ещё и гребешок? Его снова надо бросить за спину – он станет лесом. Такое видение, такое понимание полотенца проистекает от древнего, синкретического сознания, когда полотенце может трансформироваться, «перевосплащаться» в реку, гребешок – в лес. Яблонька в лесу может оказаться матерью, которая пошла искать своих детей, а Серый волк – добрым молодцем и т. д. и т. п.

На этом же основано и образное мышление.

Художественный образ

Следующая тема в примерных программах стандарта второго поколения определена так: «Художественный образ как особый способ познания мира. Специфика образа в литературе как искусстве слова. Признаки художественного образа...» [Чертов, 16]

Уже самые начальные представления пятиклассника о том, что такое «художественный образ» должны быть связаны с тем, что любой художественный образ – это сочетание *объективного* и *субъективного*. Первое есть знак, отражающий реальность, а второе это то, что вносит в эту реальность сознание писателя. Обратимся опять-таки к примерам, близким и понятным учащимся. Все они знают, что такое «ковёр-самолет» и «сапоги-скороходы». Так вот «ковёр» – это знак объективной реальности, хорошо им известный, а то, что он обладает способностью летать, —это привнесено в этот знак сознанием автора сказочного текста. Точно так же и «сапоги-скороходы»: первая часть представляет собой предмет объективной реальности, а вторая – качество, приданное сапогам индивидуальным сознанием.

Или пример другого характера. Прочтём учащимся строки Роберта Рождественского: «И снова бой такой, что пулям тесно...» *Пуля* в данном тексте выступает в качестве представителя объективной реальности. Здесь уместно вспомнить о том, каковы размеры пули. Для того, чтобы создать представление о том, какого напряжения был бой, поэт так многократно преувеличивает количество пуль, что им оказывается *тесно* в пространстве боя. У читателя возникает вопрос о том, а как же человек, участник этого боя, уместается в пространстве, в котором даже «пулям тесно».

После уяснения этого фундаментального положения можно продолжать разговор в аспекте выяснения того, что такое «обобщённость, метафоричность, выражение эмоционального отношения», что такое художественный вымысел, фантазия, другие средства, пути создания образа в литературе». [РП, Чертов, 16]

Начнем с простого и доступно пятиклассникам определения. *Художественный образ – это образ действительности, возникающий в художественном тексте благодаря мышлению автора.*

Далее необходимо рассмотреть такой признак художественного образа, как *обобщённость*.

Для того чтобы сделать доступным для понимания пятиклассников этот признак, снова вернёмся к тому, что художественный образ – форма отражения действительности искусством, это средство создания второй реальности. В художественном образе представлена, с одной стороны, конкретная, а с другой, обобщённая картина человеческой жизни, когда одно явление в художественном тексте выступает как представитель целого ряда таких явлений. Для того чтобы проиллюстрировать эту мысль, обратимся к пословицам и поговоркам: это одна из последующих тем [РП, Чертов, 16].

Как художники (не только писатели и поэты) понимают этот признак художественного образа? Обратимся к словам художника Альбрехта Дюрера: «Что такое прекрасное – этого я не знаю, хотя оно и заключено во многих вещах. Если мы хотим внести его в наше произведение, и особенно в человеческую фигуру... мы должны собирать всё из разных мест. Нередко приходится перебирать две или три сотни людей, чтобы найти в них лишь две или три прекрасные вещи, которые можно использовать... Ибо прекрасное собирают из многих прекрасных вещей, как из многих цветов собирается мёд».

Как пятиклассники понимают эту мысль?

Образ не просто отражает действительность, а художественно её обобщает. Он является результатом деятельности сознания писателя, который создаёт с помощью образа «воображаемое бытие», «возможную реальность», которую мы определили как «вторую реальность». Если вернуться к уже знакомому учащим-

ся материалу, то осень в приведённых выше примерах, с одной стороны, это и исключительное, единичное изображение её такой, какой её увидели поэты: «румяна Осень» и «осень златовласа», «Осень, баба злая» у Г. Державина, «заплаканная осень» у А. Ахматовой, «подруга осень» у И. Анненского, «осень пьяная» и «осень морская» у Э. Багрицкого и т. д. и т. п. Но с другой стороны, – это и обобщённый образ осени вообще, какой она бывает, может быть, не только в одном отдельно взятом промежутке времени. Иными словами, во всяком художественном образе присутствует единство индивидуального и общего.

О степени обобщения, о возможных уровнях его (образы индивидуальные и типические, характерные и т.п.) мы с пятиклассниками пока говорить не будем.

Следующим принципиально важным моментом является то, что художественный образ – не пассивное обобщение действительности, он обладает эмоционально-волевым началом, то есть является *средством выражения эмоционального отношения* автора к явлению или предмету художественного текста.

С помощью учащихся выясним, как создается такое авторское отношение.

Возьмём для примера слово «поезд». Спросим у учащихся: слово «поезд» – это хорошо или плохо? Естественно, что ответить на этот вопрос невозможно. Взятое в отдельности это слово не выражает никакого авторского отношения. И даже глагол, имеющий отношение к поезду, не обязательно наполняет поезд авторским отношением.

Спросим, видят ли они авторское отношение, если в художественном тексте «поезд стоял» (И. Анненский) или «поезд опоздал» (А. Апухтин), «изогнулся поезд» (Э. Багрицкий). Ответ, естественно, будет отрицательным. А можно ли говорить об авторском отношении, если у того же Алексея Апухтина «поезд мчался» и «поезд медлит»; у Эдуарда Багрицкого поезд «мечется как угорелый», «свищет поезд», поезд «воет и злится»; у Андрей Белого «поезд плачется» и «в полях вопит свистком»; у Александра Блока «поезд разделил» и «поезд летит, как цыганская песня»; у Валерия Брюсова «поезд врывается» и поезд «мелькнул и

стал вонзаться»; у Осипа Мандельштама «поезд ужинал» и «лезиткой». Необходимо дать учащимся возможность порассуждать на тему о том, о каком настроении свидетельствует то, что «поезд мчался» и «поезд медлил», что он «мечется как угорелый», «воет и злится», «поезд плачется» или «летит, как цыганская песня».

Эти же примеры, кстати, можно использовать и для того, чтобы проиллюстрировать такое качество художественного образа, как *метафоричность*. Ведь невозможно представить себе, чтобы в реальности «поезд ужинал» или «плакал», метался «как угорелый» или «злился». Интересно, в каком качестве, в каком из приведённых примеров поезд заинтересовал пятиклассников так, чтобы им стало интересно, как в художественном тексте развиваются, расшифровываются все эти глаголы, имеющие отношение к образу поезда?

Возможно, это будут стихи А. Апухтина

«Ну, как мы встретимся?» – так думала она,
Пока на всех порах курьерский *поезд мчался*.
Уж зимний день глядел из тусклого окна,
Но убаюканный вагон не просыпался...²⁸

«С курьерским поездом»

Или:

Казалось, что не я – другие люди ждут
Другого поезда на станции убогой.
Не мог я разобрать, их мало или много,
Мне было всё равно, что *медлит поезд* тот,
Что опоздает он, что вовсе не придёт...²⁹

«Памятная ночь», 1880

Или учащихся заинтересует «угорелый» поезд Э. Багрицкого:

<...> Мечется как угорелый
Царский поезд вдали, –
Красный, синий и белый
Флаг растоптан в пыли!

²⁸ Апухтин А. Н. С курьерским поездом / Апухтин А. Н. Полн. Собр. стихотворений. – Л.: Сов. писатель, 1991. С. 197.

²⁹ Там же. С. 217.

Пули рокочут, как осы,
Пушек тревожен вой,
Мерно выходят матросы
На берег грузной толпой.
Там позади роковое
Море ревет и гудит,
Тяжкое и броневое
Судно дрожмя дрожит...³⁰

«Февраль», 1923

Или это будет поезд А. Белого, который «плачется»:

Поезд плачется. В дали родные
Телеграфная тянется сеть.
Пролетают поля росяные.
Пролетаю в поля: умереть.
Пролетаю: так пусто, так голо...
Пролетают – вон там и вон здесь –
Пролетают – за сёлами сёла,
Пролетает – за весями весь...³¹

«Из окна вагона», 1908

Может быть, пятиклассников заинтересует то, кого же «разделил» поезд у А. Блока:

<...> Мгновенье... громом однозвучным
Нас чёрный поезд разделил...
Когда же чуть дрожащим звоном
Пропели рельсы: не забудь,
И семафор огнем зелёным
Мне указал свободный путь...³²

«Уж вечер светлой полосой...», 1909

³⁰ Багрицкий Э. Г. Февраль / Багрицкий Э. Г. Стихотворения и поэмы. – М., 1984. С. 98.

³¹ Белый А. Из окна вагона / Белый А. Соч.: В 2 т. – М.: Худож. лит., 1990. Т.1, С. 92.

³² Блок А. «Уж вечер светлой полосой...» / Блок А.А. Собр. соч. в 8 т. – М.-Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1960-1963. Т. 3. С. 180.

Или то, почему поезд «летит, как цыганская песня»:

Была ты всех ярче, верней и прелестней,
Не кляни же меня, не кляни!
Мой поезд летит, как цыганская песня,
Как те невозвратные дни...
Что было любимо – всё мимо, мимо,
Впереди – неизвестность пути...
Благословенно, неизгладимо,
Невозвратимо... прости!³³

«Была ты всех ярче, верней и прелестней...», 1914

Художественный образ – это не безразличное (пассивное) отражение и обобщение реальной жизни, он является показателем эмоционального отношения автора к изображаемому предмету или явлению. Для примера можно обратиться к стихам А. С. Пушкина «Няне», «Зимний вечер», «Зимнее утро», изучение которых предполагается в скором времени. Для начала необходимо выяснить, что в этих стихотворениях Пушкина пятиклассники считают образами. О каком эмоциональном отношении к тому, о чём говорит поэт, свидетельствуют образы этих стихотворений, какое настроение (настроения) они создают.

Литература – это искусство, средством эстетического воздействия которого является слово. Сложность и трудность понимания художественного слова заключается в том, что одно и то же слово может выполнять различные функции – быть средством информации, сигналом, обозначающим то или другое явление, и одновременно художественным образом, который рождается в контексте художественной речи.

Художественное произведение постигается не только умом, но и чувствами, эмоциональной памятью. Понимание художественного образа как единства конкретного и общего происходит у читателя на основе различного рода ассоциаций, постепенного сближения, сопоставления своего опыта, своих представлений, понятий, чувств с теми представлениями, понятиями и чувствами, которые изложены в художественном образе. Образ – целостная картина, которую нельзя разрушать.

³³ Блок А. «Была ты всех ярче, верней и прелестней...» Там же. С. 221.

В художественном образе представлена, с одной стороны, конкретная, а с другой, обобщённая картина человеческой жизни, когда одно явление в художественном тексте выступает как представитель целого ряда таких явлений.

Одним из главных средств создания художественного образа является *вымысел*. Для начала необходимо выяснить, как понимают пятиклассники значение этого слова и чем просто вымысел отличается от вымысла *художественного*. Затем можно обратиться к тому, что первые суждения о художественном вымысле принадлежат Аристотелю (384 - 322 до н. э.), который считал, что историк рассказывает о случившемся, а поэт – о возможном, о том, что могло бы произойти.

Необходимо дать учащимся возможность рассказать о своем понимании этой мысли, о том, в чём, по Аристотелю, принципиальная разница между историком и поэтом.

В продолжение разговора приведём слова античного поэта Гесиода: «Музы говорят ложь, которая похожа на правду».

Как учащиеся поняли смысл этого высказывания?

Творческая личность, в нашем случае писатель, имеет право на ложь, выдумку, вымысел с целью произвести более глубокое впечатление на человека. Произведения писателя могут быть основаны на реальных фактах – и потому похожи на правду, однако многое, всевозможные детали и подробности, в большей или меньшей степени оказываются придуманными, не соответствующими действительности. В поэме Гесиода (8-7 вв. до н. э.) «**Теогония**» Музы Олимпа признаются:

... Много умеем мы лжи говорить, что похожа на правду;

Но пожелаем когда, возвестить мы и правду умеем.

«*Теогония*», 24-28

Как понимают пятиклассники это признание Муз Олимпа? Могут ли они, основываясь на своем читательском опыте, рассказать о том, как в известных им произведениях литературы представлены ложь, «что похожа на правду», и сама правда? Это хорошо или плохо, когда ложь сочетается с правдой? И самое главное – что сообщает литературному произведению такое сочетание, такое «соседство»?

Есть и другие точки зрения на проблему правды и лжи в художественном тексте. Русский писатель Н. С. Лесков считал, что настоящий писатель не имеет права быть «выдумщиком», то есть автором вымысла, а должен быть «записчиком», потому что: «Где литератор перестаёт быть записчиком, там исчезает между ним и обществом всякая связь»³⁴.

Давайте дадим пятиклассникам возможность прокомментировать эту мысль и высказать свое мнение относительно её справедливости.

На следующем этапе необходимо задать вопрос о том, как они представляют себе вымысел в художественном произведении. Можно ли назвать вымыслом, когда герои художественных произведений обладают исключительными чертами наружности, воплощающими их невероятную силу и мощь, когда они проявляют в труде или в бою эту силу. Можно вспомнить былинных и сказочных богатырей, в создании образов которых присутствует преувеличение, или *гипербола* (к более обстоятельному разговору об этом явлении мы ещё вернёмся).

Далее можно предложить учащимся несколько заданий, которые могут быть как индивидуальными, так и коллективными.

I. У английского философа писателя Сэмюэля Батлера есть такая мысль: «Выдумка нередко мать необходимости».

1. *Какой необходимостью и в каких обстоятельствах может быть продиктовано обращение человека к выдумке (вымыслу)?*

II. «Если бы он запачкал брюки разными красками, он не стал бы лгать вам по этому поводу, но всё же создал бы впечатление, что испачкался, скатываясь с радуги». (Марк Твен, американский писатель).

1. *Напишите (расскажите) историю об «испачканных брюках» в двух вариантах. Первый без вымысла, а второй с его использованием. В чём, на ваш взгляд, должна заключаться принципиальная разница между этими двумя вариантами?*

III. «Ложь расположена ниже правды, художественный вымысел – выше». (Хуго Штейнхаус, польский математик).

³⁴ Лесков Н. С. // Русские писатели о литературном труде: В 4 т. Т. 3. – Л.: Сов. писатель, 1955. С. 306.

1. Как вы понимаете мысль философа? Можете вы с нею согласиться? Почему?

2. Если согласиться утверждением Штенхауса, то какими качествами наполняется для вас художественный вымысел?

IV. «Суть литературы не в вымысле, а в потребности сказать сердце». (Василий Розанов, русский философ).

1. Расскажите о своем понимании мысли философа. Проиллюстрируйте это понимание, обратившись к известным вам литературным произведениям.

2. Как вы думаете, в чём ещё заключается «суть литературы»?

V. «Дело художника – рождать радость». (Константин Паустовский, русский писатель).

1. Как вы понимаете смысл высказывания К. Паустовского? Можете вы согласиться с его справедливостью? Почему?

2. Как вы думаете, играет ли какую либо роль вымысел в стремлении писателя «рождать радость»? Поразмышляйте на эту тему.

VI. Писатель Владимир Солоухин рассказал такой случай. Два интеллигента спорили, какой бывает снег. Один говорит, что бывает и синий, другой доказывает, что синий снег – это чепуха, выдумка импрессионистов, декадентов, что снег и есть снег, белый, как ...снег. В этом же доме жил Репин. Пошли к нему разрешить спор. Репин не любил, когда его отрывали от работы.

Он сердито он крикнул:

- Ну, чего вам?

- Какой бывает снег?

- Только не белый! – и захлопнул дверь.

1. Как вы думаете, в чём смысл рассказанной писателем истории?

2. Можете вы согласиться с тем, что «синий снег» – это вымысел? Если да, то какова цель такого вымысла? Приведите аналогичные примеры из известных вам произведений литературы.

VII. Прочитайте отрывок из стихотворения Владимира Набокова:

Люби лишь то,

что редкостно и мнимо,

что крадется окраинами сна,
что злит глупцов, что смердами казнимо,
как родине, будь вымыслу верна.

1. Как вы думаете, к кому или к чему могли быть обращены слова поэта о необходимости сохранять верность вымыслу?

2. В чем, на ваш взгляд, заключается положительное начало того, что в тексте определено как «вымысел»?

Выполнение предлагаемых заданий в устной или письменной форме даст учителю возможность увидеть, насколько глубоко усвоена учащимися проблема вымысла как одной из основ создания художественного образа, как они понимают роль вымысла в художественном произведении.

Развитие представлений об образе и его разновидностях

В один раздел с мифами и античной мифологией в программе В. Ф. Чертова поставлена тема «Метафора, сравнение, эпитет, гиперболо, аллегория» [Чертов, 16].³⁵ Для начала необходимо вспомнить с пятиклассниками тему, в которой речь шла об образной сущности искусства. Обращаясь к этой теме, мы отмечали, что о степени обобщения, о возможных уровнях его и разновидностях художественного образа будет сказано позже. Поэтому данную тему можно рассматривать как развитие представлений учащихся об образной сущности искусства. На наш взгляд, в предлагаемой рабочей программе разновидности образного отражения первой реальности во второй представлены не в том порядке. Практический опыт свидетельствует о том, что начинать надо с *эпитета*.

Эпитет

Работу по этой теме целесообразно открывать выяснением того понимания термина «эпитет», которое сложилось в сознании пятиклассников. Для начала спросим самих учащихся о том, как они понимают значение слова «эпитет». С чем это слово для них ассоциируется? Могут ли они на основе своего читательского опыта привести примеры эпитетов. Для подсказки напомним им разговор, в котором слово «осень» у русских поэтов выступала с

³⁵ Программа под редакцией В. Я. Коровиной относит эту тему на более поздний этап.

разными определениями, среди которых были как принадлежащие *первой реальности*, так и *второй*. Ознакомим учащихся с самым простым толкованием термина: эпитет (греч. *epitheton* – приложенное, прибавленное) – это художественное определение.

Чем «художественное определение» отличается от «нехудожественного» (логического) определения?

Для выяснения той разницы, о которой идёт речь в вопросе, обратимся к примерам. Возможно, это будет возвращение к тем примерам, которые нами уже использовались на уроке, посвящённом образной природе литературы, знаковому и смысловому комплексу художественного текста. Такое возвращение будет не просто повторением, а средством более глубокого усвоения сущности понятия. Можно напомнить пятиклассникам о том, что мы уже отмечали в предыдущей работе. Это напоминание о том, что осень в литературе может быть «золотой» и «золотеющей», «ранней» и «поздней», «прохладной» и «холодной», «теплой» и «ненастной», «дождливой» и «безлиственной» и т. д. и т. п. И все эти определения можно назвать логическими, т. к. они вполне отражают сущность, характер первой реальности: в них есть логика видения окружающего мира. Однако в видении писателей и поэтов определения, имеющие отношение к осени, могут быть и такими, которые логическими назвать нельзя: «румяна», «златовласа», «баба злая», «заплаканная», «пьяная» и «морская», «задумчиво грустная», «бесстрастная», «страстная», «непроглядная» и т. д. и т. п. Значит, *логическое определение* – это то, которое называет признак, выделяющий данный предмет или явление из числа других. А вот определение, которое мы называем *художественным*, не столько выделяет данный предмет или явление из числа других, сколько вызывает в нашем представлении целостный образ, авторское понимание этого предмета или явления, то есть выступает в качестве эпитета. Пятиклассники получают задание определить, что в предлагаемых ниже словосочетаниях является логическими определениями, а что художественными, то есть эпитетами:

«весёлый человек» и «весёлый ветер»,

«яблочное варенье» и «яблочное захолустье»,

«парус одинокий» и «одинокий путник»,
«берёзовым весёлым языком» и «берёзовый веник».

Примером могут служить строки из стихотворения
А. С. Пушкина «Няне»³⁶:

Подруга дней моих суровых,
Голубка дряхлая моя!
Одна в глуши лесов сосновых
Давно, давно ты ждёшь меня.

Здесь есть простое определение («сосновых»), выступающее в качестве знака, указывающего на характер окружающего пространства. Но поэт прибегает и к эпитету для характеристики времени («суровых»), что является явным перенесением значения, т. к. определение «суровый» («суровые») используется для характеристики человека или живых существ. У Пушкина же это определение выступает в качестве знака того времени, которое он провёл в ссылке, вне столичной жизни, друзей и литературного окружения.

Можно предложить аналогичное задание, когда в приведённых ниже цитатах необходимо найти определения, которые являются эпитетами (художественными определениями), и те, которые выступают как «обыкновенные» (логические) определения.

«На столе красовалась ваза с яблочным вареньем»;

«Где-то в яблочном захолустье» (*Ю. Друнина*);

«Она (Дуня) с нежностью смотрела на Минского, наматывая чёрные его кудри на свои сверкающие пальцы» (*А. Пушкин, «Станционный смотритель»*);

«Чёткий воздух свеж и чист» (*М. Волошин*);

«Я люблю усталый шелест

Старых писем, дальних слов» (*М. Волошин*);

«Морозов царственно-суровых» (*М. Кузмин*);

«Там поют соловьи панихиды хрустальные» (*А. Вертинский*).

Затем необходимо ответить на вопрос о том, по какому признаку различаются эпитеты и логические определения. И последняя часть задания связана с необходимостью подобрать ко всем найденным эпитетам логические определения, заменить эпитеты

³⁶ В разных программах это стихотворение является одним из первых, предлагаемых для текстуального анализа

этими логическими определениями и ответить на вопрос о том, насколько меняется смысл и настроение приведенных отрывков, если заменить все эпитеты на логические определения.

После выполнения предложенного выше задания можно снова вернуться к тому, что:

Если эпитет – это «приложенное» или «прибавленное», то «прибавленное» или «приложенное» к чему? Как бы вы обозначили этот объект прибавления? И с другой стороны, что именно «прилагается», «прибавляется» благодаря эпитету?

Поиск ответов на поставленные вопросы должен идти в следующем направлении: с точки зрения познавательной, определение добавляет к содержанию определяемого предмета или явления признак, который выделяет этот предмет или явление из общего числа других, например, «серое платье», «белый конь», «зелёная трава». Эпитет же не столько выделяет, сколько усиливает типичный признак предмета («сверкающие пальцы», «яблочное захолустье») и даже сообщает этому предмету новый, возможно, для него не характерный признак («панихиды хрустальные»). Иными словами, эпитет образно определяет предмет или явление, подчёркивает его свойства, качества, признаки за счёт перенесения на данный предмет (явление) свойства другого предмета. Здесь же необходимо вспомнить о том, что существует целый ряд устоявшихся простых и понятных эпитетов – «добрый молодец», «красна девица», «чистое поле», «верный конь», которые называются постоянными, потому что слово-определение, неизменно сочетается только с тем или иным словом-определяемым, обозначая характерный, всегда наличествующий признак. В связи с этой проблемой перед учащимися могут быть поставлены следующие вопросы:

- Какие постоянные эпитеты, широко употребляемые в волшебных сказках, вы знаете?

- Какие функции выполняют постоянные эпитеты в произведениях устного народного творчества?

- Отличаются ли функции постоянного эпитета от того, каковы функции эпитета, который постоянным назвать нельзя? Если да, то чем? Приведите конкретные примеры.

Эпитет как образное определение, дающее художественную характеристику предмета (явления), чаще всего выражается прилагательным, определяющим существительное, но может быть выражен и существительным-приложением («мороз-воевода», «бродяга ветер», «старик океан»), а также наречием, метафорически определяющим глагол («гордо реет Буревестник»), однако речь об этих формах выражения эпитета целесообразно проводить в более старших классах.

В завершении разговора о сущности эпитета на этом этапе можно дать учащимся прочитать стихотворение Ф. И. Тютчев. «Есть в осени первоначальной...» (1857), определив такие задачи чтения:

1. *Найти в этом стихотворение определения, которые можно назвать эпитетами. Обосновать свой выбор.*

2. *Проанализировать то, какую роль выполняют найденные эпитеты, созданию какой картины и какого настроения они служат.*

Есть в осени первоначальной
Короткая, но дивная пора –
Весь день стоит как бы хрустальный,
И лучезарны вечера...
Где бодрый серп гулял и падал колос,
Теперь уж пусто всё – простор везде, –
Лишь паутины тонкий волос
Блестит на праздной борозде.
Пустеет воздух, птиц не слышно боле,
Но далеко ещё до первых зимних бурь –
И льется чистая и тёплая лазурь
На отдыхающее поле...

Сравнение

Разговор о том, что такое сравнение можно начинать с афоризма китайского философа Конфуция: «Всё познаётся в сравнении».

Необходимо дать учащимся возможность высказаться относительно того, как они поняли мысль китайского философа, могут ли они согласиться с её справедливостью? Почему? Можно ли

применить данную формулу к литературному тексту? Если да, то необходимо предложить учащимся поразмышлять на тему о том, каким выступает тогда процесс познания в литературном произведении?

Результатом таких ученических рассуждений может стать вывод о том, что *сравнение – это сопоставление двух предметов или явлений для более точного, образного описания одного из них*. В стихотворении Ф. И. Тютчева («Есть в осени первоначальной...»), которым заканчивается глава, посвящённая эпитету, есть сравнение осени с хрусталём, что служит знаком искрящейся чистоты окружающего пространства: «Весь день стоит как бы хрустальный...». Можно привести примеры сравнения в других произведениях программы 5 класса:

«Горюешь, будто на часах» (А. С. Пушкин «Няне»);
«Луна, как бледное пятно,
Сквозь тучи мрачные желтела» (А. С. Пушкин «Зимнее утро»);
И погнувшись, изба,
Как старушка, стоит». (А. В. Кольцов «Что ты спишь, мужичок...»);
«Пройдёт – словно солнце осветит!
Посмотрит – рублём подарит!»;
«Сидит, как на стуле, двухлетний
Ребёнок у ней на груди» (Н. А. Некрасов «Мороз, Красный нос»);

Целесообразно обратиться и к примерам произведений, которые не входят в школьную программу:

«В тумане солнце, как в неволе...»,
«Над ризой белою, как уголь волоса»,
«Здесь вечер как мечта: и робок и летуч»,
«И маки сохлые, как головы старух»
«Стал другом, а голос друга, / Как детская скрипка, фальшив»
(И. Ф. Анненский).

Работа с приведёнными и другими возможными примерами позволяет углубить вывод, согласно которому *сравнение как знаковое явление в тексте даёт возможность при помощи одного предмета (явления) объяснить другой*.

