

8. (09)
M250

Р. Т. Маранищан
М. Р. Черковская

**ПРОБЛЕМНОЕ
ИЗУЧЕНИЕ
ЛИТЕРАТУРНОГО
ПРОИЗВЕДЕНИЯ
В ШКОЛЕ**



Рекомендовано Министерством просвещения РСФСР

Главы I—IV, введение и заключение написаны
В. Г. Маранцманом, глава V — Т. В. Чирковской

Маранцман В. Г. и Чирковская Т. В.
M25 Проблемное изучение литературного произведе-
ния в школе. Пособие для учителей. М., «Просвеще-
ние», 1977.

206 с. с ил.

Книга посвящена проблемному изучению литературного произведе-
ния в школе. В ней рассказано о своеобразии принципов проблем-
ности, об изменении уровня проблемности, характера проблемных
ситуаций и путей их решения от IV к X классу.

В книге приведены методические разработки уроков, заданий,
анализ ученических сочинений.

М $\frac{60501-190}{103(03)-77}$ 197-76

ВВЕДЕНИЕ

Проблемное обучение является одним из путей постижения сложного учебного материала. Оно воспитывает концепционность мышления, способствует развитию системного подхода к явлениям. И в этом заключена одна из причин обращения современной школы к проблемному обучению. Процесс проблемного обучения построен на поисках существенных связей явлений, познаваемых в отдельных проблемных ситуациях.

Проблемная ситуация строится как выявление сложной задачи, сопоставление различных точек зрения, поиск верного решения и доказательство его справедливости.

Задача предлагаемой читателю книги состоит прежде всего в том, чтобы показать, как принципы, научно обоснованные дидактикой и психологией, могут осуществляться при изучении истории и теории литературы.

Специфика литературы как предмета школьного изучения требует уточнения ряда основных понятий, связанных с проблемным обучением.

В первой главе мы стремимся рассмотреть в общем виде направленность, содержание, формы воплощения проблемного обучения в преподавании литературы. Характеризуя многообразные точки зрения, сложившиеся в методике преподавания литературы по вопросам проблемного обучения, мы выделяем определенные признаки проблемной организации учебного процесса, пытаемся показать их и практически при изучении лирики А. А. Блока и его поэмы «Двадцать».

Научная классификация проблемных ситуаций, необходимая для осмысленного внедрения принципов проблемного обучения в школьную практику, на наш взгляд, может быть проведена по трем основаниям:

1. Выяснение зависимости проблемного вопроса, способов создания и разрешения проблемной ситуации от возраста и уровня литературного развития ученика.

2. Проблемная ситуация связана с выявлением идеологической позиции писателя, связи его творчества с общественной жизнью. Соотнесение характера проблемной ситуации с художественной природой произведения искусства. Литературный род (эпос, лирика, драма) сказывается на содержании и форме проблемной ситуации. Особенности индивидуального стиля писателя, его художественного метода ведут к изменению проблемной организации анализа даже в пределах одного жанра.

3. Цели и содержание проблемных ситуаций зависят от их места в изучении художественного произведения. Про-

блемные ситуации вступительных и заключительных занятий существенно отличаются и по задачам, и по материалу, на котором они построены. Эти вопросы рассматриваются во второй, третьей и четвертой главах.

В пятой главе — «Уроки литературы и телеэкран» — обращено внимание на роль технических средств, в частности телевидения, в создании проблемных ситуаций на уроках литературы. Вместе с тем здесь исследуется вопрос о возможности создания проблемных ситуаций при изучении теории литературы в средних классах.

Таким образом, в книге освещены первоэлементы проблемного обучения: проблемный вопрос, проблемная ситуация, проблемный анализ литературного произведения, проблемное изучение определенной части литературного курса (теоретико-литературные понятия). По нашему глубокому убеждению, эти вопросы являются первоочередными в решении задач проблемного обучения на уроках литературы. В своем исследовании мы учли разноречивые высказывания методистов, опыт преподавания литературы в школе. От главы к главе мы стремимся показать расширение сферы проблемного обучения. Однако проблемное обучение не отменяет других способов учебной деятельности, взаимодействует с ними. Проблемный анализ литературного произведения существует в нашей школе наряду с такими путями разбора, как целостный, по образам. Проблемная ситуация в практике преподавания соседствует с уроками, где основной оказывается репродуктивная деятельность учеников. В этом соседстве нет антагонизма. Творческая деятельность возможна только на основе широких знаний.

На XXV съезде КПСС Л. И. Брежнев, указывая на необходимость серьезного совершенствования системы народного образования в условиях научно-технической революции, говорил: «В современных условиях, когда объем необходимых для человека знаний резко и быстро возрастает, уже невозможно делать главную ставку на усвоение определенной суммы фактов. Важно прививать умение самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации».

Проблемное обучение позволяет существенно влиять на идейно-политическое, нравственное и эстетическое воспитание учащихся. Обостряя внимание учеников к идейному содержанию произведений искусства, проблемное обучение способствует формированию убеждений школьников, усиливает способность верной идеологической оценки явлений жизни и искусства.

Поисковая и репродуктивная деятельность учащихся

В советской дидактике сложилось довольно четкое представление о стимулах проблемного обучения и путях его общей реализации¹.

Проблемное обучение имеет свою историю. Принципы проблемного обучения складывались в предшествующих поисках педагогической мысли. Стремление к активизации учебного процесса, укрепление связей обучения с жизнью, стимулирование самостоятельной работы учеников, создание системы творческих заданий, выводящих ученика за пределы повторения пройденного, — все эти приметы педагогической жизни, характерные для 50—60-х годов, были движением к проблемному обучению и вошли в него как составляющие элементы. Однако проблемное обучение как система преподавания — явление принципиально новое, хотя оно опирается на прогрессивные тенденции советской и даже дореволюционной школы.

Активизация процесса обучения — понятие более широкое и многообразное, чем проблемное преподавание. Самостоятельные работы учащихся, устное словесное рисование, составление киносценария, выразительное чтение и другие виды работ по литературе способствуют активизации читательского восприятия в процессе анализа литературного произведения. Но применение их не всегда создает в сознании учеников проблемную ситуацию. Проблемное преподавание лишь один из путей активизации учебного процесса. Чтобы уловить его своеобразие, попытаемся выделить это явление из общего потока.

Изучая в IX классе творчество Чехова, мы можем, например, поручить ученикам найти рассказы, в которых выражен протест писателя против рабства и произвола. Ученики самостоятельно

¹ См.: Кудрявцев Т. В. Внедрение принципа проблемности в обучение. М., 1968; Скатын М. Н. Вопросы дидактики. Стеногр. лекции чл.-кор. АПН СССР (15—25 апр.). М., 1969; Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972; Махмутов М. И. Вопросы организации проблемного обучения. Казань, 1972.

но выбирают рассказы «Хамелеон», «Маска», «Унтер Пришибеев», готовят их пересказ, выразительное чтение наиболее ярких эпизодов. Такая работа активизирует учебный процесс, требует самостоятельных усилий, но, в сущности, это репродуктивная деятельность. Она необходима как такой элемент учебного процесса, когда происходит накопление знаний, воспроизведение фактов. При этом происходит, разумеется, и осмысление материала. Однако это осмысление носит стихийный характер, не программируется заданием учителя, во многом зависит от усилий и уровня развития знаний ученика. Другое дело, когда мы предлагаем классу, назвав те же рассказы, подумать над вопросом: почему Чехов часто объединяет в одном лице грубый произвол и рабскую приниженность? Чтобы ответить на этот проблемный вопрос, ученики должны не только воспроизвести материал, но и обнаружить самые существенные связи в нем. Здесь уровень осмысления и его характер определены требованием учителя. Для этого необходим серьезный сдвиг в постижении Чехова и собственном развитии. Ученики не могут выполнить задание, минуя широкое и новое для них обобщение. Вывод, к которому приходят ученики, анализируя рассказы Чехова, примерно таков: рабство и деспотизм одинаково ненавистны Чехову. Рабство, по мнению писателя, не только следствие деспотизма — оно порождает произвол. Эти явления органически связаны друг с другом. Чтобы показать эту зависимость, Чехов рисует портреты людей, в которых рабство и деспотизм неразделимы. Даже само название рассказа — «Унтер Пришибеев» — обнаруживает эту мысль. Справедливость этого вывода, верность разрешения проблемной ситуации может быть испытана следующим проблемным вопросом: почему Чехов изменил сюжет рассказа «Толстый и тонкий»? Сравнение двух вариантов подчеркивает, что, с точки зрения Чехова, привычка быть рабом так укоренилась в обывателе, что он унижается даже тогда, когда обстоятельства его к этому не принуждают. Таким образом, проблемное обучение, опираясь на репродуктивную деятельность, требует от учащихся непрерывного развития.

Новизной и недостаточной разработанностью принципов проблемного обучения отчасти объясняются те сомнения и возражения, которые появились у части методистов и учителей в связи с широким вхождением проблемности в школу. Нужна ли проблемность в каждом звене учебного процесса? Не приведут ли поисковые задания, выполнение которых требует значительных затрат времени, к снижению объема информации? Не отменяет ли проблемное преподавание активной роли учителя? Эти и другие опасения, пожалуй, не помешали, а способствовали разработке теории проблемного обучения. Они требовали уточнения позиции, всесторонних аргументов, проверки гипотез на опыте.

Одним из сложных аспектов проблемного обучения оказался вопрос о соотношении поисковой и репродуктивной деятельности. Может ли проблемная организация материала быть монополярной

в учебном процессе? Нужны ли уроки, занятия, в которых просто сообщается ученикам определенный материал?

Проблемное преподавание несколько не уменьшает роли знаний в процессе обучения. Напротив, «сущность развивающего обучения, — как справедливо пишет действительный член АПН СССР Г. С. Костюк, — состоит в том, чтобы каждый брал, добывал на уроках максимум знаний»¹. Однако цель обучения не может быть сведена к тому, чтобы научить детей запоминать факты. Необходимо развить способность осмысливать их, постепенно формировать «способности самостоятельно приобретать знания, способности самообучаться»².

Во многих работах по проблемному обучению цель проблемного обучения формулируется как «открытие нового способа действий»³, «умение находить новые пути решения»⁴.

В этих утверждениях нет и оттенка прагматизма. Для советской педагогики характерно рассмотрение знаний и умений в их органическом единстве, в неразрывности. Знания — фундамент развития, но, обладая самостоятельной ценностью, знания в процессе обучения оказываются и материалом и стимулом для развития способностей ученика. «Усвоение знаний, — пишет действительный член АПН СССР А. Смирнов, — зависит от тех действий, которые должны выполняться учениками в процессе овладения соответствующим содержанием»⁵.

В последнее время в дидактике ставится все более заметным стремление не только утверждать необходимость соединения в учебном процессе репродуктивной и поисковой деятельности, но и наметить условия их применения, оптимальные границы их существования. «Проблемным способом целесообразно изучать такой материал, который содержит причинно-следственные связи и зависимости. Материал описательного, иллюстративного характера эффективнее изучать репродуктивным путем»⁶.

Разумеется, во всяком материале можно выявить причинно-следственные связи. Но порой эти связи недоступны для учеников, не могут быть ими самостоятельно выявлены. Когда в VIII классе перед учениками ставится дилемма, дискутируемая в науке: кто Радищев — революционер или просветитель? — дети оказываются беспомощны. Проблемная ситуация ставит перед ними непосильную задачу и не усиливает, а гасит интерес к уче-

¹ «Учит. газ.», 1971, 2 сент.

² Крутецкий В. А. Развитие умственных способностей школьника в процессе обучения. — «Советская педагогика», 1971, № 8, с. 89—90.

³ Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972, с. 9.

⁴ Смирнов А. Обучение — двигатель развития. — «Учит. газ.», 1971, 21 авг.

⁵ Там же.

⁶ Зильберштейн А. И., Евдокимов В. И. Экспериментальное исследование границ применимости проблемного и репродуктивного обучения. — «Новые исследования в педагогических науках», № 6. М., 1972, с. 58.

пию. В самом деле, для того чтобы обоснованно ответить на этот вопрос, необходимо представлять себе в полном объеме и творческую и общественную деятельность Радищева, знать наследие просветителей и «принципы 89-го года», составляющие духовную основу Великой французской революции. Восьмиклассники не в силах еще овладеть этим сложным материалом.

В этих случаях учителю приходится прибегать к репродуктивному пути или использовать проблемное изложение. Можно, например, разработать проблемные задачи для изучения истории создания романа Толстого «Война и мир» или для характеристики эпохи 80-х годов. В первом случае поставить вопрос: «Чем объяснить, что в одном из первых вариантов роман назывался «Все хорошо, что хорошо кончается»?», во втором случае — «Можно ли эпоху 80-х годов считать лишь оценением, сном России?» Но для самостоятельных поисков ответа на эти вопросы ученикам придется потратить так много времени, что пострадают уроки текстуального изучения произведений Толстого и Чехова.

Проблемное обучение не следует понимать как сплошное «самообслуживание» учащихся. Слово учителя сохраняет и при проблемном обучении свое значение на уроке литературы¹. К репродуктивным видам деятельности, которые создают основу для проблемного обучения, относится и работа с учебником, реферирование литературно-критических статей, изложение научно-популярных и исследовательских книг. Разумеется, и в этих видах работы возможны проблемные задания. Однако в целом и по преимуществу здесь преобладает репродуктивная деятельность.

Споры о соотношении репродуктивной и поисковой деятельности в значительной степени могут быть разрешены, если мы более конкретно определим отличительные свойства проблемного вопроса и условия перехода проблемного вопроса в проблемную ситуацию.

Принципы проблемного обучения и организация учебного процесса

В методике преподавания литературы, очень живо откликнувшейся на идею проблемного обучения, до сих пор нет единства мнений по вопросам проблемного обучения. Это и понятно. Потребность в проблемном обучении преподаватели литературы чувствуют особенно остро. Слишком часто литературный разбор в школе обречен на неудачу лишь потому, что ученики не понимают, зачем нужен анализ. Литературный анализ становится в глазах учеников самодельной, неоправданной операцией. «Потребность определяет интеллектуальную активность»², без кото-

¹ О месте репродуктивного метода в ряде других см. статью Н. И. Кудряшева «О взаимосвязи методов обучения в процессе преподавания литературы». — «Литература в школе», 1973, № 4.

² Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении, с. 7.

рой невозможно ни учение, ни общение с искусством. Проблемное преподавание возбуждает интерес к литературе, проявляет в учениках потребность в анализе. Поэтому тяготение к проблемному обучению среди словесников становится все сильнее.

С другой стороны, литература менее всего укладывается в жесткие рамки строгой системы понятий. Здесь труднее всего определить минимум знаний, которые должны быть сообщены ученикам для освоения произведений искусства.¹ Сколько времени, эстетического и жизненного опыта необходимо ученикам, чтобы понять «Войну и мир» Толстого или лермонтовского «Героя нашего времени», комедию Чехова «Вишневый сад» или пушкинское «Вновь я посетил»? Один урок, две недели или вся жизнь — какова протяженность познания живого, многогранного произведения искусства? Прочтение книги не тождественно ее усвоению. Познание литературного произведения — процесс наиболее индивидуальный в сравнении с постижением других школьных предметов. Освоение литературы читателем во многих отношениях столь же индивидуально, как и литературное творчество.

Невозможность уподобления литературы другим областям знания и рождает разноречивость суждений о проблемном обучении и методике преподавания этого предмета.

Одни методисты считают, что путь к проблемному разбору лежит через дискуссионность¹.

Другие полагают, что проблемный анализ близок тематическому и обнаруживает «сквозные линии» произведения².

Третьи настаивают на выделении в проблемном анализе литературоведческих понятий³.

Четвертые, говоря о проблемном изучении, акцентируют внимание на самостоятельных усилиях учеников в процессе литературного разбора, давая систему заданий творческого, исследовательского типа⁴. Думается, что в проблемном обучении находят себе место и дискуссионность, и развитие творческих способностей ученика, и углубленное внимание к задачам исследовательского, литературоведческого характера. Однако это лишь элементы проблемного обучения, связанные с более общими его принципами, которые Н. И. Кудряшев справедливо определил как «активное усвоение знаний в связи с развитием творческих

¹ См.: Лесохина Л. Н. Урок-диспут. М.—Л., 1965.

² См.: Браже Т. Г. К изучению романа Тургенева «Отцы и дети». — «Литература в школе», 1967, № 4.

³ См.: Тодоров Л. В. О проблемном изучении поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» в VIII классе. — В кн.: За творческое изучение литературы в школе. Под ред. Н. И. Кудряшева, вып. 2. М., 1968; Цейтлин М. А. О проблемном изучении романа Л. Толстого «Война и мир». — «Литература в школе», 1968, № 1.

⁴ См.: Молдавская Н. Д. Воспитание читателя в школе. М., 1968; Рез З. Я. Лирика Тютчева в 9 классе. — «Литература в средней школе», вып. V. «Учен. зап. ЛГПИ им. Герцена», 1971.

способностей учащихся¹. На первом этапе интереса методики к проблемному обучению преимущественное внимание отдавалось содержанию занятий по литературе. Проблемное изучение понималось как выделение нравственных, эстетических, философских и политических вопросов в литературном разборе, концентрация литературного материала вокруг проблем, существенных для развития мировоззрения ученика².

Выделение проблем этого типа, привлечение внимания к коренным вопросам времени созданием проблемных ситуаций на материале литературных произведений способствуют коммунистическому воспитанию личности и вместе с тем действенности, целеустремленности занятий по литературе. В работах многих методистов поставлены важнейшие для формирования личности идеологические и нравственные вопросы, которые раскрываются в процессе проблемного изучения курса литературы: труд и творчество, личность и общество, счастье и долг, красота и добро, природа и человек, искусство и жизнь и т. д. Намечается и постепенное усложнение этих понятий при изучении литературного курса, углубление социального, исторического их наполнения.

Концентрация литературного материала каждой темы вокруг идейных, нравственных и эстетических вопросов, волнующих учеников, возможна и при репродуктивном методе. Однако наиболее эффективное освоение этих проблем происходит в условиях проблемной ситуации. Содержание учебного занятия небезразлично к способам, с помощью которых оно реализуется³.

Проблемное изучение должно рассматриваться не только с точки зрения содержания учебного предмета, но и с учетом специфики организации учебного процесса в целом, урока в частности.

Выделение идеологических, нравственных, эстетических проблем при изучении литературы всегда было способом педагогического влияния словесника на учеников. Еще В. Я. Стоюнин в книге «О преподавании русской литературы» делал центром литературного разбора определенную нравственную или эстетическую мысль. Сравнивая «Песнь о вещем Олеге» Пушкина с рассказами Нестора, Стоюнин приводит учеников к выводу, что в намерениях поэта было сказать: «Судьба не изменяет своих определений, какие бы меры ни взял человек». Для современного учителя такое содержание нравственной задачи разбора окажется неприемлемым. Вслед за М. А. Рыбниковой З. Я. Рез стремится открыть балладу Пушкина как столкновение «могущества» князя

¹ Кудряшев Н. И. К итогам дискуссии. — «Литература в школе», 1972, № 2, с. 27.

² См.: Лесохина Л. Н. О проблемности урока литературы. — «Литература в школе», 1965, № 6; Айзерман Л. С. Современный урок литературы и проблемное преподавание. М., 1969; Зверс Т. В. Нравственно-эстетическое воспитание на уроках литературы в 7 классе. — «Литература в средней школе», «Учен. зап. КГПИ им. А. И. Герцена», 1971.

³ Кудряшев Н. И. О взаимосвязи методов обучения в процессе преподавания литературы. — «Литература в школе», 1973, № 4.

и «вдохновенности» волхва, показать «внутреннее достоинство, независимость, неподкупность» как «самые дорогие для Пушкина качества человеческой личности»¹. От отвлеченно нравственного истолкования текста, характерного для дореволюционной методики, современная школа перешла к конкретно-историческому освещению проблемы.

Течение времени, развитие науки могут изменить педагогическую цель анализа, идеологическое содержание разбора, но сам принцип выдвижения центральной проблемы в школьном изучении художественного произведения остается неизменным. Однако выдвижение проблем, как мы видим, не является привилегией проблемного обучения. Определяющими его признаками оказывается не только характер вопросов, выдвинутых в центр разбора, но и пути постижения знаний учеником. Проблемное обучение включает в себя не только педагогические цели школьной работы, но и своеобразные средства их осуществления. С этих позиций мы и будем рассматривать формы проблемного изучения литературы, которые, как и формы искусства, безусловно и всегда содержательны.

В законченном виде проблемное обучение как структура учебного процесса представляет собой систему связанных между собой и усложняющихся проблемных ситуаций, в ходе которых ученик под руководством учителя овладевает содержанием предмета, способами его изучения и развивает в себе качества, необходимые для творческого отношения к науке и жизни. И единство уроков внутри каждой темы, и последовательную связь различных тем курса литературы найти не просто. Между тем непрерывность процесса познания — одно из коренных качеств проблемного обучения. Проследим, как осуществляется этот принцип при изучении лирики А. Блока в выпускном классе.

Очень часто при изучении лирики создается засилье «крупных планов». Мы изучаем стихотворение, вырванное из контекста творчества поэта, не находим пути к «общему плану», не обнаруживаем связи отдельного стихотворения с мироощущением поэта, своеобразием его поэтического мира в целом. В отношении к Блоку такая раздробленность, когда «крупные планы» анализа стихотворения заслоняют «общий план» его идейных и поэтических исканий, особенно разрушительна. Единство стихотворений в цикле, связь отдельных периодов творчества была для Блока принципиальной позицией. Жизнь и искусство для него были подчинены единым законам развития.

«Тот, кто поймет, — писал поэт, — что смысл человеческой жизни в беспокойстве и тревоге, уже перестанет быть обывателем»².

Блок — поэт движения. Еще в 1906 году в статье «Безвременье» он писал о тщетности попыток спрятаться от тревожной

¹ Ряз. З. Я. Изучение лирических произведений в школе. Л., 1968, с. 96.

² Блок А. Соч. в 2-х т., т. 2. М., 1955, с. 233.

«вьюги» современной жизни: «Мы живем в эпоху распахнувшихся на площадь дверей, отпылавших очагов, потухших окон»¹. Туга к странствиям «по бескрайним равнинам России» охватила «детей века». «Вот русская действительность — всюду, куда ни оглянешься, — даль, синева и щемящая тоска неисполнимых желаний»².

В статье «Народ и интеллигенция» (1908) Блок отмечает драматизм интеллигентского народолюбия, которое не ведет к сближению с народом. В нем единственно — «воля к жизни», возможность «высшего начала». «Гоголь и многие русские писатели, — говорил Блок, — любили представлять себе Россию как воплощение тишины и сна; но этот сон кончается; тишина сменяется отдаленным и возрастающим гулом...»³. Чутко слыша гул революции, Блок знал, что «революция русская в ее лучших представителях — юность с нимбами вокруг лица». Поэт писал В. В. Розанову 20 февраля 1909 года: «Нам завещана в фрагментах русской литературы от Пушкина и Гоголя до Толстого... концепция живой, могучей и юной России... И если где такая Россия «мужает», то, уж конечно, — только в сердце русской революции...»⁴. И, когда Блок, увидев Октябрь, писал: «Всем телом, всем сердцем, всем сознанием — слушайте Революцию»⁵, — это был естественный итог развития поэта, его искусства, связанного с жизнью России.

Невозможно рассматривать стихотворения Блока вне развития его творчества. «При любом пути изучения творчество Блока неотделимо от рассмотрения эволюции его общественных позиций на фоне важнейших событий эпохи и литературной жизни России этого периода», — справедливо замечает С. Н. Громцева⁶.

Александр Блок для своих современников был явлением огромной поэтической притягательности. Но сложность чувств, подвижность мысли, оригинальность поэтической системы Блока делают встречу с его лирикой трудным испытанием для десятиклассников. Пушкин, Лермонтов, Некрасов, Маяковский, Есенин входят в сознание школьников постепенно, многие произведения этих поэтов знакомы ученикам с детства. Изучение Блока затруднено тем, что в X классе, как правило, только начинается знакомство с ним. Вместе с тем лирика Блока может быть освоена лишь как явление поэтическое и никак иначе! Реальный комментарий, исторические ассоциации, психологические объяснения оказываются лишь вспомогательными средствами раскрытия внутреннего смысла стихотворения. В лирике Блока нет того верхнего смыслового пласта, который в других случаях создает иллюзию понимания и облегчает читательское сопереживание. Блок

¹ Блок А. Соч., в 2-х т., т. 2, с. 30.

² Там же, с. 34.

³ Там же, с. 90.

⁴ Там же, с. 623.

⁵ Там же, с. 228.

⁶ Громцева С. Н. Примерное планирование уроков литературы в X классе на 1973/74 учебный год. — «Литература в школе», 1973, № 4, с. 68.

исполнен романтического максимализма: «Все или ничего» — его девиз. И он звучит не только в отношении к истории, себе, жизни, людям, но и в отношении к искусству и читателю. Все эти и многие другие обстоятельства, в том числе и крайне малое количество часов, отведенных на эту тему в школе, часто создают на уроках по изучению лирики Блока критическую ситуацию.

Выход из нее нам видится в том, что, во-первых, творчество Блока в школе следует рассматривать как движение, как «историю души» поэта, вовлекая учащихся в мучительное и страстное размышление Блока о судьбе человеческой и лице жизни. В этих целях уроки должны быть органически связаны, неразрывны. Общий проблемный вопрос к изучению всей темы «Как и почему певец Прекрасной Дамы стал защитником революции?» создается вступлением, которое предлагает ученикам сравнить одно из ранних стихотворений Блока (например, «Вхожу я в темные храмы») и отрывок из поэмы «Двенадцать».

Во-вторых, отдаленность читателя-десятиклассника от лирики Блока побуждает организовать при изучении стихотворений проблемные ситуации, в которых бы явственно сказался голос читателя, обнаружались разные грани читательского восприятия и проявилось идейное содержание произведения.

В-третьих, лирика Блока должна постоянно соотноситься с творчеством его предшественников, знакомых ученикам. Это соотношение создает прочную опору восприятия, позволяет десятиклассникам опутить новизну, своеобразие мысли, чувства, поэтической формы лирики Блока.

На первом уроке «В сердце — надежды нездешние» учитель знакомит учащихся с юностью Блока («Автобиография», мемуары о Блоке), показывает, как Блок пришел к поэтическому творчеству, почему его музой стала Прекрасная Дама. Понятие о символизме дается не сразу — оно скорее выводится из наблюдений над поэзией Блока, чем иллюстрирует его творчество. При этом важно скупой и обдуманно отобрать стихотворения этого периода, чтобы не оглушить класс обилием непонятного. Стихотворения подбираются так, чтобы открылась замороженность Блока миром мечты, тяготение к идеальности, порывы к ней, угадывание высокой и значительной жизни в размытых отзвуках реального. И в то же время постоянно ощущение зыбкости этой связи с миром Прекрасной Дамы, открывающимся в минуты озарений поэта. Порыв к идеальному и сомнение в его достижимости даны как лейтмотив ранней лирики Блока: «Твой образ чудится невольно» (1900), «Предчувствую Тебя» (1901), «Ветер принес издалека» (1901). Одно из этих стихотворений читается в классе, выясняется лейтмотив его настроения, но анализ дается в самом общем плане, контурно. Более пристально и уже с вовлечением в беседу учеников изучается стихотворение «Сумерки, сумерки вешние» (1901). Анализ построен на сопоставлении этого стихотворения Блока с «Вечером» Фета («Прозвучало над

ясной рекою)). Сравнение обнаруживает трагизм мироощущения Блока. Тайнство вечера для Фета не отделяет поэта от природы. Блок при всей растворенности в вешних сумерках, при обостренной чуткости к «клинам на том берегу» не может вырваться к совершающейся тайне. Искание сокровенных и высоких смыслов мира и недоступность их рождает тревогу, которая в лирике Блока звучит как верное ощущение предреволюционной эпохи.

Урок завершается рассказом учителя об отношениях Блока и Л. Д. Менделеевой. Расхождение реального и идеального чувства открывается классу в беседе о стихотворении «Мы встречались с тобой на закате» (1902), где уход от «утонченности мечты» оказывается потерей, разрушением любви.

В задании после этого урока ученикам предлагается выписать слова, которые чаще всего встречаются в «Стихах о Прекрасной Даме», и ответить на вопрос, почему мир Прекрасной Дамы разрушился. Отвечая на этот вопрос, ученики на следующем уроке («Страшный мир») приходят примерно к таким выводам.

Поэзия Александра Блока началась со «Стихов о Прекрасной Даме». В жизни сердца, в любви, огромной, как мир, и священной, как религия, искал юный поэт высокого и значительного смысла жизни. Порыв к идеальному, стремление в реальных вещах угадать тайны мироздания и боязнь потерять связь с высоким миром, страх мечтателя — таковы основные мотивы ранней лирики Блока.

Мир Прекрасной Дамы не мог быть вечным хранителем поэта. Мечтательство оказалось внутренне катастрофичным. Мир Прекрасной Дамы был слишком хрупок и замкнут в себе. Разрешив с помощью учеников проблемную ситуацию прежнего урока, учитель переходит к проблемному изложению нового материала. Порыв к жизни, к слиянию с ее высокой сущностью был основой желаний юного Блока. И поэт стремится осуществить это желание иначе: он бросается в реальную жизнь. Но в ней все оказывается фантастическим не менее, чем в мире мечты. Зловещая фабрика с тупой и зловещей бессмысленностью поглощает живое и делает его бездушным, — таков символ мира, который Блок впоследствии назовет «страшным» («Фабрика», 1903). Поэтому несносен этот мир. В «городе торговли» нельзя вырваться к поэтическому размаху жизни («Вечность бросила в город...», 1904). Здесь подавлены все надежды, из людей «давно уж сердце вынуто» («На железной дороге», 1910). Здесь нет пространства жизни, ее круг узок, замкнут, неподвижен («Ночь, улица, фонарь, аптека...», 1912). Здесь пошлость похищает поэзию («Над озером», 1907).

Следующий урок ведет учеников к пониманию того, почему встреча с реальным миром вызывает у Блока «отвращение от жизни». Это основной проблемный вопрос второго урока, тогда как для первого таким вопросом был: почему разрушился мир Прекрасной Дамы?

«Взрывы иронии и отчаянного смеха», подавленность и желание уйти, скрыться от впечатлений, которые, кажется, рождены не лицом жизни, а ее изнанкой, — такова реакция поэта на «страшный мир». Однако Блок исполнен не только «отвращения от жизни». Он пытается удержать ее поэзию, прозреть ее в «дымко-сизых» туманах города, хоть на миг обмануться ею. Эта мысль развивается в анализе стихотворения «Незнакомка» (1906). Проблемная ситуация здесь создается сопоставлением «Незнакомки» со стихотворением 1910 года «В ресторане». Мы спрашиваем учеников, в каком из этих стихотворений острее проступает трагедия поэта. Сравнение развивается в классной беседе.

В домашнем задании ученикам предлагается сопоставить «Незнакомку» Блока и «1 января 1840 года» Лермонтова, ответив на вопрос, что родственно в композиции этих стихотворений и чем отличается отношение поэтов к мечте и реакция на «страшный мир»¹.

Третий урок «О, я хочу безумно жить» открывает учащимся попытку Блока разглядеть прекрасное лицо жизни в стихиях. Проблемная ситуация этого урока организуется вопросом: чем влечет Блока стихия?

Всматриваясь в «Незнакомку», ученики поняли, как гибнет еще одна иллюзия поэта. Блок устремляется к стихиям, к движению, пока любому. Пошлость неподвижна, поэт бесстрашно хочет разглядеть прекрасное лицо жизни в стихиях, всеохватывающих, беспредельных. Этими стихиями для Блока оказываются любовь, творчество, родина — родина, понятая как движение истории и бесконечность природы.

На уроке читаются 1—2 стихотворения из цикла «Снежная маска» (1907). Сопоставление их с живописью К. Сомова позволяет ощутить силу и искренность лирических порывов Блока.

Но стихия любви еще откровеннее в цикле «Кармен» (1914) оборачивается неразличимостью добра и зла. Свобода — это отказ от цели, сверкающее движение соединяет жизнь и смерть, «радость — страдание». В стихотворении «О, весна без конца и без краю» (1907) в принятии мира слышится бесстрашие, мужество отчаяния и влюбленность в разнообразие жизни. Для того чтобы обнаружить глубину смысла этого стихотворения и не свести его в сознании учеников к восторгу всепринятия, сравниваем стихотворение Блока с «Элегией» Пушкина («Безумных лет угасшее веселье»). Эта работа может быть выполнена учениками и самостоятельно, если первые уроки по лирике Блока приблизили класс к постижению стиля стихотворений поэта. Однако самостоятельную работу учеников учитель направляет вопросами:

1. Какой «хмельной мечтой» наполнила поэта весна?

¹ Анализ «Незнакомки» и сопоставление ее со стихотворением Лермонтова мы даем ниже в связи с вопросом об уровнях проблемных ситуаций.

2. Как передано в стихотворении ощущение беспредельности и противоречивости жизни? Покажите, как в эпитетах и метафорах это чувство обнаруживается.

3. В чем мужество поэта, его вызов жизни? Почему он не избегает «враждующей встречи»?

4. В чем трагическая расплата за приятие поэтом жизни?

5. Сравните стихотворение Блока с элегией Пушкина «Безумных лет угасшее веселье». Какое из этих стихотворений вам представляется более трагичным и почему?

Стихотворение «О, я хочу безумно жить» открывает новую позицию Блока в «Ямбах» и намечает программу поэтического творчества широкого, гражданственного, призывного звучания.

Изучение лирики Блока завершается анализом стихотворения «Россия» (1908).

Если добавить к числу часов, отведенных на изучение Блока, один час из уроков внеклассного чтения, тему родины в лирике Блока можно раскрыть шире, назвав урок «Моя тема — тема о России». Проблемная ситуация урока создается вопросом: как меняется образ родины в лирике Блока и в чем своеобразие отношения поэта к России?

Сопоставительный анализ стихотворений «Русь» (1906), «Река раскинулась...» (1908), «Россия» (1908) помогает ученикам увидеть, что родина осознается Блоком сначала как страна сказочного одевания и непостижимых колдовских сил, затем как символ бесстрашного и жертвенного движения и, наконец, как трагический образ высокой и прекрасной судьбы, беспредельности, в которой есть и нежность тишины и дерзость силы. Работа над стихотворением «Россия» может быть осуществлена учениками самостоятельно по вопросам, данным учителем:

1. Чем ново для вас блоковское чувство давней, но острой, «как слезы первые любви», привязанности к родине?

2. Почему «нищая Россия» не вызывает в поэте жалости?

3. Выпишите изобразительные детали, позволяющие Блоку нарисовать зримый облик родины. Какими звуками наполнено стихотворение? Как в «песнях ветровых» передана ясная тишина и дерзкая сила России?

4. В каких строках стихотворения звучит боль поэта? Чем она вызвана?

Показывая движение поэтической мысли Блока внутри «темы о России», необходимо вместе с тем выявить и единство отношения Блока к родине. Небольшие сообщения учеников о звучании темы родины в творчестве Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Некрасова, Тютчева способствуют прояснению своеобразия чувства и позиции Блока.

В домашнем задании предлагаем ученикам прочесть поэму «Двенадцать» и подумать над вопросом: почему Блок принял революцию? Этот вопрос станет импульсом к созданию проблемной ситуации следующего урока, который можно назвать, как это

предлагает С. Н. Громцева, «Всем телом, всем сердцем, всем сознанием — слушайте Революцию». Изучение поэмы «Двенадцать» значительно облегчается раскрытием поэтической эволюции Блока в его лирике. Однако произведение остается достаточно сложным для десятиклассников. Поэтому, создавая на уроке проблемную ситуацию, для ее разрешения мы выберем целостный путь анализа поэмы, рассматривая ее от главы к главе. Сначала учитель расскажет классу о том, что хор голосов вокруг появившейся поэмы был разноречив, враждебен¹. Блока обвиняли в том, что из певца вечной трагедии души он в поэме «Двенадцать» превратился в политика, «площадного оратора». Силы, связанные со старым, смятым революцией миром, увидели в поэме свой пародийный портрет и обвиняли Блока в «богохульстве», в том, что он «продался большевикам». Блоку отказывались подавать руку его прежние друзья символисты. Его обвиняли в том, что он изменил себе. С другой стороны, многие критики нашли, что революция отражена у Блока неверно, и объясняли эту искаженность картины тем, что Блоку революция была чужда.

Но и теперь, когда об Октябре написано столько стихов, романов, поэм и пьес, «Двенадцать» Блока остается по яркости, глубине, значительности произведением огромной художественной силы. И в этом свидетельство искреннего слияния поэта с революционной стихией.

К революции его привел мучительный и долгий путь тревог, отчаяний, надежд. Но признание революции было для Блока естественным и органичным.

В годы, которые Блок назвал «испепеляющими», он страстно ждал обновления жизни. Поэт высокой мечты и бесстрашного страдания был и певцом надежды, мужества и движения. Анна Ахматова сказала о нем:

Тебе улыбнется презрительно Блок,
Трагический тенор эпохи.

Но Блок презрительно улыбался лишь тому, в чем не было движения, вдохновенного порыва. Революция — это призыв к обновлению жизни, и Блок принял революцию.