Благодаря сравнению отвлечённая мысль может стать (становится) понятной. С этой целью для сравнения привлекается что-то осязаемое, зримое, понятное, хорошо известное, очевидное. Например:

«Стеклянные реки лучом полудневым,

Жидкому злату подобно, текут» (Г. Державин);

«Дремлет Москва, словно самка спящего страуса»;

«Здравствуй, листик, тихо падающий,

Словно лёгкий мотылёк!»;

«Сердце, словно птица раненая,

Так же бьётся...»,

«Мухомор на кочке, вздутый, словно бес» (В. Брюсов);

«Над ризой белой, как уголь волоса» (И. Анненский);

«И качаются серые сучья,

Словно руки и лица у них» (А. Блок);

«А города, подобно жерновам,

Без устали вращались и мололи» (М. Волошин);

«Было солнце таким, как вошедший в столицу мятежник»,

«Горячий шелест лета,

Словно праздник за моим окном»; (А. Ахматова);

«И города, подобно пешеходам,

Оделись в лёд и снегом обмотались» (Э. Багрицкий);

1. *Расскажите о своем понимании того, что такое сравнение.*

2. *Можете вы согласиться с тем, что, благодаря сравнению, «отвлечённая мысль становится понятной»? Аргументируйте своё мнение, используя приведённые выше примеры.*

После такой работы вполне закономерным оказывается вопрос о том, *каковы формы выражения сравнения в художественном тексте.*

Обратившись к примерам, которые уже были, учащиеся без труда определяют, что сравнение может быть выражено оборотами со сравнительными союзами «как», «словно» или наречиями «подобно» или «наподобие», «точно».

Какими еще формами, кроме отмеченных выше, может быть выражено сравнение?

Например, каким образом, за счёт чего «песок золотой» в «Трёх пальмах» у М. Лермонтова сравнивается со «столбом» («Столбом уж крутился песок золотой»)? Или у А. Пушкина со

«столбом» уже сравниваются «усы», а «виски» сравниваются с «горою» в стихотворении «Недавно я в часы свободы («Столбом усы, виски горою»)?

Приведённые примеры свидетельствуют о том, что сравнение может выражаться творительным падежом.

Каким образом, с помощью какой грамматической формы создаётся сравнение «зелени» с «изумрудом» и с «шёлковыми коврами» в стихотворении Н. Некрасова «Тишина»:

Там зелень ярче изумруда,
Нежнее шелковых ковров

А в стихах К. Бальмонта – «смеха» со «звоном» и «ландышем»:

Твой смех прозвучал, серебристый,
Нежней, чем серебряный звон, –
Нежнее, чем ландыш душистый,
Когда он в другого влюблён.

Примеры иллюстрируют тот факт, что сравнение может быть выражено формой сравнительной степени прилагательного или наречия.

На следующем этапе учащимся предстоит:

Во-первых, определить являются ли сравнениями приведённые ниже примеры.

А во-вторых (если они нашли, что в процитированных строках есть сравнение), найти то, за счёт чего, каким образом выражены эти сравнения.

«Заутра казнь, привычный пир народу» (А. Пушкин);

«Радость рождения – этого пения строк» (К. Бальмонт);

«Неумолимое – находка для творца» (О. Мандельштам);

«На безрачье – червь находка» (С. Чёрный).

Такие сравнения можно определить как бессоюзные.

Сравнение может быть *прямым* и *отрицательным*. Все приведённые выше примеры являются сравнениями прямыми, в отличие от которых, отрицательные сравнения служат сопоставлению предметов и явлений не прямо, а через отрицание их тождества,

похожести, близости. Особенно распространены отрицательные сравнения в народной словесности. Например, в исторической песне «Убийство царевича Дмитрия»:

Не лютая змея возвевалася,
Возвевалось лукавство великое

Отрицательное сравнение часто используется в литературной стилизации под народный стих. Например, у Н. Некрасова в поэме «Коробейники»:

Не тростник высок колышется,
Не дубравушки шумят,
Молодецкий посвист слышится,
Под ногой сучки трещат.

В начале стихотворения И. Анненского «Рождение и смерть поэта», представляющее собой стилизацию под народный стих, также построено на отрицательных сравнениях, которыми окрашена речь Баяна:

Над Москвою старой златоглавою
Не звезда в полночи затеплилась,
Над её садочками зелёными,
Ой зелёными садочками кудрявыми
Молодая зорька разгоралася.
Не Вольга-богатырь нарождается,
Нарождается надёжа – молодой певец,
Удалая головушка кудрявая.
Да не золотая трубочка вострубилла,
Молодой запел душа-соловьюшка,
Пословечно соловей да выговаривал...

Или в стихотворении И. Козлова «Плач Ярославны»:

То не кукушка в роще тёмной
Кукует рано на заре –

В Путивле плачет Ярославна
Одна, на городской стене

Литературное творчество знает и развернутые сравнения, выраженные в целых фрагментах текста, однако разговор о них для учащихся – это дело будущего.

После такой работы можно снова вернуться к вопросам, с которыми учащиеся уже сталкивались:

1. Как вы поняли, что такое сравнение? Чем оно отличается от эпитета?

2. Приведите свои примеры выражения сравнения творительным падежом, сравнительной степенью прилагательного или наречия, оборотами со сравнительными союзами и т.д.

В зависимости от того, насколько тема усвоена учащимися, а также с учётом индивидуальных возможностей, можно предложить учащимся выполнить такие задания:

I. «Он (стих Пушкина) нежен, сладостен, мягок, как рокот волны, тягуч и густ, как смола, ярок, как молния, прозрачен и чист, как кристалл, душист и благовонен, как весна, крепок и могуч, как удар меча в руках богатыря» (В. Г. Белинский).

1. Чем выражено сравнение в приведённом отрывке из статьи В. Г. Белинского?

2. Как вы думаете, какова цель использования именно такого вида, типа сравнения?

II. «Сравнение – изобразительный приём, основанный на сопоставлении явления или понятия (объект сравнения) с другим явлением или понятием (средство сравнения) с целью выделить какой-либо особо важный в художественном отношении признак объекта сравнения. Сравнение чаще всего оформляется с помощью сравнительных союзов *как, как бы, как будто, ровно, словно, точно* и др.» (А. И. Горшков).

1. Как вы поняли то, на чём строится сравнение? Отличается ли данное определение сравнения от приведённого в предыдущем задании? Если да, то насколько принципиальны, существенны эти отличия?

2. Как вы поняли мысль о «важном в художественном отношении признаке объекта сравнения»? Проиллюстрируйте своё понимание конкретными примерами.

III. Прочитайте приведенные ниже отрывки из разных произведений:

«Её уста, как роза, рдеют» (А. Пушкин);

«То не кукушка в роще тёмной кукует рано на заре, —

В Путивле плачет Ярославна одна на городской стене» («Слово о полку Игореве»);

«Я оробел и ждал графа с каким-то трепетом, как проситель из провинции ждёт выхода министра» (А. Пушкин);

«Я сам тоже пахал, сеял, косил и при этом скучал и брезгливо морщился, как деревенская кошка, которая с голоду ест на огороде огурцы» (А. Чехов);

«Всё небо усыпано весело мигающими звездами, и Млечный Путь вырисовывается так ясно, как будто его перед праздником помыли и потёрли снегом» (А. Чехов);

«Лес стоит молча, неподвижно, словно всматривается куда-то своими верхушками или ждёт чего-то...» (А. Чехов);

«Полны добра перед итогом года,

Как яблоки антоновские, дни» (А. Твардовский);

«Наступило прохладное лето,

Словно новая жизнь началась» (А. Ахматова);

«Чьи-то руки

Напружили,

Точно луки,

Тополя» (М. Волошин).

1. Как, с помощью чего создаются сравнения в каждой из приведённых цитат? Есть ли среди прочитанных вами отрывков те, в которых присутствует отрицательное сравнение? Если да, то как вы это определили.

2. Можете вы согласиться с тем, что все приведённые примеры сравнений выделяют «какой-либо особо важный в художественном отношении признак объекта сравнения»? Аргументируйте своё мнение.

На основе сравнения могут строиться другие средства художественной изобразительности, например, метафора.

Метафора

Метафора и сравнение имеют общие, совпадающие черты, однако есть особенности, присущие именно метафоре. Можно сказать, что метафора представляет собой сравнение, члены которого настолько слились, что первый член (то, что сравнивалось) вытеснен и полностью замещён вторым (то, с чем сравнивалось). Наш язык знает такие метафоры, например, как «ледяное сердце» или «железные нервы», в которых сердце человека сравнивается со льдом, а нервы с железом, но при этом первые члены сравнения фактически замещены вторыми. Слово «метафора» в переводе с греческого языка означает (*μεταφορα*) – перенесение, т. е. перенесение свойств одного предмета (явления) на другой на основании признака, общего для обоих сопоставляемых членов. Иными словами: метафора устанавливает связи между предметами и явлениями так же, как и сравнение, по сходству («ледяное сердце», «железные нервы»), но при этом в ней отсутствует прямое указание на то, что явления или предметы сравниваются – они просто называются таковыми.

Когда А. С. Пушкин пишет: «Пчела из кельи восковой / Летит за данью полевой», то сравнивает *улей* с *кельей*, а *мёд* с *данью*, однако сами *улей* и *мёд* не называются, хотя у читателя не возникает сомнений в том, о чём идёт речь. Это связано с тем, что метафора основана на том свойстве слова, что оно опирается в своем значении не только на существенные и общие качества предметов (явлений), но также на всё богатство второстепенных его определений и индивидуальных качеств и свойств. Метафора основана на возможностях использования таких «второстепенных» значений слов, что позволяет установить между ними новые связи (вторичный признак дани – то, что её собирают; кельи – её теснота и т. д.).

Для художественного мышления эти «вторичные» признаки, выражающие собою моменты чувственной наглядности, являются средством раскрытия чрез них существенных черт отражаемой действительности. Метафора обогащает наше представление о данном предмете, привлекая для его характеристики новые явления, расширяя наше представление о его свойствах. В этом заключается познавательное значение метафоры.

Какова цель обращения к метафоре художника слова?

Зачем в художественном тексте называется только то, с чем сравнивается изображаемый предмет или явление, но не даётся его прямое наименование?

Причин этому две. Во-первых, такое отсутствие прямого наименования и обращение лишь к тому, с чем сравнивается предмет или явление заставляет работать мысль и воображение читателя, работать в поисках того самого не названного прямого наименования. Метафора требует от читателя обращения к его мировидению, внутреннему зрению, т. е. требует духовного усилия, которое само по себе благотворно. Метафора – это один из тропов художественного текста, приводящих движение ум и душу читателя.

А во-вторых, метафора является одним из наиболее ярких, выразительных показателей своеобразия мышления художника, оригинальности его мировидения. А. С. Пушкин в стихотворении «Пророк» благодаря развёрнутой метафоре дал свой оригинальный, ставший хрестоматийно-классическим образ поэта и модель его поведения, которая сформулирована в заключительном стихе: «Глаголом жги сердца людей». А С. А. Есенин нашёл решение этой же проблемы в таких, например, метафорах:

Дар поэта – ласкать и карябать,

Роковая на нем печать:

Розу белую с чёрной жабой

Я хотел на земле повенчать...

Для закрепления представлений учащихся (с учетом уровня этой сформированности) о том, что такое метафора, можно предложить им задания:

I. Прочитайте следующие словосочетания и отрывки из литературных произведений:

говор волн;

«очарованный поток» (*В. Жуковский*);

«живая колесница мироздания» (*Ф. Тютчев*);

бронза мускулов;

«Со снопом волос твоих овсяных

Отоснилась ты мне навсегда» (*С. Есенин*);

«Покатались глаза собачьи
Золотыми звёздами в снег» (С. Есенин);
«Как крылья, отрастали беды
И отделяли от земли» (Б. Пастернак).

1. Присутствует ли в приведённых примерах метафора? Если да, то на каком основании вы выделяете её в словосочетаниях и процитированных отрывках?

2. Если вы нашли метафоры в процитированных отрывках и словосочетаниях, способствуют ли эти метафоры «прояснению и глубокому восприятию того, что сообщается» (см. предыдущее задание)? Аргументируйте своё мнение.

II. «Метафора, метафоричность <...>, вид тропа. Перенесение свойств одного предмета (явления или аспекта бытия) на другой по принципу их сходства в каком-либо отношении или по контрасту. В отличие от сравнения, где присутствуют оба члена сопоставления..., метафора – это скрытое сравнение, в котором слова «как», «как будто», «словно» опущены, но подразумеваются». (Д. П. Муравьёв)

1. Расскажите о том, как вы поняли, что такое метафора? Каковы её отличительные признаки?

2. Дает ли определение Д. П. Муравьёва исчерпывающее представление о том, в чём отличие метафоры от сравнения? Расскажите о том, как вы поняли сущность этих отличий. Проиллюстрируйте своё понимание конкретными примерами.

III. Литературовед Д. П. Муравьёв считает, что в метафоре «различные признаки (то, чему уподобляется предмет и свойства самого предмета) представлены не в их качественной раздельности, как в сравнении, а сразу даны в новом, нерасчленённом единстве художественного образа».

1. Как вы поняли мысль литературоведа о том, что в метафоре «различные признаки... представлены не в их качественной раздельности»? Проиллюстрируйте своё понимание конкретными примерами.

2. Какой вид образа (троп), сравнение или метафора вам интереснее наблюдать в художественном тексте? С чем это, на ваш взгляд, связано?

IV. «Метафора выступает и как источник обогащения и развития языка, и как источник художественного творчества» (М. Я. Поляков).

1. Как вы понимаете мысль о том, что метафора «выступает и как источник обогащения и развития языка»? Можете вы с нею согласиться? Почему?

2. Насколько справедливо, на ваш взгляд, видеть в метафоре «источник художественного творчества»? Аргументируйте своё мнение.

V. «Метафоры далеко не всегда способствуют прояснению и глубокому восприятию того, что сообщается. Интересно замечание В. Э. Мейерхольда: «Бойтесь с педантами говорить метафорами. Они всё понимают буквально и потом не дают вам покоя...» (В. В. Виноградов).

1. Как вы понимаете мысль учёного о том, что «метафоры далеко не всегда способствуют прояснению и глубокому восприятию того, что сообщается»? Можете вы согласиться с её справедливостью? Почему?

2. Расскажите о том, как вы поняли то, почему с педантами не надо «говорить метафорами»?

VI. «Кто-то сказал, что от искусства для вечности остается только метафора. В этом плане мне приятно думать, что я делаю кое-что, что могло бы остаться для вечности. А почему это в конце концов приятно? Что такое вечность, как не метафора? Ведь о неметафорической вечности мы ничего не знаем» (Юрий Олеша).

1. Как вы поняли мысль о том, что «от искусства для вечности остается только метафора»?

2. Прокомментируйте мысль писателя о том, что вечность — это метафора. Расскажите о том, как вы это понимаете.

VII. «Метафора — самая краткая, самая концентрированная форма для воплощения единства мира, единения человека и природы. В мгновенном поэтическом переживании совмещаются эпохи и пространства» (Е. Эткинд).

1. Как вы поняли мысль учёного о том, что «метафора — самая краткая, самая концентрированная форма для воплощения единства мира, единения человека и природы»? По возможности, проиллюстрируйте её примерами из лирических произведений.

2. Прокомментируйте мысль Е. Эткинда о «мгновенном поэтическом переживании». Как вы поняли её суть?

VIII. «Метафоризм – естественное следствие недолговечности человека и надолго задуманной огромности его задач. При этом несоответствии он вынужден смотреть на вещи по-орлиному зорко и объясняться мгновенными и сразу понятными озарениями. Это и есть поэзия. Метафоризм стенография большой личности, скоропись её духа» (Б. Л. Пастернак).

1. Как вы поняли то, в чём, по Б. Пастернаку кроются причины метафоризма?

2. Можете вы согласиться с тем, что поэзия – это способность человека «смотреть на вещи по-орлиному зорко и объясняться мгновенными и сразу понятными озарениями»? Обоснуйте свой ответ.

3. Выскажите своё мнение относительно метафоризма как «стенографии большой личности, скорописи её духа». Расскажите о том, как вы понимаете эту мысль.

Метонимия

Обращение к понятию «метонимия» необходимо начинать с того, что она является разновидностью метафоры. Если это метафора какого-то особого вида, типа, то вполне логично спросить учащих о том, какие ассоциации возникают у них в связи со словом «метонимия» (если «метафора» переводится как «перенесение», то каким представляют себе перевод этого слова с греческого учащиеся). В ходе выяснения их ассоциаций и вариантов перевода приходим к выводу, что *метонимия является разновидностью метафоры и представляет собой перенос значений по смежности явлений*, а в переводе с греческого означает «переименование».

Или, как это определено в «Словаре по литературоведению» Н. Ю. Русовой: «Метонимия (греч. *metonymia* переименование) – перенесение свойств предмета на сам предмет, иносказательное обозначение предмета речи; установление связи между явлениями по смежности».

Наиболее распространённый вид метонимии основан на перенесении значения с *содержимого* на *содержащее*, примеры такой метонимии постоянно встречаются в повседневной речи,

когда можно услышать: «Я выпил два стакана», «Я съел целую тарелку». Такой метонимией пользуется герой басни И. А. Крылова «Демьянова уха»: «Я три тарелки съел».

В метонимии слово употребляется в переносном значении, когда одно слово замещается другим таким образом, что замещение это может производиться лишь словом, обозначающим предмет (явление), находящийся в той или иной (пространственной, временной и т. д.) связи с предметом (явлением), который обозначается замещаемым словом. Так, в приведённых выше примерах «стакан» и «тарелка» замещают то, что в них может находиться (чай, компот, суп, борщ и т. п.). А в комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» уже сама посуда замещается «серебром» и «золотом». Когда А. Блок пишет:

...И помнить узкие ботинки,
Влюбляясь в хладные меха,..

то «узкие ботинки» - это то, как «переименован» в его стихах мужчина, а «хладные меха» выступают в качестве переименования женщины. Такое переименование можно также определить как замещение частью целого (*pars pro toto*). Например: «Все флаги будут в гости к нам», где флаги замещают корабли. При таком определении смысл метонимии можно понимать как выделение в явлении свойства, которое по своему характеру может замещать остальные. Такие «переименования-замещения» могут быть самыми разнообразными, но наиболее часто встречающиеся таковы:

— **сосуд или вместилище некоего продукта могут замещать его содержимое:**

«Ковши круговые, запенясь, шипят» (А. С. Пушкин).

К этому же виду принадлежат и уже приводившиеся примеры: «Я выпил два стакана», «Я три тарелки съел».

— **одежда или какие-либо иные внешние признаки могут замещать человека:**

«И вы, мундиры голубые», «Я навёл на неё лорнет и заметил, что мой дерзкий лорнет рассердил её не на шутку» (М. Ю. Лермонтов);

«Эй, борода! а как проехать отсюда к Плюшкину?» (Н. В. Гоголь);

«Читали про конференцию по разоружению? – обращался один пикейный жилет к другому пикейному жилету. <...> Слушайте, Валиадис, – обращался он к третьему старику в панаме. – Что вы скажете насчёт Сноудена?»

— Я скажу вам откровенно, – отвечала панاما, – Сноудену пальца в рот не клади» (*И. Ильф и Е. Петров*).

— **населённый пункт, организация, учреждение могут замещать его жителей, сотрудников, участников мероприятия и т. п.**

«страны ради, гради весели» («*Слово о полку Игореве*»);

«После смерти Каледина Новочеркасская станица вручила власть походному атаману Войска Донского генералу Назарову» (*М. А. Шолохов*);

«Москва слезам не верит» (*посл.*);

«На бой с государем встает Москва,

И Питер винтовку взял...» (*Э. Багрицкий*);

«Москва поёт, огнями залита» (*Е. Долматовский*).

— **имя автора может замещать, обозначать его произведения:**

«Бранил Гомера, Феокрита;

Зато читал Адама Смита» (*А. С. Пушкин*);

На следующем этапе можно предложить учащимся задания, которые могут быть выполнены как в классе, так и дома:

I. «Метонимия – вид тропа, употребление слова в переносном значении, словосочетание, в котором одно слово замещается другим, как в метафоре, с тем отличием от последней, что замещение это может производиться лишь словом, обозначающим предмет (явление), находящийся в той или иной (пространственной, временной и т. д.) связи с предметом (явлением), которое обозначается замещаемым словом; например: «Все флаги будут в гости к нам», где флаги замещают корабли (часть заменяет целое, *pars pro toto*)» (*Л. И. Тимофеев*).

1. *Каковы основные признаки метонимии? Приведите примеры.*

2. *Каковы отличия метонимии от метафоры? Можете вы назвать метонимию разновидностью метафоры? Почему?*

II. «Смысл метонимии состоит в том, что она выделяет в явлении свойство, которое по своему характеру может замещать остальные. Таким образом, метонимия по существу отличается от метафоры, с одной стороны, большей реальной взаимосвязью замещающих членов, а с другой – большей ограниченностью, устранением тех черт, которые не даны в данном явлении непосредственно. Как и метафора, метонимия присуща языку вообще, но особенное значение имеет в художественно-литературном творчестве...» (Л. И. Тимофеев).

1. Как вы понимаете мысль о том, что метонимия «выделяет в явлении свойство, которое по своему характеру может замещать остальные»? Проиллюстрируйте своё понимание конкретными примерами.

2. Какие отличительные от метафоры признаки выделяет исследователь? Помогают ли они лучше понять, что такое метонимия и чем она отличается от метафоры?

3. Как вы думаете, какое значение имеет метонимия «в художественно-литературном творчестве»?

III. Прочитайте цитаты из литературных произведений:

«Не то на серебре, на золоте едал» (А. Грибоедов);

«Ковши круговые, запенясь, шипят» (А. Пушкин);

«И вы, мундиры голубые» (М. Лермонтов);

«Эй, борода! а как проехать отсюда к Плюшкину?» (Н. Гоголь);

«И помнить узкие ботинки,

Влюбляясь в хладные меха...» (А. Блок);

«Читали про конференцию по разоружению? – обращался один пикейный жилет к другому пикейному жилету. <...>

– Слушайте, Валиадис, – обращался он к третьему старику в панаме.

– Что вы скажете насчет Сноудена? – Я скажу вам откровенно, – отвечала панаме, – Сноудену пальца в рот не клади (И. Ильф и Е. Петров); «А ты что скажешь, жилет? – обратился он ко мне. – Напялил жилет и заткнулся (Е. Попов).

1. Как, на чем построены приведенные примеры метонимии?

2. Как вы думаете, какова цель или смысл обращения именно к таким видам метонимии в каждом конкретном случае? Что сообщает изображаемому предмету, явлению или персонажу обращение к метонимии?

IV. «Одним из видов метонимии является перенесение значения с содержимого на содержащее. Часто говорят: «Я выпил два стакана», «Я съел тарелку». Как изобразительное средство поэтического языка метонимия выступает только тогда, когда её метонимический характер явно ощущается. Приведённые обороты речи стали обычными и утратили в сознании людей свой метонимический характер» (Г. Л. Абрамович).

1. Как вы понимаете мысль учёного о том, что «как изобразительное средство поэтического языка метонимия выступает только тогда, когда её метонимический характер явно ощущается»? Что вы понимаете под «метонимическим характером»? Проиллюстрируйте своё понимание примерами из литературных произведений.

2. Как вы думаете, в чём вообще смысл обращения писателей к метонимии? Что такое обращение сообщает тексту?

V. «Метонимия – один из приёмов словесного описания, позволяющий показывать вещи «крупным планом». В центре изображения при этом оказывается та деталь предмета, которая в данный момент оказывается наиболее значимой. В некоторых случаях (главным образом тогда, когда речь идет о людях) метонимия придаёт речи также определённую эмоциональную тональность (оттенки возвеличения или уничижения)» (В. И. Корольков).

1. Как вы понимаете мысль исследователя о том, что метонимия позволяет писателю «показывать вещи «крупным планом»? Можете вы с нею согласиться? Если да, то свидетельствуют ли об этом примеры метонимии из предыдущего задания? Аргументируйте свой ответ.

2. Насколько, по вашему мнению, справедлива мысль учёного о том, что метонимия может придавать «эмоциональную тональность (оттенки возвеличения или уничижения)» при изображении человека? Проиллюстрируйте своё мнение примерами из литературных произведений.

Синекдоха

Начнём с того, что синекдоха – это разновидность метонимии, а перевод этого слова с греческого (synekdoche) означает «соотнесение». После этого вместе с учащимися зададимся во-

просом о том, что и с чем, по их мнению, может соотноситься в художественном тексте. Опыт свидетельствует о том, что учащиеся способны самостоятельно или с помощью учителя найти соотнесения целого с частью, малого с большим и т. п.

Однако синекдоха как художественный приём не просто соотносит одно с другим, она заменяет их. Можно сказать, что синекдоха строится на употреблении названия части вместо целого, частного вместо общего или наоборот. В художественном тексте и в обыденной речи можно встретить: «полк в сто сабель» (вооружение полка не может состоять только из сабель), «родной кров» или «родной очаг» (вместо «родной дом»), «парус в море» (вместо «лодка») и т. п. А. С. Пушкин, например, обращается к синекдохе («Все флаги в гости будут к нам»), когда слово «флаги» замещает «корабли» «суда» и даже – «нации», «государства».

Для закрепления представлений учащихся о том, что такое синекдоха как разновидность метонимии, можно предложить им выполнить следующие задания:

I. «Синекдоха (греч. *synekdoche*) – вид метонимии, название части (меньшего) вместо целого (большого) или наоборот» (И. В. Трофимов).

1. Как вы поняли, что такое синекдоха? Чем синекдоха, как вид метонимии, на ваш взгляд, отличается от самой метонимии?

2. Какие из приведенных ниже слов и словосочетаний вы можете определить как синекдоху: «родной кров», «родной очаг», «родной дом», «парус» (как «лодка»), «волна» или «волны» (как «море»), «бородач», «борода» (как «крестьянин», «мужик») ? Приведите наиболее выразительные примеры синекдохи в бытовой речи и в литературном произведении.

II. «Разновидностью синекдохи является употребление собственных имён в нарицательном значении. Например: «Ты что же, Пушкиным себя воображаешь?» (Г. Н. Пospelов).

1. Раскройте сущность термина «синекдоха». Какой может быть роль синекдохи в литературном произведении?

2. Какие ещё примеры употребления «собственных имен в нарицательном значении» вы знаете? С какой целью такое употребление может быть использовано в художественном тексте?

III. «От метафоры синекдоха отличается тем, что замещает слова на основании постоянного и реального соотношения, а не на основании сходства более или менее произвольно сближаемых явлений. Ближе синекдоха к метонимии, которая тоже строится на постоянных отношениях между замещаемыми явлениями, но несколько иного порядка (отношение орудия и действия, автора и произведения и некоторые др.); сходство последних двух тропов настолько велико, что одно и то же выражение в зависимости от интерпретации может быть отнесено и к синекдохе, и к метонимиям. Так, пушкинское

“Все флаги в гости будут к нам” иногда толкуется как синекдоха (“флаг” вместо “корабль”), иногда – как метонимия (“флаг» вместо “нация”»)» (Р. Шор).

1. Как вы поняли то, чем отличается синекдоха от метафоры и метонимии? Проиллюстрируйте своё понимание примерами.

2. Как вы поняли то, на каком основании одно и то же явление может быть отнесено и к синекдохе, и к метонимии? Может быть, нет вообще необходимости различать эти два изобразительных средства языка художественного произведения? Поразмышляйте на эту тему.

IV. «<...> Наряду с синекдохой как выразительным средством художественного стиля можно говорить о синекдохе языка, уже не осознаваемых часто говорящими; таковы напр. слова “царь”, “король”, представляющие синекдоху от имен собственных особенно прославившихся автократов древности и средневековья – Юлия Цезаря и Карла Великого; здесь в языке осуществлена по существу та же синекдоха, что и в художественных синекдохах Ломоносова

“...может собственных Платонов
и быстрых разумов Невтонов
российская земля рождать...”
и Пушкина:

“...мы все глядим в Наполеоны” (Р. Шор).

1. Как вы поняли то, есть ли какие-то отличия между «синекдохой как выразительным средством художественного стиля» и «синекдохой языка»? Если да, то в чём они?

2. Приведите свои примеры синекдохи «как выразительного средства» и «синекдохи языка».

V. Прочитайте приведённые ниже цитаты:

«Швед, русский колет, рубит, режет» (А. Пушкин);

«И гордый внук славян, и финн...» (А. Пушкин);

«...и слышно было до рассвета,

как ликовал француз...» (М. Лермонтов);

«А в двери – бушлаты, шинели, тулупы...» (В. Маяковский);

«Бъём грошом,

Очень хорошо!» (В. Маяковский).

1. Можете вы утверждать, что во всех приведённых цитатах присутствует синекдоха? Почему?

2. Как вы думаете, какую функцию выполняет синекдоха в художественном тексте? В чём схожа и чем отличается эта функция от той, которую выполняют метафора, метонимия? Аргументируйте свой ответ примерами.

Гипербола

Анализ того, что представляет собой гипербола как теоретико-литературное понятие, можно начинать с напоминания о том, что метафора и её разновидности (метонимия и синекдоха) представляют собой переименования по качественному признаку. А гипербола это не переименование значения по качественному признаку, но *изменение значения по количественному признаку*.

Гипербола – это количественное усиление признаков предмета, явления, действия, которое ещё можно определить как «художественное преувеличение». Перевод этого слова с греческого (*hyperbole*) и означает «преувеличение». А если дословно, то «гипербола» состоит из двух частей «*hyper*» и «*bole*». Первое можно перевести на русский язык как «сверх», «через», или «слишком», а второе – как «бросок», «кидание», «метание».

Оборотов гиперболического характера много в языке: «я говорил это тысячу раз», «не виделись сто лет», «море слез», «быстрый, как молния» и т.п. Уже приведённые примеры свидетельствуют о том, что явное, намеренное преувеличение, характерное для гиперболы, имеет целью усиление выразительности высказывания.

Гипербола широко используется в произведениях устного народного творчества. Например, действия героя одноименной сказки Еруслана Лазаревича описываются так: «Опустился прямо около темницы, там стоит тридцать человек стражи. Он начал просить, чтобы открыли темницу, чтоб он милостыню мог подать. Ему не открыли. Тогда он выхватил меч, вправо махнет улица, махнет влево – переулочек». У героя былины Ильи Муромца конь «с горы на гору перескакивает, реки-озера перепрыгивает, холмы перелетает». А сам богатырь «левой рукой Бурушку поддерживает, а правой рукой дубы с корнем рвёт, настиляет через болота настилы дубовые. Тридцать вёрст Илья гати настелил – до сих пор по ней люди добрые ездят». Но и враги у Ильи Муромца под стать ему: «Сидит за рекой Соловей-разбойник на трёх дубах, на девяти суках. Мимо тех дубов ни сокол не пролетит, ни зверь не пробежит, ни гад не проползёт». В былине о Вольге и Микуле путь богатырей к оратаю представлен так:

Ехали-то день ведь с утра до вечера,
Не могли до оратая доехать.
Они ехали да ведь и другой день,
Другой день ведь с утра до вечера,
Не могли до оратая доехать.
Как орёт в поле оратай, посвистывает,
Сошка у оратая поскрипливает,
А омешики по камешкам почиркивают.
Тут ехали они третий день,
А третий день еще до пабедья.
А наехали в чистом поле оратая.

В такой гиперболизации образов отразилась одна из особенностей народного мирозерцания, в котором, с одной стороны, и подвиги богатыря, и труд пахаря выступают как нечто особенно важное и ценное, исключительное, выделяющее их из общего числа людей.

А с другой, в гиперболе отразилось то, как народ видит, понимает свою силу, как всё, так или иначе с нею связанное, в его воображении вырастает до огромных размеров. Однако гипербо-

ла в тестах устного народного творчества вызвана не только «любованием» собственными возможностями. Широко используется гипербола в частушках, в таких, например, на школьную тему:

Физик опыт
проводил,
Вдохновлённый
Теслой.
Школы нет, сам
улетел,
Осталось только кресло.

* * *

Я в тетрадь слова
писала,
Удареньем
проверяла.
Ударяла,
ударяла

Так, что парту разломала!

Обращение к гиперболе дает возможность автору литературного произведения усилить нужное впечатление или подчеркнуть, что он прославляет, а что высмеивает. Так с целью усиления комического эффекта использует гиперболу И. А. Крылов в басне «Лжец», когда один из героев восторженно рассказывает своему приятелю:

«Вот в Риме, например, я видел огурец.

Ах, мой творец!

И по сию не вспомнюсь пору.

Поверишь ли? Ну, право, был он с гору».

Недоверие слушателя у Крылова рождает ещё одну версию размеров огурца:

«Гора, хоть не гора, но, право, будет с дом».³⁷

Зато у Г. Р. Державина полководец А. В. Суворов напоминает былинного или сказочного героя:

Шагнул и царство покорил...

Вихрь полуночный, летит богатырь,

³⁷ Крылов И. А. Сочинения в 2 т. Т. 1. – М.: Худож. лит., 1969. С. 82-83

Тьма от чела, с посвиста пыль;
Молнии от взоров бегут впереди,
Дубы грядою лежат позади.
Ступит на горы – горы трещат,
Ляжет на воды – воды кипят,
Граду коснётся – град упадёт,
Башни рукою за облак кидает.³⁸

Другую функцию выполняет гипербола у А. С. Пушкина в маленькой трагедии «Скупой Рыцарь», когда заглавный герой любит накопленными им богатствами и размышляет:

Да! Если бы все слёзы, кровь и пот,
Пролитые за всё, что здесь хранится,
Из недр земных все выступили вдруг,
То был бы вновь потоп – я захлебнулся б
В моих подвалах верных...³⁹

М. В. Ломоносов обращается к гиперболе, чтобы выразительно изобразить стремительность бега: «бег, скорейший ветра и молнии». А В. Маяковскому («В сто сорок солнц закат пылал») гипербола нужна для усиления эмоционального воздействия на читателя, для того чтобы ярче выделить в изображении солнца интенсивность и жар его на закате. Или для того, чтобы наглядно и выразительно представить объём и возможности своего поэтического сознания:

Я никогда не знал,
что столько
тысяч тонн
в моей
позорно легкомыслой головёнке.⁴⁰ («Юбилейное»).

Поэт Р. Рождественский обращается к гиперболе, чтобы показать интенсивность и напряжение боя: «И снова бой такой, что пулям тесно».

³⁸ Державин Г. Р. На взятие Варшавы / Державин Г. Р. Сочинения: Стихотворения; Записки; Письма – Л.: Худож. лит., 1987. С. 161-162.

³⁹ Пушкин А. С. Скупой рыцарь / Пушкин А. С. Собр. соч.: В 10 т. Т. 4. – М.: Худож. лит., 1975. С. 269-270.

⁴⁰ Маяковский В. В. Юбилейное / Маяковский В. В. Полн. собр. соч.: В 13 т. Т. 6. – М.: ГИХЛ, 1957. С. 47.

После уяснения того, каковы функции гиперболы в художественном тексте, можно предложить учащимся задания, которые могут быть выполнены как индивидуально, так и коллективно, дома или в классе.

I. «Образы народных сказок создавались на основе олицетворения животных, наделения их человеческими способностями мыслить, чувствовать, говорить, вместе с тем на основе гиперболы-преувеличения размеров животных, присвоения им сверхъестественных знаний и способностей» (Г. Н. Поспелов).

1. *Приведите примеры того, как в народных сказках преувеличены размеры животных, как им присваиваются сверхъестественные знания и способности. Только ли в преувеличении размеров животных можно найти гиперболу в народных сказках?*

2. *Как вы думаете, дает ли приведенное высказывание ученого представление о том, каковы истоки появления гиперболы в художественной литературе?*

II. «Средствами гиперболы автор усиливает нужное впечатление или подчеркивает, что он прославляет, а что высмеивает» (Е. Аксенова).

1. *Как вы поняли, какую роль выполняет гипербола в художественном тексте?*

2. *Приведите примеры гипербол, которые усиливают прославление или высмеивание описываемого в художественном тексте. С какой целью (целями) еще гипербола может использоваться автором литературного произведения?*

III. «Иногда гипербола предстает в сочетании с метафорой («Этот кот – тигр»)» (Ю. Б. Борев).

1. *Можно ли, на ваш взгляд, назвать приведенный исследователем пример сочетанием гиперболы и метафоры? Обоснуйте свое мнение.*

2. *Как вы думаете, что сообщает описываемому в тексте явлению сочетание гиперболы и метафоры? Проиллюстрируйте свое понимание примерами.*

IV. Гипербола <...> – стилистическая фигура явного и намеренного преувеличения, имеющего целью усиление выразительности, например «я говорил это тысячу раз». Гипербола часто сочетается с другими стилистическими приемами, придавая им соответству-

ющую окраску: гиперболические сравнения, метафоры и т. п. («волны вставали горами»). Изображаемый характер или ситуация также могут быть гиперболическими. Гипербола свойственна и риторическому, ораторскому стилю, как средство патетического подъема, равно как и романтическому стилю, где пафос соприкасается с иронией. Из русских авторов к гиперболе особенно склонен Гоголь, из новейших поэтов – Маяковский» (Р. Шор).

1. Приведите примеры гиперболических сравнений и метафор, используемых в разговорной речи. Найдите гиперболические метафоры и сравнения в известных вам литературных произведениях, к примеру, упоминаемых в цитате авторов.

2. Как вы понимаете содержание определения «патетический подъем»? Найденные вами в обоих случаях примеры способствуют созданию такого подъема? Если да, то за счет это происходит?

V. «Способы, при помощи которых достигается карикатурное искажение, весьма многообразны и могут основываться либо просто на чрезмерном подчеркивании имеющихся уже в натуре элементов, либо на приписывании изображаемому предмету признаков, в натуре ему не присущих. Наиболее распространенные из способов первой категории: а) гипербола, подчеркивающая имеющиеся в натуре признаки путем их чрезмерного преувеличения <...>» (В. Дынник).

1. Как вы понимаете мысль о том, что гипербола – это один из способов достижения «карикатурного искажения»? Проиллюстрируйте свое понимание конкретными примерами.

2. Для создания какого впечатления еще может служить гипербола? Приведите примеры.

VI. «Гипербола <...> – художественный прием преувеличения, имеющий целью усиление выразительности речи; гипербола – важное средство создания художественного образа. В гиперболе сложным, опосредованным образом всякий раз отражается действительность, свойства и отношения реальных явлений» (В. И. Корольков).

1. Расскажите о том, что вы понимаете под выразительностью речи. Можете вы согласиться с тем, что гипербола усиливает выразительность речи? Обоснуйте свой ответ.

2. Как по-своему, сложно и опосредованно, в гиперболе «всякий раз отражается действительность, свойства и отношения реальных явлений»? Проиллюстрируйте свое понимание конкретными примерами из литературных произведений.

VII. Прочитайте два отрывка:

«...И начал он с осью похаживать,
И начал он осью помахивать;
Куда махнет, туда улица,
А повернется – да переулочек...»

(Былина «Василий Буслаев»);

«Блистая с вечной высоты
На бисер, злато и порфиру,
На все земные красоты,
Во все страны свой взор возводит,
Но краше в свете не находит
Елизаветы и тебя,
Ты кроме той всего превыше;
Душа ея зефира тише,
И зрак прекраснее рая»

(М.В. Ломоносов. «Ода на день восшествия на Всероссийский престол императрицы Елисаветы Петровны, 1747 г.»).

1. Присутствует ли в приведенных отрывках гипербола? Если да, то как, чем она выражена?

2. Расскажите о том, как вы поняли то, какова роль, функция гиперболы в художественном произведении.

VIII. «Всякая гипербола имеет дело с невероятным (в действительности). Всякая гипербола есть выражение невозможного» (Деметрий, древнегреческий скульптор).

1. Как вы понимаете мысль античного художника о том, что «всякая гипербола имеет дело с невероятным»? Можете вы согласиться с таким пониманием гиперболы? Почему?

2. Верно ли, что «всякая гипербола есть выражение невозможного»? Проиллюстрируйте свое мнение примерами.

IX. Прочитайте приведенные ниже цитаты:

«Тысячи сортов шляпок, платьев, платков – пестрых, легких... ослепят хоть кого на Невском проспекте» (Н. В. Гоголь. «Невский проспект»)

«Хозяйство Пульхерии Ивановны состояло в ...солении, сушении, варении бесчисленного множества фруктов и растений» (Н.В. Гоголь. «Старосветские помещики»);

«Редкая птица долетит до середины Днепра» (Н.В. Гоголь. «Страшная месть»);

«...Родная земля!

Назови мне такую обитель,

Я такого угла не видал,

Где бы сеятель твой и хранитель,

Где бы русский мужик не стонал?» (Н. А. Некрасов. «Размышления у парадного подъезда»);

«Я волком бы выгрыз бюрократизм....» (В. Маяковский. «Стихи о советском паспорте»);

«Берет - как бомбу, берет – как ежа,

как бритву обоюдоострую,

берет, как гремучую в 20 жал змею двухметроворостую»

(В. Маяковский. «Стихи о советском паспорте»);

«И сосна до звезды достает...» (О. Мандельштам. «За грядущую доблесть грядущих веков...»).

1. Найдите во всех приведенных цитатах гиперболу.

2. Посредством чего, какими средствами выражена гипербола в каждом конкретном случае?

3. Как вы думаете, какова авторская цель использования гиперболы в приведенных примерах?

Литота

Явление, противоположное гиперболе, т.е. явное и намеренное преуменьшение, умаление и уничтожение, называется *литотой*, которая также имеет целью усиление выразительности. Литота как стилистическая фигура используется часто в языке: «в час по чайной ложке», «еле-еле душа в теле», «кот наплакал», «небо в овчинку». Из сказок пришли такие примеры литоты, как «Мальчик-с-пальчик» или «Дюймовочка». Литота, как и гипербола, производит изменение значения по количественному признаку, но изменение носит уже преуменьшающий характер. Литота выступает в качестве знака, который уменьшает предмет или явление изображения.

Намеренно преуменьшая предмет или явление, а также их свойства литота представляет их в новом, более выразительном качестве. Так в устах героя А. С. Грибоедова из комедии «Горе от ума» собачка Хлёстовой выглядит совсем миниатюрной:

Ваш шпиц –

прелестный шпиц,

не

более

наперстка!

Я гладил всё его; как шёлковая шерстка!⁴¹

Выразительное представление о герое Н. А. Некрасова из поэмы «Крестьянские дети» создается благодаря использованию фольклорного выражения:

И шествуя важно, в спокойствии чинном,

Лошадку ведет под уздцы мужичок

В больших сапогах, в полушубке овчинном,

В больших рукавицах... а сам с ноготок!⁴²

Целое произведение может быть построено на литоте, как, например, стихотворение А. Н. Плещеева «Мой Лизочек»:

Мой Лизочек так уж мал,

Так уж мал,

Что из листика сирени

Сделал зонтик он для тени

И гулял.

Мой Лизочек так уж мал,

Так уж мал,

Что из крыльев комаришки

Сделал две себе манишки

И – в крахмал...⁴³

⁴¹ Грибоедов А. С. Горе от ума / Грибоедов А. С. Соч.: в 2 т. Т. 1. – М.: Правда, 1971. С. 128.

⁴² Некрасов Н. А. Крестьянские дети / Некрасов Н. А. Собр. соч.: В 4 т. Т. 2. – М.: Правда, 1979. С. 35.

⁴³ Плещеев А. Н. Мой Лизочек / Плещеев А. Н. Полн. собр. Стихотворений. – М. – Л.: Сов. писатель, 1964. С. 223.

В дальнейшем можно провести различные формы работы, основываясь на заданиях такого, например, типа:

I. «Гиперболы и литоты являются не только средствами поэтического языка, но в ряде случаев и способами создания целых больших образов» (Г. Л. Абрамович).

1. *Как вы понимаете мысль ученого о том, что гипербола и литота – это средства поэтического языка? Решению каких художественных задач могут служить эти, в первую очередь, литота средства?*

2. *Вам встречались произведения, в которых литота используется для «создания целых больших образов»? Если да, расскажите о том, ради чего эти образы создаются.*

II. «Признаком, на котором строится литота, чаще всего выступает размер, величина, объем предмета («косички, как мышиные хвостики»); расстояние («рукой подать», «на волосок от смерти»). Может преуменьшаться краткость времени («отлучился на миг», «без году неделя»). Реже трансформируются признаки веса: «коляска легка, как перышко» (Н. В. Гоголь); способности к движению: «медленно, как огромная черепаха (горбун), отползал прочь» (М. Горький). Литоту, как и гиперболу, можно делить на эстетизирующие, приукрашивающие («осиная талия») и деэстетизирующие, обезображивающие («шея, как у цыпленка») (В. И. Корольков).

1. *Передайте своими словами то, как вы поняли, на каких признаках может строиться литота. Приведите свои примеры из разговорной речи и из литературных произведений.*

2. *Как, какими средствами создается литота, эстетизирующая и деэстетизирующая описываемое явление? Приведите примеры той и другой.*

III. «С точки зрения языкового строения литота может представлять собой *сравнение* («мужичок с ноготок»), *метафору* («цыпленок», «блоха», «козявка», «клоп» и т. п. – шутливая и бранная характеристика малорослых людей и детей), *эпитет* («крохотная птичка», «черепаший темп»). Литота – обычное явление в окрашенной экспрессией разговорной речи (впрочем, более редкое, чем гипербола).

Чаще всего это определённый, довольно ограниченный набор устойчивых выражений, обычно воспроизводимых без изменений» (В. И. Корольков).

1. Приведите свои примеры литоты, выраженной сравнением, метафорой и другими выразительными средствами языка художественного произведения.

2. Если литота – это «определённый, довольно ограниченный набор устойчивых выражений, обычно воспроизводимых без изменений», то в чем смысл ее использования в художественном тексте?

IV. Прочитайте рубаи персидского поэта Хагани Ширвани (ок. 1126 - 1199):

Служить я страсти больше хочу,
Я сердце делу горечи учу.
Как может мотылек влюбляться в солнце,
Когда не в силах победить свечу.

1. Можете вы утверждать, что в прочитанном вами стихотворении есть гипербола? Присутствует ли в нём литота?

2. Если вы нашли в рубаи и гиперболу, и литоту, то какова, на ваш взгляд, цель обращения к ним поэта?

3. Напишите

миниатюру на тему любви или дружбы (в стихах или прозе), в которой одновременно присутствовала бы и гипербола, и литота.

Аллегория

Начало разговора о том, что такое «аллегория», должно быть связано с её функцией в художественном тексте и происхождением, что само по себе даёт возможность создания представлений учащих о сущности этого явления.

С греческого это слово (*allegoria*: *allos* – иной и *agoreuo* – говорю) переводится как «иноговорение», «иносказание».

Бытование, присутствие аллегории в художественном тексте связано с необходимостью раскрытия отвлеченной идеи (понятия) посредством конкретного изображения предмета или явления действительности. Реально представимый предмет выступает в таком случае в качестве изображения отвлеченной идеи

посредством конкретного, иными словами *аллегория – это изображение отвлеченного посредством конкретного*. Общечеловеческий характер имеют, к примеру, аллегии, сложившиеся в давние культурные эпохи, когда изображение сердца означает любовь, а креста – веру, весов – правосудия, якоря – надежды... После этого можно обратиться к учащимся с такими вопросами:

Какие ещё аллегии вам известны?

В каких произведениях литературы или живописи вам встречались аллегии?

Своим происхождением аллегория обязана древним обычаям, культурным традициям, устному народному творчеству, в первую очередь, сказкам о животных. Именно в народной сказке лиса стала пониматься как аллегория хитрости, а волк — злобы и жадности, заяц – трусости, осёл – глупости, свинья – невежества и т. п. При этом аллегоричны не только животные – герои сказок, но и содержание, которое с их помощью создаётся. Аллегория является одним из главных жанровообразующих признаков не только народных сказок о животных, но таких жанров, как басня, притча.

Аллегоричные герои и содержание басен. Ярким примером тому являются басни Эзопа. Например, в басне «Волы и ось» мысль автора заключалась в том, что некоторые люди работают, а другие только притворяются измученными работой: «Волы тянули телегу, а ось скрипела; обернулись они и сказали ей: «Эх ты! мы везём всю тяжесть, а ты стонешь?»

На следующем этапе можно прочесть учащимся басню Эзопа «Осёл, петух и лев», чтобы они самостоятельно определили то, можно ли животных, героев этой басни, определить как аллегорические и в чём заключается аллегорический смысл самой басни?

«На скотном дворе были осёл и петух. Голодный лев увидел осла и хотел уже подкрасться и растерзать его. Но в этот самый миг запел петух, – а львы, говорят, петушиного пения боятся; припал лев к земле и пустился бежать. А осёл воспрянул духом, видя, что лев петуха боится, и бросился в погоню; и тут-то, когда они отбежали подальше, лев повернулся и сожрал осла».

Аллегоричны изображения предметов, животных, птиц, растений на гербах и эмблемах. Например, *лев* является аллегорией гордости, мужества и храбрости. Аллегорическое значение *голубя*

(при самой разнообразной трактовке его у разных народов) может быть наполнено как чисто религиозным содержанием – «святой дух», так и содержанием вестника мира, призыва к миру, уважения к международному движению за мир. *Орёл* означает власть, господство, верховенство и прозорливость (государственную прозорливость). А *лира* – это аллегория искусства, поэзии (лирика – от лиры), с её помощью аллегорически создаётся содержание соединения искусства и поэзии, искусства и науки, широкой гуманитарной образованности.

Если мы говорим «первая ласточка», то коротко, аллегорически обозначаем приближения чего-то нового, радостного, перемены к лучшему.

Поэтому, например, современники А. С. Пушкина прекрасно понимали его аллегорию в стихотворении «Воспоминания в Царском селе» (1814):

Не се ль Элизиум полнощный,
Прекрасен царскосельский сад,
Где льва сразив, почил орёл России мощной
На лоне мира и оград...

Понимали потому, что изображение льва – это главный элемент герба Швеции, а двуглавый орел – России.

Аллегоричными могут быть фамилии героев литературных произведений. Таковы герои Д. И. Фонвизина – Скотинин, Простаков, Стародум, Правдин или А. С. Грибоедова – Молчалин, Скалозуб, Н. В. Гоголя – Хлестаков, Собакевич, Тяпкин-Липкин или А. Н. Островского – Дикой, Кабаниха и т. д и т. п.

Учёный лингвист А. А. Потебня вообще считал: «...поэзия есть всегда иносказание, аллегория в обширном смысле слова».

В дальнейшей работе по усвоению данной категории можно использовать такие индивидуально-коллективные задания:

I. «Аллегория (греч. *allegoria* – иносказание) – раскрытие отвлечённой идеи (понятия) посредством конкретного изображения предмета или явления действительности. В отличие от многозначного смысла символа смысл аллегории однозначен и отделён от образа; связь между значением и образом устанавливается по аналогии или смежности» (В. И. Корольков).

1. Что такое аллегория, если исходить из процитированного определения? Проиллюстрируйте своё понимание примерами.

2. Какова роль аллегории в художественном тексте?

II. Прочитайте стихотворение Якова Полонского «Аллегория» (1876):

Я еду – мрак меня гнетёт –
И в ночь гляжу я; огонёк
Навстречу мне то вдруг мелькнёт,
То вдруг, как будто ветерок
Его задует, пропадёт... –
Уж там не станция ли ждёт
Меня в свой тесный уголок?..
Ну что ж!.. Я знаю наперёд –
Возница слезет с облучка,
И кляч усталых отпряжёт,
И, при мерцаньи ночника,
В сырой покой меня сведёт,
И скажет: ляг, родной мой, вот
Дощатый одр – засни пока...
А ну, как я, презрев покой,
Не захочу – не лягу спать,
И крикну: «Живо, хрыч седой,
Вели мне лошадей менять!..
Да слушай ты... впряги не кляч –
Лихих коней, чтоб мог я вскачь
Опередивших нас догнать...
Чтоб мог прижать я к сердцу вновь
Всё, что вперёд умчал злой рок;
Свободу – молодость – любовь, –
Чтоб загоревшийся восток
Открыл мне даль – чтоб новый день
Рассеял этой ночи тень
Не так, как этот огонёк».

1. Как вы думаете, отвечает ли содержание стихотворения его названию? Аргументируйте своё мнение.

2. Какие образы этого стихотворения вы можете назвать аллегориями? Почему? Какую аллгорию вы можете определить в качестве главной в этом стихотворении? Обоснуйте своё мнение.

III. «Из литературных жанров, основанных на аллгории, важнейшими являются: басня, притча, моралитэ. Но аллгория может стать основным художественным приёмом любого жанра в тех случаях, когда предметом поэтического творчества становятся абстрактные понятия и отношения <...>» (Р. Шор).

1. Расскажите о том, какую роль выполняет аллгория в басне и притче.

2. Вам известны произведения, в которых «предметом поэтического творчества» являются «абстрактные понятия и отношения»? Если да, расскажите о том, какую роль в них выполняет аллгория.

3. Как часто в известных вам литературных произведениях встречается сон? Есть ли среди них такие, в которых сон выступает в качестве аллгории? Если да, расскажите о них подробнее.

IV. Прочитайте стихотворение Леонида Мартынова «Вода»:

Вода

Благоволила

Литься!

Она

Блистала

Столь чиста,

Что – ни напиться,

Ни умыться,

И это было неспроста.

Ей

Не хватало

Ивы, тала

И горечи цветущих лоз.

Ей водорослей не хватало

И рыбы, жирной от стрекоз.

Ей

Не хватало быть волнистой,

Ей не хватало течь везде.

Ей жизни не хватало

Чистой,

Дистиллированной

Воде!

1. Присутствует ли в этом стихотворении аллегория? Если да, то в чём она?

2. Напишите аллегорическое определение таких явлений, как «воздух», «красота», «свобода».

V. «<...> Аллегория с одной стороны опирается на познание, с другой стороны опирается на творчество; но творчество не может всецело опираться на познание, как и познание не может всецело опираться на творчество; аллегория сводима к эмблеме...» (Андрей Белый).

1. Как вы поняли мысль поэта о том, что «аллегория с одной стороны опирается на познание, с другой стороны опирается на творчество»? Можете вы с нею согласиться? Почему?

2. Как вы понимаете значение слова «эмблема»? Можете вы согласиться с тем, что аллегория и эмблема не просто близки по своему значению и роли в художественном произведении, а выступают вообще как равнозначные понятия? Обоснуйте свое мнение.

VI. «Аллегория (от греч. *allos* – иной и *agoreuo* – говорю) – конкретное изображение предмета или явления действительности, заменяющее абстрактное понятие или мысль. Зелёная ветка в руках человека издавна являлась аллегорическим изображением мира, молот являлся аллегорией труда.

Происхождение многих аллегорических образов следует искать в культурных традициях племён, народов, наций: они встречаются на знамёнах гербах, эмблемах и приобретают устойчивый характер» (Л. Крупчанов).