Первая глава поэмы «Двенадцать» открывается игрой стихий: тьмы и белого снега, которые ветер смешивает в злую черно-белую вьюгу.

Глава начинается почти частушечной пронией. Ветер издевается над всеми, кто боится его, прячется, хочет приспособиться, остаться в привычном, а не отдаться трагической и великой вьюге революции.

¹ См.: Пьяных М. Ф. «Двенадцать» А. Блока. Особенности сюжета и образной структуры. Советская поэзия 20-х годов. — Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1971, т. 419.

Вот старуха, мечтающая лоскут плаката употребить на портянки. И о том, как она мелочна, говорит сравнение Блока: «Старушка, как курица, переметнулась через сугроб».

Вот длинноволосый вития, оплакивающий Россию, но не навзрыд, а бормотанием вполголоса.

Вот брюхатый поп, прячущийся от ветра за сугроб, смешной в своей попытке быть незаметным при такой дородности; и буржуй, спрятавший от хлесткого мороза нос в воротник; и барыня в каракуле, которая, рассказывая о своих страданиях, «бац — растянулась!».

Над всеми этими отбросами старого мира, цепляющимися, бесильными, гадкими, презрительно смеется Блок. Без сожалений поэт бросает эти лоскуты прошлого на расправу «черной злобе», «святой злобе» ветра. Но первая глава поэмы не «балаганчик». Она заканчивается тревожным вопросом: «Что впереди?» И как ответ на этот вопрос из свиста ветра и снега появляются Двенадцать.

Кто они — святые или преступники, апостолы или каторжники с бубновым тузом на спине? Когда мы читаем 2-ю и 3-ю главы поэмы, наши чувства противоречивы.

Да, эти двенадцать красногвардейцев «без креста», нет для них старых святынь, и они полны желания пальнуть в «святую Русь, в кондовую, в избяную, в толстозадую».

Но они в рваном пальтишке идут в холодной вьюге и «революционный» держат шаг. Для них «горе — горькое» — «сладкое житье», они готовы

В красной гвардии служить —
Буйну голову сложить.

Только в них, в двенадцати, нет страха перед вьюгой революции, только им «ничего не жалъ», только эти «ко всему готовы». Это бесстрашие перед стихией, слияние со злым, разрушительным, но справедливым ветром революции и делает их в глазах Блока апостолами нового мира.

Блоковские двенадцать совсем не кротки. Они и пожичком полоснут, и ограбят, и расправятся с «изменником» Ванькой, который был «наш», а стал солдат, т. е. пошел служить Керенскому. И в гневе этой расправы прострелят случайно голову Катке и бросят ей, мертвой: «Лежи ты, падаль, на снегу!»

И все-таки они одни в поэме слуги справедливости, дети гнева. И они слиты со стихией революции. Блок рад этим сокрушительным силам, которые сметают старый мир. Они привлекают его дерзким размахом, бесстрашием, мужеством самозабвения.

Но как отстоится хаос взорванного бытия? Этого Блок не знает, да и трудно ему было знать. Он не изнутри смотрит на революцию, а рассматривает ее как космический сдвиг, как одну из бурь мировой истории. Религиозная образность поэмы (двенад-

чать апостолов, Христос) не только подчеркивает величие происходящих перемен, но отражает реальные конфликты сознания людей, впервые вступивших в социальную борьбу.

Красногвардейцы Блока то беспредельно свободны — «Эх, эх, без креста!», то прибавляют к революционным лозунгам «Господи, благослови!». Рядом с разбойным присвиством «Эх, эх! Позабавиться не грех!» звучит молитва: «Упокой, господи, душу рабы твоея...»

Блок почувствовал, что в революции есть не только разрушительная стихия, «черная злоба, святая злоба», но и потребность нравственной высоты. Приход к ней, потребность человечности в красногвардейцах Блок выразил через кризис. В 6-й главе поэмы, где происходит убийство Катьки, начинается внутренний перелом. От веселой удали поэма все больше клонится к ощущению трагизма.

Петька с его исповедью вызывает сочувствие автора поэмы именно потому, что в нем живы человеческие чувства и сознание преступления. «Лишь у бедного убийцы не видать совсем лица», — говорит Блок о Петьке, которому от любви и боли «не оправиться никак». Этот прямой эпитет «бедный» заставляет вспомнить пушкинского «Медного всадника», где конфликт человечности и исторической необходимости был выражен так остро. Но товарищи Петрухи обрывают исповедь:

— Ишь, стервец, завел шарманку,
Что ты, Петька, баба что ль?

И человеческая боль обращается в ожесточение:

Ужь я времячко
Проведу, проведу...
Ужь я темячко
Почешу, почешу...
Ужь я ножичком
Полосну, полосну!..

Это жаргон каторжника. Стихия без нравственных идеалов вырождается в разбой. Но двенадцать не чужды человечности. «Скука скучная, смертная» преследует их, как тоска по цели, по высокому нравственному идеалу.

9-я глава поэмы в элегических строфах городского ромansa обнаруживает, что старый мир сломен и обессилен:

Стоит буржуй, как пес голодный,
Стоит безмолвный, как вопрос.
И старый мир, как пес безродный,
Стоит за ним, поджавши хвост.

Но двенадцать все идут и идут:

Их винтовочки стальные
На незримого врага...
В переулки глухие,
Где одна пылит пурга...

В жуткой пустоте обезлюдевшего мира раздаются только выстрелы и насмешливый вой ветра:

Трах-тах-тах! — И только эхо
Отликается в домах...
Только вьюга долгим смехом
Заливается в снегах...

Поэма Блока «Двенадцать» и сегодня вызывает разные толкования и споры. В годы великих потрясений и перемен Блок не все сумел точно оценить и предвидеть. В октябрьской поэме Маяковского «Хорошо!» революция уже отчетливо связана с социалистическим будущим. Но Маяковский мог учитывать все, что совершилось за десятилетие после Великого Октября. Голос Блока прорывался сквозь сумятицу событий. «Поэма написана в ту исключительную и всегда короткую пору, — говорит Блок, — когда проносящийся революционный циклон производит бурю во всех морях — природы, жизни, искусства».

В «Двенадцати» прозвучала вера в революцию: убеждение в ее неизбежности и справедливости. Блок гордился поэмой и, отвечая на упреки, сказал: «Двенадцать» — какие бы они ни были — это лучшее, что я написал. Потому что тогда я жил современностью».

Рассматривая, как может проходить изучение поэзии Блока в выпускном классе, мы стремились подчеркнуть единство, непрерывность, связь уроков при проблемной организации темы. Однако создать такое единство в пределах целого класса или тем более всего курса литературы в школе — задача неизмеримо более трудная, хотя и необходимая.

В настоящее время мы еще не в силах предложить школе законченную систему работы по всему литературному курсу, построенную на принципах проблемного обучения. Для того чтобы создать такую систему, необходимо найти строгую научную классификацию проблемных ситуаций.

Классификация проблемных ситуаций и периоды развития читателя-школьника

Классификация проблемных ситуаций в дидактике обычно происходит в зависимости от их места в процессе освоения темы. «В процессе обучения, — пишет А. М. Матюшкин, — проблемная ситуация выполняет тройную функцию: 1) выступает в ка-

честве начального звена процесса усвоения, 2) обеспечивает основные условия процесса усвоения, 3) выступает в качестве основного средства контроля за процессом усвоения в качестве средства выявления уровня развития и результатов обучения и тренировки»¹.

В методике преподавания литературы мы также можем рассмотреть типы проблемных ситуаций в зависимости от их места в процессе изучения произведения. Это одна из начальных задач создания системы проблемного обучения. Мы стремимся к ее решению в III главе нашей книги, где рассматриваются проблемные ситуации на вступительных и заключительных занятиях в связи с общим ходом разбора литературного произведения. Однако определение специфики проблемных ситуаций внутри темы, в частности в пределах изучения литературного произведения, не заменяет необходимости более широкой классификации, касающейся курса литературы в целом. Пока такая работа не проделана, мы можем лишь указать на возможные перспективы ее осуществления.

Классификация проблемных ситуаций может быть проведена по разным основаниям. Объем материала, который должен находиться в поле зрения ученика для разрешения проблемной ситуации, может стать основой классификации одного типа. Проблемная ситуация в рамках эпизода художественного произведения, проблемная ситуация, построенная на соотношении эпизода со всей композицией, на включении произведения в картину общей эволюции творчества писателя, проблемная ситуация, раскрывающая связь писателя и эпохи, литературного процесса в целом, проблемная ситуация, построенная на соотношении явлений отечественного искусства с мировым литературным движением, — таковы, на наш взгляд, основные ступени усложнения проблемных ситуаций, классифицированных по объему материала. Такую классификацию создать сравнительно не сложно, так как она основана на принципах, уже разработанных во многом литературоведением.

Значительно большие трудности вызывает классификация проблемных ситуаций, основанная на возрастающей сложности творческой деятельности ученика. Процесс художественного восприятия и осмысления литературных явлений еще недостаточно тщательно исследован психологами и педагогами. Поэтому методика испытывает серьезные затруднения, когда приходится проводить разграничение проблемных ситуаций по сложности творческой операции, необходимой для их разрешения. Такая классификация проблемных ситуаций необходима, потому что проблемное обучение может строиться лишь на основе учета возможностей учеников, их восприятия.

¹ Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении, с. 85.

Опора проблемного изучения на восприятие объясняется тем, что «при воспитании творческих способностей к ученику требуется индивидуальный подход»¹. Когда речь идет об изучении искусства, о воспитании средствами литературы, познавательная задача в особенно значительной степени по сравнению с другими предметами должна быть связана с личностью ученика, потребностями его развития. Такая постановка вопроса никоим образом не отменяет задач научного образования и роли учителя в этом процессе.

Учет ученического восприятия в процессе проблемного обучения теоретически не вызывает никаких сомнений, но реально оказывается труднодостижимым. И это подводит нас к еще одному из существенных вопросов проблемного обучения — об уровне проблемных ситуаций, который во многом определяет возможную их классификацию.

Когда речь идет об уроках литературы, очевидно, что уровень проблемных ситуаций должен определяться этапами литературного развития учащихся, возрастными особенностями читательского восприятия.

Работы Б. Г. Апаньева, П. П. Бловского, Л. И. Божович, Н. Ф. Добрынина, А. М. Бардиана, Н. В. Лавровой, В. А. Крутецкого, Н. С. Лукина, посвященные возрастной психологии и отдельным периодам развития школьника, дают различные возрастные параметры стадий, несходно мотивируют стимулы развития, однако общая схема движения при этом сохраняется. От непосредственного и конкретного восприятия жизни, характерного для младших школьников, через самоуглубление подростка ученик приходит в возрасте ранней юности к широкому и теоретическому, сознательному рассмотрению мира и своих связей с ним. Литературное развитие школьников, по нашим выводам и по выводам Н. Д. Молдавской, с некоторым запозданием реализует опыт общего психического развития ребенка. Поэтому мы полагаем, что эпохи развития читательского восприятия могут иметь самостоятельные границы и обозначаться не только возрастом, но скорее классом. Выделение IV—VI, VII—VIII и IX—X классов как основных периодов или эпох литературного развития школьника соответствует и работам по возрастной психологии, и методическим опытам по выявлению читательского восприятия.

В чем же состоит своеобразие читательских реакций в каждый период? Для того чтобы характеристика этапов литературного развития была показательной, необходимо выделять общие направления в анализе читательского восприятия: сила эмоциональной реакции (Э); верность понятийного освоения, отчетливость

¹ Капица П. Л. Некоторые принципы творческого воспитания и образования современной молодежи. — «Вопросы философии», 1971, № 7, с. 22.

смысла, концепционность читательского восприятия (С); конкретизация литературных образов в воображении читателя, видение текста (В); и, наконец, осознание автора как творца произведения, чувство эстетической формы (А).

Эксперимент, который помог нам выявить и уточнить периоды литературного развития школьников, проводился в 294, 431 и 525-й школах Ленинграда в VI, VIII и X классах. Всего было собрано 618 работ. Сразу после чтения рассказа Ю. Казакова «Оленьи рога» на уроке ученикам предлагалось написать о своем впечатлении, ответив на вопросы, обращенные автором к читателям. Эти вопросы так рельефны, что мы сочли возможным не давать ученикам специальных заданий для выяснения читательского восприятия. Кроме того, нам хотелось воспользоваться формой свободного, ненаправленного ответа, чтобы проявление читательской реакции было незадачным, не скованным намерениями экспериментатора.

По полученным данным, развитие литературных способностей и читательского восприятия школьников не может быть охарактеризовано как неуклонное поступательное движение во всех сферах, которые выделены нами как основные показатели работы читателя. Развитие, выдвигая в авангард одни качества, на время оставляет в тени другие. Развитие не происходит без потерь.

Переакцентировка смысла при восприятии литературного произведения в VIII классах не может быть объяснена психологической незрелостью и эстетической глухотой. Причины этого явления нам видятся в другом. Во-первых, восьмиклассники при чтении сосредоточены на нравственных вопросах о добре и зле, любви и мечте, мотивах поступков человека, его внутреннем самочувствии и т. д. Эти вопросы так волнуют учеников в этом возрасте, что другие мотивы произведения при чтении незаметно отодвигаются или вовсе перестают существовать. Период, который мы условно назовем нравственным эгоцентризмом, усиливает внимание читателя к нравственной проблематике произведения и в то же время создает опасность крайнего субъективизма восприятия. В данном эксперименте ученики шестых классов в этом отношении были объективнее. Цельность их восприятия проявлялась в том, что они довольно определенно видели идейную основу произведения. В соотношении различных сторон читательского восприятия в VI классах осмысление текста было более сильной стороной, чем работа воображения: ($\text{Э} > \text{С} > \text{В} > \text{А}$). Вместе с тем восьмиклассники разрабатывают свою концепцию тоньше, доказательнее, чем ученики VI классов. Связность и последовательность изложения, опора на текст произведения оказываются характерными качествами ответов восьмиклассников. Очевидно, именно детализация внимания, многоплановость восприятия часто затрудняют для восьмиклассников определенное формулирование смысла произведения. За оттенками им бывает трудно уви-

деть и прочертить основные контуры. Так, прогресс в развитии ведет к утрате некоторых прежних качеств, как мы увидим впоследствии — временной.

Композиция рассказа Казакова прослежена учениками VIII классов с неизмеримо большей точностью, чем шестиклассниками. К пересказу восьмиклассников ведет не столько беспомощность общей мысли, сколько стремление увидеть мир в подробностях, раствориться в потоке художественного повествования. Это качество восприятия сказывается и в настойчивом стремлении конкретизировать образы, созданные писателем, в творческом воображении. Активность воображения, связанная с усилением субъективных начал, несомненна и обнаруживает отчетливо элементы художественного творчества в читательском восприятии. По сравнению с VI классом прогресс в этой области восприятия у восьмиклассников поразительный.

Эмоциональная сфера чтения учеников VIII классов по сравнению с шестым отмечена, с одной стороны, преобладанием скрытых форм проявления чувств (в стиле изложения), с другой, активизацией «присоединения», когда сопереживание почти стирает границы между читателем и героиней рассказа. Так, в развитии эмоций при чтении намечается усиление, в сущности, противоречащих друг другу тенденций. В целом для восьмиклассников характерно стремление близкую им нравственную проблему выдвинуть на первый план и довести до правила жизни. В этом сказывается своего рода морализм читательского восприятия, свойственный данному этапу литературного развития. Восьмиклассники видят эстетическую форму обычно лишь в непосредственном проявлении человеческого характера. И в этом тоже сказывается нравственный акцент, «человековедческая» устремленность их читательского восприятия. Общий характер соотношения читательских качеств в VIII классе, как показал эксперимент, выглядит следующим образом: Э>В>С>А.

Сочинения десятиклассников о рассказе Ю. Казакова напоминают небольшие эссе, пронизанные афоризмами, общими мыслями о жизни и человеке. Ученики живо откликнулись на рассказ и рады тому, что он дал им возможность подумать о коренных вопросах существования. Десятиклассники чувствуют себя ответственными за то, что происходит в мире, они берут на себя груз чужих переживаний, сближаются с героями, зная, что в людях много общего. Мир для учеников в последний год школьной жизни неразделен, поэтому самое большое зло для учеников этого возраста — равнодушие, разрыв связей между людьми, нарушение родственности человека и мира. В этом сказывается со всей очевидностью один из гуманистических результатов нравственного воспитания в советской школе. Но характерно, что этот результат проявлен возрастом, когда попытки связи с жизнью, осознания мира как целого, включения себя в широкий круг деятельности оказываются самой насущной потребностью разви-

тия. Положительность такого угла зрения на мир несомненна. Однако, как мы уже говорили, развитие не совершается без противоречий. Крайности отношения, характерного для десятиклассников, ведут к известному отдалению от конкретного содержания искусства. Сопричастность с миром художественного произведения была выражена при пафвном реализме в непосредственном сопереживании. В период нравственного эгоцентризма (VII—VIII классы) соучастие носило прямо биографический характер. В ответах же десятиклассников новым элементом оказывается сопричастность интеллектуального, мировоззренческого характера. Однако здесь же возникают и издержки такого отношения к искусству; увлеченные поисками общего закона, ученики небрежны к единичному. Между тем искусство не существует без неповторимости, художественная типизация не отрицает своеобразия конкретности характеров и ситуаций. Не учитывая этого обязательного для искусства «сегодня, здесь, сейчас», десятиклассники обедняют рассказ.

Отличие восприятия десятиклассников от истолкования рассказа ученикам VIII классов заметно и еще в одной особенности. Выпускники пытаются не только пережить ситуацию литературного произведения, но и мотивировать ее. Поиски причин явления — характерная черта читательского восприятия учеников IX—X классов.

Тяготение к обобщенности смыслов и представлений тормозит конкретизацию, читательское сотворчество, переводит работу воображения в субъективно-произвольное, не заданное писателем русло. Но, с другой стороны, воображение читателя-десятиклассника стимулируется чувством сопричастности.

Граница между «художниками» и «мыслителями» в X классе прочерчена уже резко и выявляет преобладание последних. Склад личности в основном определяется. Мы можем искать причины преобладания «рационалистов» над «художниками» в несовершенстве школьного преподавания литературы, идеалах и характере жизни XX века. Однако несомненно, что возрастное развитие, ведущее к усилению понятийных начал восприятия литературы, укрепляет концепционность, интеллектуализм, детерминизм сознания и в какой-то степени ослабляет работу творческого воображения. Диспропорции развития, таким образом, сохраняются и на последней стадии школьного обучения, хотя в целом разные стороны восприятия имеют здесь тенденцию к выравниванию. Прогресс в области внимания к автору, к форме произведения среди десятиклассников очень заметен и связан с общей интеллектуализацией ученика. Общая формула читательского восприятия выглядит в X классе так: Э>С>В>А.

В сущности, это возврат к соотношениям, характерным для VI класса, но на ином уровне, с иным количественным и качественным наполнением формулы. Присмотримся теперь к общим числовым показателям.

**Таблица положительных ответов
по читательскому восприятию рассказа Ю. Казакова
«Оленьи рога» (в процентах)**

	Эмоции	Смысл	Воображе- ние	Автор, форма произведения	Формула соотно- шения чита- тельских ка- честв
Классы					
VI	92	30	25	10	$\mathfrak{E} > C > B > A$
VIII	96	29	71	26	$\mathfrak{E} > B > C > A$
X	100	66	63	48	$\mathfrak{E} > C > B > A$

Выводы из численных соотношений показательны, но не могут быть объяснены без внимательного анализа содержания ответов. В вопросах восприятия искусства цифры не обладают правом автономии. Это приходится признать даже сторонникам рассмотрения эстетического восприятия с точки зрения теории информации (А. Моль). Тем не менее некоторые стороны процесса развития таблица подчеркивает.

Эксперимент по рассказу Ю. Казакова «Оленьи рога», построенный на методе возрастных проекций, в значительной мере прояснил содержание и характер читательского восприятия на каждой из трех ступеней литературного развития: IV—VI, VII—VIII, IX—X классы. С целью уточнения этих данных мы провели эксперимент на художественном материале, исторически отдаленном от современного школьника. Рассказ И. С. Тургенева «Бирюк», где событийное начало проступает ярко, представляется нам в значительной степени отличным от стиля рассказа Ю. Казакова. Однако цель второго эксперимента не ограничивалась уточнением данных. Вторая задача эксперимента состояла в том, чтобы представить, какие сдвиги происходило в читательском восприятии школьников в пределах одного периода развития. Поэтому мы избрали IV и VI классы как крайние точки самой затяжной эпохи развития наивно-реалистического отношения к литературе.

Третья задача эксперимента по рассказу Тургенева «Бирюк» заключалась в сопоставлении реакции читателей разных исторических эпох для определения временной доминанты восприятия.

Проведение второго эксперимента позволило уточнить характеристики читательского восприятия на разных этапах литературного развития ученика. Разные стороны восприятия в каждый из периодов развития обнаруживают известное единство, сочетаемость качеств. Наивный реализм в области эмоций характеризуется активностью сопереживания, прямой формой выражения чувств. Однако эмоциональная оценка произведения, как правило, исходит из его темы, из его событийного содержания. Эстетический критерий оценки произведения не осознан и лишь стихийно присутствует в сознании части учеников. Поэтическое и живое отношение к сюжету, содержанию произведения свойственно для

этого периода и в области понятийного мышления. При наивном реализме ученики обладают цельностью восприятия смысла произведения, улавливают при чтении лейтмотив авторской мысли, хотя характеризуют его подчас неполно и огрубленно. В объяснении поступков героев, причин событий соседствуют прямолинейно связанные частные и общие мотивы. На заключительной стадии наивного реализма (VI класс) отмечается стремление к социальной характеристике героев литературного произведения, которая часто берется в отрыве от других его качеств.

В читательском воображении присутствуют различные формы конкретизации литературных образов (зрительные, слуховые, образы-состояния, речевые и т. д.). В период наивного реализма заметна трудность фиксации и выражения читательских образов из-за отсутствия опыта самонаблюдения, скованности речи. Историческая отдаленность произведения от читателя заметно сковывает работу воображения. Пересказ и называние чувств героев в определенной сцене часто оказываются заменой конкретизации, предстают как неразвитые, непроявленные формы видения.

Наивный реализм характеризуется игнорированием автора как творца художественного произведения. Внимание к художественной форме произведения искусства в общем составе читательского восприятия крайне незначительно.

2) Период нравственного самоуглубления, через который ученики обычно проходят в VII—VIII классах, отмечен интенсивностью сопереживания ситуаций и проблем художественного произведения вплоть до лирического присоединения к героям, подмены авторских чувств собственными. Несовпадение читательских чувств с авторскими частично осознается учениками и приводит к противопоставлению читательского и авторского мироотношения. Наряду с заостренным выражением собственных чувств в ответах учеников усиливается и косвенное отражение эмоций.

Противоречивостью отмечено и понимание смысла произведения. Рост самосознания читателя приводит к фиксации непонятных мест в произведении, к сопоставлению своего прежнего и нынешнего отношения к искусству. В выражении читательских впечатлений усиливается связность, последовательность изложения мысли. Однако растущая детализация внимания читателя и затрудняет формулирование общей идеи произведения. Акцентирование мотива, близкого к внутреннему миру ученика, суживает авторскую позицию до проблематики личности читателя. Усиление субъективных тенденций в понимании смысла произведения учениками VII—VIII классов убедительно раскрыто в докторской диссертации З. Я. Рез «Методика изучения лирики в школе». Мы в свою очередь подчеркнем своеобразный морализм читательского восприятия в этот период, когда нравственные проблемы более всего волнуют учащихся в художественном произведении. Одним из проявлений субъективного подхода

к произведению искусства учеников VII—VIII классов оказывается трудность соединения социальной и психологической характеристики героя, стремление рассматривать литературные персонажи без учета конкретно-исторических условий, подводя их под общее нравственное правило. Но развивая способность конкретизации литературных образов в читательском воображении так же, как и в период наивного реализма, угасает при столкновении с произведением, исторически удаленным от ученика. Рост активности воображения приводит к попыткам творческого создания самостоятельных художественных образов и вместе с тем создает опасность произвольности читательских ассоциаций.

Внимание к художественной форме произведения часто замыкается в пределах системы образов-персонажей. Оправдание читателем отдельных авторских образов (тропов) соседствует с аллегорическим их истолкованием. В целом период нравственного самоуглубления характеризуется способностью эмоционального, но еще не сознательного присоединения читателя к авторской позиции, выраженной в произведении искусства.

✓ Последний период, в который ученики вступают в IX—X классах, «эпоха связей», характеризуется в области эмоций усилением сопричастности (не только стихийной, как при наивном реализме, но и сознательной) с событиями и героями произведения, с идеологическими проблемами, поставленными писателем. Заметно усиливается интерес не только к нравственному, но шире — к философскому, социальному аспекту этих проблем. Сопричастность читателя с миром художественного произведения вновь, как при наивном реализме, приводит к открытым формам выявления чувств. Однако мотивирование чувств оказывается почти непременным интеллектуальным спутником эмоций. Стремление читателя в этот период к сближению с широким миром жизни часто оборачивается отдалением от конкретного содержания произведения и оценкой его с точки зрения общих представлений о мире. В связи с этим возникает новая опасность переакцентировки мотивов произведения в сознании читателя, которая, однако, сдерживается большей, чем в ранние периоды, объективностью эмоций восприятия и точностью, самоконтролем воображения.

Понятийное освоение текста обнаруживает тенденцию от частных ситуаций произведения подняться до общего его осмысления, от конкретности художественного изображения идти к широким мировоззренческим выводам. Осознание мира как целого, настойчивое стремление видеть причинную связь явлений приводит учеников к новому подходу к литературе. Произведение рассматривается уже как художественное целое, суждения читателя аргументируются текстом, устанавливается взаимозависимость различных компонентов произведения. Преодолевается дробность художественных впечатлений, концепция произведения читателем осознается более законченно и выявляется четко. Для этого периода характерно многостороннее объяснение событий произве-

дения и поступков героев. Отсутствие однолинейности читательского восприятия проявляется и в том, что действия и психологический мир литературного персонажа объясняются и социальным его положением и одновременно индивидуальным своеобразием его личности. Работа воображения при чтении в этот период отмечена усилением понятийных начал в сравнении с конкретно-образным, усилия читателя сосредоточены не на вживании в текст, а на общем его осмыслении. Поиски причинно-следственных связей несколько ослабляют видение.

Интеллектуальный характер воображения учеников IX—X классов сказывается и в обилии литературных ассоциаций, возникающих при чтении. Читательское воображение оказывается полем битвы двух противоречивых тенденций. Тяготение учеников к обобщенности смысла произведения тормозит конкретизацию литературных образов. Сопричастность читателя с миром художественного произведения, его открытость широкому кругу жизни способствует активизации воображения. В читательских впечатлениях учеников IX—X классов воспроизведение образов, созданных писателем, почти уравнивается с творением собственных.

Ученики IX—X классов умеют заметить и оценить своеобразие авторской мысли и художественной манеры писателя. Эта способность заметна в попытках сопоставления произведений, принадлежащих разным художникам. Эстетический критерий становится основой сознательной оценки произведения искусства. Распределенность внимания читателя помогает уловить внутренние связи различных элементов художественной формы. При этом центром внимания ученика оказывается уже не эпизод, как при наивном реализме, не образ-персонаж, как в период нравственного эгоцентризма, а композиция произведения в целом.

Таковы характеристики разных сторон читательского восприятия, которые эволюционируют в ходе трех выделенных нами периодов литературного развития ученика. Эти характеристики были подтверждены и уточнены в ходе второго эксперимента.

Каждый из отмеченных нами периодов литературного развития ученика: наивный реализм, нравственный эгоцентризм, эпоха связей — не статичен. Сдвиги в литературном развитии учащихся от IV к VI классу охватывают все стороны читательского восприятия, однако более всего заметны в области эмоций чтения, которые выполняют роль авангарда развития и подготавливают читателя к скачку, переходу в следующий период. Эта картина вполне согласуется с общим истолкованием роли эмоций в жизнедеятельности личности (П. В. Симонов, П. М. Якобсон). Другие сферы читательского восприятия (понятийное освоение смысла, работа читательского воображения, эстетическое осознание автора и формы художественного произведения) характеризуются внутри периода постепенным накоплением элементов нового отношения к искусству, возникающего после перехода в сле-

дующую стадию развития. В основном же внутри периода развитие происходит скорее вширь, чем вглубь, характерным для этого периода отношением к литературе охватывается все больший круг учеников, все большее число учеников обнаруживает взаимосвязь, органичность соединения разных сторон восприятия. Таким образом, развитие совершается скорее количественное, чем качественное. Справедливость этих выводов была нами проверена неоднократно в пределах каждого периода. Изучение читательского восприятия рассказа Тургенева «Муму» (IV класс) и романа Пушкина «Дубровский» (V класс) дает сходную картину. К подобным выводам приводит и монографическое изучение драмы, где мы специальные главы отвели исследованию восприятия¹.

Внутри каждого периода развитие обнаруживает тенденцию к качественному сравняванию, органическому соединению разных сторон читательского восприятия и в целом характеризуется количественными изменениями. При этом мы считаем особо важным отметить, что переход от одного периода к другому у читателей одного возраста не происходит одновременно. Он достаточно индивидуален. Поэтому приложение учителем общих характеристик восприятия к своему классу требует коррекции, конкретного определения уровней восприятия внутри данного классного коллектива. В этом смысле практические результаты принятого нами исследования периодов развития имеют значение ориентиров, а не предписаний. Переход от одного периода к другому индивидуален и во всех случаях не оказывается явлением одномоментным. Однако этот качественный сдвиг отзывается на всех сторонах восприятия, переводит его на иной, чем прежде, уровень, хотя элементы прошлого отношения к искусству не отменяются мгновенно и продолжают жить в сознании читателя.

Метод исторических проекций, как мы могли убедиться из сравнения данных о восприятии «Бирюка» в 70-е годы XIX и XX веков, позволяет обнаружить смысловые доминанты, увидеть, в чем состоит основа современного прочтения произведения. Для методики преподавания литературы такие данные особенно необходимы, так как возбуждение эмоционального интереса к произведению, которое изучается в школе, невозможно без обнаружения самых актуальных для читателя проблем. Т. Ф. Курдюмова справедливо утверждает необходимость единства современного прочтения и исторической содержательности произведений искусства в школьном их изучении². Кроме того, переакцентировка авторской мысли, которая часто возникает при исторической отдаленности произведения от читателя, требует от школьного преподавания точного учета тех смещений, которые должны быть

¹ См.: Докусов А. М., Мараицман В. Г. Комедия Н. В. Гоголя «Ревизор» в школьном изучении. Л., 1975; Мараицман В. Г. Восприятие и анализ комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». Л., 1971.

² Курдюмова Т. Ф. Историзм школьного курса литературы. М., 1974.

преодолены школьным анализом, чтобы приобщить читателя к объективному постижению позиции писателя.

Метод исторической проекции позволяет с большей точностью, чем при изучении восприятия читателей в одном временном слое, выделить необходимые лейтмотивы анализа. Время меняет не только эмоциональную оценку читателя, но и существенную для школьника проблематику литературного произведения. Так, например, сравнение материалов читательского восприятия романа М. Горького «Мать» в 20-е¹ и в 60—70-е годы² позволяет судить, насколько радикальны перемены в читательском осознании романа эпохи первой русской революции.

Литературное развитие учащихся и уровень проблемных ситуаций

Итак, ученикам IV—VI классов свойственно наивно-реалистическое отношение к искусству. События и герои художественного произведения ощущаются при этом как действительно существующие, прямо перенесенные из жизни на страницы книги. Дети не видят автора, не учитывают художественного вымысла, часто отворачиваются от условности, без которой искусство не существует. Поэтому наивный реализм в процессе литературного развития школьника должен быть преодолен. Вместе с тем в наивно-реалистическом отношении к искусству есть свойства драгоценные; они-то и должны быть сохранены и на следующих ступенях литературного развития: искренность сопереживания, умение забыть себя, почувствовать реальность действительности, созданной искусством, и т. д. Эти качества нельзя подавлять, преодолевая наивный реализм³.

Если считаться со способом литературного восприятия, органичным для ~~учеников~~ IV—VI классов, то проблемные ситуации следует строить, опираясь на событийную основу произведения.

Обращаясь к изучению «Березы» Есенина, мы в проблемном вопросе как бы загадываем детям загадку: «Об утренней или вечерней заре пишет в стихотворении Есенин?» Чуть грустная зыбкость березы («принакрылась снегом»), «сонная тишина», «лебявая» heterogeneity зари создают ощущение вечера. Но в стихотворении виден все нарастающий поток света. Разлив, усиление света составляет по существу сюжет стихотворения. В первой строфе серебристые тона, во второй — «распустились кисти белой

¹ См.: Переплетчикова Л. С. Читающая молодежь города. М.—Л., 1931.

² См.: Браже Т. Г. К изучению романа М. Горького «Мать» в 10-м классе. — «Литература в школе», 1974, № 4.

³ О необходимости непосредственности художественного восприятия в сочетании с пониманием условности искусства справедливо пишет Н. Д. Молдавская в статье «Наивный реализм читателя-школьника». — «Литература в школе», 1973, № 3.

Бахромой», в третьей — «горят снежинки в золотом огне», в четвертой — заря «обсыпает ветви новым серебром». Дети, заинтересованные проблемным вопросом, лежащим в сфере характерных для их возраста представлений, замечают образные детали стихотворения и разрешают проблемную ситуацию в анализе. Когда эти наблюдения подытожены, ответ найден, учитель снова осложняет проблемную ситуацию, углубляя выводы анализа: «Да, теперь мы не сомневаемся, что в стихотворении Есенина «Береза» нарисована утренняя заря: свет все ширится, становится все сильнее. Но почему при первом чтении утренняя заря многим показалась вечерней?»

И здесь дети поднимаются до постижения сложности стихотворения. Тонкость детского восприятия удивительна. Когда ученики В. И. Водовозова читали басню Крылова «Стрекоза и Муравей», они сочувствовали не добродетельному муравью, а легкомысленной стрекозе. Опираясь на это парадоксальное явление, Л. С. Выготский показал, что «здесь детское чувство ответило на построение басни»¹. Чуткость детского восприятия позволила Выготскому заметить, что поэтическое произведение обычно построено на столкновении противоположных чувств, борющихся в читателе. Выготский назвал это явление «законом противочувствования». Не приходится поэтому удивляться, что сложное сочетание чувств в стихотворении Есенина при верном ходе анализа оказывается доступным детям.

«Все происходит зимой, — говорят дети. — Зимой все замедленно, скованно. Даже утреннюю зарю не сразу узнаешь. У Есенина береза скромная, не сразу видишь, какая она красивая. Это тихий праздник».

Действительно, чудо есенинского стихотворения — волшебство оживания «в сонной тишине» зимы. Горизонт постепенно расширяется («под моим окном» в первой строфе и весь небосвод в последней: «А заря, лениво обходя кругом»), береза сливается с широким пространством.

В ходе стихотворения в сонной тишине обнаруживается праздник «золотого огня». В противоборстве сонного смирения зимы и нарядной праздничности — внутренний конфликт стихотворения.

Радость стихотворения создается разливом света, не поглощенным «сонной тишиной». Дети заметили это, открыли поэтичность стихотворения, которое, как и многое в поэзии, поначалу глядится пустяком. Проблемный вопрос не обеднил анализ, не сделал его примитивным. Наоборот, естественное для детского сознания содержание вопроса разбудило интерес к произведению и способствовало углубленному его постижению.

Мы видим, что в VII—VIII классах на литературном восприятии учеников остро сказывается процесс самоутверждения личности, которая в отрочестве складывается, ищет опоры, пытается

¹ Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968, с. 162.

осознать себя. Психическое развитие в этом возрасте приводит, как мы убедились, к обостренному вниманию к нравственным вопросам.

Учитывая это, мы создаем проблемные ситуации таким образом, чтобы на первом плане оказывались нравственные коллизии художественного произведения. Это совсем не значит, что идейно-нравственным содержанием анализ ограничивается. Постепенно в него включаются и эстетические, и социальные мотивы. Но нравственные вопросы здесь служат импульсом к анализу: сломен ли Мцыри неудачей побега? Отчего Пугачев помиловал Гринева и помог ему? Кто более прав в отношении друг к другу: Печорин или Максим Максимыч?

Подобные вопросы в VII—VIII классах оказываются основным стимулом анализа.

Когда мы изучаем в VIII классе поэму Н. В. Гоголя «Мертвые души», на одном из уроков может быть поставлен проблемный вопрос: кто Ноздрев: невинный враль или опасный скандалист? Вопрос этот как будто касается лишь нравственной сферы. Но посмотрим, как в ходе разрешения проблемной ситуации здесь возникают мотивы социального и эстетического порядка.

Обращение к такому вопросу продиктовано не только поисками методической остроты урока. Образы, созданные Гоголем, очень рельефны, четки. У ребят иногда складывается впечатление, что герои Гоголя не допускают разноречивых толкований. Это обстоятельство лишает учеников уверенности в возможности творческого осмысления текста. Между тем убеждение в однолинейности гоголевских образов ошибочно. И чаще всего именно Ноздрев возбуждает в юных читателях противоречивые чувства. Одним он кажется невероятно смешным, вызывает бездумный хохот — и только, другим — настолько гадким, что юморизм остается незамеченным. Правда, последнее мнение встречается много реже, чем первое. Следует отметить, что глубокое понимание социальной типичности образов, созданных Гоголем, оказывается сложным не только для школьников, но даже для науки.