1. Приведите свои примеры изображения конкретного предмета или явления действительности, которые заменяют абстрактные понятия или мысли.

2. Приведите примеры, когда на знаменах, гербах, эмблемах встречаются изображения, которые вы можете назвать аллегорическими.

VII. Прочитайте басню Феликса Кривина:

Гвоздь работает, старается,

И его всё время бьют.

А шурупам всё прощается,

Хоть у них полегче труд.

И не те у них усилия,

И не та у них судьба...

Дело ж все в одной извилине –

Под названием резьба.

1. Могли бы назвать это стихотворение аллегорическим?

Почему?

2. Как вы думаете, какая аллегория может скрываться под образами гвоздя, шурупа, резьбы?

4. ПЕРСОНАЖ, ЛИТЕРАТУРНЫЙ ГЕРОЙ, ПОРТРЕТ. ПЕЙЗАЖ

В программе под редакцией В. Я. Коровиной данная тема обозначена так: «Портрет, пейзаж (развитие представлений). Литературный герой (развитие представлений)» [Коровина, 14].

Более логичным, с точки зрения последовательности усвоения и развития представлений о том, что такое «литературный герой» и «портрет» как знаковые составляющие художественного текста, на наш взгляд, является порядок, при котором сначала проводится работа по усвоению такой категории, как «персонаж». Одной из задач такой работы является выявление отличий персонажа от литературного героя, а затем уже вполне закономерным выглядит обращение к понятию «портрет».

Персонаж

Самая простая трактовка понятия (франц. *personnage*, от лат. *persona* – личность, лицо) – это действующее лицо художественного произведения, художественный аналог живого человека. Однако немецкий драматург Бертольд Брехт считал, что «персонажи художественного произведения – не просто двойники живых людей, а образы, очерченные в соответствии с идейным замыслом

автора». Последнее утверждение даёт возможность лишний раз вернуть учащихся к понятию «авторский замысел», заострив их внимание на том, что подбор персонажей, их группировка, со- и противопоставление зависят, в первую очередь, и даже исключительно от авторского замысла.

В связи с приведённым высказыванием Б. Брехта целесообразно поставить перед учащимися и такие вопросы:

1. Чем, на ваш взгляд, отличаются «двойники живых людей» от «образов, очерченных в соответствии с идейным замыслом автора»?

2. Каким, в свете высказанной немецким драматургом мысли, наполняется для вас понятие «персонаж»?

Работа с такими вопросами позволяет, с одной стороны, расширить представления учащихся о том, что такое персонаж, а с другой, вернуться к проблеме понимания литературного произведения как второй реальности, являющейся отражением внутреннего мира художника. Это является намеренным, подчёркнутым обращением к проблеме понимания сущности художественного творчества как «второй реальности». Данная проблема, как мы помним, является фундаментальной, основополагающей. С её раскрытия начинается понимание учащимися того, что писатель обращается к предметному пластическому миру (*«художественный образ мира»*) как носителю его видения, его концепции внешних и внутренних процессов действительности. Для успешной работы, связанной с чтением и анализом произведений художественной литературы учащимся необходимо чёткое осознание того, что созданная писательским воображением «вторая реальность» (художественный текст) никогда не будет равнозначна, идентична первой, то есть той, в которой мы живём. Это происходит потому, что художественный текст, будучи отражением реальной действительности, всегда избирателен по отношению к ней, с одной стороны. А с другой стороны, в этой «второй реальности» действуют свои законы логики.

Картина мира, которая складывается благодаря сознанию писателя в конкретном художественном произведении, — это преобразованная по художественным законам логики реальность,

которую мы изначально определили как «вторую реальность». Эта вторая реальность многопланова и разнообразна, состоит из множества знаков, собранных в единую систему. Персонажи в этой системе являются наиболее крупными и показательными знаками, единицами словесно-художественного мира. Именно персонажи художественного произведения дают возможность возникновения и развития событий, из которых, в конечном счёте, складываются сюжеты.

В связи с усвоением категории «персонаж» в качестве знаковой единицы художественного текста, можно подвести учащихся к пониманию сущности того, что принято называть элементами изобразительности, или художественной предметности. Таковыми элементами изобразительности, или художественной предметности, связанными непосредственно с персонажем, являются:

- поступки и действия персонажей;
- описание их внешности, портреты;
- психология и психологические мотивы поведения;
- явления, предметы окружающего их мира, быт (вещи, которые составляют интерьер, внешний облик зданий и сооружений как экстерьер, картины природы в качестве пейзажей).

После раскрытия обозначенных выше аспектов сущности понятия «персонаж» можно обратиться к учащимся со следующими вопросами и заданиями:

1. Как вы думаете, почему персонаж художественного произведения называют наиболее крупным и показательным знаком, единицей словесно-художественного мира? С чем это связано?

2. Расскажите о том, что вы понимаете в качестве «системы персонажей» литературного произведения. Приведите пример такой системы (примером может служить изучаемое в данный момент произведение).

3. Как вы понимаете мысль о том, что персонажи литературного произведения являются «компонентами изобразительности»?

4. Приведите примеры того, как в литературном произведении (не обязательно только в изучаемом в данный момент) изображаются поступки и действия персонажей, описывается их внешность. Расскажите о том, как в литературном произведении

изображается, воспроизводятся психология и психологические мотивы поведения персонажей. Проиллюстрируйте свой рассказ примерами из известных вам произведений.

5. Какую роль, на ваш взгляд, в изображении персонажей играет описание явлений и предметов окружающего их мира, быт (интерьер, экстерьер, пейзаж)?

Принципиально важным будет для учащихся отметить, что персонажи художественного произведения могут быть *главными* или *центральными*, *второстепенными* и *эпизодическими*. Разница между ними определяется тем, какую роль они играют в развитии действия, какой объём занимают в художественном пространстве. Целесообразно при этом обратиться к читательскому опыту самих учащихся, дав им возможность высказаться о том, какими они представляют все перечисленные разновидности персонажей. Затем можно поставить перед учащимися задачу, на примере изучаемого или уже изученного произведения, разделить его персонажей на главных, центральных, второстепенных и эпизодических.

Все персонажи художественного произведения (главные, центральные, второстепенные, эпизодические.) обычно составляют завершённую систему. Система эта складывается благодаря развитию основного и второстепенных конфликтов, ходу изображаемых событий, логике этого хода.

Закрепление представлений о том, каково содержание понятия «персонаж», можно провести с помощью таких, например, заданий:

I. «Тип картины мира, тип сюжета и тип персонажа взаимообусловлены» (Ю. М. Лотман).

1. Что такое «тип картины мира»? Каким содержанием наполнено для вас понятие «тип сюжета»?

2. Как вы поняли мысль учёного о том, что тип картины мира, сюжета и персонажа «взаимообусловлены»? Проиллюстрируйте своё понимание обращением к конкретным текстам.

II. «Чаще всего под персонажем понимается действующее лицо. Но и здесь различаются два толкования: 1) лицо, представленное и характеризующееся в действии, а не в описаниях; тогда понятию персонаж более всего соответствуют герои драматур-

гии, образы-роли. Впрочем, такое ограничительное понимание термина «персонаж», объясняющееся исторически (это слово некогда имело значение театральной маски, личины), воспринимается уже как устарелое» (Э. Б. Магазаник).

1. Чем, по вашему мнению, принципиально отличается «лицо, представленное и характеризующееся в действии» от данного «в описаниях»? Проиллюстрируйте своё понимание примерами из литературных произведений.

2. Как вы думаете, почему исследователь называет приводимое им (первое) толкование термина «персонаж» ограничительным?

III. «Персонаж – <...> любое действующее лицо, субъект действия вообще, представлен ли он непосредственно или о нём, о его поведении рассказывается. В такой интерпретации действующее лицо противопоставляется лишь «чистому» субъекту переживания, выступающему в лирике. Это понимание – самое распространенное, потому-то термин «персонаж», применяемый к самым различным литературным героям, неприменим к т. н. «лирическому герою»: нельзя сказать «лирический персонаж» (Э.Б. Магазаник).

1. Как вы поняли сущность такого толкования термина «персонаж»?

2. Можете вы согласиться с тем, что нельзя пользоваться понятием «персонаж» относительно лирического героя? Почему?

IV. «Под персонажем подчас понимается лишь второстепенное лицо, существенно не влияющее на события произведения. В этом осмыслении термин «персонаж» соотносится с суженным значением термина «герой» – центральным лицом или одним из центральных лиц произведения. На этой почве сложилось и выражение «эпизодический персонаж» (а не «эпизодически герой»!). Наконец, наименее употребительное толкование понятия персонаж связано с ограничением понятия «герой» до значения «положительный герой»; в таком случае понятием персонаж охватываются различные «негероические» и просто незначительные лица» (Э. Б. Магазаник).

1. Что вы понимаете под определением «эпизодический персонаж»?

2. Как вы поняли то, чем отличается эпизодический персонаж от героя (положительного героя)?

V. «<...> Языковая дифференциация и резкие «речевые характеристики» героев имеют как раз наибольшее художественное значение для создания объектных и завершённых образов людей. Чем объектнее персонаж, тем резче выступает его речевая физиономия» (М. М. Бахтин).

1. Расскажите о том, что вы понимаете под «речевой характеристикой» персонажей литературного произведения? Приведите примеры.

2. Дайте своё толкование определению «объектность персонажа». Как вы понимаете мысль учёного о том, что, «чем объектнее персонаж, тем резче выступает его речевая физиономия»? Можете вы с этим согласиться? Почему?

VI. «Персонаж – это либо плод чистого вымысла писателя (Гулливер и лилипуты у Дж. Свифта; лишившийся носа майор Ковалёв у Н. В. Гоголя) либо результат домысливания облика реально существовавшего человека (будь то исторические личности или люди, биографически близкие писателю, а то и он сам); либо, наконец, итог обработки и достраивания уже известных литературных героев, каковы, скажем, Дон Жуан или Фауст» (В. Е. Хализев).

1. Передайте своими словами то, как вы поняли сущность всех трёх типов персонажей, о которых пишет учёный.

2. Приведите свои примеры разных типов персонажей литературного произведения. Какой из них у вас, как у читателя, вызывает наибольший интерес? Чем это вызвано, как вы это можете объяснить?

VII. «Персонаж имеет как бы двойную природу. Он, во-первых, является субъектом изображаемого действия, стимулом развертывания событий, составляющих сюжет.

<...> Во-вторых, и это едва ли не главное, персонаж имеет в составе произведения значимость самостоятельную, независимую от сюжета (событийного ряда): он выступает как носитель стабильных и устойчивых (порой, правда, претерпевающих изменения) свойств, черт, качеств» (В. Е. Хализев).

1. Что такое «субъект изображаемого действия»? Расскажите о том, как вы понимаете персонаж, который выступает как субъект действия.

2. Как вы поняли мысль учёного о самостоятельности и даже независимости персонажа от сюжета? Разве такое возможно в художественном произведении? Аргументируйте свой ответ.

Литературный герой

Учащиеся не могли не заметить того, что нередко «персонаж» понимается в качестве синонима определения «литературный герой». Что не является справедливым. Последнее подтверждается, в том числе и тем, каково происхождение этого понятия в мировой культуре.

«Герой» – это категория античного, изначально эллинского сознания. Герои появились в связи с тем, что в античном сознании граница между смертными (людьми) и бессмертными (богами), т. е. между реальностью и сверхреальностью, не была непреодолимой. Общение людей с богами было возможно даже, например, на уровне брачных уз. С этим связано появление в художественном сознании категории «герой». Героями в античной мифологии называли сына или потомка божества и смертного человека.

Уже у Гомера героем обычно именуется отважный воин (в «Илиаде») или благородный человек, имеющий славных предков (в «Одиссее»). Впервые героев или «род героев», созданный Зевсом, назвал «полубогами» Гесиод в поэме «Теогония» («Происхождение богов»). Герои (или полубоги) призваны были донести волю богов-олимпийцев на землю, распространить её среди людей, что должно было внести в жизнь последних справедливость, меру, законы и тем самым разрушить архаику стихийности и дисгармоничности, доставшихся миру в наследство от доолимпийских богов. Иными словами, через посредство героев, с их помощью боги управляют *реальностью*, жизнью смертных.

В античном культурном сознании сложилось представление о том, что личное бессмертие для героев невозможно, что оно компенсируется подвигами и славой в мире смертных людей, которые наделяют их бессмертием в своем понимании. Воля богов, проводниками которой в мире людей служат герои, такова, что судьба последних, как правило, носит драматический, а то и трагический характер. Воля богов столь значительна, велика,

что жизни одного героя не хватает, чтобы ее воплотить. Поэтому античные мифы создают представление, согласно которому героическое обязательно сопрягается со страданием, постоянным преодолением испытаний, гонений.

На этом этапе целесообразно обратиться к представлениям самих учащих о том,

какие мифы они знают, какие персонажи этих мифов подпадают под определение «герой» в античном понимании, чем герои в мифах отличаются от обычных персонажей.

Такая информация даёт учащимся не только представление об истории появления самого понятия «герой», но и наполняет хорошо известное им слово новым, историко-культурным содержанием, сущность которого важна и для современного понимания того, что такое герой литературного произведения.

История появления самого понятия «герой» принципиально важна для того, чтобы изначально выделить его из таких категорий, как «действующее лицо» и «персонаж». Изначально понятие «литературный герой», и прежде всего в свете его происхождения, выступает в ореоле героизма. Поэтому, например, герой русских былин, богатырь, всегда выступает в качестве центрального, главного действующего лица, а все остальные, окружающие его фигуру, выступают в качестве персонажей, действующих лиц.

Возможно, что сегодня нет особой необходимости в выделении героя из окружающих его персонажей или действующих лиц, потому что такое выделение характерно для древних культурных эпох, которые идеализировали человека, отстаивавшего некое коллективное мирозерцание, наиболее характерное для соответствующей среды, воплощающего некий коллективный опыт. В более поздние культурные эпохи понятие «литературный герой» стало применяться к любому действующему лицу, независимо от того, положительное или отрицательное начало в нем заложено. Поэтому героями называют всех действующих лиц, например, и «Ревизора», и «Мёртвых душ», а героями комедии «Горе от ума» А. С. Грибоедова называют и Чацкого, и Молчалина и т. д. и т. п.

Далее необходимо напомнить учащимся о том, что существует разделение литературных героев на положительных и отрицательных. Можно предложить им привести примеры тех и других

и самостоятельно отметить те отличия, которые существуют между ними. Такое напоминание необходимо для того, чтобы развить мысль об условности таких простых и категоричных оценок, как *положительный* и *отрицательный герой*. Литература чаще всего создает сложные характеры, обычно не поддающиеся прямолинейным квалификациям.

С другой стороны, такое разделение вполне оправдано. Во-первых, существуют литературные жанры, в которых разграничение героев на положительных и отрицательных является одним из существенных, ведущих признаков этих жанров. Таковыми, например, являются сказка, былина, комедия и басня, авантюрный роман и бытовая драма. Сама задача художественного творчества может быть связана с необходимостью нахождения, изображения героя определённого типа, например, положительного. Именно о такой цели романа «Идиот» рассказал Ф. М. Достоевский (1868), в период работы над ним: «Главная мысль романа – изобразить положительно прекрасного человека... Все писатели, ... кто только ни брался за изображение *положительно* прекрасного – всегда пасовал. Потому что эта задача безмерная».

Одним из главных результатов предшествующего разговора о том, что представляет собой категория «герой», должно стать сформированное представление учащихся о том, что не каждый персонаж литературного произведения является героем. Таковым выступает персонаж, в котором есть свое ярко выраженное индивидуальное, личностное, в котором есть поведение, проявление характера или воли, влияющее на развитие действия, на общий смысл произведения.

Анализ категории «литературный герой» будет плодотворным при условии понимания учащимися его структуры.

Литературный герой явление двусоставное, представляющее собой единство *внешнего* и *внутреннего*.

Для начала можно спросить у учащихся, как они понимают такое разделение и что, по их наблюдениям, входит в то, что можно определить как внешнее и внутреннее в литературном герое.

Составляющими элементами *внешнего облика* литературного героя являются: портрет, возраст, род занятий (профессия), история жизни (или прошлое).

Что представляет собой *портрет* героя? Это – описание (иногда даже просто упоминание) его лица, фигуры, сообщение ряда отличительных особенностей: вытянутое или круглое, сонное или постоянно улыбающееся лицо, худое, упитанное, обрюзгшее или подтянутое тело. Портретная характеристика может быть заложена уже в самом названии произведения, как, например, в названии рассказа А. П. Чехова «Толстый и тонкий». Портрет героя может включать в себя упоминание ярких, узнаваемых, индивидуальных манер поведения, привычек, жестов, гримас.⁴⁴

К внешним составляющим содержания литературного героя относится также его *возраст*, позволяющий читателю ассоциировать его с определенной возрастной группой, отметить его место и в своем поколении, и относительно других возрастных групп. К примеру, И. С. Тургеневу принципиально важно было уже в заглавии романа «Отцы и дети» указать на разницу в возрасте его героев. Кроме того, указание на возраст героя – это ещё и указание на возможное поле, сферы его деятельности, не случайно в одной из советских песен были такие слова: «молодым везде у нас дорога, старикам везде у нас почет». *Профессия* или *призвание* героя дают возможность увидеть его частью социальной среды, определить степень его полезности в обществе. *Рассказ о прошлом, происхождение*, история семьи, сведения о родителях, стране и месте проживания позволяют вписать жизнь и судьбу литературного героя в исторически-конкретную действительность. То, что мы определяем как *внутренний облик* литературного героя, представлено, прежде всего, его мировоззрением и нравственными принципами, убеждениями, которые раскрываются в высказываниях, мыслях, поступках. Этот внутренний облик может раскрываться через описание склонностей и привязанностей, через указание на предмет и сущность веры героя. Внутренний облик литературного героя является главным показателем его ценностных ориентиров в отношении к окружающему миру и к себе, именно через изображение внутреннего облика писатель придаёт смысл самому существованию этого литературного героя.

⁴⁴ Более подробный анализ категории «портрет» будет представлен ниже.

Принципиально важной составляющей внутреннего облика литературного героя выступает его сознание и самосознание. Героя литературного произведения представляют читателю не только его мысли, рассуждения, симпатии и антипатии, чувства и эмоции, но и способность осознавать свой собственный процесс мышления, свои привязанности, эмоции, анализировать собственную деятельность и её результаты. Изображение писателем таких способностей и склонностей к самоанализу позволяет сделать частью внутреннего облика героя его личностную самооценку, сделать составной частью этого героя его способность видеть и оценивать, характеризовать самого себя.

Еще одним элементом, входящим в структуру категории «литературный герой», является *имя*. С имени героя начинается его присутствие в литературном произведении, с него начинается составление представления о его индивидуальности. Имя – это своеобразный ключ к характеру человека, к пониманию определенных качеств его личности, что особенно ярко проявляется, когда в литературном произведении писателем используются «говорящие» фамилии.⁴⁵ «Говорящие» фамилии выступают в качестве части характеристики литературного героя, в которой подчеркнута, выделена какая-либо яркая черта его характера. Можно предложить учащимся вспомнить героев пьесы Д. И. Фонвизина «Недоросль»: Скотинин, Простаков, Стародум, Правдин, Вральман, или Н. В. Гоголя «Ревизор»: Хлестаков, Ляпкин-Тяпкин, Земляника и др.⁴⁶ и ответить на ниже следующие вопросы и выполнить задание:

1. Как вы понимаете утверждение о том, что «говорящая» фамилия – это часть характеристики литературного героя, которая выделяет яркую черту его характера? Справедливо ли данное утверждение относительно героев, которых вы вспомнили в комедии Д. И. Фонвизина (или Н. В. Гоголя)? Аргументируйте свой ответ.

⁴⁵ «Имя» и «фамилия» в данном случае понимаются нами в качестве синонимов.

⁴⁶ Такая работа будет более плодотворной, если она проводится непосредственно в период изучения произведений, в которых есть «говорящие» фамилии.

2. Как вы думаете, в чём ценность такой характеристики?

3. Приведите свои примеры «говорящих» фамилий в известных вам произведениях.

Последнее задание может быть конкретизировано или усложнено в зависимости от того, в каком классе и по какой программе ведётся работа.

Одним из выводов в связи с выяснением того, какова роль имён собственных в литературном произведении, должен стать такой: *имя собственное относительно героя, его носителя выполняет не только номинативно-опознавательную функцию, но и представляет собой часть характеристики этого героя, и, в силу этого, связано с тематикой произведения, жанром, общей композицией и характером образов, имя несёт определённую стилистическую нагрузку, имеет стилистическую окраску.*

«Говорящие» фамилии (имена) имеют ещё более выраженные стилистическую окраску и нагрузку, поэтому уже в момент своего появления создают у читателя вполне определённый настрой в отношении к герою, помогают понять отношение автора к нему, помогают правильно трактовать его поведение, правильно оценивать роль в литературном произведении. «Говорящие» получили такое определение именно потому, что «говорят» о героях и за героев заранее, наперед.

Для детального осознания сущности приведенного выше вывода можно провести работу по таким вопросам:

1. Что такое «номинативно-опознавательная функция» имён собственных в художественном произведении?

2. Как, по вашему мнению, имена собственные связаны «с тематикой произведения, жанром, общей композицией и характером образов»?

3. Какую «стилистическую нагрузку» несут известные вам «говорящие» фамилии героев литературных произведений, к примеру, в комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»?

4. Можете вы согласиться с тем, что «говорящие» создают у читателя вполне определённый настрой в отношении к герою, помогают понять отношение автора к нему»? Если да, аргументируйте свой ответ примерами.

5. Как вы думаете, помогают ли пониманию героев, их роли в произведении такие фамилии, как помещик Скотинин, унтер Пришибеев, чиновник Червяков, актер Унылов и др.?

В ходе работы в классе (индивидуальной или коллективной), а также в качестве домашнего задания можно предложить учащимся такие задания:

I. «В XVIII веке театральный зритель ещё до начала представления знал, каких героев он увидит на сцене. Драматургу предписывалось давать персонажам *«говорящие»* фамилии. Прочитав в списке действующих лиц «Скотинин, Простаков и Вральман» или «Милон и Правдин», несложно было догадаться, что за характеры автор вывел в пьесе» (И. В. Трофимов).

1. Как вы думаете, это, действительно, хорошо, если «театральный зритель ещё до начала представления» знает, «каких героев он увидит на сцене»?

2. Какое представление у вас возникает о герое, которого вы, предположим, ещё не знаете, но вам уже известна его фамилия Скотинин, Простаков, Вральман, Милон, Правдин и т. п.? Разве Вральман, к примеру, не может в жизни оказаться честным человеком?

II. «Говорящие» фамилии – это одно из средств типизации, и в этом их неопределимое значение, однако типизации, по преимуществу сатирической. Писатель-сатирик, стремясь заклеить отрицательные образы, подбирают такие имена, которые с самого начала изобличают низменную сущность, низкий общественный «рейтинг» этих персонажей. Всё это играет значительную роль в создании обобщённого образа сатирического типа. В произведениях, не имеющих сатирической направленности, роль «говорящих» фамилий не так существенна...» (Сергей Козлов, писатель).

1. Можете вы согласиться с тем, что «говорящие» фамилии важны как средство типизации, прежде всего, в сатирических произведениях? Если да, приведите наиболее выразительные примеры.

2. Верно ли, что «в произведениях, не имеющих сатирической направленности, роль «говорящих» фамилий не так существенна»? Можете вы назвать «говорящими» фамилии таких героев,

как Болконский, Безухов, Раскольников, Базаров? Если да, то выступают ли такие фамилии в качестве характеристики героев, в качестве средства типизации?

III. Прочитайте отрывок из стихотворения Саши Чёрного (1909) «Смех сквозь слёзы»:

<...> Пусть их шумят... Но где твои герои?
Все живы ли, иль, небо прокоптив,
В углах медвежьих сгнили на покое
Под сенью благостной крестьянских тучных нив?
Живут... И как живут! Ты, встав сейчас из гроба,
Ни одного из них, наверно, б не узнал:
Павлуша Чичиков – сановная особа
И в интендантстве патриотом стал.
На мёртвых душ портянки поставляет
(Живым они, пожалуй, ни к чему),
Манилов в Третьей Думе заседает
И в председатели был избран... по уму.
Петрушка сдуру сделался поэтом
И что-то мажет в «Золотом руне»⁴⁷,
Ноздрёв пошёл в охранное – и в этом
Нашёл своё призвание вполне.
Поручик Пирогов с успехом служит в Ялте
И сам сапожников по праздникам сечёт,
Чуб стал союзником и об еврейском гвалте
С большою эрудицией поёт.
Жан Хлестаков работает в «России»⁴⁸,
Затем – в «Осведомительном бюро»,
Где чувствует себя совсем в родной стихии:
Разжился, раздобрел – вот борзое перо!..

1. Какие из героев Гоголя, упоминаемых поэтом, вам знакомы? У кого из этих героев «говорящая» фамилия?

⁴⁷ «Золотое руно» – ежемесячный художественный и литературно-критический журнал символистов, выходивший в Москве в 1906-1909. Всего вышло 34 номера журнала. Название восходит к петербургскому символистскому кружку «Аргонавты».

⁴⁸ «Россия» – ежедневная газета, которая была учреждена по негласному распоряжению Совета Министров под видом частного издания.

2. Как вы думаете, добавляет ли стихотворение Саши Чёрного что-либо новое к тому содержанию «говорящей» фамилии, которое вам было известно? Как вы думаете, в чем смысл обращения поэта к образам героев Н. В. Гоголя?

IV. «Можно сказать, что автором в выборе имён героев, если не руководит, то существенно влияет на этот выбор семантика, некий семантический ореол, стоящий за каждым конкретным именем. Трудно представить себе нравственно чистого, духовного богатого героя по имени Окуркин или Волкодавов, а заглавного героя знаменитого пушкинского романа с фамилией Приблудный...» (С. С. Козлов).

1. Как вы поняли то, что «руководит» автором литературного произведения в выборе имён героев? Что вы понимаете под «семантическим ореолом, стоящим за каждым конкретным именем»?

2. Вы тоже считаете, что для «нравственно чистого, духовного богатого героя» неприемлема фамилия Окуркин, Волкодавов и т.п.? Аргументируйте своё мнение.

V. «<...> Вы ещё только читаете список действующих лиц комедии Д. И. Фонвизина «Недоросль» и уже получаете представление о характере персонажей, манере их поведения, потому что уже фамилии говорят сами за себя, выдают персонажей, которым принадлежат: Вральман, Скотинин, Стародум, Простаков, Правдин, Цифиркин, Кутейкин...» (Э. Б. Меки).

1. Можете вы согласиться с тем, что уже при чтении списка действующих лиц комедии «Недоросль» читатель получает «представление о характере персонажей, манере их поведения»?

2. Как вы думаете, справедливо ли то, что исследователь включает в перечень говорящих фамилий комедии Д. И. Фонвизина Кутейкина и Цифиркина? Если да, то о каком, положительном или отрицательном начале в характере этих героев говорят их фамилии?

VI. «Каждый писатель стремится к тому, чтобы имена, включённые в его литературное произведение, особенно центральных героев, уже выражали субъективное отношение к самому персонажу, и его окружению, к изображаемым характерам, типам личности. Говорящая фамилия – это есть самое первое, начальное проявление такого субъективного отношения» (С. С. Козлов).