Нам представляется справедливой мысль С. И. Машинского о том, что каждому герою «Мертвых душ» «дана типологическая характеристика, вытекающая из его индивидуальности и как бы концентрирующая иронию Гоголя уже в глубоко серьезную, подчас скорбную мысль о целом разряде типичных явлений»¹.

С. Машинский замечает, что обобщения Гоголя, как правило, «острием своим неизменно устремлены к самой вершине социальной пирамиды помещичье-чиновничьего общества». В развитии класса различные взгляды литературоведов могут помочь возникновению проблемной ситуации. Но это в VIII классе возможно лишь в редких случаях. Характерно начало диспута, где, как

¹ М а ш и н с к и й С. Художественный мир Гоголя. М., 1971, с. 291.

уже говорили, за основу будет взят проблемный вопрос: кто Ноздрев: невинный враль или опасный скандалист?

Основная цель урока во всех случаях состоит в том, чтобы за изобретательным комизмом Гоголя найти те стороны характера героя, которые делают его человеком социально опасным, и вместе с тем осознать образ как явление эстетическое.

Сравнивая два портрета Ноздрева, созданные П. Боклевским и А. Агиным, мы сталкиваем две трактовки гоголевского образа и предлагаем учащимся решить, какая из них более правомерна.

Обращаемся к классу с несколькими вопросами:

1. Какой эпизод главы избирает каждый художник для своей иллюстрации? Какие слова из текста вы могли бы подписать под каждым из этих портретов?

2. Как в соответствии с избранным для иллюстрирования эпизодом изменяется поза, одежда, выражение лица Ноздрева?

3. Где облик Ноздрева более соответствует вашему представлению о нем? Где острее подчеркивается сущность характера Ноздрева?

Агин совершенно прямо следует замечанию Гоголя: «Держа в руке чубук и прихлебывая из чашки, он был очень хорош для живописца, не любящего страх господ прилизанных и завитых, подобно циркульным вывескам, или выстриженных под гребенку». После вечерней ссоры агинский Ноздрев к утру снова полон фамильярного простодушия. Встрепанный, полуодетый Ноздрев, очевидно, смягчен кофе и чубуком, поэтому Агин подчеркивает в его лице не наглость, а лукавство. Полное лицо, сочные губы, растянутые полуусмешкой, с любопытством глядящие на Чичикова круглые глаза. «Ну, так как же думаешь?.. Не хочешь играть на дуэли?» — кажется, что эти слова Ноздрев произнес только что и ждет ответа.

В рисунке Боклевского Ноздрев изображен, вероятно, в тот момент, когда он рассказывает о своих похождениях на ярмарке. Он весь в азарте хвастовства и в упоении собой; картуз съехал назад, глаза блестят, лихо торчат усы и уцелевший бакенбард. Ноздрев громко хохочет и даже язык высунул от удовольствия. Но эти взлетающие руки, брови, ноздри, усы одновременно полны и движения и неподвижности. Такое странное впечатление бывает, когда стремительное мелькание кадров киноленты вдруг останавливается и мы видим застывшее движение. Боклевский тем самым обнаруживает, что энергия Ноздрева лишь своеобразная форма того окостенения, застылости, пустоты, которые свойственны «мертвым душам» помещиков. Ноздрев — это видимость энергии, суета.

Сопоставление иллюстраций — завязка проблемной ситуации, заострение проблемного вопроса. Несходные читательские впечатления учеников получают опору, находят законченную и выразительную форму своего проявления в сопоставлении портретов работы Агина и Боклевского. Выявленная разность восприятия

побуждает учеников к аргументации сформулированных точек зрения, аналитическому рассмотрению текста IV главы поэмы.

Ученики уже заметили, что начало каждой главы является своеобразной прелюдией к тому рассказу о герое, который последует дальше.

Рассуждение об аппетите подготавливает нас к встрече с Ноздревым, который так же неразборчиво прожорлив, всеяден, как и «господа средней руки, что на одной станции требуют ветчины, на другой поросенка, на третьей домоть осетра или какую-нибудь запеканную колбасу с луком, и потом, как ни в чем не бывало, садятся за стол, в какое хочешь время...» И на первый взгляд эта прожорливость кажется забавной. Но как проявляется «аппетит» Ноздрева в дальнейшем течении главы?

Это жадность лунного желудка, который готов схватить все и из всего сделать себе удовольствие. Именно она не дает ему спокойно сидеть в своем поместье, где продано, съедено уже все, что можно было съесть. Достаточно одной детали, чтобы показать степень того разорения, к которому привел «аппетит» Ноздрева. В пустых стойлах конюшни гуляет козел, «которого, по старому поверью, почитали необходимым держать при лошадях». Лошадей у Ноздрева уже нет, но козла держат. «Аппетит» Ноздрева довольно агрессивен, и именно он побуждает Ноздрева с воодушевлением говорить Чичикову, стоящему на границе ноздревского поместья: «Все, что ни видишь по эту сторону, все это мое, и даже по ту сторону, весь этот лес, который вон синеет, и все, что за лесом, все это мое». «Аппетит» Ноздрева так велик, что он мог бы разорить весь мир, если бы сумел завладеть им.

Ноздрев безудержно весел, он герой ярмарок и балаганов. Недаром Ноздрев предстает перед нами в трактире, а не в поместье, где мы встретили лениво-мечтательного Манилова и боязливо-тупую Коробочку, из страха перед неизвестным миром и из скопидомства не решающуюся высунуть носа за забор своего имения. Трактир для Ноздрева — самая удобная и привычная рама. Гоголь выбрал на длинной дороге, по которой едет Чичиков, особенный трактир. В нем все поражает своей нелепостью, хаотичностью. В трактире (!) столбики похожи на «старинные церковные подсвечники». Хозяйка его, «толстая старуха», наряжена в «пестрые ситцы». Все несообразно, лишено здравого смысла, и даже зеркало врет, показывая «вместо двух четыре глаза».

В доме Ноздрева, так же как и в трактире, вещи врут, как и хозяин: шарманка переиhrывает мотивы, на турецком кияжале «по ошибке было вырезано: мастер Савелий Сибиряков». Слуги поместья отчасти уподоблены Ноздреву. Особенно похож на него повар, который «руководствовался более каким-то вдохновением и клал первое, что попадалось под руку: стоял ли возле него перец — он сыпал перед, капуста ли попала — совал капусту, пичкал молоко, ветчину, горох, — словом, катать-валяй, было бы горячо, а вкус какой-нибудь, верно, выйдет». В этой безалабер-

ности есть даже некое бескорыстие, которое поначалу может показаться привлекательным среди прижимистых кулаков и скряг, выведенных в «Мертвых душах».

Но беспорядочность Ноздрева, как и его хвастовство, отнюдь не безобидны. Эта «широта натуры» отзывается губительно на всех, кто рядом с Ноздревым, прежде всего на его крепостных. Гоголь заставляет нас увидеть нищету полей, разоренное имение, в котором процветает лишь псарня — предмет гордости Ноздрева. Собственные дети Ноздрева, о которых упоминается в авторской характеристике, не занимают в его жизни никакого места. «Отцом семейства» он чувствует себя на псарне. Хвастливые речи Ноздрева еще более подчеркивают разорение. Одной деталью Гоголь подчеркивает, что с крепостными Ноздрев расстается так же легко, как с вещами: «Почти в тот же день спускалось... все другому счастливейшему игроку, иногда даже прибавлялась собственная трубка с кисетом и мундштуком, а в другой раз и вся четверня со всем: с коляской и кучером».

Ноздрев обладает завидным здоровьем и как будто привлекает неудержимой энергией.

В портрете Ноздрева Гоголь настойчиво подчеркивает, что «здоровье, казалось, как и прыскало с лица его». Все краски лица очень яркие, но Гоголь придает облику Ноздрева ярмарочное, пестровато-наглое, хвастливое выражение (все краски кричат: «Смотрите, какой я молодец!»). В фамилии Ноздрева передана разудалая беспшабашность (свирепо раздувающиеся ноздри — темпераментность, энергия). Впрочем, Гоголь сам как бы проясняет фамилию героя: «Дома он больше дня никак не мог усидеть. Чуткий нос его слышал с несколько десятков верст, где была ярмарка со всякими съездами и балами; он уже в одно мгновение ока был там, спорил и заводил сумятицу...»

Эта безудержная энергия и подстрекает Ноздрева затевать «истории» и быть «многосторонним человеком, то есть человеком на все руки. В ту же минуту он предлагал вам ехать, куда угодно, хоть на край света, войти в какое хотите предприятие...» Характерен сатирический прием, в котором Гоголь открывает читателю ироническое отношение к Ноздреву. Возвышенные эпитеты «исторический человек», «многосторонний человек» должны как будто внушить уважение к Ноздреву. Но в каламбуре Гоголь расшифровывает их таким образом, что обычный смысл этих эпитетов прямо контрастирует с содержанием, которое вложено в них в данном случае. Несоответствие как источник комического использует Гоголь и в сравнении. Вот Ноздрев охвачен гневом: ему не удалось заставить Чичикова доиграть партию в шашки, не удалось надуть гостя. «Бейте его!» — кричал Ноздрев, порываясь вперед с черешневым чубуком, весь в поту, в жару, как будто подступал под неприступную крепость. «Бейте его», — кричал он таким же голосом, как во время великого приступа кричит своему взводу: «Ребята, вперед!» какой-нибудь отчаянный поручик...

Поручик уже почувствовал бранный задор, все пошло кругом в голове его; перед ним носится Суворов, он лезет на великое дело».

Развернутое сравнение Ноздрева с воинственным поручиком, идущим на «великое дело», еще более подчеркивает нелепость ситуации. Снижение героя дается через ироническое возвышение образа. Чем торжественнее, возвышеннее выражение, которым охарактеризован ничтожный человек, тем очевиднее несоответствие, тем смешнее ничтожность.

Итак, Ноздрева природа наделила поразительной энергией. Но на что она растрачена? На скандальные истории, на хвастливую болтовню, на игру в карты и плутовство, на «страстишку нагадить ближнему». В сущности, Ноздрев так же пуст, как Манилов. Гоголь постоянно подчеркивает бесцельность всех его действий: «наврет совершенно без всякой нужды», нагадит ближнему «иногда вовсе без всякой причины».

Ноздреву, как и Манилову, не важен результат действия, его энергия бесцельна. Важен сам процесс: «менять все, что ни на есть, на все, что угодно. Ружье, собака, лошадь — все было предметом мены, но вовсе не с тем, чтобы выиграть, это происходило просто от какой-то неутомонной юркости и бойкости характера».

В характере перечисления вещей, которые на ярмарке покупал Ноздрев «насколько денег хватало», Гоголь подчеркивает абсурдность, нелепость, бесцельность.

Показывая «оборотную сторону медали», снимая одежды привлекательности с Ноздрева, мы в беседе с учениками разрешали проблемную ситуацию. При этом развивается не только нравственная оценка героя читателем. Проясняется авторское отношение к Ноздреву, эстетические способы характеристики героя, социальный смысл образа. Ноздрев для наших учеников уже не просто забавный, «чудной» герой, но и воплощение бесцеремонной наглости и безответственности помещика.

Разрешение проблемной ситуации в классной беседе, сколь бы аргументированным оно ни было, не может еще быть окончательной гарантией убежденности всех учеников в верных выводах. Именно поэтому мы завершаем проблемную ситуацию вопросом, который выполняет роль проверки решения. Если ученики сумеют убедительно на него ответить, мы можем считать, что знания стали их убеждением, истинным отношением.

«На кого из известных вам гоголевских героев похож Ноздрев?» — спрашиваем мы учеников. Они замечают, что в Ноздреве живет неистребимый Хлестаков. Эта беспорядочность людей «без царя в голове», которые не знают, что сделают в следующую минуту, это вечное желание сочинить про себя нечто необычайное, чтобы возвыситься в глазах слушателей, это безудержное мотовство людей, не знающих цены человеческого труда, — все роднит Ноздрева с Хлестаковым.

«Какие ноздревские фразы и поступки особенно напоминают нам Хлестакова?» — с этим вопросом мы обращаемся к ученикам, и они замечают многое, роднящее гоголевских героев.

Вот Ноздрев после ярмарки: «Ну, брат, если б ты знал, как я продулся! Поверишь ли, что не только убухал четырех рысаков — просто все спустил». Как это напоминает положение Хлестакова после проигрышей в дороге!

Ноздрев невероятно болтлив. Из всех гоголевских героев только он может, пожалуй, состязаться в этом с Хлестаковым. Заметим, что в трактире Ноздрев почти все время говорит один, не давая слова вставить собеседникам, оглушенным потоком его небылиц.

Сочиня всякий вздор, Ноздрев, как и Хлестаков, любит повторять, что он говорит «как честный человек». Но Гоголь предусмотрительно помещает рядом с бойким Ноздревым меланхолического скептика Мижуева, который сомневается во всем, что говорит Ноздрев, и сонно оспаривает его.

Присутствие Мижуева еще больше подчеркивает бессмысленность вранья Ноздрева: ему не верят его слушатели (Хлестакову верили больше из подобострастия, но верили). Однако Ноздрев продолжает «удивлять», его действия беспечны, да и занят он прежде всего самим собой. Ноздрев, как и Хлестаков, обычно совершенно не понимает, кто перед ним. Он полагает, что Чичиков отлично сошелся бы с кутилой Кувшинниковым, что он и дня не может провести без доброй бутылки какого-нибудь бонбона, т. е. Ноздрев самым наивным образом полагает, что все люди похожи на него. (Вспомним, как Хлестаков предлагал сигару и распыливал насчет прекрасного пола у смиренного Хлопова.)

Когда же Ноздреву все-таки придется столкнуться с нежеланием разделить его вкус, он ужасно сердится. Вот почему от фамильярного «брат Чичиков» до презрительного «фетюк» у Ноздрева так недалеко.

Мы вспоминаем, как складываются отношения Чичикова и Ноздрева в IV главе. Почему Чичиков согласился ехать к Ноздреву? Оправдал ли Ноздрев надежды Чичикова? Что предлагает Ноздрев Чичикову в обмен на мертвые души? Почему он не соглашается просто продать умерших крестьян? Одинаково ли звучат повторяющиеся реплики Чичикова и Ноздрева во время игры в шашки? Почему осторожный Чичиков обманулся в Ноздреве?

И здесь выясняется, что Ноздрев при всем сходстве с Хлестаковым неизмеримо более воинствен, чем случайный ревизор.

«Кипящий в действии пустом» Ноздрев не безобиден. Его энергия разрушительна: «Чем кто ближе с ним сходил, тому он скорее всех насильвал: распускал небылицу, глупее которой трудно выдумать, расстраивал свадьбу, торговую сделку...» Спасая Чичикова от ярости Ноздрева, Гоголь все же дает почувствовать читателю, что относительно благополучное разрешение их ссоры не больше чем случайность. Недаром в конце главы появляется

капитан-исправник и возвещает, что Ноздрев замешан в «историю по случаю нанесения помещику Максимову личной обиды розгами в пьяном виде». Будь Чичиков несколько менее проворным, не удалось бы и ему уйти от расправы.

Мы осветили более подробно проблемную ситуацию урока о Ноздреве с тем, чтобы показать, как, отталкиваясь от вопросов нравственного порядка, она ведет к социальным и эстетическим проблемам литературного анализа.

В IX—X классах наступает пора осознания своих связей с миром и мира как целого. В этом возрасте ученикам важно не опрокинуть мир в себя (наивный реализм), не уподобить мир себе, не заселить его собой (период нравственного эгоцентризма), но осмыслить мир как целое и определить свое место в нем. Условно мы назвали эту ступень развития периодом связей, осознания причин и следствий.

И здесь проблемные ситуации сильнее выявляют своеобразие художественного сознания и идеологическую позицию писателя, его творческого метода в связях и противостояниях с литературой эпохи и социальными процессами, традиции и новаторство в общем историко-литературном процессе, взаимосвязь художественных элементов в произведениях. Разумеется, эти вопросы в анализе возникали и раньше, начиная с IV класса. Ведь невозможно рассматривать произведение без выявления авторской позиции, без осмысления эстетической пластики образов. Но тогда эти вопросы существовали в анализе подчиненно или в скрытом виде. Теперь же развитие учащихся позволяет обратиться к ним открыто и прямо: что отличает представления Чернышевского и Тургенева, Некрасова и Достоевского о герое 60-х годов XIX века? Почему Чехов сочувствует Старцеву и за что осуждает его? Есть ли в пьесе «На дне» основания для веры Сатина в огромные возможности человека? В чем А. Н. Толстой продолжает пушкинские традиции в изображении Петра I и в чем противостоит им? Для того чтобы представить себе характерный для IX—X классов уровень проблемной ситуации, остановимся на разрешении проблемного вопроса, связанного с анализом стихотворений А. Блока «Незнакомка» и «В ресторане». Стихотворения во многом сходны по ситуации, внешнему сюжету¹. Это создает в читательском восприятии опасность аналогии, неразличимости индивидуальной темы и лирического строя каждого стихотворения. После чтения стихотворения мы предлагаем учащимся вопрос: «В каком из стихотворений Блока: «Незнакомка» или «В ресторане» — протест против «страшного мира» звучит острее?» Вопрос вызывает затруднение в сознании учеников. Многие из них видят, что в обоих стихотворениях присутствует трагический поединок поэта и пошлости, ожидания любви и «обманов». Но где этот поединок непримиримее, острее?

¹ Жирмунский В. Вопросы теории литературы. Л., 1929, с. 186.

«В стихотворении «В ресторане» жизнь лишена всякого смысла, в хмельном угаре поэт хочет забыть свою тоску. А в «Незнакомке» есть мечта», — говорят одни ученики. Другие, напротив, считают, что стихотворение «В ресторане» «оставляет какую-то надежду. Здесь Блок пытается уйти в мечту о прекрасной любви. Только она рушится, разбивается о холодное презрение дамы: «И этот влюблен». В «Незнакомке» он спасается лишь вином».

Аргументы учеников так узки по смыслу (разумеется, не только «презрение дамы» разрушает мечту о любви в стихотворении «В ресторане»), так неразвернуты, что в классе возникает потребность осмысления стихотворений в их целостности. «В стихотворениях Блока много непонятного. Не то, что я совсем не понимаю всего стихотворения, но какие-то слова понимаю нетвердо, все сомневаюсь, так или не так я поняла, — говорит одна из смело-самокритичных учениц. — Я никогда бы не подумала, что Блок говорит незнакомке: «Ты право, пьяное чудовище». Я бы скорее подумала, что он обращается к обществу, к жизни, ко всем этим мелким людишкам, которых он описывает в стихотворении, объединенным в одно целое, что это он зло так называет, только не незнакомку. Но может быть, поэт и к себе так обращается. До сих пор не понимаю этого».

Такое недоумение естественно для учеников, впервые встретившихся с Блоком, и, если проблемный вопрос помогает этому непониманию обнаружиться, выйти на поверхность, интерес к анализу усиливается. В классе возникает стремление проследить, как развивается конфликт в каждом стихотворении, прояснить, как взаимодействуют образы, как осмысливаются слова в строке. Стремление к конкретизации общего впечатления развивает проблемную ситуацию. Обращаемся сначала к стихотворению «Незнакомка».

Оно написано в 1906 году, когда действительность властно заявила о себе, когда замкнутый мир мечты Блока был разрушен. Но может ли Блок освободиться от мечты? Ученики понимают и после первого чтения, что появление незнакомки в стихотворении — признак страстной притягательности мечты для поэта. Почему поэт привержен мечте, почему встреча с незнакомкой так необходима поэту? — этот вопрос оказывается центральным в анализе первого стихотворения.

Ученики видят, что скука загородных дач невыносима для поэта: «Пьяные окрики, пыль переулочная, плач — скучно!» Но только ли в скуке дело?

Первые строки стихотворения сразу включают нас в противоречивый мир:

По вечерам над ресторанами
Горячий воздух дик и глух,
И правит окриками пьяными
Весенний и тлетворный дух.

Здесь эпитеты враждуют между собой. «Весенний дух», от которого мы ждем свежести и обновления, оказывается «тлетворным». «Горячий воздух» как будто должен скрывать в себе энергию радости. У Блока энергия «горячего воздуха» погашена: он «дик и глух».

Враждуют эпитеты, враждуют слова в строке. Стоит нам услышать слова «по вечерам», и мы настраиваемся на лирическое и чистое размышление. Но тут же этот настрой обрубается бытом: «По вечерам над ресторанами...» И дальше строфы стихотворения несут нас в этот быт, отвергая его, осмеивая, отталкиваясь от него поэтическим звучанием мелодии стиха, в которой как бы звучит ожидание.

По смыслу все иронично, все пародия. Иронична даже рифмовка: «плагбаумами» — «дамами». Но эта ирония не спасает поэта, не рассеивает скуки, тоски этой картины. Ирония бессильна перед могучей пошлостью края «загородных дач».

Природа задавлена бытом. Вместо весенней свежести — «пыль переулочная». Тишина озера нарушена «женским визгом» и «скрипом уключин». Диск луны «бессмысленно кривится». Светилом загородных дач оказалась не луна, а крендель булочной. В нем — поэзия обывателей, он мерцает и даже «чуть золотится». Быт пытается присвоить себе приметы поэзии. Итак, природа раздавлена, осквернена, растоптана. Да и какое до нее дело «испытанным острьякам»? В своей самоуверенности они не замечают природы, полны собой и гуляют «среди канав».

Рассмотрев первые строфы стихотворения, ученики начинают понимать, что «скука загородных дач» для Блока не просто тягостна, но страшна. «Здесь весна не может быть весной, — говорят десятиклассники. — Поэту нет места в этом мире. Он одинок». Как передано в стихотворении отчаяние поэта, его попытка уйти от пошлости?

И каждый вечер друг единственный
В моем стакане отражен
И влагой терпкой и таинственной,
Как я, смирен и оглушен.

«Друг единственный» — отражение лица поэта в стакане вина. Иных собеседников быть не может. Одиночество здесь ненарушаемо. Спасительна ли для поэта «влага терпкая и таинственная»? Нет, даже смиренный и оглушенный вином поэт не может уйти от ощущения пошлости окружающего. Поэтому в следующей строфе «страшный мир» как бы воскресает:

А рядом у соседних столиков
Лакеи сонные торчат,
И пьяницы с глазами кроликов
«In vino veritas!» кричат.

Примитивность и претензия — вот удел этого обывательского мира, из круга которого хочет вырваться поэт. Почему появление незнакомки выглядит чудом, желанным и неожиданным? Она не причастна к быту, непроницаема для него, не запятнана им.

Появление незнакомки таинственно и странно, настолько странно, что у поэта возникает сомнение в ее реальности («Иль это только снится мне?»), хотя все стихотворение проникнуто ожиданием этого чуда, надеждой на то, что оно совершится. Таинственность незнакомки создается не только тем, что она «дышит туманами» и «в туманном движется окне». Таинственно само явление красоты среди этой пошлости, таинственна ее замороженная неторопливость среди суеты пьяниц-«кроликов»¹, таинственна ее связь с миром высоким и легендарным («древними поверьями»). «Появление незнакомки — чудо, потому что среди тесноты как бы пространство открылось», — говорят ученики. — Вдруг свобода, здесь открылась даль». Но почему при этой таинственности незнакомки у поэта ощущение «странной близости» к ней? В незнакомке сквозит одиночество поэта («всегда без спутников, одна»), в ней есть печаль («шляпа с траурными перьями»), в ней есть противостояние быту, одушевляющее поэта.

Разрыв с обыденностью в незнакомке опутим потому, что она наделена естественностью, в ней соединены изящество культуры и поэзия природы.

Не случайно у Блока дается странное на первый взгляд сочетание: «Дыша духами и туманами».

«Странная близость» незнакомки возвращает поэту мир природы, заглушенный бытом «загородных дач». За темной вуалью незнакомки поэту видится «берег очарованный и очарованная даль». В стих врываются образы природы, просветляют его, возвращают подлинную поэзию жизни:

Глухие тайны мне поручены,
Мне чье-то солнце вручено,
И все души моей излучины
Пронзило терпкое вино.

И перья страуса склоненные
В моем качаются мозгу,
И очи синие бездонные
Цветут на дальнем берегу.

Лирическая дерзость последней метафоры беспредельна: Этот бескрайний горизонт возвращен поэту красотой. «Поэт как будто все время приближается к незнакомке», — замечают ученики. — Сначала она видна издали. А потом он заглянул в ее глаза, увидел «очи синие бездонные». И здесь поэт поднимается до востор-

¹ Ученики обращают внимание на контрастную параллель в глаголах: остряки гуляют — незнакомка движется.

га: он владеет тайной оживления, он спасен! Но стихотворение именно в этот миг как в пропасть обрывается:

В моей душе лежит сокровище,
И ключ поручен только мне!
Ты право, пьяное чудовище!
Я знаю: истина в вине.

Финал стихотворения трагичен отрезвлением, осознанием того, что очарованность была лишь мечтой, плодом напряженного ожидания чуда и разогретого вином воображения.

Смысловая контрастность рифмовки («сокровище — чудовище») предельно резка. Это слом надежды, признание реальности пьяниц-«кроликов» и недостижимости красоты. И то, что поэт по-русски повторяет фразу, которую в восторге по-латыни прокричали пьяницы, особенно горько, сокрушительно трезво. Это приговор поэта самому себе.

Через несколько лет, тоже в апреле, но уже в апреле 1910 года, Блок пишет стихотворение «В ресторане».

В этих двух произведениях ученики замечают много общего: вечер и ресторан, поэт и женщина, наделенная красотой и живым чувством.

Ты рванулась движеньем испуганной птицы.
Ты прошла, словно сон мой, легка...
И вздохнули духи, задремали ресницы,
Зашептались тревожно шелка.

Даже наряд незнакомки как будто повторен. Юным читателям труднее заметить несходство незнакомки и героини стихотворения «В ресторане». Но когда учитель спрашивает: «Почему Блок не может сказать об этой женщине так, как сказал о незнакомке, «дыша духами и туманами»? — ученики замечают, что героиня стихотворения «В ресторане» лишена глубины, сосредоточенности, беспредельности. Здесь лишь «духи», но не «туманы». И в отношении поэта к ней не завроженность, а игра, увлекательная, призывная, напряженная, но игра, а не чувство.

Ты взглянула. Я встретил смущенно и дерзко
Взор надменный и отдал поклон.
Обратясь к кавалеру, намеренно резко
Ты сказала: «И этот влюблен».

.

Но из глуби зеркал ты мне взоры бросала
И, бросая, кричала: «Лови!..»

Эта красота дерева, но лишена таинственности, связи с огромным миром природы. Между тем стихотворение началось с яр-

кого пейзажа. Природа празднична, в ней — иступление страстей:

Никогда не забуду (он был или не был,
Этот вечер): пожаром зари
Сожжено и раздвинуто бледное небо,
И на желтой заре — фонари.

Напряжение и яркость красок так сильны, что кажутся фантастическими. Поэтому вечер как бы врезан в память и одновременно нереален. Какие чувства в поэте вызывает этот пейзаж?

Это напряжение природы пробуждает в поэте желание страстей. И музыка зовет к этому празднику («Где-то пели смычки о любви»).

Поэт хочет повторить трагический праздник природы в своей жизни, в любви:

Я послал тебе черную розу в бокале
Золотого, как небо, ай.

Здесь тот же контраст черного и желтого («и на желтой заре — фонари»), то же напряжение красок. И Блок усиливает эту слиянность своих желаний и состояния природы, вплетая в стих сравнение: «золотого, как небо, ай».

Но праздник любви не может состояться «в переполненном зале», любовь тонет в угаре пошлости.

Стихотворение «В ресторане», таким образом, наполнено мыслью о том, что мир природы и поэтических чувств несовместим с пошлым бытом. Праздник невозможен даже тогда, когда природа, музыка и красота зовут к нему. Эта мысль близка «Незнакомке», но там она звучит более широко и трагично.

В стихотворении «В ресторане» желание яркости, напряженности чувств постепенно угасает. Это совершающееся на наших глазах отрезвление. Чувства уже отравлены, им не подняться до подлинной поэзии. Постепенное снижение чувств передано изменениями образа музыки в стихотворении:

Где-то пели смычки о любви...

...что-то грянули струны...

Иступленно запели смычки...

А монисто бренчало, цыганка плясала
И визжала заре о любви.

Обыденность побеждает с отвратительной неизбежностью. В «Незнакомке» сильнее противостояние поэзии и пошлости.

Не бессильная попытка подняться до высокого, а искренний порыв, почти осуществление себя в мечте. Чувство поэта в «Незнакомке» непримиримое, резко противопоставлено быту. Полярность духовности и пошлости воспринимается острее, поэтому протест против «страшного мира», в сущности, энергичнее, несмотря на самообвинение, которое возникло в финале стихотворения. Собственно говоря, этот приговор поэта себе потому и рождается, что примирение со «страшным миром» невозможно. Поэт не может отнестись к нему как к привычному.

Разрешение проблемной ситуации побуждает выяснить, насколько прочны знания, полученные при сопоставлении стихотворений Блока, могут ли эти знания стать инструментом действия, проявиться на новом материале, способны ли ученики к переносу. С этой целью мы поручаем ученикам самостоятельно ответить на вопросы: что родственно в композиции стихотворения Лермонтова «Как часто, пестрою толпою окружен...» и «Незнакомки» Блока? Что отличает эти стихотворения по смыслу?

Ученики справляются с этим заданием, несущим уже откровенно историко-литературный характер.

В стихотворениях Лермонтова «Как часто, пестрою толпою окружен...» и Блока «Незнакомка» они замечают общность композиции. Раздражение пошлостью жизни вызывает у поэтов порыв к мечте, в которой единственно и может осуществиться истинное и человеческое, высокое и чистое начало жизни. Реальная жизнь (в одном случае «шум» маскарада, в другом — «скука загородных дач») нарисована сильными и точными штрихами, обнажающими ничтожную сущность света и буржуазных обывателей. Это реалистические картины жизни. Но противостояние мечты и действительности в обоих стихотворениях так трагично, что сообщает этим стихотворениям романтический колорит. Ведь разлад идеала и жизни был всегда внутренней основой романтизма, обнаружение этого конфликта свойственно всем романтикам¹.

Исход этого конфликта у Лермонтова и Блока не одинаков. В «1 января 1840 года» у поэта возникает желание «дерзко бросить им в глаза железный стих». У Блока в финале стихотворения звучит не одушевление, не дерзость, а горечь саморазоблачения. В «Незнакомке» мечта оказывается иллюзией, спасительной лишь на мгновение. В этом различии сказывается не только несходство натур поэтов. Разумеется, Блок во многом не похож на Лермонтова, хотя оба они чувствуют враждебность окружающего мира, оба ищут спасения в мире собственной души. Но предреволюционная эпоха Блока трезвее и настойчивее создает недостаточность мечты как способа сопротивления пошлости.

¹ Органическую связь поэзии Блока с лирикой Лермонтова убедительно раскрывает Д. Е. Максимов в книге «Поэзия Лермонтова». Л., 1959.

Проблемные ситуации в IX—X классах могут строиться, как мы видели, на историко-литературном материале. При этом идеологические, нравственные и эстетические вопросы остаются внутренним содержанием проблемной ситуации.

Таким образом, уровень и характер проблемной ситуации определяется педагогическими целями обучения и прямо зависят от литературного развития учащихся. В следующих главах книги мы попытаемся конкретизировать эти положения на материале литературного анализа в разных классах.

Разработка принципов проблемного обучения на литературном материале приводит к возникновению ряда трудностей, связанных со спецификой искусства. К конкретному рассмотрению основных понятий проблемного обучения, связанных с анализом литературного произведения в разных классах, мы обращаемся в следующих главах.

Глава II. ПУТИ СОЗДАНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Проблемный вопрос — импульс к созданию проблемной ситуации

Создание проблемной ситуации требует прежде всего интересного для школьника вопроса, ведущего к необходимости сдвига в развитии. Такого рода вопросы — начало, завязка проблемного построения урока. В последнее время, когда проблемное обучение стало требованием времени, многие учителя и методисты любой вопрос, побуждающий к работе мысли, ведущий к самостоятельным усилиям учеников, готовы назвать проблемным. Это не так.

Проблемным вопросом предлагают считать задания такого типа: каков путь авторского проникновения во внутренний мир Печорина?¹ или: доказать, что А. М. Горький — «самый большой политик, какого до сих пор знала земля» (А. В. Луначарский), анализируя пьесу «На дне». Трудно согласиться с определением этих вопросов как проблемных. Для ответа на первый вопрос нужно описать последовательность глав романа Лермонтова, показав смену рассказчиков. Для ответа на второй вопрос требуется, очевидно, назвать острые политические вопросы, поднятые М. Горьким в пьесе «На дне». И то и другое задание требует от ученика овладения материалом и интеллектуальных усилий, но ситуация затруднения может возникнуть лишь по внешним поводам (незнание текста произведения, неумение словесно оформить высказывание и т. д.). Когда мы спрашиваем учеников, почему сквозными образами поэмы Блока «Двенадцать» оказываются ветер и снег, мы требуем умственных усилий, но еще не создаем проблемную ситуацию. Другое дело, если вопрос обнаруживает многосторонние возможности решения, намечает многие варианты ответов. В применении к той же поэме Блока проблемные вопросы могут быть такими:

1. Упрек или защита революции слышится в поэме Блока «Двенадцать»?

¹ См.: Сладкова Д. А. Проблемное преподавание литературы в старших классах средней школы. (Методические разработки по литературе 1-й половины XIX века). Казань, 1967, с. 32.

2. Изменяются ли красногвардейцы от начала к концу поэмы?

Проблемный вопрос не обязательно требует альтернативной формы. В первом из этих вопросов такая форма очевидна. Второй вопрос, заданный не в категорической форме «или — или», создает, однако, возможность неоднозначных ответов, ведет к поиску и необходимости развернутого доказательства решения.

Но каждый из этих вопросов таит в себе возможность неречивых ответов. Но для того чтобы проблемный вопрос развился в проблемную ситуацию, его необходимо углубить, обнаружить разные грани его решения, сопоставить разные варианты ответов.

В вопросе «Почему чиновники приняли Хлестакова за ревизора?» нет внешних признаков проблемности. Однако он предполагает неоднозначные ответы. Одни ученики, вопреки мысли Гоголя, считают, что рассказы Хлестакова о Петербурге ввели чиновников в заблуждение, и, для того чтобы снять эту версию, уводящую читателя от подлинных намерений Гоголя, учитель расскажет о комедии Квитко-Основьяненко «Приезжий из столицы», где герой-авантюрист намеренно выдает себя за высокое лицо. Гоголевский Хлестаков почти неповинен в обмане и не сознает, что обманывает.

В классе в ответ на этот вопрос раздаются и другие голоса: причину обмана ученики видят в страхе чиновников, боязни возмездия за злоупотребления. Этот мотив уже более верен, но он не единственный в комедии Гоголя. Хлестаков оказывается кумиром потому, что в каждом из героев живет его тень. Стремление играть роль хоть на ступеньку выше той, которую отвела жизнь, составляет внутреннее желание и городничего, и чиновников, и дам, и даже Бобчинского и Добчинского. Поэтому Хлестаков и мог показаться героем в этом городе¹.

Таким образом, не только вопросы, в формулировке которых звучит альтернативный выбор, но и вопросы, заданные в более спокойной форме, могут быть неоднозначны по содержанию, могут возбуждать энергию класса и вести к проблемной ситуации. Общеобразовательные требования к вопросу обязательны и для проблемного. Но определенные качества выступают в проблемном вопросе на первый план.

Попробуем конкретнее определить характерные, с нашей точки зрения, качества проблемного вопроса, отличающие его от вопросов, рассчитанных на репродуктивную деятельность:

1. Проблемный вопрос содержит, как правило, сложность, иногда выступающую в форме противоречия, не очевидно разрешимого для учеников. О раскрытии противоречивости явлений как способе создания проблемной ситуации пишет М. И. Махмутов: «При информационном изложении не вскрывается противоре-

¹ Подробнее об этом см.: Докусов А. М., Марандцаев В. Г. Комедия Н. В. Гоголя «Ревизор» в школьном изучении. Л., 1975.

тивный характер новых понятий, объективно существующие в них противоречия не заостряются. Указанный недостаток при проблемном изложении обычно преодолевается. Проблемный вопрос создает затруднение, необходимое для возникновения проблемной ситуации».

Когда при изучении романа Фадеева «Разгром» мы ставим вопрос: «Прав ли Мечик, обвиняя Левинсона в жестокости?» — десятиклассники и не оправдывают Мечика, вызывающего явное и постоянное неодобрение автора, и в то же время далеко не сразу соглашаются со страшным решением Левинсона. Для разрешения проблемной ситуации приходится исходить не только из соображений доброты и пользы, а увидеть мучительную и неизбежную диалектику событий и движений человеческой души. Положение отряда, неизлечимая болезнь Фролова не единственные аргументы в защиту Левинсона. Мечик, так решительно протестующий против приговора, который вынес Левинсон, Фролова не спас, не остался с ним, не предложил взять его на свое попечение. Гуманизм Мечика, по убеждению Фадеева, оказывается фальшивым, ибо это словесный гуманизм, не подкрепленный действием. Итак, проблемный вопрос должен обнаруживать второй план фактов, неочевидный для учеников смысловой подтекст, приводящий к мысли о классовости морали.

2. Проблемный вопрос одновременно должен быть задачей, увлекательной для ученика, отвечать его потребностям, входить в круг его интересов и вместе с тем соответствовать природе художественного произведения, логике науки о литературе. Вопрос проблемного характера возникает как бы в точке пересечения логики науки и интересов ученика.

В проблемном вопросе непременно должна содержаться задача, важная для развития личности ученика, его мировоззрения, его нравственного мира и эстетических реакций. Необходимо именно гармоническое сочетание идеологического, эстетического и нравственного содержания в проблемном вопросе.

Поднимать в классе вопросы, волнующие науку, особенно в среднем звене, непродуктивно.

Иногда учитель прямо переносит вопросы, вызывающие в науке разные истолкования, в класс, надеясь противоречивостью создать проблемную ситуацию.

Скажем, в VIII классе предлагается ученикам подумать, что же представляет собой «Слово о полку Игореве» — оригинальный памятник XII века или позднейшее переложение «Задонщины», — вопрос важный и до сих пор, а не только во времена Пушкина, дискутируемый на страницах научных журналов. Вопрос этот может разбудить любопытство и учеников VIII класса, но характер этого интереса не следует переоценивать: это интерес к литературоведческому детективу, а не сути явления. Подлинной проблемной ситуации этот вопрос в сознании восьмиклассников создать не может, так как для этого требуется уже

сложившееся историческое мировоззрение, знание русской истории и древней литературы, тонкое владение филологическим анализом.

Итак, научный спор совсем не автоматически рождает проблемную ситуацию в сознании учеников. С другой стороны, когда учитель идет на поводу у прямо выраженных интересов учеников, не учитывая при этом художественный материал произведения, проблемность вопроса также может оказаться внешней. При анализе отрывка «Разведка Метелицы» в IV классе иногда предлагают проблемный вопрос такого характера: можно ли считать Метелицу хорошим разведчиком, если он не сумел выполнить задания отряда, неосторожно вел себя с пастушонком? Вопрос этот вызывает оживление в классе. Дети горячо обсуждают, какими качествами должен обладать настоящий разведчик, и даже находят эти качества в Метелице («Сумел выведать у пастушонка, где белые» и т. д.). Но вопрос не органичен для произведения и тональность классной беседы чужда гуманистическому пафосу Фадеева. Писатель ценит в герое при встрече с пастушонком не осторожность разведчика, а способность угадать родного человека, потеплеть сердцем даже в самых суровых и опасных обстоятельствах.

Встреча Метелицы с пастушонком дана как неожиданное и естественное чудо человеческого доверия в обстановке напряженности и враждебности. И если идти вслед за писателем, открывая художественную логику его мысли, вопрос бы надо поставить иначе: почему Метелица доверился пастушонку? Этот вопрос также вызовет проблемную ситуацию, оживит класс, и он органичен для произведения.

3. Одним из существенных качеств проблемного вопроса оказывается его емкость, способность охватить не только единичный факт, а широкий круг материала. Благодаря емкости проблемного вопроса он помогает выявить общее в единичном. Проблемный вопрос, как правило, выявляет связи отдельных элементов художественного текста с общей концепцией произведения.

Изучая первое действие пьесы М. Горького «На дне», мы можем спросить, почему обитатели ночлежки раздрают друг друга и в чем сказалось их раздражение. Этот вопрос потребует от учеников внимания к художественным деталям, к психологической мотивировке реплик и поступков героев. Ученики заметят ядовитую реплику Бубнова, обращенную к Сатину («Хрюкаешь...»), подумают, почему Клепц твердит Кваши: «Врешь!», поймут, зачем Барон отнимает книгу у Настя. И в этом раздражении откроется недовольство скептиков не столько жизнью, сколько не-успокоившимися людьми, еще мечтающими, еще ждущими, еще на что-то надеющимися. Разность отношения к социальной действительности в пьесе Горького проявляется в оценке надежды. Безверие ведет, по мысли драматурга, к общественной пассивности.

В художественном произведении, как в единой динамической системе, все взаимосвязано, и потому многие вопросы, поставленные в анализе, обладают качеством собирательности по отношению к литературному тексту.

Однако проблемным вопросом мы назовем такой, в котором более откровенно выражена перекрестность, возможность выхода на другие вопросы, соединения с ними. И поэтому в целом для анализа первого действия пьесы Горького мы выберем проблемный вопрос такого типа: кто перед нами — люди или «обломки»?

Вероятно, существует еще немало важных признаков проблемного вопроса, кроме трех, нами упомянутых. Однако думается, что именно эти являются основными. Для того чтобы вопрос можно было назвать проблемным, он должен обладать всеми этими качествами, а не одним из них. Если согласиться с тем, что проблемный вопрос имеет особые свойства, то нельзя уже любое задание, требующее от учеников умственных усилий, считать проблемным. В этом случае мы отчетливо видим, что реально в учебном процессе сосуществуют, опираясь друг на друга, элементы проблемного обучения и репродуктивной деятельности, требующей от ученика воспроизведения полученных знаний.

Постановка проблемного вопроса и сочетание его с вопросами, требующими осмысленного воспроизведения материала, необходимы на всех этапах изучения литературного произведения в школе: и для выяснения читательского восприятия на вступительных занятиях, и в процессе самого разбора, и на заключительных занятиях. Трудность состоит не только в формулировании вопроса, проблемном заострении его. Сложной задачей для учителя часто оказывается выделение основных узлов анализа, нахождение последовательности вопросов. Проблемный вопрос стимулирует движение анализа, его увлекательность для ученика. Но литературный разбор должен иметь опору в материале произведения. Поэтому и при изучении, и при повторении литературных произведений необходимо соединять вопросы проблемного характера и вопросы, целью которых оказывается воспроизведение и обдумывание материала. Вопросы второго типа образуют как бы соединительную ткань анализа:

«При управлении познавательной деятельностью учащихся деятельность учителя состоит из двух компонентов: информации, в ходе которой сообщаются знания, и организации поисковой деятельности учеников; соответственно им учебная деятельность приобретает характер репродукции (с элементами продукции), либо поисковый»¹.

¹ Левина М. М., Теучеж Р. Х. О соотношении способов деятельности педагога и учащихся в процессе обучения. — «Новые исследования в педагогических науках», № 6 (XIX). М., 1972, с. 59.

Как-то на уроке по «Отцам и детям» шел спор об искусстве. Этот спор возникает всегда, когда в IX классе появляется тургеневский Базаров, с его острой непримиримостью суждений, резко прочерченной логикой и упорством здорового и верящего в свою правоту человека. «Почему Базаров отрицает искусство?» — спрашивает учитель. Класс обычно оказывается в недоумении. Ученики видят правоту Базарова в поединке с аристократами, чувствуют обаяние его личности. Отношение Базарова к искусству не укладывается в ученические представления о положительном герое. Стоит перевести вопрос в русло оценки: прав ли Базаров в своем отношении к искусству? — и ученики сразу обретают голос. Деятиклассники единодушны, хор голосов даже не без некоторого возмущения повторяет:

- Нет, он не прав!
- Нельзя отрицать то, что красиво...
- Искусство действует на человека: красота возбуждает желание быть красивым, делать хорошее.
- Если человек незнаком с искусством, он темен, он не знает, что хорошо, что красиво.

Казалось бы, такое единодушие может обрадовать. Но насколько глубоко в девятиклассниках это убеждение? Является ли приерженность к искусству для них прочным, осмысленным чувством или это аксиома, воспринятая лишь в силу традиции, как часто повторяемая и ставшая азбучной мысль?

Пробуем выяснить. «Представьте себе, что вы спорите не с умершим, а с живым Базаровым. Наверное, он сказал бы: «Вот аристократы посятся с Пушкиным и Рафаэлем, но разве в Павле Петровиче Кирсанове есть подлинная доброта, а в Николае Петровиче — мужество? Разве в Одинцовой много душевной щедрости, а в Аркадии — мудрости?»

Эти возможные возражения Базарова опровергнуть ученикам совсем нелегко. И тут им на память приходят другие факты из литературы прошлого и современной жизни, которые нарушают стереотип:

— А вот Сальери. Нельзя сказать, что он не понимает искусства, не любит его. Даже плачет над музыкой Моцарта. И все-таки Сальери Моцарта отравил.

— Я смотрел фильм «Банда подлецов». Там есть один немецкий офицер, которому нравится девушка завоеванной страны. И когда эта девушка входит, офицер вспоминает музыку «Лунной сонаты» Бетховена. Но тут же он пытается насильовать девушку.

— А я где-то читал, что один из фашистских палачей после очередного сжигания узников лагеря брался за скрипку и с наслаждением играл.

И вот здесь-то урок начинает работать уже не вхолостую, лишь подтверждая знакомые ученикам выводы, а движется в новом направлении, превращается в поиск истины. И вместе с учителем десятиклассники находят, что отношение к искусству может быть различно, что потребность в искусстве бывает вызвана и стремлением опознать вещи вовсе не поэтические, и желанием самоутверждения, и попыткой отвлечься, и исканием «положительных эмоций». И все эти варианты потребления искусства (от физиологического до интеллектуального) совсем не автоматически ведут к добру. Истинно нравственное содержание искусства раскрывается и начинает быть действенным лишь тогда и потому, когда человек силою искусства присоединяется к чужой судьбе, начинает чувствовать и осознавать мир вокруг себя как непосредственно лично его касающуюся жизнь.

Соединение с широким миром, выведение человека за рамки узколичного существования, расширение социального фона личности — вот итог подлинного общения с искусством и источник его нравственной силы. Когда человек в искусстве научится чувствовать чужую радость и чужую боль как свои собственные, ему уже мучительно трудно совершить зло, он уже чувствует тяжесть чужого страдания и ответственность за судьбу других людей, своей страны, мира.

И, поняв это, ученики уже не объясняют силу искусства лишь стремлением подражать красивому. Их аргументы в полемике с Базаровым становятся все более серьезными. Десятиклассники пробуют уже не только отвергать, но и объяснять базаровский нигилизм:

— В отрицании Базаровым искусства есть какая-то односторонность его мышления. Он считает, что, если отрицать все, надо отрицать и искусство. И это неверно. Человек не может жить одним отрицанием. И Базаров в конце романа это почувствовал.

— Нет, Базаров не потому отрицает искусство, что действует по шаблону. У него есть своя логика.

Художник всегда выражает чувства. Базаров к чувствам относится с недоверием. Поэтому он и искусство не любит. Он считает, что это лишнее.

— И еще: Базаров отрицал «чистое искусство» и впал в крайность — стал отрицать искусство вообще.

Урок, о котором мы ведем речь, построен на принципах проблемного обучения. Здесь проблема литературного анализа неразрывно связана с вопросами жизненно важными для общего развития учеников. Здесь класс не получает знания в готовом виде. Напротив, усвоение знаний происходит в процессе размышления. Здесь поиск истины объединяется с личной устремленностью ученика и ситуация затрудняется, когда ученики не могут разрешить проблему, опираясь лишь на прошлый опыт и представления, вызывает потребность в новых знаниях, более глубоком осмыслении материала.

Знания, полученные в условиях проблемной ситуации, оказываются подлинно прочными, влияют на ценностные ориентации ученика, становятся основой его отношения к жизни. «Проблемная ситуация, — пишет А. М. Матюшкин в книге, подводящей итоги современных раздумий над проблемным обучением, — составляет специфический вид взаимодействия субъекта и объекта. Она характеризует прежде всего определенное психологическое состояние субъекта (учащегося), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания... Открытие неизвестного в проблемной ситуации совпадает с процессом элементарных психических новообразований¹. В этом и состоит одно из самых привлекательных для нас качеств проблемного обучения.

Только пристальное рассмотрение текста поможет ученикам увидеть, что «старушка, как курица, переметнулась через сугроб», заметить, что комичен вития, который бормочет вполголоса, что толстопузый поп смешон, когда пытается быть незаметным. И когда ученики наконец улыбнулись, читая иронические строки Блока, мы были удовлетворены вполне. Десятиклассникам стали заметны не только собственные мысли, но и голос автора. Они сумели преодолеть ограниченность прежней своей позиции, включить новое, неизвестное им отношение к жизни в свой собственный мир.

Учебная проблема, связанная с постижением основ науки, в условиях проблемной ситуации становится задачей, непосредственно и лично волнующей учеников, ведущей к развитию их творческих способностей, идейному и эстетическому росту личности. При изучении явлений искусства это личностное отношение особенно важно и часто оказывается исходным моментом проблемной ситуации. Учебная проблема на уроках литературы часто возникает как итог осмысления чувств, рожденных чтением. Обнаружение противоречивости впечатлений, приближение учеников к учебной проблеме — вот одно из первых назначений проблемного вопроса. Учебная проблема ставится и разрешается в самом течении проблемной ситуации, а не до ее возникновения. Если бы мы, минуя отношение учеников к Базарову, сформулировали в начале урока учебную проблему: «В чем назначение искусства? Каковы условия его влияния на человека?» — размышления учеников носили бы отвлеченный характер. Личная сопричастность в решении учебной проблемы литературного характера возникает как следствие конкретных впечатлений от искусства.

¹ Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении, с. 32.

Проблемная ситуация является основным звеном проблемного обучения. Способы ее создания на уроках весьма разнообразны. Но во всех этих вариантах непеременимым условием проблемной ситуации остается необходимость для учащихся поиска решения и доказательства избранной точки зрения.

В условиях проблемной ситуации резко, явно, отчетливо обнаруживаются позиции учеников. Задача учителя здесь сводится не к самоустранению, не к сохранению нейтралитета. Напротив, учитель помогает выявить разнообразные точки зрения, выразительно сформулировать их. Необходимая для учителя в условиях проблемной ситуации объективность состоит в том, чтобы равно внимательно выслушивать аргументы учеников, несогласных друг с другом. Следует сказать, что течение проблемной ситуации нарушается, если в классе сразу выкладываются все аргументы в пользу одной из точек зрения: «За» и «против» должны чередоваться, ибо это побуждает тщательно обосновывать позицию, более глубоко разрешать проблемную ситуацию. Монолитное изложение аргументов в пользу одной из точек зрения как бы отменяет право других на существование, уменьшает остроту проблемной ситуации, гасит интерес.

Таким образом, проблемное обучение не устраняет учителя, а требует от него сложного мастерства, необходимого и для верной постановки проблемного вопроса, и для организации проблемной ситуации, и убедительного, неповерхностного ее разрешения. В условиях проблемной ситуации связи между учениками и учителем становятся непосредственнее, активнее. При общении в обучении мнения учеников могли оказаться скрытыми. В проблемной ситуации ученическое восприятие, проявленное и вызванное к жизни, не может остаться вне внимания и воздействия.

Чтобы проблемный вопрос создал проблемную ситуацию, его необходимо развить, обнаружить разные грани его решения, сопоставить разные варианты ответов.

Противостояние различных точек ведет к стремлению доказать справедливость того или иного решения. Кульминационный момент проблемной ситуации наступает тогда, когда ученикам необходимо получить новое знание, усвоить новую мысль, которая поможет разрешить затруднение. Потребность в новой мысли при этом ощущается учениками как насущная, внутренняя необходимость. Прежние знания представляются уже явно недостаточными. После этой кульминации проблемная ситуация разрешается на новом уровне знаний, свободно и значительно. Ситуация затруднения оказывается необходимым импульсом процесса познания. Дискуссия нужна не только ради того, чтобы весь класс участвовал в разговоре, не только для того, чтобы оживить чувства и выявить личное мнение. Возволнованность спора —

импульс к движению мысли, к поиску истины. И если спор затевается для того, чтобы не было равнодушных, то проблемная ситуация разрешается для того, чтобы не было необузданных.

Для верного построения и течения проблемной ситуации необходимо выбрать основной вопрос, лежащий в сфере интересов учащихся. Вопрос этот должен быть вместе с тем достаточно сложным, чтобы создать ситуацию затруднения. Более сильные для учеников вопросы, ведущие к разрешению проблемной ситуации, должны быть соединены в цепочку, создавая непрерывность анализа произведения. Сцепление этих вопросов между собой должно дополняться подключением каждого из них к общему вопросу, организующему проблемную ситуацию.

Но даже соблюдение всех этих условий не обеспечивает еще успешного осуществления проблемной ситуации. Пожалуй, одним из основных слагаемых успеха оказывается работа учителя. Проблемная ситуация для учеников неизбежно перерастает в проблемную ситуацию для педагога, который на уроке находится между двумя полюсами напряжения: художественное произведение и читательское восприятие учеников. В условиях этого противоборства учитель оказывается перед сложной задачей соединения читателя и писателя. Это тоже своего рода проблемная ситуация, которую педагог должен разрешить. Здесь опасна поспешность, которая приведет к подавлению читательских мнений авторитетом писателя и его научных толкований. Если учитель сразу обрушивает на учеников все аргументы в пользу точки зрения, которую он защищает, писатель будет не открыт учениками, а просто представлен им.

Опасна также и пассивность учителя, который запаздывает с опровержением неверных восприятий и тем самым помогает им укрепиться до такой степени, что освободиться от них ученикам уже трудно.

Особенно разрушительна для проблемной ситуации заданность поведения учителя, скованность его намеченным планом, страх отступить от собственной, заранее продуманной логики вопросов. Драматургия урока основана на поведении учащихся и должна исходить из их движений, а не навязываться учителем. Проблемная ситуация требует от учителя продуманности и строгой свободы импровизации. Нужно вовремя поставить вопрос, не ранее того, как ученики подошли к нему, и не позднее, чем ученики способны еще им заинтересоваться. Нужно осторожно опровергать неверное представление и смело поддержать робкое, еще не определенно и закончено сформулированное учеником мнение. Нужно чередовать «за» и «против» в ходе урока, пока ученики не убедились до конца в справедливости избранной позиции, чтобы не замкнуть проблемную ситуацию преждевременно, а широко, обстоятельно завершить ее. Все это требует от учителя большого педагогического и художественного такта. Ведь на уроках

литературы речь идет об искусстве и здесь неуместна прямолинейность, излишняя категоричность, нажим.

Затруднение, создавшее проблемную ситуацию, не обязательно разрешается в диспуте. Проблемная ситуация может найти более спокойную форму осуществления: лекция учителя, его размышление над проблемным вопросом, уже заинтересовавшим учеников, или совместное с учениками обдумывание проблемного вопроса в беседе. Но в любой форме разрешения проблемной ситуации мы встречаемся с разнообразием мнений, фактов, оценок, кем бы они ни были представлены: учениками или учителем. Именно благодаря этому свойству проблемная ситуация позволяет видеть явление в его диалектической сложности.

Способы создания и разрешения проблемных ситуаций прямо зависят от уровня литературного развития учеников, характера литературного материала и педагогических целей учителя.

В IV—VII классах проблемные ситуации обычно направлены на развитие определенных качеств личности читателя: воссоздающего воображения, способности к сопереживанию, точности осознания авторского голоса в произведении и т. д.

В старших классах, не отменяя всех этих задач, мы стремимся в большей степени в условиях проблемной ситуации воздействовать на личность ученика в целом. Проблемные ситуации с большей откровенностью выявляют в старших классах мировоззренческий характер, прямее включают философские, политические, эстетические вопросы общего характера.

Учителю часто бывает важно, обнаружив несходство читательских голосов, создать проблемную ситуацию, которая обострит интерес к анализу. В IV—VI классах читательские оценки высказываются легко и организовать такую проблемную ситуацию сравнительно несложно. С детьми этого возраста более трудной задачей представляется разрешение проблемной ситуации, доказательство избранной позиции их затрудняет больше, чем высказывание оценки, которая, чем младше школьник, тем обычно непосредственнее. В старших классах эмоциональная оценка и читательское впечатление в целом становятся более скрытыми, и потому учителю приходится избирать менее откровенные, менее личностные способы выявления читательского восприятия. Оценки критиков, сценические интерпретации произведения, разные литературоведческие толкования при этом могут являться материалом проблемной ситуации, которая обнаруживает позицию читателя и вместе с тем побуждает школьников к откровенному выявлению себя в уроке.

Самым характерным и распространенным способом создания проблемной ситуации на уроках литературы оказывается обнаружение противоречий в восприятии читателем авторской позиции. Такая проблемная ситуация создается и разрешается с помощью чисто литературных средств и внутренних ресурсов литературного произведения.

Однако и здесь создание и характер разрешения проблемной ситуации в IV—VII и в старших классах будут отличны. Чтобы убедиться в этом, рассмотрим течение двух проблемных ситуаций: V класс — урок по роману А. С. Пушкина «Дубровский» и IX класс — урок по изучению «Войны и мира» Л. Н. Толстого.

Один из заключительных уроков по роману Пушкина «Дубровский» тематически предполагает сравнение образов Верейского и Троекурова и проходит в форме диспута. В начале урока учитель предлагает классу вопросы оценочного характера: кто более неприятен и жесток: Троекуров или Верейский? Винавот ли Троекуров в смерти Андрея Гавриловича Дубровского?

Приведем два характерных ответа учеников:

«Мне кажется, Троекурова нельзя обвинить в смерти Дубровского. Кирила Петрович не думал, что это дело подействует на здоровье Дубровского. Когда Троекуров узнал, что Андрей Гаврилович чувствует себя плохо, он даже поехал в Кистеневку просить у него прощения. Дубровского схватил паралич. Он думал, что Кирила Петрович приехал к нему отбирать Кистеневку, но барин приехал к нему с хорошим намерением помириться».

«Троекуров виноват в смерти Дубровского, потому что все происшедшее на уездном суде повлияло на Дубровского. Дубровский не простил и никогда не простил бы того оскорбления, которое причинил ему Троекуров, потому что далеко зашла и глубоко засела та рана, которая и повредила его здоровье. Андрею Гавриловичу час от часу становилось все хуже и хуже.

Троекуров же сперва торжествовал свою победу, но благородные чувства совести понемногу возвращались к нему. И Троекуров решился на последний шанс, чтобы вернуть дружбу. Вот этим благородным поступком он погубил Дубровского».

Таким образом, уже в преддверии урока, завершающего раздумья о Троекурове, ученики начинают понимать, что трагический исход событий определен не только злой волей Троекурова, что общий ход событий губит людей, лишенных положения и прав. Задача урока — упрочить и обосновать эту мысль.

Урок «Верейский и Троекуров» проходит в форме диспута. Диспут здесь возможен потому, что, как мы убедились, читательское восприятие школьников часто обеляет или обходит стороной Верейского и очерняет Троекурова. Читательское восприятие, таким образом, расходится с авторской позицией. Диспут как форма урока, которая обостренно выявляет все «за» и «против», способен приблизить учеников к всесторонней характеристике героев. В средних классах диспут трудно готовить заранее. Старшеклассники обладают большей устойчивостью сознания, для них естественно обдумывание аргументов по предварительным до урока данным вопросам, обоснование своей позиции¹. В средних

¹ В связи с этим Л. Н. Лесохина рекомендует приемы подготовки диспута в старших классах в книге «Урок-диспут». М.—Л., 1965.

классах дискуссия на уроке развивается не по заранее данным вопросам, а более непосредственно, по вопросам, как бы возникающим в ходе разговора, хотя общее направление диспута создано вопросом домашнего задания. Ведение диспута в средних классах — задача, пожалуй, еще более трудная для учителя, чем проведение такого занятия в старших классах. Импульсивность сознания школьников, страстность их отношения к героям произведения, и частое неумение обосновать свое мнение требуют от учителя большого искусства ведения диспута. Когда ввести тот или иной вопрос, как определить исчерпанность и необходимость переключения внимания на следующий — все это учитель решает самостоятельно, исходя из живого течения дискуссии. Учитель активно вмешивается в течение дискуссии, предлагает классу вопросы, расширяющие сферу наблюдений учеников или уточняющие анализ текста. Стремясь к тому, чтобы выводы делались учениками самостоятельно, учитель углубляет их, создает возможность единства мнения в классе по итогам дискуссии. Вот какие вопросы разбирались в ходе диспута.

Что отличает характеры, образ жизни, интересы Троекурова и Верейского? Как личность этих героев сказывается в их внешности и общем виде их усадеб: Покровского и Арбатова?

Как относятся Троекуров и Верейский к своим крестьянам?

Почему Троекуров был чрезвычайно доволен... посещением Верейского? Чем объясняется любезность князя? Искренен ли он в отношении к Троекурову?

Как отнеслась к Верейскому Маша? Что изменило ее отношение к князю? Почему Верейский и Троекуров решили ускорить свадьбу? Кому из них легче переступить через горе Маши?

Почему в Троекурове побеждает решение выдать Марию Кирилловну за князя.

В каких эпизодах Пушкин раскрывает грубость Троекурова и жестокость Верейского? Как объясняется в романе самодурство, надменность Троекурова? Есть ли в Троекурове качества, которые вас привлекают?

Как относятся Троекуров и Верейский к Владимиру Дубровскому? Кто из них больше виноват в поражении героя романа?

Изысканная просвещенность, европейская цивилизованность Верейского находятся в резком контрасте с невежеством, грубостью Троекурова. Обходительность вельможи оттеняет властность местного царька. Это противопоставление фигур Верейского и Троекурова в романе для Пушкина имело принципиальный смысл. Драматизм происходящего объясняется не злым нравом, природным самодурством Троекурова, но социальным разделением людей (и в этом отличие истинно реалистической позиции Пушкина от просветителей XVIII века). Пушкину важно было показать, что просвещенность Верейского в конце концов оказывается не менее жестокой по своим последствиям, чем варварская необузданность Троекурова. Обаяние Верейского действует на юных

читателей, как поначалу и на Машу Троекурову. В диспуте ученики открывают, как жесток Верейский. Он сватается к девушке, которая его не любит и для которой брак с ним будет несчастьем. Он показывает письмо Марии Кириловны, написанное в надежде на его великодушие, отцу, своеправие которого Верейскому известно. Князь стреляет в Дубровского, хотя тот не пытается прибегнуть к насилию. Утонченность манер Верейского, его пресмыченность, неестественность, над которой иронизирует Пушкин, так далеки от благородства, порядочности, гуманности, что дети обвиняют его беспощадно.

Ученики без труда перечисляют и дурные свойства Троекурова, приводят многочисленные примеры его сумасбродства, наглой грубости. Важно, что пятиклассники увидели происхождение этих качеств. У Пушкина характер героя мотивируется всем строем событий и отношений в романе. «Богатство, знатный род и связи» развивают в Троекурове властолюбие, тщеславие, своеправие и капризы, необузданность желаний, грубость и презрительную надменность. Всесилие превращает его в самовлюбленного и нетерпеливого тирана. Представители власти униженно лебезят перед Троекуровым, добиваясь его расположения и выполнения его прихоти. Заседатель Шабашкин, прежний и новый исправник, судья и приказные оказываются не слугами закона, а прислужниками Троекурова.

Пушкин заботился о прояснении этой мысли, работая над романом. В сцене суда, где «изъявления глубокого подобоострастия» чиновников Троекурову оказываются лейтмотивом действия, Пушкин несколькими деталями подчеркивает усердие членов суда. В черновом варианте было: «Секретарь начал свое чтение». В исправленном тексте: «Секретарь звонким голосом стал читать определение суда».

Эпизод на псарне и праздник в Покровском обнаруживают в Троекурове постоянную способность тщеславиться всем, что только ни окружало его. Всех приглашенных помещиков Троекуров превращает в своих холопов. Они садятся, встают, хохочут, едят «вслед за ним» (это выражение настойчиво повторяется в тексте романа).

Шутки Троекурова унижают и исправника, и Спицына. Гости не просто терпят издевательства, но чувствуют себя виноватыми. Тщеславное желание породниться с князем побуждает Троекурова отдать Машу за Верейского. Даже в церкви Троекуров ведет себя «с гордым смирением». Но важно, чтобы ученики в этом диспуте обнаружили и другое. В Троекурове не заглушена совесть. Он первый поехал мириться к Андрею Гавриловичу Дубровскому, он умеет оценить независимость Дефоржа и достоинства смелого разбойника Дубровского. Эти выводы важно сделать в ходе диспута, чтобы анализ не был сведен к противопоставлению добрых и благородных Дубровских и «злодея» Троекурова. Вместе с тем важно показать, что Верейский и Троекуров

при всей разнице между ними оказываются виновниками несчастья Марьи Кириловны. Поражение Владимира Дубровского конкретно связано также с ними. Троекуров дает возможность обнаружить «шайку» Дубровского, Верейский ранит его. Но только ли поступками Троекурова и Верейского можно объяснить причины поражения героя? Об этом речь пойдет на последнем уроке, где будет показана историческая зависимость человеческой судьбы. Социальные конфликты определяют человеческие отношения. Даже такому дерзкому герою, как Владимир Дубровский, Пушкин не позволяет нарушить общий закон¹.

В уроке по «Дубровскому» мы создавали проблемную ситуацию, исходя из эмоциональной оценки образов романа юными читателями. В ходе возникшей дискуссии ученики продвигались к осознанию авторской позиции. Роль учителя в разрешении проблемной ситуации была весьма активна. Его участие не ограничивалось уточнением выводов — он прокладывал русло разговора, предлагая классу вопросы, помогая сформулировать точки зрения, уточнить разность позиций и, наконец, прийти к общему истолкованию художественного текста.

Теперь присмотримся к течению проблемной ситуации в старших классах. При анализе «Войны и мира» Толстого на одном из уроков мы решаем вопрос: как объясняет Толстой победу русских под Шенграбеном и поражение при Аустерлице? Однако проблемный вопрос — условие, но еще не осуществление проблемной ситуации на уроке. Намеченное в вопросе противоречие необходимо углубить, заставить остро прозвучать в сознании учеников.

Для этого необходимо обнаружить все «против», которые на первый взгляд предрекают разгром русских при Шенграбене, и все «за», которые обещают как будто безусловный успех при Аустерлице. Наши усилия должны быть сосредоточены на том, чтобы показать, как и в том и в другом случае, по выражению Толстого, «страшная судьба сделала невозможное возможным».

Неопределенность, сложность отношения к войне 1805 года, чуждость ее солдатам, «ночи безвыходное положение» армии Кутузова, преследуемой Наполеоном и не поддерживаемой австрийцами, — такова общая ситуация перед Шенграбеном, которая выясняется на смотре в Браунау. Смотр для Толстого — заставка, занавес будущих событий. На уроке мы сопоставляем этот эпизод со смотром в Ольмюце, чтобы усилить, обострить проблемную ситуацию.

Если перед Шенграбеном все обстоятельства были против русских (усталость, малочисленность, нерасположение австрийцев и др.), то перед Аустерлицем положение русской армии как будто резко изменилось. Подошла и присоединилась к русским

¹ Подробнее об этом см.: Марапцман В. Г. Роман Пушкина «Дубровский» в школьном изучении. Л., 1974.

войскам свежая гвардия во главе с императором Александром, которая «весь поход прошла как на гулянье, щеголяя своею чистотой и дисциплиной». Это была не измученная плохим снабжением и долгими переходами армия, которая под командованием Кутузова скиталась в чужой земле.

Когда армия Кутузова и гвардия Александра соединились, положение русских стало как будто незыблемо прочным. В целом русских — 80 тысяч. Хорошо снабженные маркитанты наполняют лагерь. Австрийцы — рядом. Здесь их император Франц, здесь их «геннальный» Вейротер. У французов всего 40 тысяч солдат. Наполеон «боится» и отступает.

Толстой отмечает и перемены в настроении, в духе войск. Вместо прежней подавленности все полны воодушевления.

Сравнивая смотр в Браунау и смотр в Ольмюце, мы невольно убеждаемся, на первый взгляд, в неминувости будущей победы при Аустерлице. Почему же, вопреки внешней логике, Аустерлиц стал «позором» русской армии, а Шенграбен оказался победой? Как объясняет Толстой эти парадоксальные ситуации? В чем видит автор «Войны и мира» источники побед и поражений?

Таким образом, первый этап урока — создание проблемной ситуации, углубление проблемного вопроса, закрепление его в сознании учеников, подразделение на более частные вопросы, непосредственно ведущие к анализу художественного текста. При этом важно, что эти вопросы обычно после первого этапа проблемной ситуации могут сформулировать сами ученики. На уроке, посвященном теме «Шенграбен и Аустерлиц в судьбах героев и армий», ученики предлагают выяснить такие вопросы:

1. Какие обстоятельства привели к победе под Шенграбеном? Каковы слабые победы?

2. Позволяет ли Толстой читателю почувствовать неизбежность катастрофы до начала Аустерлицкого сражения? Как в ходе боя открываются причины поражения?

Поставив эти вопросы, которые благодаря сопоставлению двух смотров звучат в сознании учеников достаточно остро, мы обращаемся к анализу Шенграбенского боя. Прежде всего выделяем объекты внимания, которые помогут нам обнаружить, почему, с точки зрения Толстого, русские победили при Шенграбене, почему «французы последний раз были отбиты».

Выделение эпизодов при анализе текста Толстого особенно необходимо, так как очень часто ученики теряются в широком потоке толстовского повествования и не могут подняться до «геперализации». Для преодоления этого порога ученического восприятия мы и предлагаем классу выделить основные объекты внимания, как бы участки наблюдений, и найти в толстовском тексте эпиграфы к ним. Эта работа протекает коллективно, а затем каждый ученик избирает для себя эпизод, в котором он хочет обнаружить истоки победы при Шенграбене.

- | | |
|---|---|
| 1. Настроение солдат в ходе сражения. | «Началось! Вот оно! Страшно и весело!» |
| 2. Единство всех участников боя. | «Невидимая река». |
| 3. Багратион и естественный ход сражения. | «Приказаний никаких отдаваемо не было». |
| 4. Князь Андрей и Николай Ростов. | «Я не могу бояться». |
| 5. Четыре пушки Тушина. | «Никто не приказывал Тушину куда и чем стрелять». |
| 6. Тимохин и Долохов. | «Я остановил роту». |

Наметив план общей работы класса, мы в течение 10—12 минут даем возможность ученикам пересмотреть тот отрывок текста, который они избрали для анализа, и обдумать выводы. После этого мы можем выслушать ответы по каждому пункту плана. Здесь мы переходим, в сущности, к разрешению проблемной ситуации. На этом этапе работы всегда создается опасность затухания психологического конфликта, лежащего в основе проблемной ситуации, а стало быть, и притупления интереса. Аргументы и контраргументы должны чередоваться, создавая живое, подвижное балансирование вплоть до окончательного вывода. С этой целью перед сообщениями учеников мы даем возможность учителю напомнить, как трудны были условия, в которых давалось Шенграбенское сражение.

Именно потому что Толстой обнаруживает все обстоятельства, противодействующие победе русских при Шенграбене, перед читателем неумолимо возникает вопрос о причинах этой победы.

Бесстрашие спокойствия, уверенность в своей силе и редкое в этом походе ощущение корней («будто где-нибудь на родине») создавалось непреклонным желанием не уступить «французам», необходимостью прикрыть отступление кутузовской армии, спасти ее от разгрома. По Толстому, солдатам доступны эти высокие цели не в сознании, а в чувстве. И потому мы нигде при описании Шенграбенского сражения не найдем прямого словесного выражения солдатами целей боя.

Но то единство, которое пронизывает всех: от Багратиона и князя Андрея, капитана Тушина и Тимохина до любого солдата,—заставляет нас думать, что цель сражения понятна каждому. И переступив «страшную черту неизвестности и страха, как бы черту, отделяющую живых от мертвых», войска становятся все оживленнее и веселее.

Даже когда русские, отбив последнюю атаку французов, отступили, эта слиянность, спаянность все-таки не была разрушена: «В темноте как будто текла невидимая мрачная река, все в одном направлении, гудя шепотом, говором и звуками копыт и колес».

Победа, по мнению Толстого, приходит лишь тогда, когда каждый участник боя чувствует себя необходимым звеном общей цепи событий, когда он свободен в выражении своего чувства, в своих действиях, когда начальство не мешает этой инициативе каждого. И в этой мысли Толстого проступает демократизм его мировоззрения, хотя Шенграбенское сражение дано сквозь призму восприятия князя Андрея, самого принципиального аристократа в «Войне и мире». Для Толстого всегда очень важно, кому он поручит освещать то или иное событие. Выбор героя, выбор призыва, точки зрения на событие уже сам по себе свидетельствует о направлении авторской мысли. Однако Толстой, как и любой автор, не может быть сведен к миру одного из своих героев. И потому событие в романах Толстого рассматривается с нескольких точек зрения. Так и Шенграбен в каких-то моментах предстает перед нами в восприятии Николая Ростова, Тушина, Тимохина. Часто авторский голос услышан нами и напрямую. Это скрещение точек зрения позволяет Толстому достигнуть многоплановости, объективности изображения. Хотя восприятие князя Андрея оказывается доминирующим, мы обнаруживаем в повествовании поправки к его точке зрения, видим и понимаем событие шире, чем его осознает герой.

Князь Андрей начинает преображаться именно в ходе Шенграбенского боя. Движение, которое произошло в его душе, когда, раненый, он увидел небо Аустерлица и понял тщетность мечты о своем Тулоне, начинает незримо для героя осуществляться еще при Шенграбене. Князь Андрей не мог не почувствовать, что истинным героем сражения оказался Тушин.