1. Как вы думаете, в чём смысл того, чтобы уже имена персонажей несли в себе определенное субъективное отношение автора? Может быть, писатель таким образом словно бы не доверяет своим читателям и сразу же говорит о том, как те должны относиться к его героям? Поразмышляйте на эту тему.

2. Если говорящая фамилия – это «первое, начальное проявление» субъективного отношения автора к своему персонажу, вам представляет второе, третье?

Портрет

Под портретом (фр. *portrait*) в литературном произведении принято понимать изображение внешности героя или группы персонажей: лица, фигуры, одежды, манеры держаться.

В старофранцузском языке слово портрет (*portraire*) означало «воспроизводить что-либо черта в черту». В литературном произведении портрет выступает в качестве одного из важнейших средств художественной характеристики, посредством которого писатель раскрывает характеры героев, придает им типические черты, выражает авторское отношение к ним.

1. Приведите 2-3 примера портрета в известных вам литературных произведениях.

2. Как вы думаете, какова функция портрета в художественном тексте? Какую смысловую нагрузку может нести «изображение внешности героя или группы персонажей»?

Характер, как и роль в художественном произведении могут быть самыми разнообразными. Самый простой тип портрета – это копия с реально существующего человека. Такой портрет можно определить как *натуралистический*. Однако чаще всего писатели обращаются к портрету психологическому, т. е. такому, который дает возможность через внешность героя раскрыть его внутренний мир.

В связи с обозначенной особенностью можно обратиться к учащимся с вопросами о том, *какой может быть, по их мнению, роль «натуралистического» портрета в художественном произведении, и в чём они видят принципиальную разницу между портретом «натуралистическим» и «психологическим»*. Для примера можно обратиться к портрету цыгана из «Сорочинской ярмарки»

Н. В. Гоголя, в сношения с которым вступает герой Грицько: «В смуглых чертах цыгана было что-то злобное, язвительное, низкое и вместе высокомерное... Совершенно провалившийся между носом и острым подбородком рот, вечно осенённый язвительною улыбкой, небольшие, но живые, как огонь, глаза и беспрестанно меняющиеся на лице молнии предприятий и умыслов, всё это как будто требовало особенного, такого же странного для себя костюма...». Приведённый пример портрета из «Сорочинской ярмарки» нужен не только для примера, но для выяснения вопроса о том, насколько поняли учащиеся, что представляет собой психологический портрет. Могут ли они согласиться с тем, что приведённый отрывок есть пример психологического портрета. Если да, то какие детали, черты портрета цыгана у Н. В. Гоголя об этом свидетельствуют?

Коллективная и индивидуальная работа, целью которой является нахождение ответов на поставленные вопросы, должна строиться на том, что портрет является одним из важнейших средств характеристики. Благодаря портрету писатель не только рисует внешний облик персонажа, создаёт представление о том, как он выглядит, но имеет возможность выделить его типические черты характера, выразить своё отношение к нему. Такие возможности отрывает изображение внешности героев: выделение, подчеркивание особенностей фигуры, лица, манеры одеваться, обращение к своеобразию движений и жестов, манере вести себя в одиночестве и с окружающими. При этом важно отметить и ту особенность, что портрет в художественном произведении является только одним из средств характеристики, употребляемом в композиционном единстве с другими средствами. Под таковыми можно понимать развитие сюжетного действия, обращение к мыслям и настроениям героев, диалоги, описания открытого (пейзаж) и замкнутого (интерьер, обстановка) пространства и т. д.

Прояснение особенностей и роли портрета должно неизменно возвращаться к вопросам о том, *для характеристики чего или кого служит портрет в литературном произведении, во-первых, и как, какими приёмами и средствами создаётся портрет в литературном произведении, во-вторых? Какое место обычно занимает портрет в «развитии сюжетного действия»?* На следующем

этапе можно представить учащимся (или предложить им вспомнить) портретные детали, которыми Н. В. Гоголь в поэме «Мёртвые души» выделяет в портрете персонажей глаза. К примеру, Манилов «имел глаза сладкие, как сахар», а с Собакевичем натура поступила совсем просто: «большим сверлом ковырнула глаза».

Считают ли учащиеся, что такие детали каким-то образом характеризуют персонажей поэмы? Если да, то в чем сущность такой характеристики, в чем ее смысл? С чем для учащихся ассоциируется употребление сверла в связи с глазами Собакевича?

Если в данный момент непосредственно изучается поэма «Мёртвые души», можно предложить учащимся найти в тексте, как, с помощью каких деталей определяет писатель глаза других персонажей, какую характеристику герою сообщают такие детали.

Работа в предлагаемом направлении даёт возможность учителю обратить внимание учащихся на то, что у Гоголя глаза персонажей никак не связаны с понятием духовности, они ассоциируются исключительно с предметами. В приведённых примерах с Маниловым и Собакевичем с сахаром и деревянной куклой. А в случае с другими помещиками? К примеру, с Плюшкиным: «Маленькие глазки ещё не потухнули и бегали из-под высоко выросших бровей, как мыши, когда, высунувши из тёмных нор остренькие морды, насторожа уши и моргая усом, они высматривают, не затаился ли где кот или шалун мальчишка, и нюхают подозрительно самый воздух».

В продолжение разговора о роли портрета в развитии действия и характеров героев можно предложить учащимся (особенно если в этот момент изучается роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин») сравнить два описания Татьяны: в первом случае, когда она страстно влюблённая, простая деревенская девушка, а во втором – светская дама:

Дика, печальна, молчалива,
Как лань лесная боязлива,
Она в семье своей родной
Казалась девочкой чужой.
Она ласкаться не умела
К отцу, ни к матери своей;
Дитя сама, в толпе детей

Играть и прыгать не хотела,
И часто целый день одна
Сидела молча у окна.

Дав учащимся возможность прочитать или перечитать текст (второе из упомянутых описаний можно предложить учащимся найти самостоятельно), учитель организует их работу по следующим вопросам и заданиям:

1. *Можно ли приведённые описания считать портретами? Почему?*

2. *Насколько иной, по вашему мнению, предстаёт героиня во втором описании? Изменилась ли она в этом описании принципиально, по сравнению с первым? Если да, то в чем вы заметили? Как характеризует героиню отмеченная вами особенность?*

И в первом, и во втором случае читатель видит портрет одной и той же героини: будучи светской дамой, Татьяна осталась той же самой, что была в детстве, её портрет этого периода словно бы повторяет отмеченное ранее, только в развитии, но без принципиальных изменений.

Приведённые примеры должны закрепить представления учащихся о том, что чаще всего портрет в литературном произведении выступает как средство раскрытия внутреннего мира героя, может свидетельствовать о некоторых чертах характера, склонностях, привычках. Одним из доказательств справедливости этой мысли может служить портрет Печорина, увиденный у Лермонтова глазами рассказчика: «Он был среднего роста; стройный тонкий стан его и широкие плечи доказывали крепкое сложение, способное переносить все трудности кочевой жизни. Его походка была небрежна и ленива, но я заметил, что он не размахивал руками – верный признак скрытности характера».

Для работы по закреплению изложенного материала могут быть использованы задания, работа над которыми может проходить как в классе, так и дома:

I. «Являясь одной из сторон художественного образа, портрет включает те основные моменты, которые существенны для образа в его целом. В портрете героя, как и во всем его образе, существуют и общие типические черты и индивидуальные» (Г. П. и Г. Шнайер).

1. Какое содержание вы вкладываете в понятие «художественный образ»?

2. Как вы поняли то, в каких отношениях находятся художественный образ и портрет, портретная характеристика героя?

II. Во второй, а затем в восьмой главе романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» есть такие эпизоды:

<...> Итак, она звалась Татьяной.

Ни красотой сестры своей,

Ни свежестью ее румяной

Не привлекла б она очей.

Дика, печальна, молчалива,

Как лань лесная боязлива,

Она в семье своей родной

Казалась девочкой чужой.

Она ласкаться не умела

К отцу, ни к матери своей;

Дитя сама, в толпе детей

Играть и прыгать не хотела,

И часто целый день одна

Сидела молча у окна.

* * *

<...> Она была нетороплива,

Не холодна, не говорлива,

Без взора наглого для всех,

Без притязаний на успех,

Без этих маленьких ужимок,

Без подражательных затей...

Всё тихо, просто было в ней,

Она казалась верный снимок

Du somme il faut... (Шишков, прости: Не знаю, как перевести.)

1. Можно ли, на ваш взгляд, утверждать, что в обоих случаях речь идет об одной и той же героине? Если да, то дают ли процитированные отрывки (каждый по отдельности и вместе) достаточно цельное представление о том, какой была героиня романа?

2. Можно ли представленные отрывки (каждый в отдельности) считать портретом? Почему?

III. «В творчестве Л. Толстого и Чехова на смену развёрнутым портретным характеристикам пришли портреты, даваемые бегло и вскользь, отмечающие какую-то одну черту наружности персонажа. Таковы упоминания о лучистых глазах княжны Марьи, доброй улыбке Пьера Безухова в романе Л. Толстого «Война и мир» (В. Е. Хализев).

1. Расскажите о том, какой вам представляется «развёрнутая портретная характеристика». Приведите наиболее выразительные, на ваш взгляд, примеры.

2. Сравните «развёрнутую портретную характеристику» с портретом, даваемым «бегло и вскользь». В чём заключается принципиальная разница между ними? Какому виду портрета вы отдаёте предпочтение? Аргументируйте свой выбор.

V. Прочитайте отрывок из стихотворения Александра Блока «Шлейф, забрызганный звездами...» (1906):

Шлейф, забрызганный звездами,
Синий, синий, синий взор.
Меж землёй и небесами
Вихрем поднятый костёр.

Жизнь и смерть в круженье вечном,
Вся – в шелках тугих –
Ты – путям открыта млечным,
Скрыта в тучах грозových.

Пали душные туманы.
Гасни, гасни свет, пролейся мгла...
Ты – рукою узкой, белой, странной
Факел-кубок в руки мне дала...

1. Можете вы назвать представленное в отрывке описание портретом? Почему?

2. В каком качестве, на ваш взгляд, выступают в этом отрывке черты, детали внешнего облика женщины?

V. «У истинного таланта каждое лицо – тип, и каждый тип для читателя есть знакомый незнакомец» (В. Г. Белинский).

1. Какое содержание вы вкладываете в понятие «тип» (типичский герой?) Приведите наиболее показательные, на ваш взгляд, примеры.

2. Расшифруйте формулу «знакомый незнакомец». Можете вы согласиться с тем, что таковым у «истинного таланта» выступает каждый герой? Обоснуйте своё мнение.

Пейзаж

Французское слово *pausage* (образовано от *paus* – страна, местность) обозначает изображение в искусстве картин природы. В литературе пейзаж выступает в качестве одного из содержательных и композиционных компонентов художественного произведения и предполагает не только описание природы, но и вообще любого незамкнутого пространства внешнего мира. В связи с этим целесообразно вспомнить с учащимися о том, что представляет собой в художественном тексте *замкнутое* и *незамкнутое* пространство, можно привести примеры из конкретных, известных учащимся произведений литературы.

Изображение пейзажа имеет свои функции в художественном произведении, определяемые тем, к какому типу культурного сознания (классицизм, романтизм, реализм и т.п.) относится данное произведение, каковы его жанрово-родовые признаки, в каком стиле оно написано. Изображение картин природы в художественном тексте призвано произвести на читателя яркое, запоминающееся впечатление, близкое тому, которое испытал автор. Такое впечатление есть свидетельство того, как относится автор к описываемому предмету (страна, местность), какую роль в его жизни в его миропонимании играет такое описание.

Уже в литературе XVIII века пейзаж перестал трактоваться только как описание некоего открытого пространства и обрёл свою психологическую значимость: стал одним из средств изображения внутренней жизни человека. Произошло это, в первую очередь, благодаря писателям-сентименталистам, которые стремились к тому, чтобы изображать человека в гармонии с природой, искали в нём её продолжение, находили в природе объяснение самому человеку, его мыслям и поступкам. Раскрытие сущности понятия «пейзаж» может быть использовано в качестве

повода или для первичного разговора о сентиментализме, или для повторения, если речь об этом типе культуры уже была. Можно вспомнить о том, каких писателей-сентименталистов они знают, какую роль в произведениях этих писателей играет пейзаж и чем такое понимание пейзажа вызвано.

Принципиально важен для учащихся, с точки зрения понимания ими смыслового ядра художественного произведения, акцент на том, что пейзаж в литературном тексте является не просто фиксацией каких-то явлений и процессов, каких-то деталей и подробностей открытого пространства, но выступает в качестве показателя, свидетельства понимания природы, отношения к ней человека. Для человека, героя литературного произведения, природа может являться или является местом постоянного или временного пребывания, местом его противоборства или сотрудничества, местом, в котором он ощущает гармонию или чувствует себя дисгармонично.

Отношение к природе, которое проявляется в том, как видит пейзаж автор или его герои, может быть продиктовано сиюминутным настроением, а может отличаться неизменным постоянством, может быть продиктовано профессией или социальным происхождением. Включение в раскрытие этой особенности самих учащихся может быть связано с необходимостью им ответить на вопрос о том, могут ли они согласиться тем, что рабочий, крестьянин, барин-помещик, купец и т. д. каждый по-своему подходит к пониманию природы, её красоты и ценности, или они видят природу и чувствуют её одинаково.

Закрепление изложенного материала может быть осуществлено посредством заданий, которые учащиеся выполняют как в на уроке, так и в качестве домашнего задания:

I. «В то время как в живописи пейзаж в ряде случаев имеет самостоятельное значение как законченное художественное произведение, в литературе пейзаж обычно включается в общую систему образов произведения...» (В. С. Нечаева).

1. *Как вы понимаете мысль о том, что в живописи пейзаж может иметь «самостоятельное значение как законченное художественное произведение»? С чем это, на ваш взгляд, связано?*

2. Можете вы согласиться с тем, что в литературном произведении пейзаж как таковой не может иметь самостоятельного значения, а всегда «включается в общую систему образов произведения»? Если да, то почему сложилась такая ситуация?

II. Прочитайте стихотворения Саши Чёрного «Родной пейзаж» (1910):

Умирает снег лиловый.
Видишь – сумерки пришли:
Над унылым сном земли
Сизых туч хаус суровый
Надвигается вдали.

На продрогшие осины
Ветер северный летит,
Хмуро сучья шевелит.
Тени холодны и длинны.
Сердце стынет и болит.

О печальный трепет леса,
Переполненного тьмой!
Воздух, скованный зимой...
С четырёх сторон завеса
Покорённости немой...

На поляне занесённой
Пятен тёмные ряды -
Чьи-то бедные следы,
Заметают ветер сонный
И свистит на все лады.

Кто искал в лесу дорогу?
И нашёл ли? Лес шумит.
Снег тенями перевит.
Сердце жалуется Богу...
Бог не слышит. Ночь молчит.

1. Какое впечатление создаёт нарисованный поэтом пейзаж? За счёт чего, какими средствами это впечатление создаётся?

2. Можете вы утверждать, что у С. Чёрного пейзаж не имеет самостоятельного значения? А в стихотворении А. С. Пушкина «Зимний вечер» (1825) или А. Фета «Заря прощается с землёю...» (1858)? Обоснуйте свое мнение.

III. «Пейзаж используется романтиками и для утверждения идеи непокорности, стремления к свободе и т. п. и как фон для действия героя, созвучный его характеру и потому способствующий лучшему пониманию человеческих образов произведения. В некоторых случаях мы имеем пейзаж, контрастирующий по сравнению с героем, и тогда задача контраста – ещё более оттенить, подчеркнуть состояние героя. Примером “созвучного” романтического пейзажа может служить величавый фон Кавказа в “Демоне” Лермонтова, примером контрастного – мягкие очертания южных степей, на фоне которых вырисовывается мятежная фигура Алеко (“Цыгане” Пушкина)» (В. С. Нечаева).

1. Расскажите о том, как вы поняли ту роль, которую выполняет пейзаж в произведениях романтической культуры.

2. Что такое «созвучный» романтический пейзаж? Приведите примеры.

3. Как вы представляете себе «контрастный» романтический пейзаж? В каких произведениях, кроме названного исследователем, такой пейзаж можно наблюдать?

IV. Прочитайте стихотворение Афанасия Фета «Вечер» (1855):

Прозвучало над ясной рекою,
Прозвенело в померкшем лугу,
Прокатилось над рощей немою,
Засветилось на том берегу.

Далеко, в полумраке, луками
Убегает на запад река.
Погорев золотыми каймами,
Разлетелись, как дым, облака.

На пригорке то сыро, то жарко,
Вздохи дня есть в дыханье ночном,
Но зарница уж теплится ярко
Голубым и зелёным огнем.

1. *Какое настроение создает нарисованный поэтом пейзаж?*
2. *Имеет ли, на ваш взгляд, «самостоятельное значение» пейзаж в данном стихотворении? Аргументируйте свой ответ.*

3. *Подберите среди произведений русских художников-пейзажистов (А. К. Саврасов, В. Д. Поленов, И. И. Шишкин, К. Я. Крыжицкий, И. И. Левитан, Н. П. Богданов-Бельский и др.) картины, которые, на ваш взгляд, наиболее точно, близко по смыслу и настроению передают содержание фетовского стихотворения.*

V. «<...> С помощью пейзажа читатель наглядно может представить себе, где происходят события (на борту теплохода, на улицах города, в лесу и пр.) и когда они происходят (т. е. в какое время года и суток). Иногда об этой роли пейзажа говорят сами заглавия произведений: «Кавказ» Пушкина, «На Волге» Некрасова, «Невский проспект» Гоголя, «Степь» Чехова, «Зеркало морей» Дж. Конрада, «Старик и море» Э. Хемингуэя. Но пейзаж – что не «сухое» указание на время и место действия (например: такого-то числа в таком-то городе...), а художественное описание, т. е. использование образного, поэтического языка» (Е.Н. Себина).

1. *Приведите свои примеры того, как благодаря пейзажу «читатель наглядно может представить себе» то, где и когда происходят описываемые события.*

2. *Какие произведения с заглавиями, указывающими на роль пейзажа, кроме названных исследователем, вы знаете?*

3. *Как вы понимаете мысль о том, что пейзаж – это обязательно «художественное описание»? Можете вы с этим согласиться? Почему?*

VI. «Природные и, в особенности, метеорологические процессы (изменения погоды: дождь, гроза, буран, шторм на море и пр.) могут направить течение событий в ту или иную сторону. Так, в повести Пушкина «Метель» природа «вмешивается» в планы героев и соединяет Марию Гавриловну не с Владимиром, а с Бурминым...» (Е.Н. Себина).

1. Расскажите о том, как вы поняли ту роль, какую может играть в развитии действия пейзаж («природные и, в особенности, метеорологические процессы»)?

2. Приведите свои примеры изменений в развитии действия, которые произошли благодаря «природным», «метеорологическим процессам».

VII. Прочитайте отрывок из повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка»: «Я увидел в самом деле на краю неба белое облачко, которое принял было сперва за отдаленный холмик. Ямщик изъяснил мне, что облачко предвещало буран.

Я слышал о тамошних мятелях, и знал, что целые обозы бывали ими занесены. Савельич, согласно со мнением ямщика, советовал воротиться. Но ветер показался мне не силен; я понадеялся добраться заблаговременно до следующей станции, и велел ехать скорее.

Ямщик поскакал; но всё поглядывал на восток. Лошади бежали дружно. Ветер между тем час от часу становился сильнее. Облачко обратилось в белую тучу, которая тяжело подымалась, росла, и постепенно облегалась небо. Пошел мелкий снег – и вдруг повалил хлопьями. Ветер завыл; сделалась мятель. В одно мгновение темное небо смешалось со снежным морем. Всё исчезло. «Ну барин», – закричал ямщик – «беда: буран!»...».

1. Можете вы утверждать, что процитированное описание пейзажа, в данном случае «метеорологического процесса» является художественным, т.е. с использованием образного, поэтического языка? Обоснуйте свое мнение.

2. Изменилось развитие действия повести благодаря начавшейся метели? Причиной каких событий повести стала метель? Изменила ли она судьбу главного героя?

VIII. «<...> Пейзаж создает психологический настрой восприятия текста, помогает раскрыть внутреннее состояние героев, подготавливает читателя к и изменениям в их жизни. Показателен в этом смысле «чувствительный пейзаж» сентиментализма. Вот характерная сцена из «Бедной Лизы» И.М Карамзина: «Какая трогательная картина! Утренняя заря, как иное море, разливалась по восточному небу. Эраст стоял под ветвями высокого дуба, дер-

жа в объятиях своих бледную, томную, горестную подругу, которая, прощаясь с ним, прощалась с судьбой своею. Вся натура пребывала в молчании».

Описание природы часто составляет психологический, эмоциональный фон развития сюжета» (Е.Н. Себина).

1. Вам известны произведения, кроме «Бедной Лизы» Н.М. Карамзина, в которых «пейзаж создает психологический настрой восприятия текста, помогает раскрыть внутреннее состояние героев»? Если да, расскажите о том, за счет чего это происходит в тексте.

2. Найдите в уже упоминавшейся повести эпизоды, в которых описание природы «составляет психологический, эмоциональный фон развития сюжета».

5. КОНФЛИКТ: ОБЩИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Для осознания учащимися своеобразия художественной литературы принципиально важно понимание того, что *художественный текст*⁴⁹ – это авторское, индивидуальное представление определенного количества ситуаций и событий, которые складываются в сюжет.

Необходимо также разграничение понятий *событие* и *ситуация*. Разница между ними заключается в том, что первое является *динамичным* элементом сюжета, а второе – более *статичный* его элемент. А уже *сюжет* литературного произведения – это расположение и чередование событий и ситуаций, и цель такого расположения и чередования связана с необходимостью создания, выражения, акцентирования смыслового ядра текста. Сюжет при этом нельзя понимать только как некую последовательность, некий корпус событий и ситуаций: собственно сюжетом они становятся благодаря *конфликту* (от лат. *conflictus* – столкновение).

Только конфликт сообщает динамическое начало ряду, последовательности частных событий и ситуаций, создает содержание художественного текста. Понимая конфликт как *соприкосновение противоположных стремлений, выявление противоречий*, необ-

⁴⁹ Особенно, если иметь в виду значение слова «текст» (в переводе с латыни *textum* означает *связь, соединение*)

ходимо исходить из того, что именно конфликт является двигателем развития действия и противодействия как в драматическом или эпическом произведении, так и в лирике, разумеется, с учётом специфики каждого литературного рода.

В литературоведении сложилась такая традиция (она особенно ярко проявляется в школьной практике изучения теории литературы), когда под конфликтом принято понимать обязательно столкновение, борьбу, спор, выражение противоположных оценок и проявление полярных склонностей, противоборство враждующих сил как во внешнем пространстве, так и в пространстве внутреннего мира героев.

Сам характер и та роль, которую выполняет в художественном тексте конфликт, являются лучшим свидетельством того, что отражаемая в этом тексте реальность дуалистична, и её дуализм оппозиционен. Эта оппозиционность является главным структурным принципом строения и существования реальности: духовное и материальное, тьма и свет, добро и зло, земля и небо, друзья и враги.... Однако современное видение конфликта в художественном тексте позволяет утверждать, что конфликт – это не обязательно только столкновение, но и *характер взаимоотношений, состояние*. Если с этим не согласиться и понимать конфликт исключительно как *столкновение*, то, к примеру, в лермонтовском «Выхожу один я на дорогу...» конфликта как такового нет. А он между тем заявлен в самой процитированной строке, в числительном «один», которое отражает то, как лирический герой осознаёт сущность своего состояния, положения во времени и пространстве.

Не менее выразительный пример – стихотворение А. С. Пушкина «Я вас любил...»: в нём проявляется не столько столкновение, сколько характер взаимоотношений лирического героя и адресата в том виде, как они сложились в настоящем времени.

В своё время много было написано о «бесконфликтном характере повествования» в рассказе И. А. Бунина «Антоновские яблоки». А между тем, этот рассказ, как и некоторые другие, из созданных в данный период, отмечен стремлением уловить «связь времён», сохранить то, что должно сохраняться в духовном опы-

те народа. Поэтому, когда в тексте возникают фразы: «...Вспоминается мне ранняя погожая осень», «Помню я и старуху его», «И помню, мне порою казалось...», «Крепостного права я не знал и не видел, но помню...» и т. п., то способность вспоминать и есть главный показатель характера конфликта, который разрешается позитивно, ведь отсутствие способности вспоминать представляет его прямо противоположное разрешение.

Иными словами, конфликт предполагает наличие двух, чаще всего оппозиционных составляющих, которые в воспринимающем сознании могут быть связаны: одно с положительным, а другое с отрицательным эмоциональным восприятием, что не отрицает возможности наличия положительного потенциала в обеих составляющих. К примеру, оба влюбленных могут представлять положительное начало, что, отнюдь, не исключает конфликтных ситуаций, которые могут между ними возникать.

Роль таких оппозиционных составляющих могут выполнять различные структурные элементы художественного текста.

Во-первых, ими могут быть *два персонажа*: положительный (обычно главный герой) и его оппонент и даже его антипод (чаще всего отрицательный), когда главное содержание конфликта связано с разными мировоззрениями, жизненными позициями и целями, разным ощущением себя во времени и пространстве. О такой разновидности составляющих конфликта можно сказать словами А. С. Пушкина:

Они сошлись: вода и камень,
Стихи и проза, лед и пламень...

К примеру, столкновение двух жизненных позиций лежит в основе сюжета трагедии Ф. Шиллера «Мария Стюарт» (1801). Генри Филдинг в романе «История Тома Джонса, найденыша» (1749) строит повествование на конфликте между бедным, но нравственным Томом, отвергнутым отцом своей возлюбленной сквайром Вестерном, и богатым, но безнравственным Блайфиллом.

Во-вторых, составляющими конфликта могут быть *персонаж и природа*, когда герой вступает в борьбу с природными, физическими силами, чаще всего превосходящими его возможности.

Таков, к примеру, конфликт драмы В. Шекспира «Буря» (1612), в таких конфликтных отношениях с природой находятся Робинзон Крузо Даниеля Дефо и многие герои-путешественники Жюль Верна. Конфликт такого характера является главной основой развития сюжета повести Э. Хемингуэя «Старик и море» (1952). Комическое решение этого конфликта представляет рассказ А. П. Чехова «Разговор человека с собакой» (1885).

В-третьих, роль таких составляющих могут выполнять *две общественные мировоззренческие структуры*, взятые в момент их столкновения, цель которого победа, верховенство одной структуры над другой. В качестве такой общественной структуры может выступать семья, например, Монтекки и Капулетти в трагедии В. Шекспира «Ромео и Джульетта». Конфликт повести А. Г. Малышкина «Падение Даира» (1923) построен исключительно на столкновении двух поистине огромных человеческих масс – красных и белых, двух идеологий, когда отдельный человек, персонаж практически растворился в массе. Есть белая и красная армия, есть полки и «конно-партизанские дивизии», эскадроны, есть командармы, начальники штабов, и почти не встречаются имена людей.

В третьей части трилогии Д. С. Мережковского «Христос и Антихрист» (1895-1904), романе «Антихрист. Петр и Алексей» (1904) внешне конфликт выглядит как столкновение двух героев: царя Петра и царевича Алексея, как борьба между гонителем и хранителем исконного русского православия, однако в общем плане трилогии этот конфликт является столкновением двух мировоззренческих систем, двух правд, о чём выразительно сказал сам Мережковский: «Когда я начинал трилогию «Христос и Антихрист», мне казалось, что существуют две правды: христианство – правда о небе, и язычество – правда о земле, и в будущем соединении этих двух правд – полнота религиозной истины. Но, кончая, я уже знал, что соединение Христа с антихристом – кощунственная ложь; я знал, что обе правды – о небе и о земле – уже соединены во Христе Иисусе... Но я теперь также знаю, что надо было мне пройти эту ложь до конца, чтобы увидеть истину. *От*

раздвоения к соединению – таков мой путь, – и спутник-читатель, если он мне равен в главном – в свободе исканий – придёт к той же истине».⁵⁰

В-четвертых, роль противоборствующих сил конфликта могут выполнять *явления природы* (чаще всего животные), столкновение между которыми происходит без непосредственного участия человека. Такие составляющие конфликта можно наблюдать в произведениях К. Д. Ушинского, Сетона-Томпсона, И. С. Тургенева, М. М. Пришвина. Конфликт такой структуры можно условно называть анималистическим.

В-пятых, противоборствующие силы конфликта могут быть представлены как *персонаж и общество*, когда конфликт строится на стремлении отдельного героя реализовать свои возможности в предлагаемой автором картине мира и трудностях, а чаще всего невозможности такой реализации в данном времени и пространстве. Так выстраиваются отношения между Гамлетом, королём Лиром и окружающим их миром, в таких отношениях с окружающей реальностью находятся Жюльен Сорель Стендаля и Эмма Бовари Флобера, герой романа Бальзака «Утраченные иллюзии» (1843) Люсьен Шардон и горьковский Фома Гордеев...

В-шестых, такими составляющими художественного текста могут выступать *персонаж и судьба*, когда конфликт строится на противостоянии человека законам судьбы или божеству. Конфликт с такими составляющими принято называть провиденциальным, он лежит в основе подавляющего большинства античных трагедий.

В-седьмых. Оппозиционными силами могут выступать *качества внутреннего мира героя*, вступающие в противоречие друг с другом, когда источником конфликта является проблема необходимости выбора между долгом и желанием, совестью и потребностями, возможностью и необходимостью и т. п. Такие составляющие конфликта наиболее последовательно представлены в лирике, однако это вовсе не означает, что они неизвестны эпосу и драме. Таковым выступает, например, конфликт в повести

⁵⁰ Мережковский Д. С. Введение к Полному собранию сочинений. Изд. Товарищества И. Д. Сытина 1914 год. Полн. собр. соч., т. I, М., 1914. С. VI.

И.-В. Гете «Страдания молодого Вертера» (1774) и в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (1866), таков характер одного из основных конфликтов романа-эпопеи М. А. Шолохова «Тихий Дон» (1940).

В-восьмых. Составляющими конфликта могут быть *творец* и *творчество*, когда художественный текст становится изображением того, какие процессы происходят, какие трудности возникают в сознании героя, занятого творческим процессом, какие огорчения и радости творцу приносят результаты этого процесса. Такой конфликт стал основой, к примеру, лирических размышлений В. А. Жуковского в «Эоловой арфе». На таком конфликте построен неоконченный роман Новалиса «Генрих фон Офтердинген» (1802). Значительная часть смыслового комплекса повести К. С. Аксакова «Вальтер Эйзенберг» (1842) также связана с попыткой разрешения конфликта такого характера. Литература знает многочисленные, в том числе и сатирического характера, примеры воплощения этого конфликта, как, например, стихотворение Саши Черного «Переутомление» (1908), которое он посвятил «исписавшимся «популярностям»:

Я похож на родильницу,
Я готов скрежетать...
Проклинаю чернильницу
И чернильницы мать!
Патлы дыбом взлохмачены,
Отупел, как овца, –
Ах, все рифмы истрачены
До конца, до конца!..

Мне, правда, нечего сказать сегодня, как всегда.
Но этим не был я смущён, поверьте, никогда –
Рожал словечки и слова, и рифмы к ним рожал, И в жизнерадостных стихах, как жеребенок, ржал <...>⁵¹

⁵¹ Чёрный Саша. Переутомление // Черный Саша. Собр. соч.: в 5 т. Т. 1: Сатиры и лирики. Стихотворения 1905-1916. – М.: Эллис Лак, 1996. С. 89-90.

В-девятых. Источником конфликта в художественном тексте может выступать противоречие между *духовным* и *телесным* началом. Один вариант разрешения этого конфликта представляет, к примеру, повесть Льва Толстого «Отец Сергей» (1890-1898, опубл. в 1912). Её герой, для того чтобы побороть плотское влечение к пришедшей в его келью женщине, сначала думает о том святом отце, «который накладывал одну руку на блудницу, а другую клал в жаровню», однако у него такой жаровни нет. Он выставляет палец над огнём лампы, но долго терпеть физическую боль не может. И тогда отец Сергей берёт топор, рубит себе указательный палец и после этого встаёт напротив пытающейся соблазнить его женщины и тихо спрашивает: «Что вам?»⁵²

Возможен и другой, прямо противоположный первому, вариант разрешения этого конфликта. Его представляет, к примеру, рассказ А. П. Чехова «Ионыч», когда забота о материальном, плотском убивает в человеке духовное начало.

Десятый тип конфликта в художественном тексте строится на неявном для персонажей противоречии между *внешним проявлением* событий и *их сущностью*. Он имеет некий глобальный характер, ибо связан с ограниченностью знаний, опыта, представлений человека и даже всего человечества, которые оказываются неспособными правильно понять сущность происходящего, увидеть во внешнем внутреннюю, глубинную сущность.

Неверно понятая сущность как внутреннее содержание происходящих процессов может приводить, с одной стороны, к неправильным, ошибочным решениям, а с другой, к страху перед окружающим миром, апатичному или мучительному его восприятию. Так, один из героев мировой литературы Дон Кихот постоянно принимает неверные решения и подчас совершает абсолютно нелепые действия, потому что истинный смысл явлений и событий ему недоступен, происходящее в реальной жизни он не может толковать адекватно. А лирический герой Сергея Есенина по этой же причине испытывает душевные муки:

... я в сплошном дыму,

В разворочённом бурей быте

⁵² Толстой Л. Н. Отец Сергей // Толстой Л. Н. Собр. соч. В 12-ти томах. Т. 10. Повести и рассказы. 1872-1903. – М., Худож. лит., 1975. С. 360.

С того и мучаюсь, что не пойму
Куда несёт нас рок событий.⁵³

Примечательно, что одним из ярких проявлений данного конфликта является для художника его собственное творчество, понимаемое как явление окружающей жизни, результаты и последствия которого не всегда могут быть предугаданы и осознаны:

Нам не дано предугадать,
Как слово наше отзовется...⁵⁴ —

признался в своё время Ф. И. Тютчев.

Внимание учащихся необходимо акцентировать на том, что первые шесть типов конфликта принято определять как *внешние*, а седьмой, восьмой и девятый понимаются как *внутренние*. Десятый можно определить как *синтетический*, в котором сочетаются, сопрягаются как внешние, так и внутренние составляющие.

В художественном тексте разные по типу конфликты (внутренние, внешние, синтетические) могут пересекаться, протекать один из другого, находиться в причинно-следственной зависимости. Причиной, побудительным началом внутреннего конфликта может выступать конфликт внешний и наоборот, но в любом случае вступление тех или иных сил в конфликтные отношения в художественном тексте детерминировано, обусловлено наличием причин и целей. И главное детерминирующее начало заключается в том, что конфликт художественного текста есть результат понимания мира как оппозиционной структуры. При этом самому художественному тексту именно конфликт сообщает главный центр тяжести, а значит, и формирует авторское смысловое ядро.

Поэтому конфликт можно определить и как основной элемент содержания, и как главное средство воплощения этого содержания в художественном тексте. Благодаря конфликту, его развитию

⁵³ Есенин С. А. Письмо к женщине // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 2. Стихотворения (1912-1925). — М., Худож. лит., 1977. С. 107-108.

⁵⁴ Тютчев Ф. И. Нам не дано предугадать... // Соч. в 2 т. Т. 1. — М., Правда, 1980. С. 199.

и результатам этого развития в художественном тексте возникает то, что принято называть напряжением или ослаблением, ускорением или замедлением действия, возникающего вследствие столкновения противоборствующих сил. Конфликт в художественном тексте является главным источником формирования, развития, раскрытия характеров, которые, в свою очередь, для этого конфликта выполняют роль его источника, «организатора».

От характера конфликта, который является источником и главной причиной развёртывания сюжета, зависит нарастание или ослабление напряженности повествования, наличие или отсутствие элементов, которые тормозят его развитие (к примеру, описания, портреты или рассуждения героя, автора, рассказчика).

В вопросе о конфликте и его роли в создании, развитии, характере сюжета можно отметить одну парадоксальную, на первый взгляд, особенность. При всей неповторимости сюжета художественного произведения этот сюжет строится на основе конфликтных схем, которые известны художественной литературе на протяжении многих столетий, они исторически повторяются, постоянно воспроизводятся, каждый раз получая новое авторское воплощение.

В связи с тем, что сюжет художественного произведения строится на хорошо известных конфликтных схемах, в отношениях читателя и художественного текста можно наблюдать эффект *конфликтного ожидания*. Он возникает, в первую очередь, в связи с названием произведения и основан на читательском всеведении, на некоем *предзнании*, предвидении того, как и на чём будет строиться сюжет.

К примеру, если перед читателем рассказ под названием «Смерть на Капри», то ещё до того, как приступить к чтению, читатель уже ожидает того разрешения конфликта, которое заявлено в названии. Тот же бунинский рассказ, но уже с названием «Господин из Сан-Франциско» лишает читателя его «всеведения», сужает возможности предзнания. Читатель, впервые обращающийся к эпосе М. А. Шолохова «Тихий Дон» и ожидающий повествования о «тишине», а значит, «об умиротворённости и гармонии в пространстве реки Дон», будет в значительной степе-

ни разочарован, его конфликтное ожидание не оправдывается. Точно так же, как не оправдывается оно при чтении рассказов Шолохова «Семейный человек» или «Родная кровь» и других.

Конфликтное ожидание – это предвосхищение читателем предстоящих событий, которое может либо разрушаться по мере чтения, либо подтверждаться. Это конфликтное ожидание или предвосхищение, предзнание является одной из основ, на которой строится занимательность, разумеется, не только эпического произведения. И распространяется оно не только на детективную и приключенческую литературу. Другое дело, что для последней конфликтное ожидание имеет принципиально важное значение: мало интереса читать детектив, когда с первых страниц понятно, чем закончится его конфликт.

Конфликтное ожидание может стимулироваться интертекстуальностью, заявленной в названии, когда предзнание читателя основывается на том, что ему уже известны литературные или историко-культурные явления, ставшие частью названия художественного текста. К примеру, повесть «Леди Макбет Мценского уезда» Н. С. Лескова или повести «Русский Фауст», «Последний Карфаген», «Репетиция Апокалипсиса» С. С. Козлова.

Конфликтное ожидание, основанное на интертекстуальном составляющем названия произведения, сообщает художественному тексту особую занимательность: читатель оказывается вовлеченным в *новое поведение* хорошо ему известного, *старого героя* или *новое развитие* хорошо известной литературной или исторической конфликтной ситуации. Однако занимательность эпического произведения нельзя понимать лишь конкретно-материально, когда писатель, а вслед за ним читатель увлечены получением только некоего итогового знания о разрешении конфликта. Занимательность, основанная на предзнании, предвосхищении, проистекает из того, что становится интересно, и принципиально важно то, как, с какой стороны подтверждается или опровергается предзнание, как технически по-новому, оригинально стилистически строится и разрешается старая конфликтная схема.

Конфликтное ожидание не только в эпосе, но и в драме, а особенно в лирике создаёт в читателе ощущение гармонии, некое представление о том, что мир художественного произведения не

замкнут, не отделён от него. Происходящее в этом мире можно предугадать, можно обнаружить в нём и душевное сочувствие персонажам, и обрести свое душевное равновесие. И это же конфликтное ожидание способствует формированию в сознании читателя представления о достоверности рассказываемого.

Имея в основе своей идею противоположности, противоречия между составляющими его элементами, конфликт определяет характер взаимоотношений между персонажами и образами художественного произведения, а также стадии развития сюжета.

Принципиально важно для учащихся осознание того, что конфликт неизменно ставит не только героев, но и автора в позицию выбора, который может быть философским, нравственным, логическим, эстетическим. Как автор художественного текста, так и его герои вынуждены постоянно выбирать между позициями, составляющими конфликт как оппозицию: правда – ложь, справедливо – несправедливо, логично – нелогично, красиво – безобразно, прилично – неприлично и т. д. и т. п.

Уйти от такого выбора в художественном тексте в принципе невозможно в силу того, что он, как конфликт второй реальности, отличается от конфликтов, с которыми сталкивается человек в первой реальности. Отличается, в первую очередь, тем, что конфликт художественного текста существует во времени и пространстве, для которых характерны дискретность и локальность. Поэтому выбор можно отложить, перенести на другое время и в другое пространство, можно затянуть сам процесс выбора, можно даже отказаться от выбора решения (а это тоже выбор), но уйти от выбора невозможно.

Каждая из позиций, составляющих оппозицию, понимается в тексте с точки зрения категории оценки, поэтому выбор решения оказывается обоснованным и оправданным моментом самоопределения – философского, этического, логического, эстетического.

Своеобразие конфликта эпического произведения основано на том, что эпос представляет собой двусоставную языковую структуру, в которой, за редким исключением, обязательно присутствует *речь изображающая* и *речь изображенная*. Первая принадлежит автору, как субъекту речи, к примеру, М. Булгакову, автору романа «Мастер и Маргарита» (1940), а вторая – это речь его

героев, объектов авторской речи: Берлиоза и Ивана Бездомного, Воланда и Маргариты, это – роман Мастера о Понтии Пилате. Иными словами, субъект речи, автор включает в своё высказывание речь объектов этого высказывания, что позволяет создавать более полное, объемное представление о воспроизводимой картине мира второй реальности, с одной стороны.

А с другой, такое включение ставит субъект речи в позицию единственного посредника между речью изображающей и речью изображённой, в позицию создателя «образа чужого слова» (Н. Д. Тамарченко). Таким образом, конфликт эпического произведения строится на основе сочетания речи субъекта (автора) и объекта (персонажа), за счёт совмещения в одном повествовательном пространстве языковых позиций создателя текста и его героев.

Однако эпос знает и такие примеры, когда в тексте присутствует только один тип речи. Примером эпического текста, в котором есть только речь изображённая, т.е. речь объекта, является, к примеру, роман Е. Замятина «Мы» (1920).

Жанровое своеобразие литературного произведения связано с характером конфликта. Рассмотрим эту особенность на примере эпоса.⁵⁵

Характер конфликта рассказа

Рассказ или новелла (*итал.* novella – новость) обращён, как правило, к локальному конфликту, связанному с повествованием об одном происшествии в жизни героя или героев. В таком конфликте участвует ограниченное количество действующих лиц, предельно ограничено количество событий и ситуаций, которые протекают в ограниченном пространстве и в небольшой отрезок времени.

Проиллюстрировать эту особенность учащимся можно на примере рассказа А. П. Чехова «Хирургия» (1884), в котором действие происходит в течение нескольких минут в кабинете доктора земской больницы, «уехавшего жениться». Главных действующих лиц всего два: фельдшер Курятин, который принимает боль-

⁵⁵ В следующей главе эта особенность будет рассмотрена на примере произведений устного народного творчества.

ных «за отсутствием доктора», и дьячок Вонмигласов. А в рассказе «Злоумышленник» (1885) пространство ограничено камерой, в которой судебный следователь допрашивает в течение небольшого промежутка времени (не более получаса) Дениса Григорьева.

Сосредоточенность внимания на одном локальном конфликте, который выдвинут по характеру напряженности в центр повествования, а также связанность с этим доминирующим конфликтом всех мотивов является одним из главных отличительных признаков рассказа. Любые попытки представить сравнительно небольшой объём рассказа в качестве его главного отличительного признака безосновательны, хотя и имеют давнюю традицию.

Рассказ может быть весьма объёмным по содержанию, с повествованием, развёрнутым в значительном промежутке времени и в разных типах, единицах пространства.

К примеру, в рассказе «Господин из Сан-Франциско» (1915) И. А. Бунина воплощение конфликта происходит в значительный для рассказа временной период (время круиза на теплоходе, идущем из Америки в Европу) и в пространстве, хотя преимущественно и замкнутом, локализованном, но отличающемся разнообразием. К тому же в пространстве бунинского рассказа особую роль выполняют пространственные единицы океана и теплохода «Атлантида», выступающие как оппозиция. Однако, если не единственный, то определяющий, доминирующий конфликт рассказа связан всего лишь с одним событием частной жизни человека, которое первоначально было даже вынесено в заглавие (рассказ назывался «Смерть на Капри»).

Рассказ А. И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича» (1962) оказался настолько значительным по объёму и количеству действующих лиц, что в редакции «Нового мира» писателю предложили назвать его повестью и под таким жанровым определением опубликовали, однако сам писатель настаивал на том, что «Иван Денисович» – конечно, рассказ, хотя и большой, нагруженный». Позже писатель вернулся к первоначальному определению жанра. И в этом есть своя логика. По признанию автора, он задумал «описать весь лагерный мир одним днём»⁵⁶, чтобы вместить в

⁵⁶ Паламарчук П. Александр Солженицын: Путеводитель // М. - 1989.- № 9. С. 18 .

него и свои лагерные годы, и историю лагеря. На этой идее столкновения человека с лагерным пространством и строится конфликт рассказа Солженицына.

В понимании конфликта рассказ ориентируется скорее на какую-то житейскую случайность, на развертывание повествования вокруг отдельного, часто удивительного, а то и исключительного житейского или исторического факта, на его единичность

Своеобразие конфликта повести

Своеобразие конфликта, воплощаемого в повести, по сравнению с рассказом, во многом обусловлено бóльшим количеством героев, событий, включенных в повествование, и тем, что действие повести, по сравнению с действием рассказа, более широко развернуто во времени и пространстве. Повесть, как правило, объёмнее рассказа, хотя это и не является главным отличительным признаком.

Для повести характерно несколько иное, нежели для рассказа, понимание конфликта, иные формы и приёмы его разрешения. Начать хотя бы с того, что повесть более широко и разнообразно пользуется средствами, замедляющими развитие действия, ведущего к разрешению конфликта. Одним из таких средств является более обстоятельная, подробная мотивировка описываемого, происходящего, а также обращение к побочным, дополнительным аксессуарам, не имеющим прямого отношения к центральным, основополагающим событиям.

Разрешение главного конфликта, которое в рассказе сосредоточено в одном эпизоде, в повести обычно концентрируется в нескольких эпизодах. Сущность, развитие, разрешение конфликта распределяются по разным точкам, чем сохраняется напряжённость действия на протяжении всего повествования.

Для повести характерна большая структурная пространность, то есть не просто более значительный объём, большее количество событий и персонажей, а выход за пределы одного конфликта. Повесть может развивать несколько конфликтных ситуаций одновременно и даже представлять их как равнозначные. Последнее позволяет повести воплощать более широкое жизненное содержание, что, в свою очередь, требует более сложной, по сравнению с рассказом, структуры.

Традиционно в науке повесть определяют как жанр, занимающий некое промежуточное положение между рассказом и романом. С одной стороны, от рассказа её отличает то, что в ней отсутствует концентрация повествования вокруг единого содержательного центра, вокруг одного конфликта. А с другой, повесть не знает того широкого развития сюжета, что характерно для романа. Повесть значительно (по сравнению с рассказом) расширяет круг событий и персонажей, включённых в повествование, сосредотачивается не на одном центральном событии, но на ряде событий, переживаемых одним или несколькими персонажами на протяжении значительной части их жизни. Конфликтная основа содержания повести имеет более локальный, по сравнению с романом, характер. Её конфликты более связаны с частной, нежели социальной жизнью персонажа, его ежедневными потребностями и интересами. Поэтому, как нам представляется, «Накануне» (1860) и «Отцы и дети» (1862) у И. С. Тургенева – это романы, а «Вешние воды» (1872) и «Ася» (1858) – повести.

Другое дело, что границу между романом и повестью не всегда можно четко обозначить, да и сами писатели не всегда и не сразу находят жанровое определение для своих произведений. Так, «Рудин» был задуман тем же Тургеневым как повесть и первоначально был опубликован как «повесть», однако впоследствии сам автор определял его как роман. М. Горький «Мать» и «Фому Гордеева» в письмах называет то романом, то повестью.

Одно из наиболее интересных наблюдений, учитывающих своеобразие конфликта в разграничении романа и повести, принадлежит В. Кожинуву, по которому «сжатость повести (в сравнении с романом) обусловлена тем, что она охватывает определенную цепь эпизодов, а роман создает всестороннюю картину жизненного уклада». ⁵⁷ То есть речь должна идти не о разных по объёму формах эпоса, а о разном понимании проблемного начала воспроизводимой жизни, разном конфликтном, прежде всего, её воплощении.

Одна из существенных особенностей понимания конфликта в повести заключается в том, что жизнь в ней понимается не столько в качестве объекта изображения, сколько в качестве объекта

⁵⁷ Словарь литературоведческих терминов / Ред.-сост. Л. И. Тимофеев и С.В. Тураев. М., 1974. С. 271.

повествования. Иными словами, повесть – это пространный рассказ, развёрнутое повествование о жизни, включающее многие события и явления. Такой выглядит жизнь в «Повестях Белкина» (1831) А. С. Пушкина, в сборниках повестей «Вечера на хуторе близ Диканьки» (1831-1832) и «Арабески» (1835) Н. В. Гоголя. Не случайно и то, что именно к повести чаще всего обращаются писатели, чтобы поведать, рассказать наиболее последовательно свою автобиографию.

Конфликт как структурный элемент романа

Традиционно роман определяется как наиболее сложный по строению и значительный по объёму вид эпической словесности. Считается, что по сравнению с другими видами словесности, в романе должно быть больше действующих лиц, больше событий, внесюжетных линий и взаимосвязей между ними.

Для романа характерно более значительное, объёмное время действия, а в случае, если оно относительно невелико, то обязательно насыщено событиями, явлениями, процессами (в том числе и во внутреннем мире героев), влияющими на судьбы и поведение персонажей, общества в целом. Роман более свободно, нежели, к примеру, повесть, относится к последовательности повествования: события могут быть представлены не обязательно в хронологической последовательности, основное действие может останавливаться уходами в далекую перспективу или ретроспекцию, перемещаться в разные моменты прошлого или будущего и вновь возвращаться в основной временной план повествования.

Романное действие развивается в более широком и объёмном, нежели другие виды эпоса, пространстве, это действие свободнее относительно возможностей перехода из одного типа пространства в другой. Роман как эпическая форма, при определяющей роли повествования, дает писателю бóльшую свободу в обращении к описаниям и рассуждениям, воспроизведению монологов и диалогов персонажей, в обращении к лирическим отступлениям.

Роман более свободен и относительно того, с чьей точки зрения ведётся повествование. В пределах одного повествовательного пространства оно может исходить от автора, рассказчика,

персонажа. Смена повествователей в пределах одного текста, как смена «точек видения» одного и того же явления, даёт возможность представить более глубоко и всесторонне изображаемую картину мира. Таковую картину мира отличает последовательная развернутость со многими деталями и подробностями, развернутыми характеристиками персонажей, их группировок и общества в целом.

Роман может обращаться не только к разнообразным, но и разнородным темам, мотивам, нитям повествования. Для него характерно воссоздание значительного объёма действительности через обращение к свободной, разнообразной композиции, ко всему многообразию художественных средств.

В своё время И.-В. Гете, сравнивая роман с драмой, в романе «Годы учения Вильгельма Мейстера» (1795-1796) дал роману характеристику, которая не устарела и в наше время: «Они долго и много толковали и, наконец, пришли к такому выводу: в романе, как и в драме, мы видим человека и действие. <...> В романе должны быть преимущественно представлены мысли и события, в драме – характеры и поступки. Роману нужно развёртываться медленно, и мысли главного героя должны любым способом сдерживать, тормозить стремление целого к развитию. Драме же надо спешить, а характер главного героя должен сдерживаться извне в своем стремлении к концу. Герою романа надо быть пассивным, действующим лишь в малой дозе; от героя драмы требуются поступки и деяния. <...> В драме герой ничего с собой не сообразует, всё ему противится, а он либо сдвигает и сметает препятствия со своего пути, либо становится их жертвой. Все согласилось с тем, что в романе допустима игра случая, однако направляет его и управляет им образ мыслей героев; зато судьба, толкающая людей без их участия, силой не связанных между собой внешних причин к непредвиденной катастрофе, вводится только в драму».⁵⁸

Главное своеобразие романа как эпической формы, отличающее его от других форм эпоса, заключается в своеобразии конфликта. Романский конфликт направлен на раскрытие широкого

⁵⁸ Гете И.-В. Годы учения Вильгельма Мейстера // Гете И.-В. Собр. соч.: В 10 т. Т. 7. – М., Худож. лит., 1978. С. 251

целостного образа мира, времени и общества. Он даёт возможность своим типическим героям в рамках предельно свободной структуры воспроизведения явлений и событий пройти путь, связанный с определением цели и целей человеческого бытия, его твёрдого порядка и жизненного идеала. Поэтому конфликтное начало романа связано, прежде всего, с неповторимо запечатленной отдельной личностью или группой таких личностей, которые отличаются особыми судьбами. По отношению к этим судьбам мир в романе выступает как дифференцированная структура. Благодаря этой структуре в повествовательном пространстве романа могут сосуществовать, сталкиваться и противоборствовать сторонники старых и новых порядков, индивиды, по-разному понимающие гармонию и безопасность окружающего мира, персонажи двойственные и цельные, обращенные к вечным вопросам бытия и таких вопросов не знающие в принципе.

В силу опять-таки понимания мира как дифференцированной структуры романский конфликт может быть основан на осознании вечного разлада между идеалом и действительностью, внутренним и внешним миром, которые разными персонажами в одном повествовательном пространстве понимаются по-разному.

Романский конфликт может быть сосредоточен на судьбе отдельной личности, процессе ее становления и развития, который разворачивается в художественном времени и пространстве, дающими возможность многогранного и многоаспектного воссоздания этого процесса.

Ещё одной принципиально важной особенностью романного конфликта является то, что в нем индивидуальное и общественное в жизни персонажа существуют как относительно самостоятельное. Одно из них не может пребывать в тексте как единственное, исчерпывающее всю сущность персонажа, но и не может абсолютно поглощать другое.

Если для рассказа противоречивость мира может быть заключена в одном характерном конфликте, а повесть построена на выделении из нескольких конфликтов одного доминирующего и определяющего, то для романа характерно включение всего многообразия конфликтных ситуаций в представление о мире и

его судьбе вообще. Эти конфликтные ситуации в романном пространстве присутствуют в постоянно обновляемых столкновениях и видоизменениях, через которые выявляется, просматривается индивидуальная реакция персонажей на воздействие и влияние окружающего их мира. А эта реакция персонажей, как следствие, становится воплощением индивидуальной судьбы героев, своеобразия их внутренней жизни в той картине мира, которую моделирует художественный текст.