Тушин не чувствует страха, хотя ему больно видеть убитых, он одержим каким-то почти поэтическим вдохновением, которое все преображает в его глазах: «Неприятельские пушки в его воображении были не пушки, а трубки, из которых редкими клубами выпускал дым невидимый курильщик...

Муравьями представлялись ему французы около своих орудий...»

Это одушевление вещей дает Тушину какую-то необыкновенную силу и делает для него возможным бой. Чтобы стрелять по французам при его человечности, он должен видеть их муравьями, иначе он с таким азартом стрелять не сможет. Вот как психологически сложно Толстой открывает человека, который совершает воинский подвиг и остается гуманным и по-детски трогательным. Человечность Тушина открывается во всем: и в этих слезах благодарности, «которые неизвестно почему вдруг выступили ему на глаза» при прощании с князем Андреем, и в готовности приютить на лафете юнкера Ростова, и в сострадании раненым. Но трагедия этой человечности состоит в том, что Тушин снова оказывается робким и беспомощным, как только контактирует бой и вступают в силу те отношения подчинения, которых в бою не было.

Чтобы обнаружить перед учащимися способность Толстого видеть скрытые причины событий, тайное делать явным, мы формулируем вопрос, обостряющий проблемную ситуацию, решением которой занят класс. Оказывается ли для читателя неожиданной катастрофа Аустерлица? Почему воодушевление и внешне блистательное положение русской армии не принесло победы? Еще до того как разразилась катастрофа, Толстой показывает нам несостоятельность Александра, который за лицемерием не способен скрыть своего слабодушия и тщеславия; ложность самоуверенности и напористости Вейротера; скованность Кутузова, у которого отняты фактически права главнокомандующего, равнодушие и потерянности солдат перед боем. Несовпадение ожидаемого результата и реального исхода сражения под Аустерлицем, внешняя внезапность и внутренняя неизбежность катастрофы могут быть обнаружены в контрастном сопоставлении основных эпизодов. Предложив вспомнить общее настроение смотра в Ольмюце («чувство самозабвения, гордого сознания могущества»), учитель просит класс найти эпизоды, наиболее резко опровергающие эти представления (Праценские высоты и плотина Аугеста). Таким же образом проводится сопоставление эпизодов:

Александр I в Випау.

Встреча Ростова с императором в конце сражения.

Военный совет.

Линия фронта в сражении.

Мечты князя Андрея о Тулоне.

Раненый князь Андрей и Наполеон.

В этих контрастных столкновениях эпизодов ученики обнаруживают иллюзорность надежд, владевших участниками Аустерлица.

Гибель русских солдат у плотины Аугеста дана как трагическое обвинение тем, кто затеял сражение. Непрочность ломающегося льда сливается в нашем сознании с крахом рушащихся надежд. Это общее движение Аустерлица Толстой показывает отраженным в душах героев. Собственно для Толстого это даже не отраженность. Катастрофа Аустерлица складывается в романе из множества человеческих крушений, некоторые из них Толстой показывает нам крупным планом.

Находя реальные опровержения иллюзорных надежд, учащиеся понимают неизбежность тех превращений, которые произошли. «Солнце для Ростова» — Александр I в конце сражения лишен «кроткого и величественного света». Жалкий, плачущий всадник так не похож на императора, что Ростов думает: «Это не мог быть он».

Диспозиция Вейротера, пригодная для парадов, обернулась кровавым хаосом боя. Честолюбивые мечты князя Андрея о славе представились ему мелкими («Все обман, кроме этого бесконечного неба»), и сам герой мечтаний Болконского, идеал славы

померк в его глазах: «Глядя в глаза Наполеону, князь Андрей думал о ничтожности величия».

Князь Андрей развенчал своего кумира. Реально Наполеон сохраняет свою величественность и становится даже менее «каменным», скульптурным. Но князь Андрей не приемлет этого «сохранившегося» в Аустерлице Наполеона. И в этом смысле замечательная разница между Болконским и Ростовым. Николай Ростов увидел Александра жалким, потеряннм, беспомощным, но чувства Ростова к государю остались неизменными. Он не в состоянии сделать выводы из этого превращения императора.

Наполеон в Аустерлице остался неизменным, но то, что пережито князем Андреем, изменило его отношение к французскому императору. Идол не изменился, но он свергнут Болконским. И в этом освобождении от ложного кумира, который находится на вершине славы, огромное внутреннее превосходство Болконского над Ростовым.

Ситуация парадоксальна. Сначала Наполеон говорит о Болконском величественные и милостивые слова: «Вот прекрасная смерть», затем, заметив, что это раненый, а не убитый, принимает в нем участие и велит лекарям заботиться об этом человеке. Кумир признал в Болконском героя — кумир отвергнут князем Андреем. И в этом отрицании Наполеона — истинный подвиг князя Андрея при Аустерлице. Болконский обессилен ранением: «...истекая кровью, и сам не зная того, (он) стонал тихим, жалостным и детским стоном». И в эти мучительные минуты он сумел подняться до истины, отвергнуть власть ложной идеи.

Наполеон не может быть кумиром потому, что он лицедействует, как Александр. В его поведении больше силы и самовладания, чем у русского императора. Глядя на убитых, французский император с великодушием победителя произносит фразу для будущих историков: «Славный народ!» И тут же, не теряя деловитости убийцы, велит привезти из резервов батарейные заряды для орудий, стрелявших по Аугесту. Именно потому, что Наполеон, при всей игре в великодушие и широту, безучастен, ограничен, «счастлив от несчастья других», он становится в глазах князя Андрея «маленьким».

Видя развенчанного Наполеона, мы понимаем, что причиной поражения при Аустерлице, по убеждению Толстого, не был военный гений французского императора.

Александр и Наполеон намеренно сближены. Рассмотрение раненого солдата в Вишау и объезд поля боя при Аустерлице обнаруживают сходство Александра и Наполеона. Та же игра в величие и гуманность, то же лицемерие, та же степень далекости от истинной человечности. Кроткое или грозное величие — предел ему, по мнению Толстого, один: бесчеловечность. Шенграбен стал победой русских потому, что нравственная идея защиты своих собратьев одушевляла воинов и воля полководцев и императоров не препятствовала героическому порыву.

Аустерлиц превратился в катастрофу, ибо не может быть подвига вне истины, победы вне единства, героизма без всеобщего воодушевления, самоотверженности без свободы и самостоятельности действий, величия без человечности.

Таков внутренний итог разрешения проблемной ситуации. И для того чтобы проверить, насколько он прочен, в домашнем задании мы предлагаем ученикам ответить на вопрос: почему слово «туман» так часто звучит при описании Аустерлица?

В сущности, предлагая ученикам найти сквозной образ Аустерлица, скрытый в повествовании Толстого, мы переходим к последнему этапу проблемной ситуации — проверке прочности выводов в сознании учеников, созданию ситуации защиты убеждений. Кроме того, это задание позволяет синтезировать наблюдения урока, взглянуть на эпизоды, рассмотренные в анализе, в общем контексте повествования.

Утро Аустерлица открывается картиной всеохватывающего тумана, который «так силен, что, несмотря на то, что рассветало, не видно было в десяти шагах перед собою».

Толстой так много и часто напоминает читателю о тумане не только потому, что в него, как в мышеловку, стекаются русские войска, что туман вызывает неуверенность и замешательство. Не только этот утренний туман был причиной «срама» при Аустерлице. Истинная причина катастрофы — туман в сознании, в душах людей. Туман тщеславия, самолюбия, честолюбивой гордости владеет теми, кто затеял сражение.

Для Андрея Болконского желание славы — туман, охватывающий его. И Толстой связывает во внутреннем монологе героя туман Аустерлица и честолюбивую мечту князя Андрея о Тулоне: «И все-таки я люблю и дорожу только торжеством над всеми ими, дорожу этой таинственной силой и славой, которая вот тут надо мной носится в этом тумане!» Туман открывает призрачность, ложность желания князя Андрея.

Аустерлицкое сражение лишь законченно доказывает эту нереальность мечты. Неожиданное пробуждение от тумана славы подсказано бескрайностью неба, добротой природы. Но небо еще не ясно, прозрение не вполне совершилось. И только когда через несколько часов князь Андрей увидит своего прежнего кумира отделенным от себя, небо прояснится окончательно.

Туман «гордой славы» повелевает Александром и Наполеоном, Вейротером и Ланжероном, князем Андреем и даже Николаем Ростовым. Итогом Аустерлица было то, что люди, умеющие сознать происшедшее, от этого тумана освободились. Не случайно описание сражения, начавшееся картиной зыбкого тумана, Толстой завершает образом ясного, высокого неба.

Мы привыкли относиться к Толстому как к эпическому писателю, ценить размах его кисти, громадность жизни, охваченной в его романах крепкой и глубокой мыслью. Мы привыкли удивляться пронизательности его взгляда, тонкости психологического

анализа. Но Толстой еще и могучий лирик. Сила его поэтических образов скрыта за неторопливым повествованием, но без них мысль Толстого не открывается. И в этом смысле Толстой связан с традицией поэтического эпоса «Слова о полку Игореве», где лирическая стихия более откровенна. Солнечное затмение в «Слове» оказывается не просто дурным предзнаменованием, к которому не прислушался Игорь, но символом самолюбивой ослепленности воинов, которые «скажут как серые волки в поле, ища себе чести, а князю славы». В «Войне и мире» образ тумана и неба также оказывается художественным ключом к осмыслению Аустерлица.

Туман и ясное небо сосуществуют и противостоят здесь, так же как сплетены заблуждение и истина, гибель и спасение, обман и правда. В конце сражения туман исчез, осталось «все то же высокое небо с еще выше поднявшимися плывущими облаками, сквозь которые виднелась сияющая бесконечность».

Движение от тумана к ясности в той или иной степени испытывают многие герои Аустерлица. Даже те из них, кто не способен увидеть все происшедшее в истинном свете, вынуждены признать крах честолюбивых надежд. Непобежденным остался как будто лишь Наполеон. Но он уже низвержен в наших глазах. Победа при Аустерлице показана так, что мы осознаем неминуемость его крушения в дальнейшем.

Как мы могли убедиться, роль учителя в создании и разрешении проблемной ситуации в старших классах значительно изменяется. Углубление проблемного вопроса, заострение его требует от учителя поначалу значительных усилий. Это объясняется также и тем, что проблемный вопрос в старших классах носит в большей степени характер научной проблемы. В средних классах, как мы видели, вопрос, ведущий к созданию проблемной ситуации, находился в области читательских впечатлений, был прямо связан с эмоциональной оценкой текста.

В ходе разрешения проблемной ситуации ученики старших классов ведут себя более активно, сами выдвигают вопросы, требующие пояснения, но не всегда могут найти наиболее рациональные и экономные по материалу способы раздумья над этими вопросами. Здесь-то учитель и поможет классу, организовав коллективную работу. Учитель выступает не в роли ведущего беседу, а в роли организатора самостоятельных поисков учеников. Однако этой задачей его роль не ограничивается. Учитель озабочен тем, чтобы не произошло затухания проблемной ситуации, и поэтому ставит класс перед новыми трудностями.

Проблемные ситуации при изучении лирики

Средства создания проблемной ситуации во многом зависят от рода литературного произведения. Читательское восприятие лирики обнаруживает особенно тесную связь общего уровня ли-

тературного развития и постижения данного стихотворения. Ученики с низким уровнем литературного развития даже при верных эмоциональных реакциях не могут перевести их в понятийный план, и это препятствует полноценному освоению идейного содержания. Работа воображения и осознание художественной формы стихотворных текстов хуже всего воспринимаются учащимися. У развитых учеников при восприятии лирики особенно заметна заостренность личностного отношения к произведению¹. Стихотворение требует читательского присоединения к лирическому герою, эмоционального вхождения в ситуацию произведения, поэтому при чтении и анализе лирики возникают особые трудности: читатель-школьник либо не откликается на проблему и ситуацию стихотворения, либо подменяет их своим жизненным опытом. Неподключение и переключение — характерные крайности восприятия лирики, которые предстоит преодолеть в школьном анализе, чтобы личная ассоциация непременно возникала при чтении, но не заслоняла собой поэтического содержания стихотворения. Трудности перенесения идейного содержания стихотворения в план личных ассоциаций связаны с неразвитостью видения, однолинейным пониманием поэтического образа. Создание проблемных ситуаций с помощью различных музыкальных воплощений стихотворения или исполнений его чтецами содействует многогранности истолкования поэтического текста.

Стремление воспитать тонкость и точность поэтического чувства учеников, необходимость не прямого, а скрытого анализа литературного текста приведет учителя к созданию проблемной ситуации с помощью различных музыкальных воплощений стихотворения (Пушкин, «Я вас любил» и романсы Алябьева и Шереметьева, «Фонтану Бахчисарайского дворца» и романсы Титова и Власова, Лермонтов, «Нет, не тебя так пылко я люблю» и романсы Титова и Шишкина).

Пытаясь обнаружить многогранность стихотворения Лермонтова «Смерть поэта», снять ощущение знакомости его ученикам, не раз слышавшим его по радио, телевидению, учитель может создать проблемную ситуацию с помощью трех прочтений произведения актерами (Остужев, Качалов, Яхонтов). Такой прием работы совершенно естествен при изучении лирики. Чтение с последующим обсуждением услышанного и прочитанного помогает ученикам эмоционально включиться в стихотворение, углубленно воспринять своеобразие его мысли.

Ученикам предлагается выбрать одно из этих прочтений и защитить его, показать в анализе стихотворения, есть ли основания для такой трактовки.

Стихотворение «Смерть поэта» знакомо учащимся с детства. Связанное с гибелью великого Пушкина, стихотворение сразу прозвучало на всю Россию. Это стихотворение постоянно звучит

¹ См.: Рез З. Я. Изучение лирических произведений в школе. Л., 1968.

по радио, с эстрады. При его изучении в классе важно снять ощущение знакомости, заставить учеников заново почувствовать и осмыслить произведение.

Попробуем сопоставить разные прочтения этого стихотворения мастерами художественного слова.

Когда «Смерть поэта» читает Остужев, мы слышим звучный и благородный голос, который прерывается от волнения, от слез. Остужев полон гневного возмущения, он читает «Смерть поэта» как очевидец ужасных событий. И лейтмотивом стихотворения в чтении Остужева оказывается защита благородства поэзии от ничтожества света.

Качалов читает это стихотворение по-иному. В его голосе слышится горе, лирическое раздумье, сожаление и сердечность. Все стихотворение дано как исповедь другу, смягчено этим обращением к человеку, который поймет, какие чувства переполняют чтеца. В трактовке Качалова главным в стихотворении становится защита гуманности от жестокости. И, наконец, Яхонтов. Страстный и гневный оратор, человек, произносящий речь на площади, потомок, судящий когда-то совершенное преступление с жаром и пылкостью (ведь рана так и не зажила). Стихотворение «Смерть поэта» прочитано Яхонтовым не как горькое свидетельство очевидца (Остужев), не как сердечная исповедь потрясенного болью человека (Качалов). В голосе Яхонтова звучит непреклонный приговор. Это защита высокой справедливости от произвола, насилия, варварства. Возможно, одна из этих трактовок лермонтовского стихотворения покажется ученикам более убедительной, другую они не примут.

В классах, где нам приходилось проводить уроки по изучению лирики Лермонтова, при обсуждении разных исполнений «Смерти поэта» неизменно возникал спор.

Вот реплики этой дискуссии:

— Стихотворение Лермонтова — обвинение и вызов. У Яхонтова это было, но он, как плохой оратор, читает с пафосом и заученно. Яхонтов будто под дирижерской палочкой, и ему все известно.

— Качалов стихотворение читает как сказку, может быть слишком мягко, но все-таки лучше Яхонтова.

— Нет, Качалов читает одним духом, иногда даже завывание устраивает. У него страх перед силой, которая убила Пушкина. У Яхонтова — крик боли и мести.

— Качалов уговаривает тех, кому говорит. У него здесь обреченность; кажется, что человек подавлен.

— А мне понравилось, что Качалов начинает тихо, потом все больше волнуется, а кончает твердо. Яхонтов читает перед большой аудиторией, поэтому у него все слишком громко. А в стихотворении есть слова, которые можно сказать почти шепотом.

Таким образом, в классе обнаруживаются полярно разные оценки чтения и разные понимания смысла и эмоционального

строю стихотворения. Это и вызывает потребность анализа, в котором усилия учеников, руководимых учителем, будут направлены на то, чтобы в самых непохожих исполнениях заметить общий мотив чтения, который составляет существо произведения, определяет течение чувств в нем. Скорбь, горечь, грусть и восхищение, боль и негодование — эти чувства в их смене и данной последовательности не могут быть отброшены при любой трактовке. Чтецы по-разному объясняют причины возникновения этих чувств, изменяют характер выражения чувства и ситуацию, в которой стихотворение произносится. Но сами чувства, их последовательность неизменны, они определяются композицией, мыслью, образным строем произведения.

В стихотворении три героя: Пушкин, «невольник чести», светская толпа и поэт, клеймящий вероломство света и Пушкина оплакивающий.

В чем видит поэт причины гибели Пушкина? Прежде всего в том, что свет не терпит «его свободного, смелого дара», свету чужды «звучи чудных песен».

Лермонтов видит прямого убийцу Пушкина, но он делает явными и его тайных убийц, тех, что поэта «злбно гнали».

Однако лермонтовское стихотворение не только сатира, гневная, скорбная, дерзкая. «Смерть поэта» еще и элегия. Пушкин погиб потому, что «восстал он против мнений света один как прежде...». В Лермонтове есть восхищение мятежностью поэта и одновременно сознание трагизма этого одинокого бунта. Ведь свет неисправим, он защищен от мятежа Пушкина бронею равнодушия, низости, клеветы.

Поэт вступил в борьбу и тем самым нарушил запрет судьбы, повелевавшей ему быть вне низкого круга:

Зачем от мирных нег и дружбы простодушной
Вступил он в этот свет завистливый и душный
Для сердца вольного и пламенных страстей?
Зачем он руку дал клеветникам ничтожным,
Зачем поверил он словам и ласкам ложным,
Он, с юных лет постигнувший людей?..

Вот в чем для Лермонтова внутренние причины трагедии: поэт в свете обречен на одиночество и не может его вынести, поэт бросается в чуждый мир и гибнет.

Трудность разрешения проблемной ситуации при изучении явлений искусства состоит в том, что однозначного решения здесь часто быть не может. Разнообразные исполнительские трактовки открывают многогранность произведения. В итоге урока мы приходим к выводу, что каждая из них имеет право на существование, что даже при полярности оттенков в этих трактовках есть общий мотив, составляющий существо произведения. В искусстве ригоризм не оправдан. Решение задач типа «или—или» не характерно для литературы. Но сам процесс рождения вопроса

проблемной ситуации и раздумья над его разрешением чрезвычайно плодотворны для идеологического и нравственно-эстетического воспитания учащихся.

В старших классах проблемные ситуации создаются не только в рамках одного произведения. Задачи историко-литературного курса диктуют необходимость обращения к таким вопросам, как художественное своеобразие писателя, эволюция его мировоззрения и творческой манеры. Проблемные ситуации, связанные с этими целями, сложны и требуют от учеников сочетания концепционности, широты мысли и точности, пристальности взгляда. Это особенно трудно, когда речь идет об изучении лирики. Разговор о поэтическом своеобразии стихотворения в школе до сих пор иногда сводится к поискам эпитетов, метафор и сравнений. Поэтический образ не раскрывается во всей его многозначности, позиция поэта суживается до пределов одного стихотворения. В разборе поэтов лишь цитируют, но не открывают. Стихотворение в сознании школьников после такого анализа распадается на отдельные строки, слова, не сливающиеся во властный лирический поток. Между тем стихотворение — сложное поэтическое целое, в котором все взаимосвязано, взаимозависимо.

Открыть настроение произведения, обнаружить перемены чувства, найти причины его изменчивости, выявить сквозные, центральные образы — в этом, пожалуй, состоит один из основных путей в постижении мысли стихотворения. Внимание к поэтическим образам, раскрытие художественных средств должно неизменно вести к прояснению мысли, выявлению настроения, течения чувства в стихе. Только такой подход убедит учеников, что стихотворение — единый и прекрасный в своей стройности организм.

Итак, первая задача проблемных ситуаций при изучении лирики — показать стихотворение как поэтическое целое, как динамическую систему, в которой все взаимосвязано, взаимозависимо. Увидеть единство стихотворения — одно из важнейших усилий школьного анализа. В лирике единство поэтического произведения обозримо, и это создает благоприятную основу для постановки общего проблемного вопроса и разрешения проблемной ситуации в цепочке вопросов, подчиненных общему. Важно только верно определить тайну стихотворения, найти связь вопросов, позволяющих разрешить ее.

Лирическое стихотворение — самостоятельный, но не замкнутый в себе мир. Поэтому вторая задача при изучении лирики состоит в преодолении изолированности произведения от всего творчества поэта. Надо выходить за пределы произведения, проверять свое впечатление от одного стихотворения сравнением с другими произведениями поэта.

Сопоставление разных стихотворений одного поэта может обнаруживать общие, присущие именно ему черты видения жизни и художественной манеры. И в то же время стихотворения раз-

ных периодов творчества открывают эволюцию мировоззрения и художественного метода поэта.

Сравнивая стихотворение Маяковского «А вы могли бы?» (1913) и стихотворение «Товарищу Нетте — пароходу и человеку» (1926), мы организуем проблемную ситуацию вопросом: можно ли было в 1913 году увидеть в Маяковском поэта революции и как изменяется в нем желание «переделать» жизнь к середине 20-х годов?

Разрешение проблемной ситуации ведет к осознанию коренных свойств поэзии Маяковского и вместе с тем позволяет увидеть, как преобразился поэт. Сложность педагогической задачи и поэтического материала в данном случае побуждает учителя взять в основном на себя разрешение проблемной ситуации. Однако проблемное изложение с включением элементов беседы помогает ученикам подняться на более высокий уровень анализа, чем это возможно с помощью лишь самостоятельных их поисков.

Стихотворение «А вы могли бы?» написано Маяковским в 1913 году. Это одно из первых его произведений. Сравнить его с «Товарищу Нетте...» интересно в том смысле, что такое сопоставление обнаружит, что осталось, перешло в другие стихотворения из его ранних стихов. «А вы могли бы?» начинается дерзко:

Я сразу смазал карту будня,
плеснувши краску из стакана.

Это дерзость человека, которому невыносима серая будничность жизни и который решительно отбрасывает ее. Поэт хочет преобразить мир, наполнить его радугой красок. В первом варианте стихотворения начальная строка звучала так:

Я стер границы в карте будня...

В этом слышался протест против тусклого буржуазного покоя, но не было энергии, порыва. «Стер границы в карте» — это шалость поэта, но не мятеж. Все, что дальше происходит в стихотворении, совершенно порывистым вдохновением:

Я показал на блюде студня
косые скулы океана.
На чешуе жестяной рыбы
прочел я зовы новых губ.

Быт наполняется поэзией, сквозь частное и низкое поэт прорывает огромную жизнь. Эта воля поэта не произвол. Но ему достаточно малейшего намека, далекой ассоциации, чтобы надоевший мир взорвать, устроить праздник преображения. Мутные волны студня оказываются поводом, чтобы вспомнить «о косых скулах океана». В рекламной графике, «чешуе жестяной рыбы»

проступают зовущие линии губ. В черновике у Маяковского была строка:

Прочел я зовы вещей губ.

Это «вещих» переключало стихотворение в другой план: низкой жизни противостояла пророческая высота поэзии. Но Маяковский хочет не заменить будничность надмирностью, а вырвать красоту жизни из тисков серости. И потому он меняет эпитет — «цловых губ».

Дерзость этого стихотворения не только в порыве преображения, но в вызове, который Маяковский бросает читателю, в предложении также поэтически увидеть мир:

А вы
ноктюрн сыграть
могли бы
на флейте водосточных труб?

Кажется, нет более несовместимых вещей: нежность ноктюрна и грубость водосточных труб. Но поэт умеет увидеть в водосточной трубе флейту, а на флейте можно «сыграть ноктюрн». Путь к преображению мира так прост: дерзость воображения — вот ключ этой революции.

Эта простота выхода, предлагаемого для разрушения размеренной и серой «карты будня», обрубает стихотворение. Оно лаконично в своей энергии, как жест вызова.

Попробуем теперь вдуматься в другое стихотворение Маяковского, написанное в 1926 году, оправдать его образы, увидеть, как рождается в нем мысль.

Для того чтобы по-настоящему войти в мир поэта, необходимо пережить стихотворение.

Итак, перед нами стихотворение В. Маяковского «Товарищу Нетте — пароходу и человеку»:

Я недаром вздрогнул.
Не загробный вздор:
В порт,
горящий,
как расплавленное лето,
разворачивался
и входил
товарищ «Теодор
Нетте».

Тревожное недоумение слышится в первых строках. Эта тревога и в коротких, резких, как удары, предложениях, и даже в самом звучании слов, где сочетание согласных взрывчато (*ндр-вздр-нзгр-вздр*). Почему здесь дан пейзаж, переданный смелой метафорой и сравнением? Зачем здесь нужен этот образ:

«порт, горящий, как расплавленное лето»? В обстановке происшествия есть что-то фантастическое, призрачное и страстно-напряженное одновременно. Однако дыхание строк тут же становится широким и плавным. Иначе нельзя: большой океанский пароход медленно и величаво входит в гавань. А дальше — снова короткие предложения. Но это уже порывистость радости, стремительность неожиданной встречи с другом:

Это — он.

Я узнаю его

В блюдечках-очках спасательных кругов.

— Здравствуй, Нетте!

Как я рад, что ты живой
дымной жизнью труб,
канатов
и крюков.

На наших глазах совершается чудо. Пароход одушевляется. Олицетворение у Маяковского дано не для красоты слога. Оно несет громадную смысловую нагрузку, оно помогает увидеть в пароходе — друга. И тогда воспоминания о Нетте-человеке естественно адресуются пароходу, как страницы его собственного прошлого. Эти воспоминания звучат задумчиво, но не грустно. Ведь для Маяковского Нетте живой:

Помнишь, Нетте,—

в бытность человеком

ты пивал чай

со мною в дипкупе?

Медлил ты.

Захрапывали соны.

Глаз

кося

в печати сургуча,

напролет

болтал о Ромке Яковсоне

и смешно потел,

стихи уча.

Засыпал к утру.

Курок

аж палец свел...

Сувьтеса —

кому охота!

Напряженность последних строк заставляют вспомнить о «битве коридоровой», о смерти Нетте.

Думал ли,

что через год всего

нлекает его в лирический порыв: это не знакомство, не теплота дружеских воспоминаний, а общность судьбы и характера:

Мне бы жить и жить,
сквозь годы мчась.
Но в конце хочу —
других желаний нету —
Встретить я хочу
мой смертный час
так,
как встретил смерть
товарищ Нетте.

Влюбленность в жизнь не отменяет суровости к себе — это вывод для нас теперь не общая декларация, а часть нашего «я», потому что мы пришли к нему вместе с поэтом.

Как мы видим, стихотворения написаны по разным поводам, на разные темы. Но в них есть общность. Желание оживить мир мертвых вещей не оставляет Маяковского на всем протяжении его творческого пути. Искание высоты, значительности жизни в юношеском стихотворении поэта прозвучало как вызов, в «Нетте» стало призывом. Но здесь и там Маяковский остается поэтом необычайно активного отношения к жизни и к читателю, поэтом, жаждущим безграничной огромности мира и человеческих чувств. Однако в стихотворении «А вы могли бы?» эта безграничность достигается мгновенной дерзостью. А в «Нетте» Маяковский стремится сказать, как трудна дорога к бессмертию.

Достоинством вечности оказывается человек, поднявшийся до подвига. В «Нетте» заключен не порыв, а обдуманная, выстраданная, осознанная программа жизни. Лирическая дерзость поэта из молнии, мгновенно вспыхивающей и ослепительной, поражающей читателя, стала могучим солнцем, ясно и сильно озаряющим жизнь, просветляющим читателя. Сравнение стихотворений Маяковского проходило в форме проблемного изложения материала учителем. Однако этот прием анализа стихотворений на ином материале может осуществляться как самостоятельное разрешение проблемной ситуации учениками. Сопоставление стихотворений Некрасова «Родина» и «На Волге» преследует сходные цели. Проблемная ситуация также организуется общим вопросом: почему в лирике Некрасова неразделимы любовь к родине и горечь, гнев?

Самостоятельное разрешение проблемной ситуации учениками возможно и при сравнении стихотворений Есенина, когда мы пытаемся раскрыть общие основы его творчества. Незначительное количество часов, отведенных на изучение лирики Есенина, и отбор программных стихотворений не позволяют ставить вопрос об эволюции поэта. Поэтому проблемный вопрос направлен на осознание общей тональности его лирики: в чем трагедия Есенина

и почему она разрешается в лирике не отчаянием, а светлой грустью?

Большая близость учеников к таким поэтам, как Некрасов и Есенин, более давнее с ними знакомство позволяют разрешать проблемные ситуации в определенных звеньях учениками вполне самостоятельно. Однако учитель и здесь не устраняется. Он не только проверяет верность выводов, к которым самостоятельно пришли ученики, но и направляет их деятельность заранее данными вопросами.

Приведем вопросы, которые помогут сопоставить два произведения Н. А. Некрасова: «Родина» (1846) и «На Волге» (1860).

«Родина»

1. Почему поэт называет жизнь отцов своих «бесплодной и пустой»? Какие впечатления детства постыдны и ненавистны ему?

2. Какие воспоминания «знакомых мест» становятся «болезненно-печальными» и почему?

3. Почему поэт называет доброту няни «бессмысленной и вредной»?

4. Отчего поэта радуют следы разрушения родного гнезда?

«На Волге»

1. Отчего грустна картина, которой открывается стихотворение? Какую роль здесь играет сравнение «как изваяния гробниц»?

2. Какими чувствами наполняет поэта встреча с Волгой «после многих лет»?

3. Почему «сердце дрогнуло» при виде бурлаков?

4. Почему поэт называет Волгу своей «колыбелью»? Чем радовали в детстве встречи с Волгой?

5. Как изменилось отношение к Волге после первой встречи с бурлаками в детстве?

6. Как соединяются в отношении к бурлакам сочувствие и обвинение?

Вопросы для сопоставления стихотворений

1. В чем сходство ситуаций стихотворений «Родина» и «На Волге»?

2. Одинаково ли отношение к природе в том и другом стихотворениях?

3. Что общего в чувствах поэта, вызванных встречами с родиной?

4. Какое из этих стихотворений шире по социальному смыслу? Где острее звучит мотив вредности, «безгласия» и долго-терпения?

5. В каком стихотворении поэтический размер, мелодия стихотворения энергичнее?

В X классе самостоятельному разрешению проблемной ситуации, связанной с выяснением своеобразия мировоззрения и поэтической манеры Сергея Есенина, помогут такие вопросы.

«Не жалею, не зову, не плачу...»

1. Почему Есенин не оплакивает свою юность, хотя она ушла и поэт влюбленно пишет о ней? В чем ее волшебство для Есенина?

2. Почему цветенье яблонь Есенин называет дымом, а конь предстает ему розовым?

3. В чем сходны начало и конец стихотворения? Какая новая мысль звучит в финале?

4. В чем похожи и различны строки «Увиданья золотом охваченный» и «Тихо льется с кленов листьев медь»? Какая из них звучит более грустно и горько?

5. Как мотив осени звучит в построении стихотворения? Как соотносятся первые и вторые двуступицы второй, третьей и четвертой строф?

«Письмо к женщине»

1. Как поэт объясняет неизбежность разрыва с любимой? В чем влияние социальной жизни на личные отношения людей?

2. Почему буря революции была для Есенина «роком событий»?

3. Как изменялись мысли и чувства поэта? Почему ему «сказать приятно»:

За знамя вольности
И светлого труда
Готов идти хоть до Ламанша?

Вопросы для сопоставления стихотворений

1. Какие чувства в Есенине вызывает природа, человек?

2. В чем для поэта «уроки» жизни?

3. Почему невозвратимость прежнего самочувствия или прежних человеческих отношений вызывает в Есенине грусть, а не отчаяние?

4. Какие образы стихотворений обнаруживают, что, хотя идеальное состояние мира для поэта — ясное спокойствие, движение и буря признаются им?

Мы видим, что, обладая целым рядом общих свойств, продиктованных природой лирики как литературного рода, проблемные ситуации могут разрешаться разнообразно. Проблемное изложение, беседа, самостоятельная работа учеников — эти способы разрешения проблемной ситуации избираются учителем в зависимости от педагогической цели урока и уровня класса.

Проблемные ситуации при изучении драмы

Чтение пьесы требует наиболее активной работы читателя. Сравнительное изучение читательского восприятия эпоса, лирики и драмы подчеркивает особенности отношения школьников к драматическим произведениям:

1. При чтении драмы эмоциональная реакция читателя усилена прямым сопереживанием. Драма, требующая от читателя наиболее полного перенесения, стимулирует активность чувств. Не только просмотр спектакля, но и чтение пьесы ведет обычно к взрыву чувств читателя. В связи с этим анализ пьесы должен дать выход читательским эмоциям и не может ограничиться цепью логических операций.

2. Однако, для того чтобы соучастие читателя в происходящем было более полным и приводило к пониманию авторской позиции, при чтении и анализе пьесы необходима конкретизация словесных образов. Ситуации, герои пьесы, именно потому что драма предполагает театральное воплощение, должны ожить в читательском сознании. Конкретизации литературного образа способствует и выразительное чтение пьесы учениками, и устное словесное рисование, и самым непосредственным образом — сценическая история пьесы, представленная на уроке портретами актеров в ролях, эскизами декораций, грамзаписью, фрагментами фильмов, телепередачей.

3. Понимание идейного смысла пьесы часто тормозится сложностью проблематики произведения, скрытым характером авторских оценок в драме. Опасность читательского произвола в трактовке пьесы весьма значительна и в силу самой природы драмы, которая предполагает многозначность и разнообразие истолкования текста театром и зрителем, и по причине эстетической незрелости читателя-школьника. Неясное представление о внесценических эпизодах, сложность психологических конфликтов, ситуативное, а не обобщенное представление о действии пьесы и ее героях, недостаточность историко-бытовых сведений об эпохе, изображенной в пьесе, — эти и многие другие обстоятельства часто препятствуют глубине и точности понимания смысла пьесы читателем-школьником. В связи с этим при изучении драмы возникает задача неуклонного прослеживания лейтмотивов пьесы, как правило, выбора пути изучения текста вслед за автором, тщательного анализа отдельных эпизодов, ложно или неполно истолкованных при чтении. Сочетание крупных и общих планов анализа при изучении драмы требует от учителя серьезной продуманности педагогических действий.

4. При чтении драмы обычно создается опасность осовременивания ее проблематики, смещения основных ее мотивов. Театр, читатель, зритель часто насыщают пьесу сегодняшними вопросами, не заботясь об органичности их для драматурга. В школьном анализе мы должны стремиться к тому, чтобы современное про-

чтение пьесы было естественной частью исторического ее содержания, учитывало реальную ее проблематику, опиралось на знание социально-исторических корней произведения. С этой целью в школьный анализ полезно вводить сведения о жизненной основе пьесы, истории ее создания, реакции первых читателей и зрителей.

Таковы общие закономерности читательского восприятия и школьного изучения драмы, существенно влияющие на характер проблемных ситуаций.

Проследим, как могут быть применены некоторые виды конкретизации литературных образов пьесы в условиях проблемной ситуации, — рассмотрим один из уроков по пьесе Островского «Гроза», часть которого была организована в форме телепередачи.

К уроку «Последний монолог Катерины» было дано задание на выбор:

1. Прочитать статью Добролюбова «Луч света в темном царстве» и статью Писарева «Мотивы русской драмы» и, сопоставив отношение критиков к Катерине, выразить свое отношение к их позициям.

2. Чье исполнение роли Катерины: Г. Н. Федотовой или П. А. Стрепетовой — представляется вам более справедливым? (По книге Р. Беньяш «Стрепетова», Л., 1967, и по учебнику.)

3. Бессилие или вызов слышится в последнем монологе Катерины? Приготовьте его выразительное чтение.

Когда современный школьник впервые знакомится с драмой А. Н. Островского «Гроза», очень часто случается так, что симпатии его совсем не безусловно принадлежат Катерине. Мечтательная, экзальтированная, порывистая героиня, несмотря на силу и чистоту своего чувства, вызывает скорее жалость, чем восхищение. Ее нервность, тревожный трепет, ломкость настроений кажутся иногда слабостью. «То ли дело Варвара! — говорят многие девятиклассники. — Эта и в себе уверена, и бойка, умеет добиться, чего хочет».

Варвара при всем своем плутовстве и хитростях откровенна в своих поступках, понятна. Хочет она видеть Кудряша — бежит к нему на свидание. Надоела ей подозрительность и сварливость матери, которая «точит» словом своих домашних, — и она ушла с Кудряшом из дома Кабанихи, наверное, и не всплакнув на прощание.