Романный конфликт – это всегда отражение отношений между писателем и его персонажами, с одной стороны, писателем и читателем, с другой. Поэтому персонаж романа, более, нежели персонажи других эпических форм, выступает как выражение сущности и противоречий определенной социальной группы, мировоззренческой системы в её противопоставлении другой группе или другой системе на уровне психологии, культуры, идеологии.

Повествование в романе может строиться на использовании принципа «взаимодополнительности двух противоположных позиций: максимально дистанцированной и максимально «приближенной» к событию».⁵⁹

6. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО

Рабочая программа для 5-го класса под редакцией В. Я. Коровиной в качестве первой теоретико-литературной темы выделяет фольклор, нацеливая учителя на «развитие представлений» учащихся об этой разновидности словесного искусства. Это, прежде всего, представления о фольклоре как коллективном устном народном творчестве, в котором происходит «преображение действительности в духе народных идеалов». Предусматривается развитие представлений учащихся о том, что такое «вариативная природа фольклора», как в нем сочетается «коллективное и индивидуальное», какова роль исполнителей фольклорных произведе-

⁵⁹ Тamarченко Н. Д. Эпика // Теоретическая поэтика: Определения и понятия: Хрестоматия для студентов филологических факультетов университетов и пединститутов по дисциплинам «Введение в литературоведение» и «Теория литературы». М., 1999. С. 113.

ний. В тему включено также развитие представлений учащихся о том, что такое «малые жанры фольклора» и что представляет собой детский фольклор [Коровина, 11].

Для начала необходимо выяснить, как сами пятиклассники понимают, что такое «фольклор», чем он является в жизни человека вообще и чем он интересен (если это так) для них самих.

На основе тех сведений, которые уже известны учащимся из начальной школы, пятиклассники отвечают на вопросы:

1. Что такое *фольклор*? Как переводится это слово на русский язык? В чем отличие фольклора от *устного народного творчества*?
2. Почему фольклор называют *коллективным творчеством*?
3. Как передаются произведения фольклора новым поколениям людей?

Совместными усилиями учащиеся подводятся к выводу, что фольклор – это художественное творчество народа вообще. Он может быть словесным, музыкальным и танцевальным. А Устное народное творчество представляет собой исключительно словесный фольклор.

Далее следует принципиально важный момент: сообщаем учащимся о том, что дословный перевод слова фольклор (folklore) с английского языка означает: *народная мудрость, народное знание* (folk – народ, lore – знание). Чему могут научить произведения фольклора? Какие знания о мире и человеке в нём сохраняются и передаются?

Ознакомим учащихся со словами, которые сказал М. Горький: «Начало искусства слова – в фольклоре. Собирайте ваш фольклор, учитесь на нем, обрабатывайте его. Он очень много дает материала... Чем лучше мы будем знать прошлое, тем легче, тем более глубоко и радостно поймём великое значение творимого нами настоящего» (I съезд писателей).

Какие, если судить по словам М. Горького, знания может получить из фольклора писатель?

Какими знаниями может быть интересен фольклор для современного рядового читателя?

При разнообразии ответов и даже при их отсутствии (что вполне вероятно) направляем ход обсуждения вопроса в нужном нам направлении. Предлагаем учащимся отгадать загадку:

Стоит Егорий
В большом полугорье,
Шапкой накрывается,
Копьём подпирается

Современные школьники (не только в 5 классе) чаще всего оказываются неспособными узнать в этом четверостишии *стог сена*.

Далее необходимо расшифровать, раскодировать эту загадку, то есть выяснить, почему имеется ввиду именно стог сена. Поможет нам в этом серия вопросов:

1. Кто такой Егорий? Почему стог сена называется Егорием?
2. Что значит «полугорье», и почему стог сена стоит именно там?
3. Почему стог сена в загадке «шапкой накрывается» и «копьем подпирается»?

Имя Егорий, Егор – это народная форма имени Георгий в переводе с древнегреческого означает *земледелец*. Св. Егория почитают как покровителя всех сельскохозяйственных работ. В связи с тем, что устное народное творчество изначально имело аграрный, то есть сельскохозяйственный характер, в народном сознании сено ассоциировалось с защитой крестьянского хозяйства. В этом сознании в разных формах сложилось представление, согласно которому «первое здоровье – коровье, второе – овечье, третье – человечесьё». Иными словами, если будет здоровье коровье и овечье, то будет и человечесьё. Сено понимается как защитник крестьянской жизни от всевозможных бед. Поэтому сено в загадке представлено как защитник – Егорий (Георгий).

«Полугорье» – это пространство не на вершине горы и не у её основания. Считалось, что полугорье наиболее удобное место для того, чтобы ставить стог сена: на самом верху его будут выдувать ветра, а внизу сено может напитаться влагой из земли, стать сырым и даже сгнить.

Указание на то, что Егорий «шапкой накрывается» – это свидетельство того, что вершина стога сена должна быть особым образом завершена, словно шапкой, которая не позволяет влаге проникать внутрь стога. Егорий как стог сена ещё и «копьем подпирается»: часто большие стога сена для большей устойчивости укрепляли особыми подпорками.

Получается, что в одном маленьком четверостишии есть *информация* о том, чем является сено для крестьянской жизни, где и как его необходимо ставить. И это только один аспект того, какие знания можно получить из произведений устного народного творчества. Следующий аспект можно обозначить как *эстетический*. В чём, по мнению пятиклассников, кроется эстетическое значение (знание) загадки про стог сена? Ответы в данном случае должны быть связаны с тем, что загадка представляет собой небольшое стихотворение. т. е. ритмически организованный текст, с рифмой и красивой звукописью.

Есть ещё и *дидактический* аспект, о котором можно либо рассказать пятиклассникам, либо в ходе совместного обсуждения (эвристической беседы) прийти к выводу о том, что само произнесение загадки, независимо от того, собираются ли слушающие отвечать на неё или нет, заставляет сознание работать, сопоставлять какие-то признаки, искать предмет или явление, которое подпадает под признаки, названные в загадке.

Таким образом, можно отметить, что всего лишь небольшая загадка содержит знания информационного, эстетического и дидактического характера.

В качестве самостоятельной работы или задания на дом учащиеся находят, подбирают загадки с подготовкой ответа на вопрос о том, какого характера знания эти загадки содержат.

Второй частью такой работы или домашнего задания может стать выяснение вопроса о том, в каких еще жанрах устного народного творчества наиболее выразительно представлены знания человека о мире и о себе. Можно порекомендовать обратиться к половицам, поговоркам, прибауткам, пестушкам, потешкам, считалкам и т. п.

Следующей принципиально важной теоретической проблемой является проблема *вариативности произведений фольклора*. Устное народное творчество представляет собой дописьменный вид литературы, то есть возникший до изобретения письменности. Его произведения не фиксировались на письме и передавались из уст в уста. Сохраняясь в памяти отдельных носителей, эти произведения могли изменяться в силу несовершенства чело-

веческой памяти, с одной стороны. Ведь запоминали их на слух. С другой стороны, они могли видоизменяться и по той причине, что человек, хранивший в своей памяти сказки, былины, пословицы, поговорки и т. п. пытался их изменить или переделать в соответствии со своими представлениями о жизни, человеке, красоте, а то и приноровить, приспособить содержание этих произведений к условиям своей жизни. Эти условия могли значительно отличаться от тех, в которых жил тот, от кого он эти произведения услышал. Поэтому при очередной передаче, исполнении произведения устного народного творчества изменялись, появлялись их варианты, отличающиеся от того, который можно обозначить как первоначальный. Поэтому в разных сёлах, деревнях и городах, в разных регионах страны одни и те же народные сказки, песни, пословицы, прибаутки, потешки и считалки звучат по-своему.

В связи с вопросом о вариативности произведений устного народного творчества необходимо поставить перед учащимся вопрос:

Что сообщает, что даёт для понимания устного народного творчества и характера народа, которому они принадлежат то, что одно и то же произведение может существовать в нескольких вариантах?

Можно предложить учащимся прочитать несколько вариантов Сказки про курочку Рябу.

Первый, хорошо им известный, наиболее распространённый, который называется «Сказка про курочку рябу»:

«Жили себе дед да баба, И была у них курочка ряба. Снесла курочка яичко: Яичко не простое, Золотое. Дед бил, бил – Не разбил; Баба била, била – Не разбила; Мышка бежала, Хвостиком махнула: Яичко упало И разбилось. Дед и баба плачут; Курочка кудахчет: «Не плачь, дед, не плачь, баба. Я снесу вам яичко другое, Не золотое – простое».

Второй вариант сказки под названием «Дорогое яичко» широко известен в Саратовской области и там же был записан:

«Жили старик со старухой. И была у них курочка рябушечка стара старушечка. Снесла яичко в сенцах на полке, на ржаной сололке. Откуда мышка ни взялась, расколола это яичко. Деда

плачет, баба горюет, сорока ногу изломала, тын расшатался, дуб с себя листочки посшибал. Попова дочь за водой пошла, вёдра разбила, пришла домой без воды. Попадья спрашивает: “Что ты дочь, без воды пришла?” Она рассказывает: Какое на меня горе, какое на меня великое: “Жили старик со старухой. И была у них курочка рябушечка стара старушечка. Снесла яичко в сенцах на полке, на ржаной сололке. Откуда мышка ни взялась, расколола это яичко. Деда плачет, баба горюет, сорока ногу изломала, тын расшатался, дуб с себя листочки посшибал. А я за водой пошла, вёдра разбила, коромыс разбила. Хоть ты, попадья, покидай с горя пироги за окошко!” Попадья с горя и выкинула пироги за окошко. Поп идёт: “Что это ты, попадья, делаешь?” А она отвечает: “Какое на меня горюшко, какое на меня великое. Жили старик со старухой. И была у них курочка рябушечка стара старушечка. Снесла яичко в сенцах на полке, на ржаной сололке. Откуда мышка ни взялась, расколола это яичко. Деда плачет, баба горюет, сорока ногу изломала, тын расшатался, дуб с себя листочки посшибал. Наша дочь за водой пошла, вёдра разбила, коромыс разбила. А я с горя покидала все пироги за окошко. А ты, поп, хоть с горя об косяк расшибись!” Поп разбежся, да как ударится об косяк! Тут и помер. Стали попа хоронить и поминки справлять. Вот какое яичко-то дорогое!»

Третий вариант сказки под названием «**Курочка рябушка**» известен в Воронежской области:

«Жили были дед и баба. И была у них курочка рябушка. Курочка была не простая, значит, и несла яички золотые. Вот снесла рябушка золотое яичко, крупное такое, любо смотреть. Увидел яйцо дед и зовёт бабушку. Стали они хвалить курочку рябушку. А потом дед и говорит: “Наддать-то яичко на хорошее место положить, чтобы видно было”. Ну, и положили. Положили и не налюбуются. Весь день любовались. А у бабушки с дедушкой был кот мурлыкушка, очень до мышей злой. И вот когда дед с бабушкой легли спать, стал мурлыкушка за мышкой бегать. Съесть её удумал. Мышка и туда и сюда – некуда от кота не денешься. Увидела она яичко, хотела за него спрятаться – и нырь на полку. А яичко на полке не удержалось и на пол упало и разбилось. Утром вста-

ют дед и бабушкой. Дай, думают, на яичко полюбуемся. Глядь, а яичка на полке нет. Валяется на полу и разбито всё как есть. Загосили дед и бабушка и пошли жалиться к рябушке. А курочка им и говорит: “Не плачь, дед, не плачь, бабушка! Снесёт вам курочка рябушка другое золотое яичко, лучше прежнего”».

Четвертый вариант сказки под названием «**Был старик, да старуха**» известен в Вологодской области:

«Был старик, да старуха. А у них была пестра курочка. Снесла яичко у Кота Котофеича под окошком на шубном лоскуточке. Глядинька, мышка выскочила, хвостом вернула, глазком мигнула, ногой лягнула, яйцо изломала. Старик плачет, старуха плачет, венник пашет, ступа пляшет, песты толкут. Вышли на колодец за водой поповы девки, им и сказали, что яйцо изломали. Девки вёдра изломали с горя. Попадье сказали, та под печку пироги посадила без памяти. Попу сказали, поп-от побежал на колокольню, в набат звонить. Миряне собрались: “Что же сделалось?” Тут между собой миряне стали драться с досады».

Учащимся предлагается ответить на вопросы:

1. В чём принципиально отличаются приведённые варианты одной сказки? Как сильно эти отличия меняют содержание и смысл сказки?

2. Какой из вариантов представляется вам наиболее интересным? Почему?

3. О чём, на ваш взгляд, свидетельствует наличие разных вариантов одной сказки?

Работа может проводиться в классе, однако опыт работы с заданиями такого типа свидетельствует о том, что эти или подобные им вопросы можно начинать рассматривать в классе, а основную работу учащиеся делают дома. В результате ответа на поставленные вопросы (в школе и дома) у учащихся создается вполне определенное представление о том, что такое вариативность произведений искусства, которая свидетельствует о том, что эти произведения есть результат *коллективного творчества народа*. Учитель предлагает учащимся обоснованно ответить на вопрос:

Почему фольклор называется *коллективным творчеством*? Как вы себе это представляете?

Если на начальном этапе (в момент создания) то или иное произведение было авторским, то есть имело конкретного автора, то, попадая к другому исполнителю, в другую среду, оно приобретало новые черты и особенности, новые подробности содержания и, таким образом, становилось уже результатом коллективного творчества. Вызвано это было тем, что услышавший новую песню или сказку, загадку или потешку не хотел ограничиваться лишь их воспроизведением в неизменном виде, а стремился проявиться, показать свое умение говорить (петь) образно и красочно, создавать свое содержание.

Обращаясь вновь к знаниям учащихся, полученным ими в начальной школе, выясняем, что им известно о *малых жанрах фольклора*, о том, где и кем они чаще всего используются.

Обращение к жанру *колыбельные песни* начинаем с вопросов:

1. Что вы знаете о колыбельных песнях? Чему они служат?
2. Чем красивы колыбельные песни?
3. Есть ли в колыбельных песнях сюжеты. Если да, то какие?

На что направлены эти сюжеты?

Главная теоретическая проблема в связи с колыбельными песнями, на наш взгляд, имеет отношение к содержательной стороне художественного текста. Пятиклассникам необходимо дать представление о том, что является, каким может быть содержание колыбельных песен.

Учащиеся читают (по возможности, слушают) тексты двух колыбельных песен:

Сон да Дрёма

По новым сеням брела,

Да и к Маше забрела:

– Где Машина колыбель?

Во высоком терему,

В шитом бранном пологу:

Кольцы-пробойцы серебряные.

Ты вырастешь большая –

Будешь в золоте ходить,

Чисто серебро носить.

Мамушкам, нянюшкам
Обносочки дарить.
Красным девушкам –
По ленточке,
Молодым молодушкам –
По сборничкам,
А старым старухам – по повойничкам.

* * *

Спи, усни.
Бай, бай, бай!
Угомон тебя возьми...
Спи, посыпай,
Боронить поспевай.
Мы те шапочку купим,
Зипун сошьём;
Зипун сошьём,
Боронить пошлём
В чистые поля,
В зелёные луга.

Чтение обеих песен сопровождаем словарной работой (*бранный полог, сборничек, повойничек, зипун*).

Какое будущее сулят детям эти песни? Содержание какой песни ближе к реальной жизни, к возможному будущему тех, к кому они обращены?

Учащиеся без труда определяют, что первая колыбельная сулит дочери грядущее благополучие, богатство, зато вторая ближе к жизни, к крестьянским делами и заботам.

1. Какая из этих песен по своему содержанию ближе к сказке? Почему?

2. Приведите примеры колыбельных песен, разделив их на две категории: те, которые ближе к реальной жизни, и те, которые напоминают своим содержанием сказку.

Для примера можно привести ещё тексты колыбельных песен:

Пошёл котик во лесок, -
Нашёл котик поясок,
Чем люлечку подцепить
Да Ванюшку положить.
Ваня будет спать,
Котик Ваню качать <...>

* * *

Баю-баюшки-баю,
Ушёл отец за рыбою,
Мать ушла пелёнки мыть,
Дедушка дрова рубить.
Брат ушёл царю служить:
Он ушёл молодой,
А вернётся с бородой <...>

1. Почему, на ваш взгляд, среди известных вам колыбельных песен так много тех, которые во многом напоминают сказки? Как это связано с тем, с какой целью пелись, кому предназначались колыбельные песни?

2. Каким ещё жанрам устного народного творчества близка колыбельная песня?

Разговор о своеобразии колыбельных песен дает возможность обратиться и к такому принципиально важному элементу структуры художественного текста, как *ритм*. Если формирование теоретико-литературных представлений пятиклассников началось учителем с уяснения того, что художественный текст есть единство знакового комплекса и комплекса смыслового, то уже на этом этапе есть возможность и необходимость обратиться к тому, что такое ритм как знак художественного текста, какова его роль, функция в формировании смысла.

Для начала выясним, каким учащиеся слышат ритм колыбельных песен. За счёт чего он создаётся?

Если одной из особенностей ритмической организации колыбельных песен является *повтор*, то какие слова, по наблюдениям пятиклассников, чаще всего повторяются в этих песнях? С чем связан, чему служит ритм колыбельной песни? И в ответе на по-

следний вопрос учащиеся обязательно приходят к выводу, что ритм колыбельных песен связан и с покачиваем колыбели засыпающего ребенка, и направлен на то, чтобы усыпить, успокоить, создать ощущение равновесия и гармонии.

Разговор о роли ритма может быть продолжен и при обращении к *пестушкам, потешкам, прибауткам, закличкам, приговоркам* и другим малым жанрам устного народного творчества. Обращение к ним дает возможность учителю обратиться к выяснению того, что такое *жанр*.

Жанр (*genre*) в переводе с французского языка означает *род, вид*. Этим понятием обозначают исторически сложившийся и развивающийся тип художественного произведения.

Как определяется жанр произведения?

Во-первых. Жанр определяется по принадлежности произведения к тому или иному литературному роду: эпосу, лирике и драме.

Во-вторых. По характеру конфликта преобладающего или основного конфликта.

В-третьих. При определении жанра может играть роль объём произведения.

Разумеется, пока мы упоминаем не все признаки, по которым определяется жанр, да и подробный разговор о том, что такое эпос, лирика и драма с пятиклассниками ещё впереди. Вопрос о том, почему изучаемые жанры устного народного творчества называются малыми, не вызывает особых затруднений. Все эти произведения, именуемые малыми жарами фольклора, небольшие по объёму и содержанию. Зато в связи с малыми жанрами фольклора и их жанровой спецификой есть возможность выяснить, что представляет собой *конфликт* художественного произведения.

Сначала самим пятиклассникам предоставляется возможность высказать свое понимание того, что они понимают под словом «конфликт». Есть ли какая-либо разница между пониманием этого слова в бытовом житейском смысле и в том случае, если речь идёт о художественном произведении?

Естественно, что в сознании пятиклассников слово конфликт ассоциируется со столкновением, противоборством, с латинского языка оно (*konfliktus*) так и переводится – *столкновение*.

Однако относительно художественного произведения под конфликтом принято понимать не только столкновение, борьбу, спор, выражение противоположных оценок и проявление полярных склонностей, противоборство враждующих сил, но и *характер взаимоотношений, состояние, положение*.

Обращаясь к малым жанрам фольклора, учитель отмечает, что, к примеру, *пестушки* - это *короткие стихотворные приговорки, которыми сопровождают движения, действия ребенка* в первые месяцы жизни. Иными словами пестушка как художественное произведение своим содержанием фиксирует вполне определенное положение, ситуацию, в которой находится ребёнок в первые месяцы жизни. Это положение и является основой конфликта, по которому произведения и различаются.

Дадим пятиклассникам задание определить характер положения, ситуации, то есть, характер конфликта в таких пестушках:

Ах, поёт, поёт
Соловушка!

Ах, поёт, поёт
Молоденький.
Молоденький,
Хорошенький,
Хорошенький,
Пригоженький!

(Пестушка исполняется в тот момент, когда ребёнок начинает издавать первые звуки: гулит, агукает и т. п.)

Потягунюшки, порастунюшки.
Роток говорунюшки.
Руки хватунюшки,
Ноги ходунюшки.

(Пестушка фиксирует тот момент, когда проснувшийся ребёнок потягивается, его гладят по животу и приговаривают текст пестушки.)

- Ножки, ножки,
Куда вы бежите?

- В лесок по мошок:
Избушку мшить,
Чтоб не холодно жить.

(Обучают ребёнка ходить, дополняя процесс исполнением пестушки.)

Потешка – также относится к малым жанрам фольклора, но отличается от пестушки характером конфликта. Напомним, что потешка – это *песенка-приговорка, сопутствующая игре с пальцами, ручками и ножками ребёнка, которая сопровождает рост и развитие детей*. Пятиклассники, конечно же, помнят наиболее популярные, известные из них – «Коза рогатая», «Ладушки», «Сорока».

Положение или состояние, которое зафиксировано потешками (сущность конфликта), отличается от того, которое характерно для пестушек.

Отличие в характере конфликта учащимся вполне по силам определить самостоятельно, сравнив содержание пестушек с такими, к примеру, потешками:

Идёт коза рогатая,
Идёт коза бодатая:
Ножками: топ, топ!
Глазками: хлоп, хлоп!
Кто каши не ест,
Кто молока не пьёт,
Того забодает, забодает.

(Потешку произносят, изображая пальцами руки рога, которыми щекочут ребёнка).

Сорока, сорока,
Сорока-белобока
Кашку варила,
На порог скакала,
Гостей созывала,
Гости не бывали,

Кашки не едали:
Всё своим деткам отдала.
Этому дала на блюдечке,
Этому на тарелочке,
Этому на ложечке,
Этому поскребышки.

(Произнеся потешку, водят пальцем по ладошке ребёнка, загибают его пальчики).

Более сложное содержание, а значит, конфликт иного характера представляют *прибаутки* – маленькие стихотворные истории. Мир, изображаемый в прибаутках, не просто затейлив, он сказочен, однако похож на реальный мир, в котором живут люди. Поэтому персонажи прибауток могут бежать с ведром, чтобы заливать «кошкин дом», могут ездить на мельницу и видеть, как «коза муку мелет», могут наблюдать за тем, как курочка ряба «просо сеяла» и «горох веяла». Прибаутки свободно смещают реальные явления, нарушают естественные связи, но рассчитаны при этом на то, чтобы ребёнок видел за этими нарушениями и смещениями действительные связи реального мира. Создание представлений ребёнка об этих связях является главным содержанием и главной задачей прибауток, особенно *прибауток-перевёртышей*, – в этом их главное конфликтное начало.

Необходимо дать возможность пятиклассникам самим убедиться в том, что составляет конфликтное начало прибауток, например, таких:

Дон, дон, дон!
Загорелся кошкин дом.
Бежит курица с ведром –
Заливать кошкин дом.

* * *

Стучит, брячит по улице,
Фома едет на курице,
Тимошка на кошке –
Туда же по дорожке.

- Куда, Фома, едешь,
Куда погоняешь?
- Сено косить.
- На что тебе сено?
- Коровок кормить.
- На что тебе коровы?
- Молоко доить.
- На что тебе молоко?
- Ребяток поить.

* * *

У нашего Данилы
 Разыгралася скотина.
 И коровы и быки
 Разинули кадыки.
 Утки в дудки,
 Тараканы в барабаны;
 Коза в синем кафтане,
 Во льняных штанах,
 В шерстяных чулках.
 Вол пляшет,
 Ногой машет,
 Журавли пошли плясать,
 Бух, бух, бух!

Свое конфликтное начало характерно для *закличек* – коротких стихотворных обращений к весне, солнцу, радуге, дождю, ветру; и для *приговорок* – аналогичных обращений, но уже к животным, птицам, насекомым.

Принципиальная разница между ними, позволяющая различать их как жанры, основана также на том, что заклички рассчитаны на хоровое исполнение, а приговорки исполняются каждым отдельно.

Почему?

Закличка – это обращение к силам и явлениям природы, в которых заключена просьба или повеление, имеющая коллективный характер, а потому исполнялись они хором. Смысл прось-

бы или повеления имеет значение не для кого-то одного, а для всех, для крестьянской жизни вообще. Поэтому и обращались в закличках: к солнцу («Выгляни в окошечко!»), к дождю («Лей, лей, поливай!», «Поливай ковшом»), к радуге («Не давай дождя, давай солнышка!»)

Связано это с тем, что закличка возникла в календарно-обрядовой поэзии как результат верований человека в то, что словом можно влиять на природу. Эти древние верования и это стремление дошли до нашего времени уже в виде своеобразной словесной игры:

Солнышко, солнышко,
Выгляни в окошечко —
Дам тебе веретёшечко,
Насыплю горошечка.

* * *

Дождик, дождик, пуще,
Дам тебе гущи.
Выйду на крылечко,
Дам огуречка...
Дам и хлеба каравай —
Сколько хочешь понуждай.

* * *

Радуга-дуга,
Не давай дождя,
Давай солнышка —
Колоколнышка.

Обращения, высказанные в приговорках, имеют индивидуальный характер. К мыши, например, обращаются, чтобы дала новый крепкий зуб взамен выпавшего, к ней же обращаются после купания, чтобы избавиться от налившейся в уши воды. Улитку просят, чтобы выставила рожки, у кукушки спрашивают, сколько осталось лет жить, божью коровку просят улететь на небо и т. д. и т. п.

Мышка, мышка!
На тебе зуб липяной,
Дай мне грибяной.

* * *

Мышка, мышка,
Вылей воду
Под горячую колоду –
Коням на болтушку.
Свиньям на кормушку.

* * *

Улитка, улитка,
Высуни рога;
Дам тебе пирога.

* * *

Божья коровка,
Чёрная головка,
Полети за море,
Там тёпленько,
Здесь холодненько.

Все остальные малые жанры устного народного творчества различаются по характеру конфликта, то есть по тому, каковы столкновения, ситуации, положения предметов и явлений, в них запечатлённых.

Для самостоятельной работы:

1. Рассмотреть вопрос о том, что представляет собой конфликт в считалках (считалки-числовки, считалки-заменки и умные считалки). Составьте убедительный рассказ для пятиклассников о том, в чём принципиально содержание считалки (в разных её видах) отличается от содержания потешек, пестушек, прибауток, закличек и приговорок.

2. Составьте план эвристической беседы, целью которой является выяснение характера конфликта в скороговорке. В чём его принципиальное отличие от конфликта других малых жанров фольклора?

3. Конфликт (конфликты) какого характера лежит в основе жанра загадок? Составьте об этом беседу как объяснение нового материала.

7. МИФ. МИФОЛОГИЯ

Программа под редакцией В. Ф. Чертова в развитие теоретико-литературных представлений пятиклассников предлагает тему «Мифы. Античная мифология» [Чертов, 16].

Формирование представлений учащихся о мифе как жанре древней литературы связано с необходимостью достижения двух целей.