Катерину понять гораздо труднее. Внешне ее поступки, речи выглядят даже непоследовательно. То она полна ласкового тепла, поэтической нежности, то угрюма, угловата; то испуганна до душевной замкнутости, то бесстрашна и беспредельно смела в своих чувствах. Катерина просит Тихона перед отъездом взять с нее «клятву страшную», но по ночам ей снится Борис. Решившись наконец увидеть его, она Бориса гонит: «Поди прочь, окающий человек!»

Не признавая за Кабанихой права судить ее (помните их столкновение в первом действии?). Катерина в четвертом действии кается перед нею и Тихоном. И, наконец, мечтая о жизни счастливой, вольной и гармонической, Катерина кончает самоубийством. Эти метания Катерины, противоречивость ее облика смущают многих читателей «Грозы». Но не будем уподобляться Варваре, которая называет Катерину «мудреной», и Тихону, признававшемуся прямо: «Не разберу я тебя, Катя!» Попытаемся понять Катерину, увидеть, что позволяло современникам Островского считать Катерину героическим характером. Впрочем, это восхищение Катериной не принадлежит только историк. Станиславский, которого мы не относим к минувшей эпохе, ставит Катерину в один ряд с Чацким и видит в ней одно из самых ярких проявлений положительного характера в русской драме.

Не противоречит ли финал «Грозы» такому истолкованию образа? Беспомощность перед жизнью или победа над ее жестокими правами слышится в гибели Катерины?

Издавна в критике и на сцене идет об этом спор, не заглушенный и сегодня.

После первых представлений «Грозы» рецензенты увидели в Катерине «нечто вроде женского Гамлета из купеческого быта» («Санкт-Петербургские ведомости»). Один из рецензентов прямо писал, что смерть Катерины — следствие «экзальтированности», неуравновешенности ее характера.

Взвинченность настроений Катерины, по его мнению, так велика, что «вместо грозы автор мог бы точно так же заставить пробежать мысль... и результат был бы один и тот же».

Так снимался вопрос не только о виновниках гибели Катерины, но и о смысле ее гибели. Болезненность характера объявлялась причиной всего происшедшего.

В известной ученикам статье «Луч света в темном царстве» Добролюбов, напротив, открыл в Катерине решительный и цельный характер, героическую и бескомпромиссную натуру. «Самый характер Катерины, — писал он, — веет на нас новою жизнью, которая открывается нам в самой ее гибели. Она рвется к новой жизни, хотя бы ей пришлось умереть в этом порыве. Что ей смерть? Все равно — она не считает жизнью и то прозябание, которое выпало на ее долю в семье Кабановых».

Что же это за порыв, в чем «новая жизнь»? Добролюбов в Катерине видит «из глубины всего организма возникшее требование права и простора жизни». В соответствии с этой основой характера, найденной им, трактует Добролюбов и последний момент Катерины.

«При мысли о могиле ей делается легче, спокойствие как будто проливается ей в душу. «Так тихо, так хорошо... А об жизни и думать не хочется... Опять жить?»... И мысль о горечи жизни, какую надо будет терпеть, до того терзает Катерину, что повергает ее в какое-то полугорячее состояние. В последний момент

особенно живо мелькают в ее воображении все домашние ужасы. Она вскрикивает: «А поймают меня да воротят домой насильно! Скорей, скорей». И дело кончено: она не будет более жертвой бездушного свекрови, не будет более томиться взаперти, с бесхарактерным и противным ей мужем. Она освобождена! Грустно, горько такое освобождение; но что же делать, когда другого выхода нет. Хорошо, что наплась в бедной женщине решимость хоть на этот страшный выход. В том и сила ее характера, оттого-то «Гроза» и производит на нас впечатление освежающее».

В 1864 году, через четыре года после статьи Добролюбова, Д. И. Писарев пишет статью «Мотивы русской драмы».

Для Писарева Катерина — натура стихийная, противоречивая, ее поступки бессознательны. Слепая отданность чувству ведет ее к беспомощности перед жизнью. «Самоубийство... является совершенно неожиданно для нее самой», — пишет Писарев. В этом духе трактует он и последний монолог Катерины: «Поэтическое описание могилы совершенно очаровывает Катерину, и она объявляет, что «об жизни и думать не хочется», она даже совершенно упускает из виду геенну огненную...»

Интересно, что столь же разное играли Катерину и на русской сцене.

Впервые в 1863 году сыграв Катерину в «Грозе», Гликерия Николаевна Федотова в течение 35 лет не расставалась с этой ролью. Громадный успех сопровождал ее спектакли. Обаяние Катерины — Федотовой было в поэтичности, задумчивости и полноте чувств. Тоска, стремления Катерины, ее «греховные помыслы», ужас совершившегося и гнет окружающих — все испытания судьбы не могли стереть задумчивой кротости с прекрасного лица Федотовой. В последнем монологе она вызывала у зрителя «жадность к прекрасному цветку, гибнущему в «темном царстве».

Совсем иной предстала Катерина в исполнении Пелагеи Стрепетовой. «Великий талант» (А. Н. Островский так именно определил свое отношение к Стрепетовой) актрисы был чужд всему внешнему. «Играла она нервами», — вспоминает ее товарищ по сцене Давыдов. Неистовое чувство Катерины — Стрепетовой, сильная, почти мистическая страсть не умещалась в рамки уклада города Калинова. Она была обречена на гибель силой того душевного огня, который сжигал ее. Мечта о свободе была в ней столь же пылкой, как преданность религии. И этот поединок разноречивых чувств осложнился борьбой с тупым, мрачным, косным бытом. Иступление ее в горе было опустошающим. Последний монолог Катерины — Стрепетовой звучал как «тихая агония умирающего сердца и потемневшей головы».

«Самая незабываемая сцена, где артистка достигала трагического величия, — вспоминает очевидец спектакля, — это ее последний монолог перед тем как броситься в Волгу. Мне казалось тогда, что в зрительном зале стало даже темнее обычного. Весь монолог Катерины прозвучал как волнующее стихотворение и

прозе, он вызвал слезы на глазах зрителей. Казалось, вся сила человеческого страдания сосредоточилась на этом суровом, изможденном лице, полном незабываемой скорби, и слова о прелести цветочков, которые вырастут на могиле несчастной женщины, прозвучали скорбным, тихим укором этому темному мраку захлавленного калиновского бытия».

Уже в первых спектаклях Стрепетова в Катерине открывала трагедию попорченной человеческой личности. Но от спектакля к спектаклю Стрепетова меняла акценты роли. В конце концов «тихая агония» последнего монолога уступила место вызову. Гордая натура Катерины — Стрепетовой в этих спектаклях была не способна подчиниться насилию. Вызов начинался уже в сцене покаяния. Не мистический страх перед «геенной огненной», а гнев и обличение звучали здесь. «Вот до какого греха вы меня довели!» — будто говорила Стрепетова, обвиняя в своем падении Кабановых.

И уходя из жизни, Стрепетова обвиняла мир в уничтожении человека. «Какая совесть! — восклицал один из критиков после спектакля. — Какая могучая славянская совесть! Какая нравственная сила!»

Страшная боль не обессиливала Катерину. Страдание рвало цепи. Освобождение добывалось ценой смерти.

Истинное создание искусства обладает неисчерпаемой объемом, глубиной. И никогда нельзя сказать, что такой-то исследователь, режиссер, актер в своих решениях исчерпывающе выразил произведение искусства. Но при всем многообразии возможных трактовок какие-то из них вступают в противоречие с замыслом автора, другие больше соответствуют ему.

Сегодня мы попытаемся понять, какое из прочтений финального монолога Катерины нам кажется более оправданным, на чьей мы стороне в споре Писарева с Добролюбовым, Стрепетовой с Федотовой.

Почему мы опираемся в решении этого спора именно на последний монолог героини драмы? Когда мы подходим к финалу «Грозы», нас каждый раз неизменно поражает поступок Катерины. Почему она такой выход выбрала? Ведь она не равнодушна к красоте жизни, ее радостям. Почему не вернулась в дом Кабанихи? Ведь она уже покаялась в «грехе» — любви к Борису. Тихон ей не страшен — он жалок. Почему не убежала, как Варвара? Ведь Катерина волю любит и смелости на это у нее еще в детстве хватало.

Почему же в Волгу бросилась, с обрыва — вниз, без пощады, безоглядно?

Последний монолог — ответ на этот вопрос. Далее мы попросим одну из учениц прочесть его, а классу предлагаем подумать, какой же ответ прозвучал в этом чтении.

Ученица читает (явление четвертое, действие пятое). Главное в ее чтении — отчаяние, растерянность и усталость.

Как бы заблудившись в этом страшном лесу жизни, Катерина

растерянно произносит первые вопросы. Обреченно и подавлено, как приговор самой себе, звучат слова: «Что домой, что в могилу!»

Но эта неожиданно возникающая возможность «умереть, уснуть», раствориться в природе и забыться как-то просветляет Катерину. «Мне как будто легче!» — говорит она и тут же вспоминает о кошмаре жизни. Вернуться в жизнь нельзя. Ведь все уже было: и попытка снести гнет Кабанихи, примириться с ним, найти что-то человеческое в Тихоне; и любовь, запретная, тайная и самоотверженная, к Борису была; и покаяние в ней было, а любовь осталась неразрушенной. Все было. И все оказалось в равной степени бесполезным, неосуществимым. И так же как в начале драмы, в разговоре с Тихоном Катерина спрашивает: «Куда мне, бедной, деться? За кого мне ухватиться? Батюшки мои, погибаю я!» — так и теперь она чувствует себя чужой: «Придешь к ним, они ходят, говорят, а на что мне это!» Как в надвигающихся сумерках она не может разобрать, «что поют», так она не знает, зачем ей жить среди этого грязного ада. Как раньше любовь оказалась в ней сильнее запрета религии, так теперь страдание побеждает мысль, что самоубийство — «грех».

Страх, что пытка жизни может возобновиться, гонит ее к обрыву. «Ах, скорей, скорей!» — лихорадочно говорит она и приближается к обрыву со словами: «Друг мой! Радость моя! Прощай!» Она не винит предавшего ее Бориса. Кроме него, Катерине в жизни проститься не с кем.

В целом это победа отращения к жестокой жизни, это жалоба уставшей души, это растоптанность всего, что составляло натуру Катерины. И если все потеряно, жизнь оказывается тягостно-ненужной.

Но все ли мы открыли в монологе при таком прочтении? Попробуем еще раз всмотреться в него. Разве только растерянностью можно наполнить первые вопросы монолога? Нет, здесь может звучать и гнев, и боль, и даже сарказм. В самом деле, может ли Катерина после всего, что произошло, серьезно думать о возвращении в дом Кабановых? Ее ответ решителен, и в этом отчаянном повторении «в могилу, в могилу... в могилу» — непримиримость Катерины, энергия отчаяния и протеста. Но из порыва возникает тишина. Ведь Катерина любит жизнь; и дождь, солнце, цветы и птицы над ее могилой зовут ее жить. Эта часть монолога звучит песенно. В разнообразии, яркости красок жизни — ее притягательность. Недаром Островский в ремарке замечает, что Катерина задумывается, говоря о цветах: «всякие... всякие». На краю пропасти неожиданно возникло видение счастья, и оно останавливает Катерину, заставляет задуматься. Но жить — значит идти к людям, которые ей противны. Для Катерины невозможно сохранить себя и жить. И она, не уступая себя законам «темного царства», повторяет: «Не пойду ту-

да! Нет, нет, не пойду!» В этом стремительном порыве к освобождению от давящих пут Катерина отбрасывает религиозный страх: «Грех? Молиться не будут? Кто любит, тот будет молиться...»

Для Катерины самоубийство — не только освобождение от оков «темного царства», но нарушение закона религии, которая была для нее святыней. Раньше природа и религия для Катерины соединялись. Это были светлые, очистительные силы жизни. Но теперь, по-прежнему преданная красоте природы, Катерина чувствует в религии силу, подавляющую ее, слившуюся с теми законами «темного царства», из которых она хочет вырваться. Она гордо, с выстраданной твердостью произносит эти слова вызова религии: «Кто любит, тот будет молиться...» Она имеет право так сказать. Она «греха» не побоялась, не уступила любви «запрету».

Катерина, уходя из жизни, не отдала ни энергии души, ни способности чувствовать красоту природы, ни своей любви к Борису. И громко, как настаивает в ремарке Островский, на весь волжский простор звучат ее последние слова: «Друг мой! Радость моя! Прощай!» В них и непобежденность любви и страстная жажда жизни. Трагический парадокс судьбы Катерины состоит в том, что она не могла сохранить себя и продолжать жить, подчиняясь жестоким законам калиновцев. Она осталась верна себе и погибла. Помните ее слова, сказанные Варваре: «Уж коли очень мне здесь опостынет, так не удержат меня никакой силой. В окно выброшусь, в Волгу кинусь. Не хочу здесь жить, так не стану, хоть ты меня режь!» И в этой бескомпромиссности, в этом мужестве непокоренной личности — подвиг Катерины. Предлагая ученикам в выразительном чтении монолога обнаружить активную сторону характера Катерины, мы затем размышляем о том, какое из двух исполнений монолога Катерины представляется оправданным всем ходом драмы. Попробуем проследить, как в последнем монологе собраны все мотивы жизни Катерины в пьесе. Что нового прибавляет этот монолог к нашему представлению о героине? Почему гибель Катерины нельзя считать случайной? — этими вопросами домашнего задания завершается урок.

В другом варианте мы проводили этот урок, заменяя работы над последним монологом Катерины просмотром телепередачи¹ следующего содержания:

«В советском театре на вопросы, поставленные в статьях Добролюбова и Писарева, нет однозначного ответа. Попробуем сопоставить отрывки из двух фильмов.

Сейчас мы посмотрим отрывок из фильма, снятого режиссером Петровым в 1934 году. Роль Катерины здесь исполнена А. К. Тарасовой. (Отрывок из фильма.)

¹ Учебное телевидение использует такую форму работы, когда передаче отведен не весь урок, а его часть. Фрагмент урока, который вносится в класс телевидением, принято называть телепередачей.

И актриса и режиссер фильма очень определенно отвечают на вопрос, почему погибла Катерина. Невыносимая боль, отчаяние, страх переполняют сердце Катерины. Уже в первых кадрах сцены в церкви она в смятении. Истоиво раскинуты руки — будто распятие перед нами. Катерина распята своим «преступлением» — любовью. Она страшится своего греха, судорожно крестится, прячет лицо. Все ее усилия направлены к тому, чтобы скрыть эту лихорадку чувств. Но напрасно. Все вокруг укоряет и винит ее: строгие лики святых, громовые раскаты церковного хора: «Покайся!», мрачное злорадство старух Калинова. Не выдержав этих укоров, она бежит из церкви. Отбросив приличия обряда, мимо любопытствующих и злых взглядов — к солнцу, к небу...

Но солнце прячется в грозовые тучи. Народ выходит из церкви. Вместо радостного света солнца — испепеляющий огонь молнии. Пытка продолжается. Кабаниха наглостью угрозы, Тихон глупой шуткой будто подталкивают Катерину к покаянию. И она, обессиленная внутренней борьбой, произносит приговор себе. Но кается она не Кабанихе и не Тихону. Она и не смотрит на них. Ее глаза устремлены в себя, она страшится самой себя и удивляется себе. И в этом гордость Катерины. Но она обречена, обречена тем, что стыдится своих порывов и бежит к Борису.

Все — против нее. Не только Кабаниха и Тихон, у которого режиссер отнял все реплики сочувствия Катерине, но и Борис, с его равнодушным молчанием в ответ на отчаянную и безнадешную мольбу Катерины: «Возьми!» И поэтому Катерина, говоря, что хочет в последний раз взглянуть на Бориса, знает уже, что умрет. Не потому последний, что он уезжает, но потому последний, что ей не жить. Путь ее к Волге не стремителен, как порыв к Борису, в котором пролетела она только что по мрачным проулкам Калинова. Мучительно медленно, неотвратно, как к месту казни идет она теперь, вялая, покорная. Ведь уже после свидания с Борисом из нее ушла жизнь, будто стержень вынули, когда Борис сказал вместо ответа на мольбу: «Время мне...»

И нет у этой Катерины последнего монолога, потому что ей нечего решать. И не может она воскликнуть в предсмертном порыве: «Друг мой! Радость моя! Прощай!» Нет сил. Только губы шепчут несвязно-безумное и глаза неотрывно, зачарованно прикованы к темной воде.

Не случайно режиссер не дает и последней сцены, где Тихон наконец бросает вызов Кабанихе: «Вы ее погубили! Вы, вы...»

Безмолвно «темное царство». Кого здесь может возмутить гибель Катерины? Она жертва этих людей. Их злоба, жестокость указали ей путь. Религия подтолкнула к гибели.

Теперь посмотрим отрывок из фильма, в котором Катерину играет актриса театра им. В. В. Маяковского Козырева. В этом театре в начале 50-х годов режиссер Охлопков поставил «Грозу». Козырева в фильме сохраняет мысль этого спектакля.

Подумайте, что отличает Козыреву в сцене свидания с Бори-

сом от Тарасовой. Почему ее Катерина идет на смерть? Можно ли ее, Катерину Козыревой, как Катерину Тарасовой, назвать жертвой «темного царства»? (Отрывок из фильма.)

Здесь Катерина, как вы почувствовали уже, не уступает законам «темного царства». В ней еще жива любовь к Борису, она человечна и на пороге смерти думает о нем. Эта Катерина рада, что права любить у нее не отнимут. Как торжествующе произносит Козырева слова: «Этого у меня не отнимут». Она бросает их в сторону Калинова, оторвав взгляд от Бориса. Последнее свидание с Борисом трагично здесь потому, что Катерина еще надеется, еще верит в возможность счастья. Смущение и бессилие Бориса отрезвляют ее. Она становится суровой, уже не слышит последних слов Бориса. Трагическая воля, а не отчаяние руководит ею. В последнем монологе боль не заслоняет гнева. Она не растеряна — решительна. Может ли она после горечи этих дней и радости любви вернуться в дом Кабановой?

Ее ответ решителен. В этом страстном призыве «в могилу, в могилу...» — непримиримость Катерины, энергия протеста. В стремительном порыве к освобождению Катерина отбрасывает религиозный страх.

Включение в урок театральной и киноинтерпретации драмы Островского заинтересовало учеников, обострило эмоциональное, образное начало восприятия, побудило многих из них к самостоятельным выводам. После телевставки ученикам было предложено ответить на два вопроса:

1. Какое из двух исполнений роли Катерины вы считаете оправданным всем ходом драмы?

2. Почему гибель Катерины нельзя считать случайностью?

Письменные ответы на эти вопросы обнаружили резкое разделение позиций. Хотя 20 процентов учеников (мы провели работу по приему телепередачи в шести девятых классах Ленинграда) писали о сложности выбора, о достоинствах и недостатках исполнения роли и у Тарасовой, и у Козыревой, основная масса учеников решительно выбрала позицию, 65 процентов отдавали предпочтение Козыревой, ссылаясь на текст пьесы, отвергая Катерину Тарасовой, потому что «она не вольной птицей кажется, а загнанным зверьком». Другие, напротив, находили, что в исполнении Тарасовой Катерина предстает «натурой более глубокой». Властно отсылает она Бориса, увидев его бессилие, и молча идет на смерть. «Она не произносит своего монолога, — пишет один из учеников. — И зачем он? Своим молчанием она подчеркивает свое презрение к «темному царству».

Вот как аргументируют свои позиции другие ученики.

Ученица Б.:

«1. Мне кажется более оправданным второй вариант исполнения роли Катерины. Здесь показана смелая, сильная, страстная Катерина. Ничто ее не могло сломить: ни горькая неволя, ни тя-

желые оскорбления, наносимые ей Кабановой. Катерина в некоторых случаях может показаться запуганной, но это не так. Катерина от природы не такая. В шесть лет она прыгнула в лодку и поплыла по Волге, стоило матери обидеть ее. Неужели она совсем изменилась за годы жизни в доме Кабановых? Катерина очень сильно чувствует все нехорошее, что ее окружает. Она не может пропускать упреки мимо ушей, как это делает Тихон.

Катерину мучает совесть за измену мужу. Но Катерина страстно любит Бориса и из-за любви идет на тяжкий для нее грех. Значит, Катерина осталась такой же смелой, непокорной. И вот в последнем действии пьесы Катерина кончает жизнь самоубийством. Гибель Катерины есть смерть физическая, но не моральная. Своей смертью Катерина выражает протест против гнета таких людей, как Кабанова, протест против гнета религии. Она ценой своей жизни вырывается из страшного, душного «темного царства».

У Тарасовой Катерина какая-то обреченная, ни во что не верящая. В сцене прощания с Борисом она просит его взять ее с собой, но произносит эти слова так, как будто говорит слова скучные, но нужные по обряду прощания. А в этих же словах Катерины Козыревой чувствуется просьба, моляба взять ее с собой. Когда Катерина — Тарасова приходит на свидание с Борисом, кажется, что она уже знает, что умрет, покончит жизнь самоубийством. Весь ее облик говорит нам об этом. Она спокойно идет на гибель. А Катерина — Козырева, придя на свидание, еще не знает, что умрет. Такой, мне кажется, она и должна быть, и была на протяжении всей пьесы.

2. Гибель Катерины не случайна. Катерина была готова к какому исходу. Случайной может быть смерть человека не такого, каким была Катерина. Для Катерины жить — значит быть самой собою. Катерина не может жить, лишь бы жить. Она не может вступать в сделку с собственной совестью. Катерина не могла жить такой ужасной жизнью. Предшествующие события лишь ускорили гибель Катерины. Она в этом обществе чужая, инородная. Она должна была либо стать такой же, как Тихон или Кабаниха, либо погибнуть. И она погибла».

Ученица Ф.:

«1. Какое из двух исполнений роли Катерины более оправдано всем ходом драмы? Увидев Катерину в исполнении актрис Тарасовой и Козыревой, я затруднялась решить, какая из них создала образ Катерины ближе к замыслу Островского. Каждая из них открыла нам душу Катерины по-своему. Мне больше понравилась Катерина в исполнении Тарасовой. Я такой ее себе и представляла и внутренне и внешне. Катерина Тарасовой — это очень впечатлительная натура. Церковное пение, лица святых в свете свечей — все производит на нее огромное впечатление. Какая борьба идет в ее душе! Какой страх вызывают у нее первые раскаты

грома! «Грех, грех», — плачет она. Катерина не боится Кабанихи и Тихона, и не им признается она, а богу. Ответ перед богом страшнее для нее. Признавшись во всем, она смиряется со своей судьбой. Уже со встречи с Борисом Катерина знает, что ждет ее впереди. Она уже не надеется, что смерти можно избежать.

Катерина Козыревой совершенно другая. В ней не чувствуешь большой внутренней силы, скрытой в Катерине. Катерина Козыревой борется против «темного царства» до последней минуты своей жизни. Это более соответствует замыслу драмы. Но даже в последних сценах она кажется мне не такой сильной, какой хотел создать ее автор, может быть потому, что ей как-то легко бороться. Она против других борется, а с собой — нет.

2. Почему гибель Катерины нельзя считать случайной? Гибель Катерины — протест «темному царству»... В мире денег и власти богатых появляется идеальная натура. Она противопоставляет самодурству и притязаниям. По мере сил она борется. Но она одинока. Ее легко могут оскорбить, показать, что она ничто перед «ними». ИХ много, а ОНА одна. Но борьба продолжается. «Характер выдерживает себя, несмотря ни на какие препятствия, а когда сил не хватает, то гибнет, но не изменяет себе».

...Вот такова судьба Катерины. Гибель ее — «страшный вызов самодурной силе». Финал трагичен, но неминуем».

Работы учеников обнаруживают откровенную зависимость оценки интерпретаций от общего понимания смысла пьесы. Там, где ответы на второй вопрос выглядят более отвлеченными или частными, выбор делается в пользу Тарасовой, в игре которой социальное начало менее рельефно. Можно ли трагедию Катерины объяснить лишь особенностями ее натуры? Г. В. Плеханов справедливо писал: «Добролюбов высоко ставил Островского именно потому, что видел в нем художника, сумевшего понять и выразить естественные стремления своего народа и своего времени в самой глубокой их сущности»¹.

Телевставка еще более обострила проблемную ситуацию в сознании учеников, помогла определить их собственные позиции. Но разрешение проблемной ситуации в этом случае усложнилось, оно протекало вне класса. Класс, выполняя домашнее задание, обычно разделялся на две непримиримые партии, категорически возражавшие друг другу. Очевидно, разрешение проблемной ситуации в сложных, острых случаях должно проходить в форме классной беседы, а не самостоятельной работы учеников.

Мы видели, что существует известная специфика в средствах создания проблемной ситуации при изучении лирических и драматических произведений. Однако при изучении всех литературных родов постоянным средством создания проблемной ситуации остаются читательское восприятие, критические разночтения про-

¹ Плеханов Г. В. Добролюбов и Островский. — В кн.: А. Н. Островский в русской критике. М., 1953, с. 408.

познания, иллюстрация и другие внетекстовые выражения авторской позиции (письма, дневники, статьи, мемуары писателя). Вместе с тем все внетекстовые материалы для создания проблемных ситуаций на уроках литературы подчинены общей цели эмоционального усвоения, осмысления художественной ткани произведения.

Проблемная ситуация на уроках литературы приобретает целый ряд специфических свойств, обусловленных природой искусства:

1. Многогранность смысла произведений искусства приводит к вариативности читательского восприятия. Проблемные ситуации при изучении литературного произведения являются органическим следствием разнообразия точек зрения учащихся, возникающих в процессе чтения. Однако выбор между ними не всегда может быть доведен до категорического разрешения. Иногда исключение соседствующих точек зрения невозможно. Проблемная ситуация на уроках литературы часто разрешается не по принципу исключения конфликтных мнений, а по принципу дополнительности, нахождения наибольшей верности, полноты одной из позиций. Другие точки зрения при этом не отвергаются, не зачеркиваются, но за ними остается лишь частичная правда.

2. В процессе разрешения проблемных ситуаций на уроках литературы эмоциональная деятельность учеников играет столь же значительную роль, как интеллектуальные усилия, ибо без сопереживания произведение не раскрывается, вопросы, поставленные в проблемной ситуации, не разрешаются. Разве можно ответить на вопрос, почему грустное размышление Пушкина о жизни в стихотворении «Вновь я посетил...» завершается приветствием «племени младому», эмоционально не присоединившись к чтению стиха, не почувствовав, как связаны у Пушкина разные поколения! Проблемное обучение не угрожает искусству логицизации, если вопросы ставятся правильно, если проблемные ситуации рассчитаны не на «парение этакое», а на погружение в художественный текст.

Проблемные ситуации на уроках литературы строятся не только по законам логики, но и опираются на образную ассоциацию. Мы уже приводили пример, когда разговор об искусстве и его влиянии на человека вообще прямо помог объяснить позицию Базарова. Не представив себе строгих лиц святых в церкви, злобещих старух и любопытных калиновцев, ученики не поймут, почему покаялась Катерина.

Проблемная ситуация на уроках литературы движется не только развитием мысли. Без эмоционального импульса нет точности осмысления искусства. «Часто не понимают, почему же необходимо не только дать осуществиться действию искусства, взволноваться искусством, но и объяснить его, и как это можно сделать так, чтобы объяснение не убило волнения. Но легко показать, что объяснение это необходимо, потому что поведение на-

ше организуется по принципу единства, и единство это осуществляется главным образом через наше сознание, в котором непременно должно быть представлено каким-нибудь образом всякое ищущее выхода волнение. Иначе мы рискуем создать конфликт, и произведение искусства вместо катарсиса нанесет рану, с человеком произойдет то, о чем рассказывает Толстой, когда, испытывая в душе смутное и непонятное волнение, он чувствует себя подавленным, бессильным и смущенным. Но это вовсе не значит, что объяснение убивает... трепет жизни»¹.

Проблемная ситуация на уроках литературы призвана разбудить и мысль, и художественную интуицию, и образное видение, и воображение учеников.

¹ Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968, с. 324.

Проблемные ситуации могут играть разную роль в процессе изучения литературного произведения в школе. Цель проблемной ситуации во многом зависит от этапа изучения произведения.

На вступительных занятиях проблемная ситуация пробуждает потребность в обдумывании, осмыслении произведения, в его анализе. Так, первый урок по изучению «Вишневого сада» Чехова может строиться как сопоставление несходных точек зрения драматурга и Художественного театра на пьесу.

Проблемная ситуация вступительных занятий часто призвана выявить разноречивость читательских впечатлений и тем самым послужить импульсом к анализу. Такой тип проблемной ситуации мы предлагаем перед изучением комедии Грибоедова «Горе от ума». Выбор проблемной ситуации для вступительных занятий обусловлен возрастом и уровнем литературного развития учащихся. Чем младше ученики, тем естественнее для них начинать анализ с их собственной реакции. Для VIII класса это тем более характерно в связи с явлением, которое мы условно назвали юношеским эгоцентризмом восприятия. Сосредоточенность на своих собственных проблемах в период становления личности (VII—VIII классы) приводит к тому, что подростки охотно выявляют свои читательские реакции, пытаются их защитить и обосновать.

В IX классе интерес к историческому и эстетическому осмыслению искусства становится откровенным, и введение внешнего по отношению к читательской реакции материала (письма Чехова, Станиславского, воспоминания актеров и зрителей о спектакле) оправдано степенью литературного развития школьника. Это обстоятельство влияет и на выбор общего вопроса для проблемного анализа, и на построение разбора.

Для VIII класса мы избираем проблемный вопрос скорее нравственного содержания, которое более всего занимает учащихся: для кого из героев «Горя от ума» открытия, совершившиеся в четвертом действии, наиболее тяжелы? К этому вопросу

в VIII классе мы подводим учащихся аналитическим чтением комедии по актам.

В IX классе проблемный вопрос ставится сразу после вступительного занятия и носит социально-эстетический характер: почему Чехов назвал «Вишневый сад» комедией?

Развитие учащихся, таким образом, определяет и уровень проблемности и своеобразие хода разрешения проблемного вопроса в литературном разборе.

В ходе анализа проблемные ситуации направлены на разрешение загадок художественного текста, обострение внимания учеников к словесной ткани произведения, психологическим мотивировкам поступков героев, идейно-эстетическому освоению композиции, историческому осмыслению материала произведения и позиции писателя. Таковы многообразные функции проблемных ситуаций в ходе анализа.

Активное применение литературных знаний, полученных при чтении и разборе, во многом определяет решение вопроса о жизнненности преподавания нашего предмета. Слишком часто сведения, полученные на уроках литературы, остаются замкнутыми в самих себе, не опробованными в реальном действии, а потому мертвыми.

И для преодоления этих недостатков на заключительных занятиях необходимо создавать ситуацию, в которой требуется не просто повторить изученное, но осмыслить его заново, убедить других в справедливости сложившегося мнения, защитить выводы, к которым анализ привел. При этом важно избежать на заключительных занятиях повторение хода анализа. На заключительных занятиях необходим новый прием разбора, новый центр внимания, новый угол зрения на произведение. В этом случае ученики придут к новому повороту мысли, углубленному осмыслению произведения в целом.

Таковы, на наш взгляд, цели и характер проблемных ситуаций на вступительных уроках, в ходе разбора и на заключительных занятиях. Попытаемся проследить их смену и своеобразие в конкретном течении школьного анализа.

После рассказа о жизни Грибоедова мы поручаем ученикам, уже прочитавшим комедию «Горе от ума», ответить на вопросы, выявляющие первоначальные читательские впечатления:

1. Печальны или смешны для вас события пьесы Грибоедова?
2. Кто из героев пьесы кажется вам наиболее привлекательным и самым отталкивающим? Почему?
3. Какие страницы пьесы вызвали смех, какие — волнение?
4. В каких сценах вы живо представляете при чтении лицо, позу героев, как бы слышите их голоса?
5. Видели ли вы до чтения комедии спектакль или фильм?
6. Какие вопросы возникли у вас при чтении?

7. Почему комедия названа «Горе от ума»?

Разноречивые читательские впечатления в ходе урока сопоставляются учителем и побуждают класс обратиться к анализу.

Личная драма Чацкого рассматривается Грибоедовым как проявление общественного антагонизма. Многие ученики уже после первого чтения видят, что конфликт Чацкого с обществом оказался и в одиночестве героя среди барской Москвы, и в драме его любви. Акцент на общественной стороне содержания комедии характерен для развивающегося гражданского чувства восьмиклассников. Однако внимание к этой стороне содержания не всегда сочетается в работах учеников с конкретно-историческим подходом. Чисто социальная сторона произведения трактуется в столь общем виде, что может быть отнесена ко многим явлениям литературы.

«Эта пьеса и печальна, и смешна, — пишет один из учеников. — Крестьяне были забыты. Это сделал крепостной строй».

В «Горе от ума» дана трагедия русского интеллигента, продекабристки настроенного дворянина в крепостнической России. Антикрепостнический мотив в пьесе первоначально важен, без него драма Чацкого осталась бы частным случаем, личной неудачей. Но восьмиклассники при первом чтении подчас не замечают своеобразия постановки общественных вопросов в комедии. То, что ученик написал о «Горе от ума», можно было бы отнести к «Путешествию из Петербурга в Москву» Радищева, к поэмам Некрасова, некоторым рассказам Тургенева... Чацкий, действительно, полон дум о народе и необходимости его свободы чувствует так же страстно, как потребность в независимости собственной личности. В этом соединении потребности личной и общей свободы — тенденция пьесы Грибоедова. Восьмиклассники порой замечают лишь одну сторону дела, их впечатления отклоняются от авторской мысли, конкретно-исторического ее наполнения. Это отклонение — одна из причин, делающих анализ «Гора от ума» необходимым.

Опираясь на сильные стороны читательского восприятия и споря с произвольностью впечатлений, мы пытаемся в изучении комедии сначала с помощью аналитического чтения проследить развитие действия по актам, понять настроения и мотивы поступков героев в отдельных ситуациях, представить себе время, характер интересов, отношений, быт Москвы 20-х годов XIX века.

На заключительных занятиях, интерес к которым создается новой проблемной ситуацией, мы соотносим характеры героев с общей художественной мыслью автора, пытаемся не только собрать впечатления чтения и анализа, но и дать возможность ученикам защитить свои убеждения, сложившиеся в ходе изучения комедии по актам.

Первый урок аналитического чтения комедии может быть назван репликой «К вам Александр Андреевич Чацкий!». В самом деле, приезд Чацкого — центральное событие первого действия, завязка драматического конфликта пьесы. Понять это можно, лишь ответив на вопросы: чем живет дом Фамусова до приезда Чацкого? Как встречен Чацкий в этом доме? Почему Чацкий сразу не понял, что он здесь чужой?

В доме Фамусова все построено на лжи. Это учащиеся обнаруживают при аналитическом чтении первого действия. Иногда ложь выглядит милым плутовством (Лиза), порой охраняет тайны сердца (Софья), а чаще служит надежным оружием притворства (Молчалин) и щитом пороков, старающихся принять вид добродетели (Фамусов).

Софья вынуждена скрывать свою любовь к Молчалину, и не только из страха перед отцом. Ей больно, когда в предметах и событиях для нее поэтических видят лишь прозу. Молчалин притворяется, что любит Софью. Фамусов скрывает от дочери все, что подрывает его репутацию. Мы видим его заигрывания с Лизой и слышим его гимн себе («монашеским известен поведеньем»). Первая ремарка пьесы уже несет следы комического несоответствия: под звуки флейты и фортепиано, которые слышатся из спальни Софьи, «Лизанька среди комнаты спит, свесившись с кресел».

На уроке мы пытаемся представить себе, как выглядит дом Фамусова (эскизы декораций позволяют это сделать детально). Утром вместе с Фамусовым мы обходим его. Дом богат, просторен и безлик. Все как полагается, и никаких следов индивидуальности хозяев. У них нет увлечений, пристрастий, даже занятий нет. Дом скучен, потому что жизнь здесь неподвижна и однообразна. Софья, вероятно, не только из-за любовного нетерпения говорит Молчалину: «Идите; целый день еще потерпим скуку».

После обхода дома вчитываемся в четвертое явление. Почему Фамусов позволил обмануть себя? Ведь ситуация была очень откровенна, рассказ Софьи о сне прозрачен (она не может сразу отрешиться от забытых музыки и любви, Молчалин почти откровенно — герой сна, рассказанного ею; и в этом — свидетельство искренности ее любви). Да и замешательство Софьи, односложность ответов Молчалина для Фамусова подозрительны. Но Фамусов так ни о чем и не догадался. Почему? Прежде всего, Фамусов простодушно глуп. Недаром его гимны себе оборачиваются саморазоблачением. Так, хваля свои заботы о дочери, он рассказывает о мадам Розье, которую «умел принанять» как «вторую мать» (как сами рифмы у Грибоедова брызжут смехом!). Но тут же оказывается, что проницательность Фамусова была не слишком острой: «редкие правила» этой «старушки — золото» не мешали ей удрать к другим «за лишних в год пятьсот рублей». Обнаружение комических деталей не должно заслонить в уроке

комического содержания всей сцены: задавая вопросы, Фамусов не дает говорить другим, он так словоохотлив, что, перескакивая с одного предмета на другой, забывает о своих намерениях. Но этим трудно объяснить его согласие закрыть глаза на все, что он видел.

Пожалуй, главная причина в том, что он и не хочет ничего видеть, ему просто лень, он боится «хлопот». Ведь если всерьез все это принять, надо идти на скандал с Софьей, гнать Молчалина... Фамусов не любит перемен, ему удобно жить так, как он живет. И меры предосторожности сводятся к тому, что он всех распекает и «уходит с Молчалиным, в дверях пропускает его вперед», чтобы не оставить своего секретаря с дочерью.

Далее мы предлагаем ученикам послушать седьмое явление в грамзаписи и представить себе позы, мимику Софьи и Чацкого в этом разговоре. Как входит Чацкий? Как его встречает Софья? (Ее поведение очень точно дано Грибоедовым в репликах Чацкого.) Почему светская любезность Софьи сменяется холодностью, иронией и враждебностью? Как Чацкий пытается вернуть тон прежних отношений с Софьей? Что Чацкого более всего поразило в Софье и почему он сразу не понял, что любовь утрачена?

Эта сцена очень важна. Здесь начало того трагического заблуждения, которое в конце концов сделает Чацкого героем комедии. Что заставило Чацкого уехать из Москвы? Скука, которую не могла побороть даже влюбленность в Софью. Его критицизм («взыскательный») вел неизбежно к «огорченности», она заслоняла любовь. И Чацкий уезжает «ума искать», искать положительных основ жизни, просветления ее. Любовь возвращает его в Москву, где «удивляться» он может лишь Софье. Все остальное бессмысленно. («Что нового покажет мне Москва?»)

Чацкий — герой действия, энтузиаст по складу характера. Но в фамусовской Москве энергия и энтузиазм не только незаконны — их питать ничто не может. В любви Чацкий видит живую, непосредственную и глубокую стихию жизни.

В задании после этого урока мы предлагаем учащимся описать, как выглядел приезд Чацкого в дом Фамусовых. Словесное рисование центральной сцены первого действия развивает воображение читателя и одновременно служит проверкой того, как понят весь первый акт. Здесь же даем и опережающее задание по второму акту: за что хвалит Москву Фамусов и что в ней осуждает Чацкий? (Сравнение монологов «Вкус, батюшка, отменная манера» и «А судьи кто?».)

Урок аналитического чтения второго действия назовем «Век нынешний и век минувший». Здесь нам необходимо понять, почему Чацкий вступает в спор с Фамусовым, почему неизбежно столкновение Чацкого и фамусовской Москвы, которое произойдет в следующем действии.

Второе действие насыщено монологами. Это понятно: перед столкновением стороны излагают свою программу. Однако если не замечать развития действия во втором акте, действительно, получится, что Чацкий «метет бисер». Стало быть, нужно открыть в аналитическом чтении не только смысл монологов, но позволить ученикам понять, по каким мотивам они произнесены, каким чувством наполнены. При этом обнаружится комизм речей Фамусова и драматическое напряжение, оправданность монологов Чацкого. Второе действие начинается монологом Фамусова «Петрушка, вечно ты с обновкой». Чем раздражен Фамусов в начале монолога и почему он успокаивается к концу его? Разумеется, его волнует не разодранный локоть слуги и манера его чтения. Приезд Чацкого встревожил Фамусова. От «сорванца» жди только неприятностей, нарушения порядка. Фамусов хочет восстановить равновесие, усевшись за календарь. Это для Фамусова священнодействие. Неопрятность Петрушки нарушает торжественность происходящего, потому Фамусов и бранит его. Но, принявшись за перечисление предстоящих дел, Фамусов приходит в самое благодушное настроение. В самом деле, предстоит обед с форелями, погребение богатого и почтенного Кузьмы Петровича (превозносился его, Фамусов ничуть не скорбит о его смерти, и это делает его одушевление комическим), крестины у докторши. Вот основы жизни — рождение, еда, смерть. Этим и ограничен круг его жизни. Работа над монологом помогает обнаружить глубинные пласты комедианности. Фамусов так ободрен этими прочными и понятными ему опорами существования, что встречает Чацкого любезно. Но Чацкий проникателен, Фамусов не может скрыть от него внутреннего беспокойства. Поняв, что Чацкий готов пошататься, Фамусов выдвигает условия: Чацкий должен управлять имением, служить, а главное — перестать быть «гордецом». И в качестве достойного образца для подражания появляется Максим Петрович. Речь Фамусова о нем так наступательна, что Чацкий не может не обороняться. Смысл его поведения не в том, что «он вольность хочет проповедать» в присутствии Фамусова. Чацкий признается: «Длать ссоры не мое желанье». Любя Софью, Чацкий вынужден вступить в общение с Фамусовым. Разговаривая с ним, он не может не отстаивать своей позиции, отталкиваясь от той морали, которую ему навязывают.

Так появляется монолог Чацкого «И точно, начал свет глупеть». Это не упражнение в красноречии, не попытка «просветить» Фамусова — это вынужденная и страстная защита тех начал жизни, которые ему дороги и от которых он отказаться не может. Конечно, Чацкий молод, горяч и увлекается тем, о чем говорит. Но не прямолинейно ли объяснять, как это делают обычно на сцене, его следующие реплики, когда Фамусов буквально врывается в монолог своими воплями-возражениями, только инерцией пылкости? А может быть, он дразнит Фамусова, как раз видя, что перед ним противник, и только потом, вспомнив

о Софье, хочет погасить раздор («Я наконец вам отдых дам»). Наивность Чацкого не в том, что он пространно объясняется с Фамусовым. Это только форма наивности, и потому не она для нас прежде всего важна. Наивность Чацкого в том, что он считает «век минувший» отошедшим. Чацкий полагает, что «век нынешний» уже сделал свои завоевания:

Хоть есть охотники поподличать везде,
Да нынче смех страшит, и держит стыд в узде.

И как опровержение этой иллюзии Чацкого появляется Скалозуб. Он немногим старше Чацкого, но так ли велико его отличие от «века минувшего»?

Далее в уроке мы предлагаем ученикам сопоставить поведение, судьбу, идеалы Скалозуба с воителями или кумирами «века минувшего». Разница оказывается невелика. Так по ходу аналитического чтения даются характеристики так называемых «второстепенных действующих лиц»: в первом действии — Лизы, во втором — Скалозуба, в третьем — гостей Фамусова, в четвертом — Репетилова.

Скалозуб настолько ничтожен, что не в состоянии понять, на чьей стороне в споре Фамусова и Чацкого. И, слыша, как Фамусов «жалеет» его, Чацкий не может удержаться от негодования. Монолог «А судьи кто?» рожден протестом Чацкого: его отдают на суд Скалозуба! Сдержанность оставляет героя, его пылкость не убита презрением, без которого нет законченной трезвости. Да и как остаться холодным, когда именно здесь Чацкий понимает свою несовместимость с московским кругом и почти точно предсказывает свою судьбу («Теперь пускай из нас один...»)!

Седьмое — четырнадцатое явление второго действия мы не рассматриваем на уроке подробно. Этот материал переносится на заключительные занятия. Но общий итог второго действия необходимо выяснить. Падение Молчалина и обморок Софьи как будто бы окончательно должны были убедить Чацкого в ее нелюбви. Но Чацкий забывает о Молчалине, он занят лишь спасением Софьи. Сосредоточенность чувства, волнение не позволяют Чацкому трезво воспринять происходящее, хотя он старается остро все подметить. Несмотря на то что Софья смеется над участливостью Чацкого, прямо говорит ему: «На что вы мне?», Чацкий уходит омраченным, печальным, но не прозревшим.

В домашнем задании мы предлагаем ученикам ответить на вопросы:

1. Как и почему изменилось настроение Чацкого от начала к концу второго действия?

2. Что знают зрители комедии об истинных отношениях Чацкого, Софьи и Молчалина и почему Грибоедов не позволяет этого сразу понять героям?

3. Почему неизбежно столкновение Чацкого с фамусовской Москвой в третьем действии?

Урок о третьем действии комедии назовем словами, которые повторяет хор гостей: «Безумный по всему...»

Урок начинается с ответов на вопросы задания и переходит в осмысление первых явлений третьего действия. Затем устное словесное рисование помогает наметить портреты гостей. Но главная задача урока — показать, как возникает и почему так стремительно распространяется слух о сумасшествии Чацкого. Этот урок сложен, «многолюден», поэтому остановимся на нем подробнее.

В сонную тишину фамусовского дома Чацкий ворвался, как ветер. Но его порывистое дыхание, бурная радость, громкий и неудержимый смех, искренняя нежность и пылкое негодование неуместны здесь.

В доме, где все построено на притворстве и обмане, где дочь прячет свою влюбленность в Молчалина от отца, а отец свои «шалости» с Лизой — от дочери, искренность Чацкого — «незваная гостья». Здесь откровенность под запретом и пылкие признания Чацкого кажутся странными. В доме, где смиренное безмолвие Молчалина почитается добродетелью, красноречие Чацкого выглядит дерзким. В доме, где все расписано по календарю, порывистость Чацкого сулит лишь неприятные неожиданности.

В обществе, «где тот и славился, чья чаще гнулась шея», независимость Чацкого делает его «опасным человеком». Раболепие не уживается с вольностью, а Чацкий «властей не признает», так же как не признает чинов и богатств, «отцов отечества», которые «грабительством богаты», и права их суда над ним.

И потому в доме Фамусова Чацкий встречен холодно и неприязненно, потому его «дичатся как чужого». Но зачем он здесь? Зачем он терпит холодность и колкости Софьи, поучения и сожаления Фамусова, спесь и остроты Скалозуба? Ведь Чацкий знает, что «к свободной жизни их вражда непримирима». Он почти предсказывает свою судьбу в монологе второго действия:

Теперь пускай из нас один,
Из молодых людей, найдется — враг исканий,
Не требуя ни мест, ни повышенья в чин,
В науки он вперит ум, алчущий познаний;
Или в душе его сам бог возбудит жар
К искусствам творческим, высоким и прекрасным,—
Они тотчас: разбой! пожар!
И прослывет у них мечтателем! опасным!!

Чацкий превосходно понимает свою несовместимость с миром фамусовых и молчалиных. Его афоризмы резки и тверды:

Служить бы рад, прислуживаться тошно;

Дома новы, но предрассудки стары.
Порадуйтесь, не истребят
Ни годы их, ни моды, ни пожары.

Эти отточенные реплики Чацкого как бы очерчивают границу между ним и «веком минувшим», но не отжившим еще, не умершим. Что же заставляет Чацкого самого переступать эту границу, посещать дом, где ему не рады? Любовь к Софье. Чацкий — человек пылких, но не быстротечных чувств. Уехавши влюбленным, он возвращается с чувствами, усиленными разлукой. Его признания трепетны и стремительны, и он пытается отбросить все очевидные возражения, преграды его любви:

И день и ночь по снеговой пустыне
Спешу к вам голову сломя.
И как вас нахожу? в каком-то строгом чине!
Вот полчаса холодности терплю!
Лицо святейшей богомолки!.. —
И все-таки я вас без памяти люблю. —
Минутное молчание.

Послушайте, ужли слова мои все колки?
И клонятся к чьему-нибудь вреду?
Но если так, — ум с сердцем не в ладу.

И здесь Чацкий прав: ум подсказывает ему необходимость разрыва с домом Фамусова, сердце требует любви Софьи.

И потому Чацкий, слыша, как Софья защищает Молчалина, видя, как волнуется Софья его падение с лошади, все-таки хочет еще и еще раз убедиться в обратном тому, что он видит.

Однако не только чувства, которые «надежду гадают», но и благородный ум Чацкого не может смириться с привязанностью Софьи к Молчалину. Чацкий не может понять, как можно любить ничтожное. И в надвигающихся перед балом на фамусовский дом сумерках он расспрашивает Софью и пытается открыть для себя заново Молчалина. А может быть, Молчалин имеет достоинства? Это последние встречи, продиктованные надеждой, последняя попытка увидеть в людях человеческое, прежде чем окончательно отвергнуть их. И потому эти два диалога так драматичны, так волнующи. Аналитическое чтение этих явлений раскрывает психологический драматизм, с которым ученики в комедии встречаются впервые; это расширяет их представления о возможностях жанра. Но как трудно Чацкому осветить лицо своих собеседников! Так и кажется, что Чацкий пытается втянуть их в полосу света, тянущуюся от одной из раскрытых дверей, может быть, из дверей комнаты Софьи (ведь она всегда озарена для Чацкого светом воспоминаний), где уже зажжены свечи, чтобы осветить зеркало, в которое она будет рассматривать себя

перед балом. Но Софья, а потом Молчалин ускользают из этой полосы света и отступают в сероватую тень сумерек.

Искренняя, грустная и взволнованная интонация Чацкого в диалоге с Софьей сталкивается с ее ироническими и холодными словами (и в самой односложности ее ответов — холодность, желание уйти от разговора).

Но почему же Софья от этого резкого разговора переходит к откровенности, пусть очень осторожной, но искренней? Ее, вероятно, вынуждает к этому горестный порыв Чацкого:

И я чего хочу, когда все решено?
Мне в петлю лезть, а ей смешно.

Тогда-то Софья и отважилась сказать «истины два слова» (не более, чем два), сказать, что отталкивает ее от Чацкого. И оказывается, что прежде всего ей мешает в нем «особенностей бездна», его непохожесть на других. Это признание удивляет Чацкого, удивляет настолько, что он забывает об осторожности:

Я странен, а не странен кто ж?
Тот, кто на всех глупцов похож;
Молчалин, например...

И стоило прозвучать этому имени в устах Чацкого, как Софья опять замкнулась и, чтобы удержать ее, чтобы узнать истину, Чацкому приходится скрыть свое отношение к Молчалину, сказать себе: «Раз в жизни притворюсь». Все несуществующие достоинства готов приписать Молчалину Чацкий, все, кроме одного — искренности и самоотвержения, силы чувств:

Но есть ли в нем та страсть, то чувство,
пылкость та,
Чтоб кроме вас ему мир целый
Казался прах и суета?
Чтоб сердца каждое биенье
Любовью ускорялось к вам?

Чацкий не требует от Софьи ответных чувств, он хочет только одного — понять логику ее поступков, он хочет знать те достоинства, которые заставили ее выбрать Молчалина. И если она сумеет убедить его, он откажется от всего, что «теперь... кипит, волнуется, бесит», заставит замолчать любовь.

Чацкий чувствует пропасть между своими чувствами и понятиями и происходящим на его глазах сближением ничтожного Молчалина с Софьей. И эта пропасть раскалывает его прежний мир, сдвигает и переворачивает все его представления. И потому он чувствует себя на грани катастрофы. Чацкий первый произносит слова о сумасшествии!¹

¹ См.: Тынянов Ю. Н. Сюжет «Горя от ума». — В кн.: Тынянов Ю. Н. Пушкин и его современники. М., 1968.

Любовь к Софье приводит Чацкого на грань безумия, так как нельзя сохранить одновременно чувство и весь строй своих представлений о жизни, о человеке. Софья «про себя» в ответ на это искреннее признание Чацкого замечает: «Вот нехотя с ума свела!» Однако, желая образумить Чацкого, Софья перечисляет такие достоинства Молчалина, которые заставят Чацкого сказать: «Шалит, она его не любит». И в самом деле, как Чацкий может в добродетелях числить то, что Молчалин «безмолвием обезоружит» Фамусова, «от старичков не ступит за порог... с ними целый день засядет, рад не рад, играет...».

Любовь Софьи к Молчалину остается для Чацкого загадкой. И в конце разговора он понимает, что близость к ней потеряна навсегда и только «воспоминания об том, что невозвратно», его «согреют, оживят... отдохнуть дадут».

Появление Молчалина заставляет Чацкого раздумывать о том, «какою ворожкой умел к ней в сердце влезть» этот услужливый человек, который всегда «на цыпочках и не богат словами». Однако под напором вопросов Чацкого Молчалин разговорился, разговорился настолько, что обнаружил свои принципы жизни («умеренность и аккуратность», «ведь надобно ж зависеть от других»).

Грустную иронию Чацкого Молчалин принимает за досаду неудачника и начинает поучать его, открывать ему «пути спасения». Чацкого раздражает снисходительный тон его собеседника, он становится резким («слыхал, что вздорная», «пустейший человек, из самых бестолковых») и противопоставляет рабскому смирению Молчалина свою программу независимости, свободы и искренности («зачем же мнения чужие только святы?», «я глупостей не чтец», «когда в делах — я от веселий прячусь, когда дурачиться — дурачусь»).

В этом столкновении с Молчалиным слышится уже расхождение Чацкого со всей фамусовской Москвой, ее идолами: Татьяной Юрьевной, Фомой Фомичом...

Но Чацкий пока озабочен загадками любви, и откровенность Молчалина заставляет его сделать вывод, обратный реальному:

С такими чувствами, с такой душою
Любим!.. Обманщица смеялась надо мною!

Чацкий ищет оправданности чувств Софьи и обманывается, потому что все то, что презираемо им, в барской Москве возвышает человека. И на балу этот конфликт Чацкого и фамусовского мира обнаруживается неудержимо.

Вот после «суеты приготовлений» начинают появляться гости. Первыми появляются Горичи. Наталья Дмитриевна полна оживления и кокетства. Войдя в залу, она с удовольствием оглядывает себя, прихорашивается, а потом ищет глазами того, кто мог бы полюбоваться ею, и замечает Чацкого, рассказывает ему о своем «приобретенье» — муже. И говорит она о Платоне Михай-

ловиче как о своем новом туалете (совсем как потом в разговоре с княжнами Тугоуховскими: «Нет, если б видели мой тюрлюрю атласный!»).

Интонации ее почти буквально совпадают с репликой Молчалина, восторгающегося собачонкой старухи Хлестовой: «Ваш шпиц — прелестный шпиц, не более наперстка...»

Наталья Дмитриевна: «Мой муж — прелестный муж, вот он сейчас войдет».

Шпиц, тюрлюрю, муж — все здесь предмет тщеславия, все демонстрируется, «сокровища» выставляются для обозрения. Но вот появляется и Платон Михайлович. Чацкий едва узнает в этом располневшем, вялом человеке с потухшими глазами на скучном лице, с ленивыми движениями прежнего резвого своего товарища по армии. Наталья Дмитриевна сменила в муже все: не только военный костюм, но и привычки, движения, взгляд. Ее тщеславие утешено возможностью его неосуществленных успехов:

И утверждают все, кто только прежде знал,
Что с храбростью его, с талантом,
Когда б он службу продолжал,
Конечно, был бы он московским комендантом.

Но гораздо больше устраивает Наталью Дмитриевну собственная роль главнокомандующего: она повелевает мужем безусловно, придумывая ему болезни («все ревматизм и головные боли»), занятия, которых он не любит, образ жизни, который ему чужд («Платон Михайлыч город любит»). С какой неуклонностью Наталья Дмитриевна осуществляет свою заботу, похожую на дрессировку, как при всех нежных словах крепчает ее повелительный голос!

От этих забот Платон Михайлович увял, Чацкому уже не о чем с ним говорить.

Появляются князья Тугоуховские, влекомые шестью щебечущими дочерьми. Их восторженные восклицания, и всплески рук, и взгляды, высматривающие новые фасоны платьев, особенно контрастируют с дряхлой неповоротливостью глухого князя со слуховой трубкой и скрипуче растянутым голосом княгини, струдом выговаривающей слова: «От-став-ной?», «И хо-ло-стой?», «Богат?».

Но какая цепкость в этих дряхлых старичках! Едва появившись на бале, княгиня ищет женихов для многочисленных дочерей своих. Заметив Чацкого, узнав, что он не женат, тут же посылает князя за ним:

К нам на вечер, в четверг, проси скорее
Натали Дмитриевны знакомого: вон он!

Это прямо-таки охотничье преследование, способность столь неожиданная в этих дряхлых существах! Но Тугоуховские действительно глухи ко всему, кроме званий и богатства. Узнав, что

Чацкий не камер-юнкер и не богат, княгиня «громко, что есть мочи» кричит мужу:

Князь, князь! Назад!

Язвительная и высокомерная графиня Хрюмина, гордящаяся своей знатностью и французским языком, «отъявленный мошенник» Загорецкий, рекламирующий свою способность заполучить то, чего «никто достать не мог», властная Хлестова, привезшая арапку, Скалозуб, важно преподающий всем уставы и знакомящий с «форменными отличками» («в мундирах выпушки, погончики, петлички»), — каждый из гостей одушевлен самоутверждением, и потому они не очень нежны друг к другу. Графиня-внучка при Тугоуховских, как бы не замечая их, роняет:

Ах, grand'maman! Ну, кто так рано приезжает?
Мы первые!

Княгиня Тугоуховская не остается в долгу:

Вот нас честит!
Вот первая, и нас за никого считает!
Зла, в девках целый век...

Самоуверенная Хлестова с трудом переносит самоуверенного Скалозуба и при его уходе говорит:

Ух, я точнехонько избавилась от петли;
Ведь полоумный твой отец:
Дался ему трех сажень удалец —
Знакомит, не спросясь, приятно ли нам, нет ли?

Дух общей вражды поддерживается и соревнованием в тщеславии, и поисками женихов. И здесь почти каждый из гостей — угроза другому. Вслед за княгиней Тугоуховской графиня Хрюмина повторяет ее фразу, уже прямо обращаясь к Чацкому: «Вернулись холостые?» И это первый ее вопрос к собеседнику. Фамусов упорно ищет жениха для Софьи:

Где Скалозуб Сергей Сергееч? а?
Нет, кажется, что нет. — Он человек заметный —
Сергей Сергееч Скалозуб.

Так разноликие гости и устроитель бала сходятся в целях этого вечера, первое упоминание о котором уже звучало лицемерием:

...съедутся домашние друзья.
Потанцевать под фортепиано —
Мы в трауре, так балу дать нельзя.

«Домашние друзья» оказываются соревнующимися в выказывании своих достоинств, поисках «танцовщиков» и расположе-

для друг к другу не обнаруживают. Молчалин действительно здесь необходим, «как громовой отвод».

И как единодушно признание Молчалина, так же всеобщее раздражение, которое все испытывают при встрече с Чацким. Чем Чацкий успел досадить каждому? Наталья Дмитриевна испугалась за мужа: присутствие Чацкого слишком «свежо» для Платона Михайловича и «сквозняк» воспоминаний может вернуть его к прежней вольности. Графине-внучке Чацкий успел заметить, что ее высокомерие неосновательно: она всего лишь одна из «подражательниц модисткам». Хлестову возмутил непочтительный смех Чацкого. Молчалину он «отсоветовал в Москве служить в Архивах». Фамусов при Чацком не чувствует возможности свободного проявления себя:

Чуть низко поклонись, согнись-ка кто кольцом,
Хоть пред монаршим лицом,
Так назовет он подлецом!..

Оскорблены их лучшие порывы, основания их жизни Чацкий отверг, и как-то мимоходом, не то чтобы нападая на них, а просто не признавая. Раздражение общества ищет выхода и наконец прорывается слухом о сумасшествии Чацкого.

Почему именно Софья оказывается источником этого слуха? Софья раздражена: Чацкий в мимолетной встрече с ней на бале успел оскорбить Молчалина, сказав даже: «В нем Загорецкий не умрет!..» Софья пыталась остановить эту ироническую тираду, боясь, как бы слова Чацкого не были услышаны и разнесены любопытствующими скучающими гостями. Но Чацкого остановить нельзя. Теперь, после разговора с Молчалиным, после того как он увидел «громоотвод» в действии, Чацкий знает, как сильно отличается истинное лицо Молчалина от героя Софьиных мечтаний. И Чацкий пытается ей об этом сказать, хотя она не хочет истины, страшится ее. Гнев Софьи обращается на Чацкого:

Ах! Этот человек всегда
Причиной мне ужасного расстройства!
Унизить рад, кольнуть; завистлив, горд и зол!

И в разговоре с господином N. она невольно роняет:

Он не в своем уме.

Ей так легче, ей приятнее объяснить язвительность Чацкого безумием любви, о котором он сам говорил ей. Обмолвившись случайно, Софья сначала испугалась своего признания: «Не то, чтобы совсем», — «помолчавши» говорит она потрясенному скандальной новостью. Но, видя, что «готов он верить», Софья «смотрит на него пристально» и подтверждает свои как будто случайно вырвавшиеся слова. Ее предательство — обдуманная месть:

А, Чацкий! Любите вы всех в шуты рядить,
Угодно ль на себе примерить?

И слух о сумасшествии Чацкого начинает распространяться с поразительной быстротой. Одни повторяют «С ума сошел!» для того, чтобы убедиться, так ли думают другие. А эти другие, у которых спрашивают, не хотят выглядеть неосведомленными. Загорецкий, которого ценят именно за то, что с ним «не надобно газет», не хочет ударить в грязь лицом и тут же, мгновенно придумывает историю сумасшествия Чацкого, которого он в лицо-то с трудом признает:

Г. Д.

С ума сошел!

Загорецкий.

А! знаю, помню, слышал.

Как мне не знать? примерный случай вышел:

Его в безумные упрятал дядя-плут...

Графиня-внучка, услышав уже от Загорецкого, что Чацкий сошел с ума, не преминула подчеркнуть свою проницательность:

Представьте, я заметила сама.

Но радостнее всего воспринимает эту весть Фамусов:

О чем? О Чацком, что ли?

Чего сомнительно? Я первый, я открыл!

Давно дивлюсь я, как никто его не свяжет!

От скучающей надменности не осталось и следа. Все возбуждены, оживлены. То и дело мелькают реплики: «Пойду-ка я, расправлю крылья», «Пойду, спрошу». Мужчины потирают от удовольствия руки, дамы стремительно скользят по гостиной, подбрав платья. Забыты нехватка танцовщиков, взаимные распри, зависть друг к другу. Интерес к скандалу и желание преследовать жертву объединили всех. Начавшись с осторожного перешептывания Г. Н. и Г. Д., слух все смелее, голоса гостей звучат все громче и переходят в крик двух стариков: графини-бабушки и князя Тугоуховского.

Графине «уши заложило», и она, негодуя, что все оставили ее, выговаривает князю. Этот разговор глухих очень смешон, но он зеркало отношений всех гостей. Каждый из них занят собой, каждый почти не слышит другого, бросает весть и убегает, чтобы прокричать ее следующему.

Но вот о сумасшествии Чацкого всем известно. Сообщать больше некому, удивить этим уже нельзя, да и все убеждены твердо: «Безумный по всему». Тогда начинается обсуждение того, почему Чацкий «в его лета с ума прыгнул». Фамусов с его животным объяснением всего происходящего (вспомним его календарь) указывает на наследственность:

По матери пошел, по Анне Алексевне;
Покойница с ума сходила восемь раз.

Хлестова начинает мотив, оказавшийся близкий всем:

Шампанское стаканами тянул.
Чай, пил не по летам...

Ее поддерживают. Но такая причина показалась всем слишком невинной. И вслед за смешными пересудами в гостях появилось что-то злое:

Ученые — вот чума, ученость — вот причина,
Что нынче, пуще, чем когда,
Безумных развелось людей, и дел, и мнений.

Так Фамусов доводит раздражение, которое томило всех, до откровенной позиции воителей «века минувшего». И тут у каждого из гостей оказывается враг, который как-то слился в их представлении с Чацким: лицеи и гимназии, педагогический институт и князь Федор, химия и басни, профессора и, главное, книги. Многочисленность этих врагов вызывает уже не раздражение, а злость, не опасения, но страх.

Дело, оказывается, не только в Чацком, которого лицемерно можно и пожалеть («Был острый человек, имел душ сотни три», — это последнее вызывает сочувствие Хлестовой). Тревожит новое и непонятное направление жизни и уже рождаются проекты пресечения зла. Скалозуб спешит обрадовать всех: в школах «будут лишь учить по-нашему: раз, два». Фамусов мечтает о большем: «забрать все книги бы, да сжечь».

Появление Чацкого приводит всех в трепет. Клеветники испугались своей выдумки. Это особенно нелепо потому, что Чацкий подавлен всем, что он видел и слышал.

Чацкий возмущен духом «пустого, рабского, слепого подражания», он оскорблен поклонением ничтожеству (дело не только в том, что барышень пленил французик из Бордо; пустота всегда ищет кумиров, отсутствие собственной жизни, полноты ее ведет к рабскому копированию чужой, к уподоблению). И этот монолог его — единственная во время бала речь, где говорится о вещах высоких и значительных. Чацкий занят этими серьезными вещами настолько, что не знает, что его объявили сумасшедшим. Но одиночество свое он чувствовал все время, еще до того, как все оставили его из страха, что «затеет драться он». Гнев Чацкого для фамусовских гостей непонятен. Они путают этот высокий гнев со скандальностью и в страхе разбегаются.

В конце третьего действия Грибоедов ремаркой подчеркивает, как сценически откровенно стало одиночество Чацкого: «Оглядывается, все в вальсе кружатся с величайшим усердием. Старикам разбрелись к карточным столам».

Это уже итог. Чацкий еще долго в сенях фамусовского дома будет прощаться с прошлым, слушать вздор Репетилова, увидит позор Софьи, но путь «вон из Москвы» указан ему уже здесь.

В домашнем задании после этого урока мы предлагаем ученикам составить цитатный план анализа эпизода «Бал в доме Фамусова», нарисовать словесно портреты гостей в начале и в конце действия, подумать, зачем комедии нужен четвертый акт.

Следующий урок назовем «Миллион терзаний», так как развязка пьесы нарушает спокойствие или усиливает страдание основных действующих лиц комедии. В центре урока — вопросы о том, почему Чацкий так долго остается в сенях фамусовского дома, что из узанного Чацким в эту ночь наиболее мучительно для него.

Разъезд гостей как будто возвращает нас к началу третьего действия: Хрюмина презирает всех, Наталья Дмитриевна дрессирует мужа, Тугоуховские щебечут... Все входит в берега, но чуть больше злости у Хрюминой, более откровенно уныние Горича, солдафонство Скалозуба, лица Тугоуховских, властность Хлестовой. Все их качества проявились в столкновении с Чацким, гости раздражены им. Чацкий слышит в их словах о себе «не смех, а явно злость». На первый взгляд, Чацкого в сенях фамусовского дома оставил случай («Кучера-с нигде, вишь, не найдут»). Но в самом деле его здесь держит опустошение. «Дым надежд» рассеялся, но в Чацком не затихла боль:

Где прелесть эта встреч? участие в ком живое?
Крик! Радости! обнялись! — Пустое.

«И пусто, и мертво» — вот причина непривычной неподвижности Чацкого. Ехать некуда, хотя «не ночевать же тут».

И как подтверждение этой безысходности появляется Репетилов. Почему Грибоедов не привел его на бал? Почему оставил для разъезда? Репетилов представляет тот круг Москвы, в который как будто мог бы войти Чацкий: «...общество и тайные собранья... Секретнейший союз». Но «исповедь» либерала из Английского клуба обнаруживает ту же пустоту.

Чем примечателен каждый из «гениев», о которых рассказывает Репетилов? Почему Репетилов впал в «оппозицию»? Отчего Репетилов не замечает смены собеседников? Что убедило Репетилова в сумасшествии Чацкого? Эти и другие вопросы должны не только обрисовать характер Репетилова, но и уравнивать консерваторов и «либералов» Москвы. Слух о сумасшествии, достигнув ушей Чацкого, рождает в нем горечь. Но это не последний и не самый сильный для него удар. Чацкого продолжает волновать вопрос: «А Софья знает ли?» Он предполагает в ней равнодушие к себе, но не коварство, «нерв избалованность», но не слепоту. Но увидев Софью, зовущую Молчалина, Чацкий сам готов верить слуху о себе: «Не впрямь ли я сошел с ума?»

Как отнеслись Чацкий и Софья к «исповеди» Молчалина перед Лизой? Чувствует ли себя виноватым в этой сцене Молчалин? Чем пугает его разоблачение?

Еще один удар для Чацкого — «решение загадки», кого любит Софья, бешенство при мысли: «Вот я пожертвован кому!» Но с появлением Фамусова Чацкому суждено еще узнать, что Софья «сама его безумным называла». Последний монолог Чацкого полон гнева, страдания и сарказма. Чацкий здесь более трезво судит обо всем, чем раньше. Но справедлив ли он в своих обвинениях и приговорах?

Урок заканчивается прослушиванием монолога в исполнении Царева и Юрьева. «Кто из актеров оказался интереснее для вас и справедливее к Чацкому?» — такова тема письменной работы, завершающей изучение комедии по актам.

При чтении и анализе комедии Грибоедова «Горе от ума» учеников обычно волнует вопрос о том, что произойдет с героями пьесы на следующий день после отъезда Чацкого из дома Фамусовых.

В ответах на вопрос анкеты по выяснению читательского восприятия комедии многие ученики спрашивают: «Куда поедет Чацкий из дома Фамусова? Что с ним будет дальше? Какова дальнейшая судьба Чацкого? Может ли он стать декабристом? Почему Чацкий не остался в Москве и не стал продолжать борьбу с ложью и предрассудками? Почему Чацкий, несмотря ни на что, любит Софью? Разлюбит ли он ее через много лет? Выгнал Фамусов Молчалина или нет? Отправят ли Софью в деревню? Узнает ли Фамусов, кто был настоящим поклонником Софьи? Что произойдет в доме Фамусова?»

Эти и подобные вопросы встречаются во многих работах, собранных нами после анализа комедии по актам.

Учитель постарается переключить наивно-реалистический интерес к дальнейшей судьбе героев в план оправдания художественной логики комедии. Для этого заключительные занятия надо объединить постановкой вопроса, который бы позволил бросить обратный взгляд на произведение, связать начала и концы, обнаружить путь, пройденный героями в ходе драматического действия, и в характерных качествах героев найти разгадку их будущей судьбы. При этом вопрос должен создавать общую проблемную ситуацию заключительных занятий, связывать все уроки воедино.

Для заключительных занятий по комедии «Горе от ума» мы выбрали вопрос: для кого из героев пьесы открытия, совершившиеся в четвертом действии, наиболее тяжелы?

Этот вопрос дает возможность проследить судьбу Чацкого, Софьи, Молчалина, Фамусова, сравнить их позиции, сопоставить читательское и авторское отношение к героям пьесы в конце ее изучения.

На заключительную тему было отведено три урока. Первый из них — «Два утра Чацкого».

Опираясь на художественную структуру комедии, мы строим своего рода экскурсию. Первый маршрут ее пролегает по тем местам Москвы, которые видит Чацкий по дороге к дому Фамусова. Чацкий в стремительном порыве летит через Москву, он хочет скорее видеть Софью. Он «сорок пять часов, глаз мигот не прищуря, верст больше семисот пронесся». Но в это утро Москва открыта Чацкому радостно, «дым отечества» для него «сладок и приятен». Он проезжает мимо Кремля, университета, домов своих друзей. Этот прием помогает показать внесценическую периферию комедии, круг единомышленников Чацкого¹.

Заметит Чацкий новые дома Москвы, а старым улыбнется снисходительно и шутиливо. И как в первом действии, в разговоре с Софьей, Чацкий может еще думать о старой Москве с чувством превосходства, смеяться над ней беззлобно. Перед Чацким промелькнет и Английский клуб, и дом Театрала, что «зеленью раскрашен в виде рожи». Но воспоминания о «столпах» Москвы не отравят в это утро надежд Чацкого.

На этом же уроке мы проследим и другой путь Чацкого, путь, указанный ему всем пронесшимся в пьесе: «Вон из Москвы! сюда я больше не езду».

Чацкий едет в это утро мимо домов, куда путь ему закрыт, мимо домов, где живет «мучителей толпа».

Дома Хлестовой, Скалозуба, Хрюминых, Тугоуховских оттапливают Чацкого. Здесь не найти места, «где оскорбленному есть чувству уголок»². «Великолепные палаты» отцов отечества, которые «разливаются в пирах и мотовстве», служат на уроке поводом к общей характеристике фамусовского общества. Однако важно, что эти общие представления учеников возникают на заключительном занятии из конкретных образов, что экскурсия позволяет дать весь этот материал в свете определенного настроения, глазами возмущенного Чацкого.

Включаясь в экскурсию, ученики собирают и осмысливают наблюдения, накопленные в ходе анализа комедии по действиям. Но это требует от них новых интеллектуальных усилий, побуждает обращаться к новым источникам, ведет к новой взволнованности произведением. В итоге экскурсии мы находим ответ на центральный вопрос урока: почему Чацкий вынужден бежать из Москвы? Что разделяет Чацкого и фамусовскую Москву, что привело героя к разрыву с ней?

При этом важно, чтобы, поняв неизбежность разрыва Чацкого с фамусовской Москвой, ученики не пришли к мысли о его поражении. Склонность к такому истолкованию финала пьесы была заметна в их первоначальном впечатлении от чтения.

Сопоставление в уроке начала и конца пьесы позволяет по-

¹ Прекрасным материалом для этой части урока являются размышления М. В. Нечкиной «А. С. Грибоедов и декабристы». М.—Л., 1951.

² В этой части урока мы используем материалы книги Н. С. Ашукина «По грибоедовской Москве». М., 1924.