Во-первых, создать условия для усвоения учащимся последовательных и четких представлений о том, что такое миф как теоретико-литературное явление.

Во-вторых, научить школьников пользоваться своими теоретическими знаниями при анализе конкретных произведений мифологической культуры. Эту вторую цель можно сформулировать как необходимость привести учащихся к пониманию того, что теоретические формулы и обобщения существуют не в качестве отдельных явлений, никак не связанных с многообразием и богатством эстетического и нравственного характера мифологического текста, а являются средством, инструментом познания этого богатства.

Попытаемся определить оптимальные методические условия работы над мифами на одном из начальных этапов литературного образования школьников (5 класс) и наметим пути их реализации на практике.

Приступая к изучению древнегреческой мифологии (хотя первое знакомство уже состоялось в начальной школе), необходимо исходить из того, что этот вид литературного творчества является одним из первых, дающих учащимся представления о

таких нравственных понятиях, как добро, долг, справедливость, совесть, честь, смелость. Мифологическая культура обладает большим потенциалом для развития эмоциональной сферы личности ученика, его образного мышления, расширения кругозора, формирования основ мировоззрения и нравственных представлений.

Выбор методов и приёмов работы, направленной на формирование представлений о том, что такое миф, какова его структура, необходимо строить с учетом психологических возможностей, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, а также особенностей усвоения знаний учащимися 5-го класса. Опыт показывает, что учащимся доступно усвоение теоретико-литературного понятия «миф», если в процессе работы используются следующие формы работы:

- устное изложение содержания мифа (рассказ учителя, объяснение, сообщение учителя, беседа);
- комментированное чтение ;
- сравнение содержания мифа с его воплощением или интерпретацией в других видах искусства (сравнение содержания мифа, образов его героев с тем, как они представлены в живописи, кинематографе, музыке).

Используя разные формы и приёмы работы, необходимо стремиться к тому, чтобы свести до минимума информационно-репродуктивное наполнение этих форм и приёмов, неизменно обращаясь к организации конструктивной мыслительной деятельности учащихся.

Для начала работы можно дать учащимся задание прочитать дома мифы, к примеру, те, которые определены рабочей программой В. Ф. Чертова: «Аполлон и музы», «Дедал и Икар», «Кипарис», «Орфей в подземном царстве», также другие, по выбору учителя или, предоставив такую возможность самим пятиклассникам.

На уроке, во-первых, выясняем, как учащиеся представляют себе, что такое миф после ознакомления с конкретными текстами. Попросим их сформулировать своё определение мифа

А во-вторых, знакомим их с определениями, взятыми из разных литературоведческих словарей:

Миф – (от греч. *mythos* – сказание, предание) – плод коллективной фантазии, рассказ о богах, героях, демонах, духах и проч., отражающий представления о непознанных силах природы и общества.

Миф – (от греч. *mythos* слово, речь) – древнее народное сказание о богах и легендарных героях, о происхождении мира и жизни на земле, передающее представления людей о мире и месте человека в нём; создание коллективной общенародной фантазии, обобщённо отражающее действительность в виде конкретных персонификаций⁶⁰ и одушевлённых существ, которые мыслятся первобытным сознанием как вполне реальные. В дальнейшем мифы, их мотивы и образы часто служили источником для произведений изобразительного искусства и художественной литературы (вплоть до настоящего времени).

Миф – это древнейшее сказание, представляющее собой художественное повествование о важных природных, физиологических, социальных явлениях, происхождении мира, загадке рождения человека и человечества, подвигах богов, царей и героев, об их победных сражениях и горьких поражениях. Главной особенностью мифа является тесная слитность в нём различных элементов – художественного и логически обусловленного, повествовательного и ритуального. Мифологическое авторство характеризуется неосознанностью творческого процесса, поэтому мифы – создания коллективного и бессознательного народного творчества.

Выясним, какое из предлагаемых определений мифа представляется учащимся более понятным? Какое из них наиболее полно отвечает тому, что сами учащиеся понимают под определением «миф»?

Задавая вопросы и выясняя позицию пятиклассников, необходимо исходить из того, что их представления о мифе должны базироваться на нескольких принципиально важных положениях.

⁶⁰ С этим понятием необходимо провести словарную работу: **ПЕРСОНИФИКАЦИЯ** (от лат. *persona* – см. персона; персонализм и *facere* – «делать») – наделение личностными свойствами безличных предметов. **Персонификация** – неотъемлемое свойство художественного творчества

Во-первых, мифы являются одним из источников, позволяющих раздвинуть границы истории и истории культуры, доступной современному человеку, во времени и пространстве.

Следующий момент работы связан с необходимостью выяснить то, какие представления о мифе есть у самих пятиклассников. Каким значением для них наполнено это слово?

Далее выясним, что известно сегодняшним пятиклассникам о том, чем был миф для древнего человека, к примеру, для человека античной эпохи:

- Зачем он вообще понадобился человеку?
- Какую роль играл в его жизни?
- Если миф (как уже отмечалось выше) является средством преодоления границ истории и истории культуры, доступной современному человеку во времени и пространстве, можно ли по мифам изучать историю мира, отдельных народов, городов и т. п.?

В качестве помощи учащимся приведём слова Марка Тулия Цицерона (106-43 до н.э.), жившего в мифологической эпохе: «Миф – это событие, в котором нет ни правды, ни правдоподобия, например: «Крылатые драконы были в упряжи...». История – это действительные события, отдалённые от нашего времени, например: «Аппий объявил войну карфагенянам».

Как ученики понимают мысль Цицерона? Какую особенность мифа подчёркивают его слова? И придём к выводу, что уже в мифологической эпохе делались попытки разделить миф и подлинную историю, потому что миф не является подлинной историей, он *квазиисторичен*. Однако для античного сознания миф – это подлинная история, и это средство познания, доступное человеку на данном этапе истории, единственно доступный вариант его интерпретации.

Миф был для первобытного, а затем и античного человека не столько творчеством, сколько средством познания окружающего мира. На самом раннем этапе человеческого развития такое познание сводилось, прежде всего, к *преодолению границ* пространства и времени, а миф выступал в качестве одного из средств такого преодоления.

Человек, начинавший осознавать свою жизнь, определённые этапы и закономерности её, не мог не прийти к заключению об ограниченности своих знаний *во времени*. Какие-то события происходили в мире и до его рождения, до осознания им себя и мира. Проникнуть в то время, которое было до его рождения, он не мог. *Ретроспектива* была для него закрыта. С другой стороны, осознание неизбежности собственной смерти привело его к пониманию ограниченности его возможностей и в *перспективе*: он не мог знать, что будет после его смерти.

В окружающем человека мире он постоянно сталкивался с единицами *пространства*, недоступными для него, к примеру, небо или морская стихия, горы, однако же он видел, что в этом недоступном пространстве происходят какие-то события, процессы, возникают и исчезают какие-то явления. Для разрешения проблемы ограниченности человека в пространстве и во времени он начинает «заселять» «прошлое» и «будущее», недоступные единицы пространства подобными себе существами – богами.

– Какие границы пространства или времени преодолевают известные учащимся мифы?

– Во имя чего, во имя каких целей совершается такое преодоление?

Миф воплощает в себе представление о мире древнего человека, его стремление познать природу, отношения между людьми. Миф стал для человека первым средством преодоления ограниченности пространства и времени, первым средством исторического, географического, этического и т. п. знания о мире.

Познакомим учащихся с мыслью философа Алексея Федоровича Лосева (1893-1988) и спросим, как они понимают его слова: «... Миф – это древнейшая форма освоения жизни, обобщающая в одном слове множественные конкретности жизни».

Для правильно понимания сущности мифа учащимся необходимо чёткое представление о том, что это сегодня мы относимся к мифам как к художественным произведениям, и это справедливо. Однако изначально миф имел *сакральные* цели (*сакра́льное*, значит, священное, посвящённое богам, имеющее отношение к божественному, религиозному, небесному, отличающему от обы-

денных вещей и понятий реальной жизни). В сознании первобытного и античного человека он относился к сфере его веры в богов. Иными словами *миф – это сакральное действие посредством слова*. Сакральное начало мифа с развитием представлений человека о мире и о себе постепенно было утрачено, а вот его нравственное начало актуально и по сей день. Это связано с тем, что мифы зафиксировали модель человеческой нравственности, некие принципы возникших в древности моральных законов. Поэтому и сегодня мифы помогают человеку приобщаться к важнейшим общечеловеческим духовным ценностям, формировать его нравственную позицию.

Дадим учащимся задание:

– Прочитать несколько мифов (возможно, это будет предварительное чтение дома или в классе) и выяснить то, какое нравственное начало, содержание этих мифов является актуальным и для нашего времени. К примеру (если по выбору учителя), это будут мифы «Дедал и Икар» и «Кипарис» (в изложении Н.А. Куна):

КИПАРИС

Изложено по поэме Овидия «Метаморфозы»

На острове Кеос⁶¹ в Карфейской долине, был олень, посвящённый нимфам. Прекрасен был этот олень. Ветвистые его рога были вызолочены, жемчужное ожерелье украшало его шею, а с ушей спускались драгоценные украшения. Олень совсем забыл страх пред людьми. Он заходил в дома поселян и охотно протягивал шею всякому, кто хотел её погладить. Все жители любили этого оленя, но больше всех любил его юный сын царя Кеоса, Кипарис, любимый друг стреловержца Аполлона. Кипарис водил слепя на поляны с сочной травой и к звонко журчащим ручьям; он украшал могучие рога его венками из душистых цветов; часто, играя с оленем, вскакивал юный Кипарис, смеясь, ему на спину и разъезжал на нём по цветущей Карфейской долине.

Был жаркий летний полдень; солнце палило; весь воздух полон был зноя. Олень укрылся в тени от полуденного жара и лёг в кустах. Случайно там, где лежал олень, охотился Кипарис. Не

⁶¹ Один из Кикладских островов в Эгейском море.

узнал он своего любимца оленя, так как его прикрывала листва, бросил в него острым копьем и поразил насмерть. Ужаснулся Кипарис, когда увидел, что убил своего любимца. В горе он хочет умереть вместе с ним. Напрасно утешал его Аполлон. Горе Кипариса было неутешно, он молит сребролукого бога, чтобы бог дал ему грустить вечно. Внял ему Аполлон. Юноша превратился в дерево. Кудри его стали темно-зелёной хвоей, тело его одела кора. Стройным деревом кипарисом стоял он пред Аполлоном; как стрела, уходила его вершина в небо. Грустно вздохнул Аполлон и промолвил:

– Всегда буду я скорбеть о тебе, прекрасный юноша, скорбеть будешь и ты о чужом горе. Будь же всегда со скорбящими!

С тех пор у дверей дома, где есть умерший, греки вешали ветвь кипариса, его хвоей украшали погребальные костры, на которых сжигали тела умерших, и сажали кипарисы у могил.

ДЕДАЛ И ИКАР⁶²

Изложено по поэме Овидия «Метаморфозы»

Величайшим художником, скульптором и зодчим Афин был Дедал, потомок Эрехтея. О нём рассказывали, что он высекал из белоснежного мрамора такие дивные статуи, что они казались живыми; казалось, что статуи Дедала смотрят и двигаются. Много инструментов изобрёл Дедал для своей работы; им были изобретены топор и бурав. Далеко шла слава о Дедале.

У этого-то великого художника был племянник Тал, сын его сестры Пердики. Тал был учеником своего дяди. Уже в ранней юности поражал он всех своим талантом и изобретательностью. Можно было предвидеть, что Тал далеко превзойдёт своего учителя. Дедал завидовал племяннику и решил убить его. Однажды Дедал стоял с племянником на высоком афинском Акрополе у са-

⁶² Миф о Дедале и Икаре указывает на то, что уже в глубокой древности люди стали думать о том, как овладеть способом передвигаться не только по земле и по воде, но и по воздуху. Характерно, что величайшим достижением мифического художника Дедала считались не его статуи и воздвигнутые им здания, а именно сделанные им крылья. Миф о Дедале создан в Афинах – важнейшем центре торговли, промышленности, искусства и науки древней Греции.

мого края скалы. Никого не было видно кругом. Увидев, что они одни, Дедал столкнул племянника со скалы. Был уверен художник, что его преступление останется безнаказанным. Упав со скалы, Тал разбился насмерть. Дедал поспешно спустился с Акрополя, поднял тело Тала и хотел уже тайно зарыть его в землю, но застали Дедала афиняне, когда он рыл могилу. Злодеяние Дедала открылось. Ареопаг присудил его к смерти.

Спасаясь от смерти, Дедал бежал на Крит к могущественному царю Миносу, сыну Зевса и Европы. Минос охотно принял под свою защиту великого художника Греции. Много дивных произведений искусства изготовил Дедал для царя Крита. Он выстроил для него и знаменитый дворец Лабиринт, с такими запутанными ходами, что раз войдя в него, невозможно было найти выхода. В этом дворце Минос заключил сына жены своей Пасифаи, ужасного Минотавра, чудовища с телом человека и головой быка.

Много лет жил Дедал у Миноса. Не хотел отпустить его царь с Крита; только один хотел он пользоваться искусством великого художника. Словно пленника, держал Минос Дедала на Крите. Дедал долго думал, как бежать ему, и, наконец, нашел способ освободиться от критской неволи.

– Если не могу я, – воскликнул Дедал, – спасись от власти Миноса ни сухим путем, ни морским, то ведь открыто же для бегства небо! Вот мой путь! Всем владеет Минос, лишь воздухом не владеет он!

Принялся за работу Дедал. Он набрал перьев, скрепил их льняными нитками и воском и стал изготавливать из них четыре больших крыла. Пока Дедал работал, сын его Икар играл около отца: то ловил он пух, который взлетал от дуновения ветерка, то мял в руках воск. Мальчик беспечно резвился, его забавляла работа отца. Наконец, Дедал кончил свою работу; готовы были крылья. Дедал привязал крылья за спину, продел руки в петли, укрепленные на крыльях, взмахнул ими и плавно поднялся на воздух. С изумлением смотрел Икар на отца, который парил в воздухе, подобно громадной птице. Дедал спустился на землю и сказал сыну:

– Слушай, Икар, сейчас мы улетим с Крита. Будь осторожен во время полёта. Не спускайся слишком низко к морю, чтобы соленые брызги волн не смочили твоих крыльев. Не подымайся и

близко к солнцу: жара может растопить воск, и разлетятся перья. За мной лети, не отставай от меня.

Отец с сыном надели крылья на руки и легко понеслись. Те, кто видел их полёт высоко над землей, думали, что это два бога несутся по небесной лазури. Часто оборачивался Дедал, чтобы посмотреть, как летит его сын. Они миновали уже острова Делос, Парос и летят всё дальше и дальше.

Быстрый полет забавляет Икара, все смелее взмахивает он крыльями. Икар забыл наставления отца; он не летит уже следом за ним. Сильно взмахнув крыльями, он взлетел высоко под самое небо, ближе к лучезарному солнцу. Палящие лучи растопили воск, скреплявший перья крыльев, выпали перья и разлетелись далеко по воздуху, гонимые ветром. Взмахнул Икар руками, но нет больше на них крыльев. Стремглав упал он со страшной высоты в море и погиб в его волнах.

Дедал обернулся, смотрит по сторонам. Нет Икара. Громко стал звать он сына:

– Икар! Икар! Где ты? Откликнись!

Нет ответа. Увидал Дедал на морских волнах перья из крыльев Икара и понял, что случилось. Как возненавидел Дедал свое искусство, как возненавидел тот день, когда задумал спастись с Крита воздушным путем!

А тело Икара долго носилось по волнам моря, которое стало называться по имени погибшего Икарийским⁶³. Наконец прибили его волны к берегу острова; там нашел его Геракл и похоронил.

Дедал же продолжал свой полёт и прилетел, наконец, в Сицилию. Там он поселился у царя Кокала. Минос узнал, где скрылся художник, отправился с большим войском в Сицилию и потребовал, чтобы Кокал выдал ему Дедала.

Дочери Кокала не хотели лишиться такого художника, как Дедал. Они придумали хитрость. Уговорили отца согласиться на требования Миноса и принять его как гостя во дворце. Когда Минос принимал ванну, дочери Кокала вылили ему на голову котел кипящей воды; умер Минос в страшных мучениях. Долго жил Дедал в Сицилии. Последние же годы жизни провел на родине, в

⁶³ Часть Эгейского моря между островами Самосом, Паросом и берегом Малой Азии.

Афинах; там стал он родоначальником Дедалидов, славного рода афинских художников.

Для закрепления сложившихся представлений о то, что такое «миф», целесообразно проведение работы по таким вопросам:

1. Почему данное произведение считается мифом? Какие особенности его строения, содержания свидетельствуют о б этом?

2. В чём, в каких конкретно словах заключена главная мысль мифа? Как эту мысль передать своими словами?

3. Как в языке прочитанного произведения отразилось то, что это именно миф? Какие фразы, выражения, образы свидетельствуют об этом прежде всего?

4. Каковы основные черты мифа как жанра отразившиеся в этом произведении?

После такой работы можно ознакомить учащихся с тем, как о мифе отзывались разные учёные и писатели. Приведём несколько таких высказываний для примера:

«Героические образы мифов широко использовались в искусстве и литературе последующих эпох. Подвергаясь переосмыслению, они тем не менее сохраняют значение вечных символов человеческого героизма» (*Е. Г. Руднева*).

«Миф определил многие стороны, процессы, приёмы, образные и метафорические системы литературы, особенно на ранних стадиях их развития» (*Ю. Б. Борев*).

Учащимся предлагается высказать своё мнение относительно того, как они поняли высказывания учёных о том, чем является миф.

Для закрепления представлений пятиклассников о мифе, для расширения их эстетического, художественного кругозора можно предложить сравнить содержание мифов с тем, как это содержание отражено в произведениях пластических видов искусства (живописи и скульптуры). Можно взять миф об Орфее в подземном царстве, который предлагается программой, и попросить учащихся сравнить его с тем, как изображали Орфея те, для кого мифология была основой мирозерцания, скажем так, «современниками Орфея».

Это могут быть изображения мифологического героя, а также сцены, эпизоды, передающие содержание мифа:

- «Орфей», мозаика (III в. до н. э.).
- «Орфей, завораживающий животных звуками лиры», мозаика (III в. до н. э.).
- «Смерть Орфея», аттическая краснофигурная амфора работы Гермонакса, (около 470-450 до н. э.).
- «Менады, убивающие Орфея или Пенфея», Римская небольшая терракотовая ваза (III в. н. э.).
- «Менады, закидывающие камнями Орфея», фрагмент греческой красно-фигурной вазы.
- Орфей, Эвридика, Гермес, рельеф (I в. н. э.).

После ознакомления с этими изображениями необходимо выяснить, насколько эти изображения соответствуют тому, каким предстаёт образ Орфея и изображённые сцены в искусстве той культуры, которую мы называем мифологической, тем впечатлениям, которые сложились у учащихся. Они представляли себе мифологического героя таким, как он изображён, или в их сознании сложился другой образ? В чём, по их мнению, причина возможных расхождений?

После этого можно познакомить пятиклассников с тем, как образы и эпизоды мифа отражались в живописи и скульптуре в разные культурные эпохи. К примеру, это могут быть:

- «Смерть Орфея». Альбрехт Дюрер, 1494.
- «Орфей в подземном мире». Ян Брейгель Старший, 1594.
- «Эвридика», Тициан.
- «Пейзаж с Орфеем и Эвридикой». Никола Пуссен, 1651.
- «Орфей, ведущий Эвридику». Камиль Коро, 1861.
- «Смерть Орфея». Гюстав Доре, 1870.
- «Голова Орфея». Одилон Редон, 1896.
- «Орфей». Карлос Парада, 1946.
- «Орфей в подземном царстве». Илья Файзулин, 1992.
- «Орфей и Эвридика». Панасенко Сергей Петрович, 1993.

В чём принципиально отличаются изображения героя и сцен мифа от того, как они изображались в античную эпоху?

На данном этапе мы не будем говорить учащимся о том, что художники эпохи Возрождения и классицизма, романтизма и модернизма, барокко и средневековья стремились найти в мифоло-

гическом сюжете отражение своих представлений о мире в соответствии с тем типом культуры, которому они принадлежали. Важнее другое, а именно, понимание того, что разные культурные эпохи, разные художники неизменно возвращаются к образам и мотивам мифа, которому несколько тысяч лет. Почему? Что в нём такого особенного, важного, к примеру, для современного человека?

Можно взять мифы об Аполлоне и познакомить пятиклассников с тем, как изображали этого героя и сцены его мифологической жизни в античную эпоху. Такими произведениями могут быть:

- «Аполлон», Мантикл, скульптурная фигура (нач. VII в. до н. э.).
- «Аполлон из Навкратиса». Алебастровая фигура (нач. VI в. до н. э.).
- «Зевс, Гера, Аполлон». Фрагмент росписи Апулианской вазы.
- «Аполлон Бельведерский». Леохар. Римская копия, вторая половина IV в. до н. э.).
- «Аполлон». Мраморный бюст (римская копия с бронзового оригинала 460 до н. э.).
- «Аполлон, Афина и семь муз». Саркофаг времен Римской империи, (I-II вв. до н. э.).
- «Аполлон с ящерицей». Праксителлий. Бронзовая фигура (Ок. 350 г. до н. э.).
- Аполлон из Вей. (ок. 500 г. до н. э.).
- «Аполлон, держащий в руках лиру, и ворон». Фрагмент греческого белофигурного килика (480-470 гг. до н. э.).

Дальнейшая работа будет аналогична той, о которой мы говорили в связи с мифом об Орфее: выяснить, насколько представленные изображения соответствуют тому, каким увидели Аполлона пятиклассники. Насколько принципиально их видение отличается от того, каким изображали Аполлона в античную эпоху? И если да, то с чем это связано?

И снова можно ознакомить пятиклассников с тем, как изображали Аполлона художники и скульпторы более поздних культурных эпох. Это могут быть такие произведения:

- «Аполлон и Марсий». Хусепе де Рибера, ок. 1630.
- «Набросок головы Аполлона». Диего Веласкес, 1630.
- «Аполлон и Дафна». Никола Пуссен, 1664.
- «Аполлон и Дафна». Джованни Баттиста Тьеполо, 1744-1745.
- «Аполлон, Гиацинт и Кипарис». Александр Иванов, 1831-34.
- «Аполлон и Дафна». Говард Дэвид Джонсон.
- «Аполлон и Душа» Александр Исачев 1999.
- «Аполлон поражает циклопов». А. Фанталов. Акварель, 2001.

И снова можно вспомнить о том, что художники разных культурных эпох стремились найти в мифологическом сюжете отражение своих представлений о мире, ответы на те вопросы, которые ставило перед ними их время. И в этом особое значение мифа, его содержания, его идейной направленности, если он остается важным явлением для художников разных эпох и народов.

Изучая миф о Дедале и Икаре, помимо обращения к произведениям живописи и скульптуры разных эпох (такой материал также имеется в достаточном количестве), можно использовать и такую форму работы, как сравнение прочитанного мифа с его мультипликационной интерпретацией. Можно показать учащимся мультфильм «Дедал и Икар» 1972 года (художник А. Бенедский) и сравнить его содержание с тем, которое уже известно пятиклассникам по мифу:

- Понравилось ли вам то, как в мультфильме передано содержание мифа о Дедале и Икаре?

- Насколько близко содержание мультфильма тому, как оно представлено в известном вам тексте? Если между мифом и мультфильмом есть отличия, то в чём они?

- Оцените художественные достоинства мультфильма. Представляется ли вам такое воплощение содержания мифа интересным, оригинальным? Есть ли в этом фильме какие-то особенно запоминающиеся образы, сцены?

Или можно обратиться к мультфильму «Икар и мудрецы» (автор сценария и режиссер Ф. Хитрук). После просмотра проводим работу по вопросам:

- В чём авторы фильма сохранили содержание мифа, а в чём принципиально ушли от него? Может быть, расхождения между мифом и мультфильмом не имеют принципиального значения? Аргументируйте свой ответ.

- Прокомментируйте то новое, что появилось в истории о Дедале в мультфильме. Насколько оправданным, справедливым является такое дополнение?

- В чём смысл тех изменений и дополнений, которые внесли создатели мультфильма в содержание мифа?

- Оцените художественные достоинства мультфильма. Насколько оригинальным и красивым представляется вам стиль, в котором он выполнен?

После такой работы пятиклассникам вполне по силам усвоить, что такое миф с точки зрения своеобразия жанра, а в дальнейшем составить представление о том, что мифология – это совокупность мифов. Кроме того, *мифологией* называют также науку, изучающую мифы.

«Мифология – специфическая для родового общества форма выражения идеологического синкретизма, иначе говоря ... древние мифы содержат в неразвёрнутом ещё единстве зародыши искусства, религии, донаучных представлений о природе и обществе» (Е. М. Мелетинский).

«Большое значение для европейских литератур имела древнегреческая и римская мифология – образы, имена богов и героев, рассказы об их отношениях, подвигах, приключениях. Имена античных богов вошли в речевой обиход культурных слоев европейских народов. На основе мифологических рассказов были созданы сюжеты некоторых литературных произведений» (Г. Н. Поспелов)

Основной, принципиально важный результат такой работы заключается в том, что учащиеся (пусть на самом начальном уровне) приходят к осознанию того, что *мифология* для античного сознания – это форма познания окружающего мира, едва ли не единственная из возможных. Уже потому, что содержание мифа видится этому сознанию достоверным, а вернее, проверенным, т. к. оно отражало опыт многих и многих поколений, которые

коллективно пользовались им для осмысления действительности. Такой опыт воспринимался как самый надёжный. Поэтому проблема достоверности такого *мифологического опыта* не стояла перед античным человеком в принципе.

С другой стороны, именно мифологический опыт позволял поддерживать в древнем обществе определённую систему нравственных ценностей, сохранять этические нормы поведения и т. д.

В самом конце разговора о мифе и мифологии можно предложить пятиклассникам поразмышлять над **афоризмами** и сделать выводы о том, насколько справедливым представляется каждый из них в свете тех сведений, которые у них есть о мифе:

Творите мифы о себе – боги делали то же самое
(*Станислав Ежи Лец*).

Кто старое помянет – тот циклопом станет
(*Михаил Генин*).

История – это правда, которая становится ложью.

Миф – это ложь, которая становится правдой
(*Жан Кокто*).

Каждый миф есть одна из версий правды
(*Маргарет Атвуд*).

СОДЕРЖАНИЕ

1. Теоретико-литературные понятия и Федеральный государственный образовательный стандарт.....	3
2. О знаковой природе понятий и терминов теории литературы..	8
3. Литература как искусство слова	19
4. Персонаж, литературный герой, портрет. Пейзаж	73
5. Конфликт: общие представления.....	100
6. Устное народное творчество.....	118
7. Миф. Мифология.....	135

Семёнов Александр Николаевич

Теоретико-литературные понятия в школьном изучении
и знаковый характер художественного текста

Книга для учителя

Оригинал-макет изготовлен редакционно-издательским отделом
АУ «Институт развития образования»

Дизайн обложки:
Белов М.В.

Формат 60*84/16. Гарнитура Times New Roman.
Усл.п.л. 9,5. Заказ № 414. Тираж 50 экз.

Институт развития образования

Ханты-Мансийский автономный округ – Югра
628012, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова, 12