ставить вопрос о том, какие качества Чацкий утрачивает и в чем он остался верен себе. Проследив, как меняются интонации, темы, лексика монологов Чацкого от первого к четвертому действию, ученики убеждаются, что Чацкий избавляется от иллюзий, но не от своих идеалов. Он не отказывается от искренности, прямоты, свободомыслия. Для него все более нестерпимы лицемерие и рабство. Чацкий все настойчивее защищает благородство, независимость, высоту мысли, истинность чувства. Наконец, Чацкий теперь трезво и точно, «в лицо» знает своих врагов. Проводя сравнение монологов Чацкого, мы стремимся исторически уточнить, конкретизировать представления учеников о герое комедии Грибоедова. Такая задача подсказана отвлеченностью нравственной оценки Чацкого после первого чтения. На этом уроке собираются детали, свидетельствующие о том, что Чацкий — человек декабристского типа («разрыв с министрами», антикрепостничество и др.). В то же время нам важно показать, что Чацкий наступателен, что его обличения становятся все более остры и все больше тревожат фамусовский дом. Наблюдения над речью героя помогают ученикам понять, в чем его сила, как звучит нарастающий в нем гнев. Чацкий должен открыться ученикам как герой трагический, попавший в комедийную ситуацию. Чацкий может казаться смешным фамусовской Москве, но не зрителю. Не обретая свободы, он не уступает обществу своего стремления к ней. Неудачи Чацкого — признак его стойкости, попытки сохранить верность своим идеалам. И потому так разоблачительно и катастрофично присутствие Чацкого в фамусовском доме. «Чацкий сломлен количеством старой силы, нанесая ей в свою очередь смертельный удар качеством силы свежей»¹.

Следующий урок — «Молчалины блаженствуют на свете». Ученики уже видели, каким потрясением отозвались в Чацком открытия, совершившиеся в четвертом действии и в ходе всей пьесы. Но сокрушит ли все происшедшее Молчалина? На первый взгляд четвертый акт пьесы — катастрофа для него. Разрушена сооруженная с таким усердием лестница к чинам и знатности, погибла надежда на то, что притворная, рабски смиренная любовь к Софье выведет его из «безвестности». Молчалин как будто пригвожден к позорному столбу. Но выбросят ли его из дома, где он незаменим? Откажется ли от него общество, которому он необходим как «громовой отвод» и где даже капризная Хлестова ласково зовет его дружкой? Да и узнает ли Москва, Фамусов о скандале? Ведь Софья давно привыкла скрывать от отца и знакомых свои радости, вряд ли она расскажет о горе. Скорее всего ее гнев и обида направятся по проложенному руслу. Обвинен будет Чацкий!

Так ход размышления приводит нас к вопросу о том, почему фамусовской Москве необходим Молчалин и несносен Чацкий.

¹ Голчаров И. А. Собр. соч. в 8-ми т., т. 8. М., 1955, с. 32.

Ответ на него и составляет основу урока. Контрастное сопоставление Чацкого и Молчалина позволяет выявить полюсы комедии и объяснить реакцию общества в отношении к ним. В таком сопоставлении открывается опасность Молчалина, с него снимается маска услужливого и скромного, «милого человека», которая обманула и некоторых учеников при первом чтении. За робостью Молчалина прячется наглость. Его разоблачение в четвертом акте не станет для него убийственным.

Таким образом, в анализе совмещаются социальная и психологическая стороны пьесы, разрыв которых был характерен для первых впечатлений учеников от чтения комедии.

Для того чтобы проверить, органичны ли для учеников выводы этого урока, мы даем им возможность сопоставить трактовку роли Молчалина двумя актерами: М. Садовским (Малый театр) и Н. Волковым (Большой драматический театр). Лаборатория по учебному телевидению при ЛГПИ им. А. И. Герцена организовала передачу на урок «Два Молчалина». В иных условиях можно воспользоваться фильмом, фотографиями актеров в ролях, которые вместе с рассказом учителя помогут классу определить разный характер исполнения.

Обращение к сценической истории пьесы помогает на этом уроке созданию проблемной ситуации, которая ставит учеников перед необходимостью защиты убеждений, сложившихся в ходе анализа. С другой стороны, обобщения и в этом уроке складываются на конкретно-чувственной основе. На заключительных занятиях особенно важна непрерывность анализа.

Последний из заключительных уроков «Кто разгадает вас?» связан с предыдущими вопросами: почему Софья предпочла Чацкому Молчалина? На этом уроке мы сопоставляем два отношения к Софье: искреннюю и тревожную любовь Чацкого и цинизм Молчалина, прикрытый флером нежной преданности. Почему Софья обманулась? Почему отвергла страсть, пылкость, чувство Чацкого, в котором «сердца каждое биенье любовью ускорялось» к ней? Почему Софья любит человека, который не видит в ней «ничего завидного» и принимает «вид любовника... в угодность дочери такого человека»?

Ведь Софья умна, в ней есть глубина натуры (на уроке приводятся мнения Белинского и Гончарова о Софье), наконец, Софья довольно презрительно относится к барскому кругу Москвы и уже это должно было сделать ее союзницей Чацкого. Значительность Софьи ученики почувствовали уже при первом чтении.

В чем же тайна Софьи? Почему при всех этих качествах она не только не любит Чацкого, но становится его гонительницей, ранит его больше всех других?

Эту тайну Софьи долго разгадывала русская сцена. Мы предлагаем ученикам познакомиться с тремя трактовками образа Софьи и выбрать из них ту, которая представляется наиболее

справедливой. Близость траговни к грибоедовскому замыслу при этом необходимо доказать анализом текста. Таким образом, проблемная ситуация урока рождается обнаружением противоречий в характере образа, созданного Грибоедовым, разветвляется привлечением сценической истории пьесы и разрешается анализом текста.

Из сценических истолкований образа Софьи мы выбрали три, стремясь подчеркнуть в них контрастность исполнения.

В. А. Мичурина-Самойлова объясняла действия Софьи против Чацкого парадоксально. Ее Софья продолжает любить Чацкого. Раненное отъездом Чацкого самолюбие заставило ее из гордости быть холодной с Чацким, стараться полюбить Молчалина.

А. А. Яблочкина играла Софью самовлюбленной, кокетливой и холодной. Изящество, умение владеть собой, насмешливый ум сочетались в ней с жестокостью, барским своеправием.

Т. В. Доронина в спектакле (БДТ) открыла в Софье сильный характер и глубокие чувства. Она не менее Чацкого чувствовала низость и глупость фамусовской Москвы. Но способы сопротивления этому обществу она избрала иные, чем Чацкий. Не возмущение, а презрение жило в Софье — Дорониной. Самостоятельность выражалась во властности. Это желание власти диктовало и любовь к Молчалину: он не мешал ей чувствовать то, что она хотела, испытывать те чувства, которыми она была полна. Молчалин был послушной тенью ее любви. С Чацким этого быть не могло, и Софья не верила его любви. Заблуждение Софьи в спектакле БДТ вело к трагедии разьединенности лучших людей.

Урок о Софье возвращает нас к исходному вопросу заключительных занятий. Глубина потрясения ведет Чацкого к разрыву с фамусовским кругом. При всем трагизме его положения у него есть надежда на выход. Софья во многом сама виновна в том, что с нею произошло. Она винит «себя кругом»: отвергла Молчалина, лишилась Чацкого, осталась в руках разгневанного и ничего не появшего отца. Ее положение ужасно своей безвыходностью. Прав ли Чацкий, говоря Софье о Молчалине: «Вы помиритеcь с ним по размышленнй зрелом»? Сможет ли Софья пережить обиду и примириться с московским кругом, избрать себе мужа «низкоклонника и дельца» или она замкнется в оскорбленной гордости, в недоверии ко всему миру? Так или иначе, судьба ее трагична, потому что в ней есть острый ум, человеческое достоинство, искренность чувства.

Изучение «Горя от ума» завершается размышлением о жанре высокой комедии, в которой Грибоедов, как впоследствии и Гоголь, обнажая социальные противоречия русской жизни, зовет зрителя не только к комическому одушевлению, но и к трагическому потрясению.

В ходе анализа творческая деятельность учеников постепенно все более усложняется и усиливается и в связи с этим нарастает трудность проблемных ситуаций.

На вступительных занятиях задача учителя состояла в том, чтобы вызвать интерес к произведению, организовать чтение его, выявить читательское восприятие и пробудить в учениках потребность в обдумывании впечатлений и осмыслении произведения. Ученики здесь выполняют внутренне сложную работу, избирая угол зрения на произведение искусства, читая его, пытаюсь выразить мысли и чувства, возникшие при чтении. Однако на вступительных занятиях внешне по формам работы ученики оказываются чаще ведомыми.

В ходе анализа учитель активизирует творческую деятельность учеников, побуждая их от собственных впечатлений подняться до постижения авторской позиции. Ученикам приходится здесь усиливать, проявлять свои читательские видения, сравнивать их с логикой художественного текста, размышлять над загадками произведения, оправдывать его композицию, мотивировать поступки героев, эстетически и исторически объяснять позицию писателя. Таким образом, и на втором этапе изучения произведения деятельность учеников многозначна и требует не только запоминания, воспроизведения, но творческого усвоения литературного материала. Однако на заключительном этапе анализа ученикам предстоит столкнуться с наибольшими трудностями, требующими самой активной и напряженной деятельности.

На заключительных занятиях необходимо создавать ситуацию, в которой требуется не просто повторить изученное, но осмыслить его заново, убедить других в справедливости сложившегося мнения, защитить выводы, к которым анализ привел. При этом важно избежать на заключительных занятиях повторения хода анализа, нельзя превращать их в модель только что проделанного разбора.

**Проблемное изучение литературного произведения
и другие пути разбора**

Путь анализа — это особая последовательность разбора, своеобразный ход, сюжет рассмотрения литературного произведения. В методике и школьной практике в настоящее время сосуществуют три основных пути литературного разбора: целостный, «по образам» и проблемно-тематический. Задача состоит в том, чтобы определить достоинства каждого из них и увидеть, в чем ограничены их возможности. Функциональный подход, характерный для современной науки, требует определить цель действия и зависимости, которые возникают при его применении. Эта тенденция подсказана все убыстряющимися ритмами общественного развития, требующими четкой целесообразности действий. Научная аргументация выбора средств анализа — непереносимое условие создания системы школьного изучения литературы. Для того чтобы функционально определить значение путей анализа, необходимо прежде всего выяснить их специфические свойства. Мы исходим из того, что форма существенна, что способ добывания знания соотносится с уровнем литературного развития школьников. Поэтому мы полагаем, что каждый из путей анализа обладает определенными качествами, делающими его близким или далеким от учеников того или иного уровня развития. Учителю необходимо понять, в каких условиях и почему он избирает определенный путь анализа. Выбор пути анализа художественного произведения в школе определяется не только теми мотивами, которые существенны для литературоведа (художественная природа произведения, его структура, выявленность смысла произведения при иных научных подходах к нему), но уровнем развития учеников, характером восприятия ими литературных произведений, педагогической целью, которую ставит перед собой учитель в данном разборе.

Целостный анализ, в основе которого лежит сюжет произведения, а основными звеньями являются эпизод, сцена, глава, имеет ряд неоспоримых достоинств. Естественность порядка разбора, повторяющего на более сложной основе процесс чтения, сле-

дование за развивающейся мыслью автора, эмоциональность, возникающая при вовлечении класса в сопереживание, рассмотрение произведения в динамическом взаимодействии формы и содержания — таковы возможности целостного пути анализа.

Однако стремление распространить целостный анализ на все произведения и все классы вряд ли оправдано. Целостный анализ при всех достоинствах имеет свои пределы. Практическое удобство его, объясняющееся тем, что ученики могут постепенно, посилено знакомиться с отдельными частями произведения, оборачивается ограниченностью анализа. Анализ часто сосредоточен здесь в рамках эпизода и потому не может достаточно глубоко и свободно прояснить связи отдельного звена со всем строем произведения. Трудность свободного сопоставления разных звеньев произведения при целостном анализе ведет часто к смутности общей концепции, к отсутствию генерализации в анализе. В целостном анализе существует и опасность растворения в тексте, недаром в практике школы он иногда (при неправильном применении) превращается в сплошное комментированное чтение.

Учитывая все эти обстоятельства, нам представляется полезным определить условия наиболее эффективного применения целостного анализа.

Если считаться с характером литературного восприятия, органичным для учеников IV—VI классов, то анализ следует строить, опираясь на событийную основу произведения, двигаясь «вслед за автором» (М. А. Рыбникова). С этой точки зрения целостный анализ представляется наиболее плодотворным в IV—VI классах, когда читательская культура школьника еще невелика, когда пристальное рассмотрение произведения от эпизода к эпизоду оказывается самой существенной потребностью литературного развития. Целостный анализ соответствует характеру читательского восприятия на этой ступени и в том смысле, что реализует потребность активного сопереживания и интерес детей к действию, к событийной стороне произведения.

Частичность восприятия, характерная для учеников IV—VI классов, приводит к выпадению из читательского сознания существенных звеньев сюжета, к неполноте понимания авторской цели. Крупные планы впечатлений от отдельных звеньев произведения при чтении детьми художественного текста заслоняют его общий план. Когда мы исследовали первоначальные читательские реакции при знакомстве учеников с рассказом Тургенева «Муму», детям среди других были предложены такие вопросы:

1. Почему рассказ назван «Муму»?
2. Назовите основные события рассказа.
3. Какое место в рассказе вам кажется самым радостным?

В ответах на эти вопросы дети обнаружили трогательное сочувствие к Муму, но Герасим и Татьяна не вызывали в них сопереживания такой же силы. В детских ответах было заметно,

как при чтении ситуация заслоняет судьбу героя, частный эпизод — общий смысл произведения¹.

«У меня настроение после чтения рассказа было грустное, потому что Герасим утопил Муму, а она мне очень понравилась», — пишет ученица Д. Самый радостный эпизод, по всеобщему почти мнению, возвращение Муму к Герасиму, а не уход его от барыни, не встреча героя с родиной. В отборе основных эпизодов дети, как правило, не умеют отделить ключевые события сюжета от второстепенных, вместо выделения главных эпизодов пересказывают одну из запомнившихся сцен с Муму, в перечислении событий отступают от сюжетной последовательности их.

Понятный и близкий читателю-ребенку слой рассказа заслоняет при первом знакомстве художественное целое, не позволяет увидеть причинной связи событий. Эпизод с Муму действительно центральная часть рассказа Тургенева. Но мысль произведения нельзя понять, не замечая истории с Татьяной, ухода Герасима от барыни. Дети наделены способностью остро воспринимать главное событие, но не обладают распределенным художественным вниманием. Такой фон читательского восприятия побуждает обратиться к целостному анализу, который восстанавливает в сознании учеников авторскую последовательность событий, позволяет влиять на осмысление произведения постепенно, в каждом звене. Полезность использования анализа «вслед за автором» в IV—VI классах ни в коей мере не означает исключения его из арсенала средств работы в старших классах. Во-первых, и в восьмом, и в девятом классах мы встречаем учеников, стоящих на уровне наивного реализма. Во-вторых, при анализе произведений, стиль и течение которых с трудом открываются ученикам при самостоятельном чтении, целостный анализ остается необходимым (например, поэма А. Блока «Двенадцать»). В-третьих, литературная природа произведения часто тяготеет к целостному анализу. Например, развитие конфликта в драме не может быть последовательно рассмотрено вне этого пути разбора. В-четвертых, как мы уже говорили, развитие должно не отсекаать, а сохранять цепные качества предшествующего периода. В целях их сохранения мы прибегаем к анализу «вслед за автором» и в VII—X классах, однако делаем это изредка. Доминировать на этих этапах будут иные пути разбора. Таковы причины и условия сохранения целостного анализа в VII—X классах.

Традиционный анализ «по образам» в достаточной степени скомпрометировал себя в школьной практике. Деление героев на положительных и отрицательных, главных и второстепенных, «представителей» и «одинок», сведение разбора к называнию черт героев и иллюстрирование черт цитатами — все эти схоластические искажения анализа системы образов заслонили от учи-

¹ См. также интересное освещение читательских реакций школьников в книге В. А. Никольского «Преподавание литературы в средней школе». М., 1963.

телей и учащихся положительные возможности этого пути разбора.

Между тем характерное для учащихся VII—VIII классов стремление к нравственной оценке героев произведения, к осмыслению и объяснению их характеров делает этот путь анализа в данных классах весьма плодотворным. Дурная схема в анализе образа-персонажа должна и может быть преодолена, во-первых, разрушением замкнутости анализа характера героя, сопряжением персонажа со всей системой образов и, во-вторых, нахождением своеобразного ключа к каждому герою, своеобразием структуры анализа каждого характера.

Одни герои откроются ученикам в своих преображениях, в смене чувств и мыслей, поступков и настроений. В этом ключе, вероятно, следует вести анализ образов героев Л. Толстого, для которого люди текучи, «как реки». Другие герои откроются всего выразят себя в поединке с окружающими и споре с собой (тургеневский Базаров), третьи — в постоянном обогащении характера обновляющейся жизнью (Ниловна, Павел Корчагин).

В советской школе давно используется путь анализа, при котором художественный материал произведения группируется вокруг центральных тем или проблем произведения. Примерами такого подхода могут служить работы В. Ф. Фроловой о «Дубровском», Т. Г. Браже об «Отцах и детях», Л. В. Тодорова о «Мертвых душах». Обобщенность взгляда на произведение искусства, которая оказывается результатом такого анализа, развивает внимание учеников к идейному содержанию произведения. Однако при этом часто нарушается цельность впечатления, в анализе возникают повторы материала. Кроме того, очередность рассмотрения проблем или тем в классе порой никак не мотивируется учителем и в глазах учеников оказывается произвольной.

Общие принципы проблемного обучения позволяют не только обогатить в отдельных звеньях традиционные пути анализа (целостный пообразный), но и дать законченное выражение проблемно-тематическому пути разбора, найти оправданную последовательность проблемного анализа. Проблемный анализ как специфический путь разбора предполагает, что вопрос, возникший в сознании учащихся при чтении литературного произведения, организует сам процесс изучения. Поиски решения общего, перспективного вопроса приводят к возникновению новых, дополнительных. Решение одного вопроса вызывает появление другого. Проблемный анализ — это своего рода цепная реакция вопросов, разбор, построенный на соединении связанных друг с другом проблемных ситуаций. Проблемная ситуация не замыкается в данном случае рамками одного урока. Она должна предшествовать всему анализу в целом. Проблемные ситуации каждого урока оказываются развитием общей, исходной проблемной ситуации. Возможность такого пути анализа отмечала еще М. А. Рыбникова: «Иногда весь разбор можно свести к одному вопросу. Поста-

вить тему и превратить беседу в спор; это дает в результате всесторонний разбор произведения, так как учитель будет требовать доказательств и доказательств. И такой путь работы очень жив и интересен»¹. О необходимости нахождения узлового вопроса к произведению и дедуктивном порядке анализа писал и Н. М. Соколов².

Проблемный анализ в его законченном виде доступен на последнем этапе изучения литературы в школе, когда причинно-следственные связи исторического, социального, философского, эстетического порядка выступают в сознании учеников на первый план.

Проблемный анализ откровеннее выявляет своеобразие художественного сознания писателя, его творческого метода в связях с эпохой, традицией и новаторство в общем историко-литературном процессе, взаимосвязь художественных элементов в произведении. Разумеется, эти вопросы в анализе возникали и раньше, начиная с IV класса. Но тогда эти вопросы не выходили на авансцену анализа, а существовали в нем подчиненно или в скрытом виде. Теперь же развитие учащихся позволяет обратиться к ним открыто и прямо, сделать их основой размышления, протекающего как процесс связанных между собой проблемных ситуаций.

Найти перспективный вопрос анализа и частные, подчиненные ему проблемные вопросы уроков помогает изучение читательского восприятия школьников. Вопросы, волнующие восьмиклассников при чтении «Евгения Онегина», разнообразны, но в основном направлены в область нравственных взаимоотношений героев друг с другом и со средой. Особенно настойчиво повторяется вопрос об изменении чувств Онегина к Татьяне. Его-то мы и делаем центральным вопросом анализа: почему Онегин отверг любовь уездной барышни и так страстно полюбил Татьяну в Петербурге? В. Г. Белинский в своей статье о пушкинском романе полагал, что такая постановка вопроса не имеет права на существование. Необъяснимость человеческих чувств, на которой настаивает Белинский, — одна из аксиом романтической эстетики. Однако реалистический роман Пушкина отмечен мотивированностью чувств героев. Правда, Белинский в этой же статье признает, что вопрос, о котором у нас идет речь, имеет «психологический интерес». Как мы уже убедились, именно психологический интерес и составляет центр читательского внимания в эпоху нравственного эгоцентризма.

Общий проблемный вопрос к роману возникает на стыке сюжета и характеров. При изучении романа в VIII классе именно этот вопрос острее всего задевает сознание учеников и оказы-

¹ Рыбникова М. А. Методика преподавания литературы. М., 1930, с. 59.

² См.: Соколов Н. М. Изучение литературных произведений. М.—Л., 1928, с. 44—49.

вается наиболее всеобщим. С него и следует начинать разбор, вовлекая в решение этого вопроса все новые и новые пласты произведения.

Проблемный анализ воспитывает в учащихся умение защищать выбранную точку зрения, логически аргументировать читательские впечатления и выводы разбора. Литературный анализ как бы выстраивается усилиями самих учеников. В проблемном анализе есть непрерывность поиска, свобода обращения с текстом. Материал произведения здесь объединяется не связью событий (целостный анализ), не последовательным рассмотрением образов (анализ системы образов), а внутренним единством аналитической мысли. Произведение, художественный текст расчленяется и объединяется логикой концепции.

Проблемный анализ как самостоятельный путь разбора обладает целым рядом преимуществ, но и он ограничен в своих возможностях. Проблемный анализ в законченном его виде рассчитан на класс с пробужденной активностью мысли, с навыками свободного, концепционного освоения художественного произведения. Кроме того, проблемный анализ таит в себе опасность отрыва от произведения, ухода от непосредственного эстетического переживания текста в область отвлеченных идей. Все эти обстоятельства требуют от учителя особых усилий для сохранения в проблемном анализе пластической стороны искусства, активизации эмоциональной стороны разбора.

Выбор пути анализа учителем в значительной степени определяется уровнем литературного развития школьников. Для того чтобы контакт, возникший при чтении между читателем и писателем, развился в их диалог в литературном разборе, необходимо путь анализа сделать ^{достаточно} сильным, естественным для учеников. Преждевременная постановка задачи, не подсказанная импульсами внутреннего развития учеников, дискредитирует обучение в глазах детей так же, как бесконечное повторение, мешающее развитию, и приводит лишь к формальному осуществлению цели.

Как реально происходит выбор пути анализа при изучении «Евгения Онегина» в классе?

Первые 3—4 урока посвящены чтению глав романа. Читая на уроках первую, третью, четвертую, шестую и восьмую главы, поручая самостоятельно перечитать вторую, пятую, седьмую главы, учитель постарается дать словарный и историко-литературный комментарий, добиться элементарного понимания текста, преодолеть языковой и исторический барьер, который создается отдаленностью пушкинского времени от нашего и в силу которого многие ученики принимают брегет за слугу, дриад — за ящериц и модернизируют поведение героев. В то же время на этих вводных, ориентировочных уроках учитель не должен стараться растолковать содержание, разъяснить все сложности отношений героев, т. е. проделать работу собственного анализа. На уроках аналитического чтения задача другая: не разъяснить все вопросы, а воз-

будить вопросы в сознании учеников, помогая вместе с тем отбросить элементарные искажения в понимании текста. После чтения романа предлагаем восьмиклассникам ответить на следующие вопросы:

1. Какие главы романа читались с наибольшим интересом?
2. Что мешало чтению? Когда вы прерывали его?
3. Какие строфы романа вам хотелось бы знать наизусть?
4. К каким эпизодам романа вы хотели бы нарисовать иллюстрации? Опишите их.
5. Кто из героев романа вызвал ваше сочувствие и почему?
6. Почему Татьяна, любя Онегина, отвергает его?
7. В какие моменты автор сочувствует героям, когда и за что осуждает их?

8. Почему Пушкин называет страницы своего романа «полумешинными, полупечальными»?

9. Какие вопросы возникают у вас при чтении романа?

Изучая ответы учеников, учитель стремится определить общий характер читательских впечатлений, выявить уровень литературного развития класса и в соответствии с ним избрать путь анализа. Если в первоначальном восприятии «Евгения Онегина» ученики обнаруживают многие элементы не изжитого еще наивного реализма, следует обратиться к анализу «вслед за автором». Система уроков при целостном анализе может выглядеть следующим образом:

1-й урок. День Онегина («И завтра то же, что вчера»).

2-й урок. Семейство Лариных («Привычка свыше нам дана...»).

3-й урок. Письмо Татьяны («Безумный сердца разговор»).

4-й урок. Исповедь Онегина («Учитесь властвовать собою»).

5-й урок. Сон и именины Татьяны («Мечтанья страшного значенье»).

6-й урок. Дуэль («Враги! Давно ли друг от друга Их жажда крови отвела?»).

7-й урок. Татьяна в доме Онегина и в Москве («Его здесь нет...»).

8-й урок. Последняя встреча («Но грустно думать, что напрасно Была нам молодость дана»).

9-й урок. Исповедь поэта («Даль свободного романа»).

Глава за главой проходят здесь перед учениками. Ученики следят за течением сюжета, выделяя центральные эпизоды, психологически мотивируя поступки героев, вглядываясь в художественную ткань произведения.

Если класс наделен признаками нравственного эгоцентризма, то путь анализа «по образам» может сложиться в следующую систему уроков:

1-й урок. Онегин и общество («Для всех он кажется чужим»).

2-й урок. Онегин и Ленский («Лед и пламень не столь различны меж собой»).

3-й урок. Ленский и Ольга («Владимир и писал бы оды, Да Ольга не читала их»).

4-й урок. Ольга и Татьяна («Elle était fille, elle était amoureuse»).

5-й урок. Татьяна и Онегин («Язык девических мечтаний В нем думы роem возмущил»).

6-й урок. Онегин и Татьяна («Судьба моя уж решена»).

7-й урок. Герои и природа («Пойдемте слушать шум дубравный»).

8-й урок. Автор и герои («...я с вами знал Все, что завидно для поэта»).

9-й урок. Жизнь поэта на страницах романа («Промчалось много, много дней...»).

Как мы видим, система уроков, основанная на анализе образов, также обладает многими достоинствами, обнаруживает центральные для автора произведения связи. Однако сам ход разбора не наделен здесь такой непрерывностью мысли, искания истины, как при проблемном анализе, хотя мы стремились подчеркнуть эти связи естественным переходом от одного героя к другому, сопоставлением их.

Путь проблемного изучения можно избрать лишь тогда, когда класс в первоначальных читательских впечатлениях обнаружил явную тенденцию перехода в «эпоху связей».

Как складывается последовательность уроков при проблемном анализе «Евгения Онегина»? Наметим общий план изучения романа, чтобы потом подробнее остановиться на отдельных уроках.

После чтения, начального этапа освоения романа, вхождения в него учеников могут начаться уроки анализа.

Урок 1. «Собрание пестрых глав».

Так мы назовем первый урок анализа. Цель этого урока — обобщить читательские представления, выявить «разноголосье» мнений, найти центральные вопросы разбора и вместе с учениками определить общий план изучения «Евгения Онегина».

Этому поможет проблемный вопрос урока: почему Пушкин назвал страницы своего романа полусмешными, полупечальными?

Способы создания проблемной ситуации на этом уроке могут быть разнообразны. Можно начать с истории создания романа, охарактеризовать замысел Пушкина и показать, как был встречен роман публикой, сопоставив позицию автора и читателей, его современников. Восторги и упреки, похвалы и недоумения, которых было так много, когда глава за главой появлялся «Евгений Онегин», создают ситуацию противоречивых оценок и помогают восьмиклассникам проявить, сформулировать те вопросы, которые таились в их читательском впечатлении.

Урок 2. «Кто он таков? Ужель Евгений?»¹.

¹ Название урока формулирует его основную тему, но не заменяет проблемного вопроса урока.

Текстуальное сопоставление первой и восьмой глав романа позволяет ученикам ответить на основной проблемный вопрос урока: одинаков ли Онегин в начале и в конце романа? Разрешение проблемной ситуации приводит к выводам о том, как меняется авторское отношение к герою, и вместе с тем возбуждает интерес к вопросу следующего урока: под влиянием каких событий изменился Онегин?

Урок 3. «Им овладело беспокойство».

На этом уроке рассматривается, как повлияла на Онегина деревня с ее примитивизмом (поместное дворянство) и поэтичностью ее природы. Здесь же устанавливается, что дружба с Ленским и любовь Татьяны вызывают в Онегине сожаление об оставших чувствах, потребность в которых он ощущает теперь остро. Дуэль трактуется как перелом окончательный, освобождение от сознания собственного превосходства.

Урок 4. «Поэта обыкновенный ждал удел».

Выяснив, что дуэль стала для Онегина потрясением и переломом, необходимо понять, почему гибель Ленского — постоянный и неизгладимый укор Онегину. Проблемный вопрос урока: высокий или низкий удел ждал Ленского? На уроке рассматриваются две возможные судьбы Ленского, намеченные Пушкиным в шестой главе, и раскрывается, что в облике Ленского позволяло связывать его с продекабристскими настроениями и почему Ленский не смог осуществить высокого предназначения.

Урок 5. «Elle était fille, elle était amoureuse».

Смерть Ленского вызывает эхо и в других героях романа. Татьяна чувствует Ленского своим братом. Сопоставление их стремлений и характеров приводит на уроке к выяснению того, почему Татьяна оказалась жизнеспособнее Ленского. Проблемная ситуация урока поддерживается и другим вопросом: почему Ольга забыла Ленского скорее, чем Татьяна?

Урок предполагает сопоставление характеров сестер Лариных, обнаружение внутренней близости Татьяны и Ленского (недаром во сне Татьяна путает Ленского и себя). Ольга безразлична к тому, что рядом Татьяна — глубокая и самобытная натура. Поэтому Татьяна, верная себе, хранит верность другим. Но сумела ли Татьяна не изменить себе? Этот вопрос ведет нас к следующему уроку.

Урок 6. «Как изменилась Татьяна!»

На этом уроке мы следим за теми преобразованиями, которые заметны в Татьяне на страницах восьмой главы: раньше — смелость и открытость чувств, теперь сдержанность, сирятанность; раньше — безоглядное самопожертвование («гибель от него любезна»), теперь покорность долгу («другому отдана»). Почему же в Татьяне исчезает доверчивость? Обращаемся к седьмой главе романа и страшному вопросу, который, по выражению Достоевского, надломил Татьяну: «Уж не пародия ли он?» Выяснив

причины глубоких перемен не только в поведении, но и в характере пушкинской героини, мы вместе с тем отмечаем, что Татьяна сохраняет верность своей юности, она любит Онегина.

Урок 7. «Я вас прошу меня оставить».

На этом уроке мы стремимся понять, почему Татьяна, любя Онегина, отвергает его. Сначала мы пытаемся прочесть письмо Онегина глазами Татьяны, представить себе, что в этом письме ее покорило своей страстной искренностью и преданностью чувству, что удивило, вызвало гнев, что оскорбило; затем класс раздумывает над мотивами, высказанными Татьяной в ее исповеди перед Онегиным. Противоречивость этого объяснения, в котором упреки соседствуют с признанием высоких достоинств Онегина, любовь — с неприятием его чувства, исключает однолинейность трактовки. Здесь сталкиваются высказывания Белинского, Писарева и Достоевского.

Разрешение проблемной ситуации урока приводит к мысли о трагической разъединенности героев романа. На следующем уроке мы ищем причины трагизма судеб Онегина, Татьяны, Ленского.

Урок 8. «Но грустно думать, что напрасно

Была нам молодость дана».

Здесь характеризуется три круга общества, через которые Пушкин проводит своих героев, все больше обостряя их конфликт со средой (деревня, Москва, Петербург). При этом принципиально важно отметить несходство этих разных слоев жизни: примитивизм помещичьего дворянства, консерватизм московского барства, лицемерие петербургского света («маскарад») — вот те доминанты, которые подчеркивают невозможность примирения героев со средой в каждом круге общества. Трагизм конфликта с обществом углубляется и разделенностью героев между собой. Каждый из них замкнут в определенном мирозерцании: романтическом (Ленский), сентименталистском (Татьяна), скептическом (Онегин). Чем же отличается от героев автор?

Урок 9. «Он вечно тот же, вечно новый».

Последний урок показывает, что при всей близости автора к героям романа автор возвышается над ними. Здесь мы предлагаем учащимся разрешить проблемный вопрос: почему автор находит выход из трагедии, которая оказалась непреодолимой для героев? Поэтическое видение жизни, широта мировосприятия, творчество, диктующие необходимость связи с действительностью и наполняющие поэта энергией действия, — все это помогает Пушкину избежать трагедии, в которой оставлены герои в финале романа. День Пушкина в Одессе, описанный в отрывках из путешествия Онегина, позволяет подвести итоги этой темы, намеченной при рассмотрении лирических отступлений, соотносящих с сюжетом романа.

Таков путь проблемного изучения «Евгения Онегина». Он ведет учеников от сюжета и нравственных коллизий романа, при-

мо интересующих восьмиклассников, к постижению авторской позиции, социально-эстетическому рассмотрению романа.

При любом пути анализа учитель должен стремиться пронизывать школьный разбор литературного произведения важными для развития учеников вопросами. В этом смысле проблемность не привилегия проблемного пути анализа, а общий принцип обучения в современной школе. Выдвижение в центр разбора вопросов, важных для идеологического, нравственного и эстетического воспитания учащихся, может происходить при любом пути анализа. Так, при целостном изучении романа Тургенева «Отцы и дети» Т. Г. Браже предлагает ученикам решать существенные проблемы нравственно-эстетического воспитания: человек и народ, неразрывность любви, общественных взглядов и поведения героев, связи и конфликты поколений и т. д. Т. В. Зверс изучение системы образов рассказа Тургенева «Бежин луг» объединяет проблемой «человек и природа».

Постановка в анализе важного для воспитания учеников вопроса всегда была целью учителя-словесника и не может считаться открытием проблемного обучения.

Отличительным свойством проблемного обучения является получение знаний в условиях проблемной ситуации, что способствует не только прочности знаний, но переходу их в убеждения.

Однако проблемная ситуация может быть создана и на отдельных уроках при целостном или пообразном изучении произведения. Выше мы уже приводили примеры того, как это происходит при разборе «Дубровского» и «Мертвых душ». Но наличие отдельных проблемных ситуаций не является признаком самостоятельного пути анализа.

Самым характерным качеством проблемного анализа, позволяющим считать его самостоятельным путем школьного разбора, является непрерывная связь проблемных ситуаций уроков между собою, связь, продиктованная наличием перспективного вопроса, который объединяет проблемные ситуации уроков в общий поток размышления и позволяет рассмотреть произведение в целом. Вместе с тем проблемный анализ представляет собой наиболее эффективную методическую организацию разбора для постановки идеологических, нравственных и эстетических проблем.

Однако не снимает ли логическая конструкция проблемного анализа эмоционального отношения к произведению? Не ведет ли поиск, основанный на последовательном разрешении вопросов, к отмене настроения, читательского погружения в эмоциональный строй произведения? Думается, что нет.

Анализ и поиск в изучении искусства возможен лишь при условии глубокого переживания, иначе вопросы не решаются, противоречия не распутываются, контакт читателя с писателем не осуществляется.

Но для того чтобы преодолеть эту опасность рационализма, проблемный анализ должен строиться на действительном, а не на декларативном учете художественной структуры произведения, в нем должны найти место стилистические наблюдения, работа над словом.

Попробуем проследить, как реально могут осуществляться принципы проблемного анализа на примере отдельных уроков по изучению романа Пушкина «Евгений Онегин».

Мы уже охватили общим планом движение разбора, теперь рассмотрим крупные планы анализа — уроки.

«Собрание пестрых глав» (выяснение читательского восприятия романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин»)

Первый урок анализа мы называли «Собрание пестрых глав» потому, что здесь нам важно обнаружить противоречивость пушкинского романа и читательских впечатлений.

Цель этого урока — обобщить читательские представления, выявить «разноголосье» мнений, найти центральные вопросы разбора и вместе с учениками определить общий план анализа «Евгения Онегина».

Выявлению читательского восприятия может способствовать чтение и обсуждение письменных работ учащихся по заранее предложенным вопросам (см. с. 122).

Читательские впечатления учеников могут быть раскрыты и в беседе, которая возникает непосредственно в классе и организуется проблемным вопросом: почему Пушкин назвал главы своего романа «полусмешными, полупечальными?»

Для проблемного изучения романа важно выяснить разнообразие мнений, которые «Евгений Онегин» вызывает при чтении, научном и критическом истолковании.

Поэтому в классах, где в силу тех или иных причин выявление восприятия затруднено (скованность учеников в выражении мысли и чувства, неразбуженность интереса к роману, стыдливое нежелание выразить свое читательское мнение публично и т. д.), мы обратимся к отзывам о романе современников Пушкина, покажем, как различно относились к роману читатели следующих поколений. Здесь в общем плане можно рассказать об истолковании «Евгения Онегина» в статьях Белинского и Писарева, в пушкинской речи Достоевского.

Однако есть классы, которым трудно воспринять чисто логические оценки романа. В этом случае обратимся к сопоставлению контрастных по трактовке романа иллюстраций Рудакова и Кузьмина. Мы сознательно из множества иллюстраций к пушкинскому роману выбираем художников, откровенно несходных и по манере рисунка, и по отношению к «Евгению Онегину».

Это совсем не значит, что от работ других иллюстраторов мы откажемся или ограничим работу над иллюстрациями первым

уроком. Сопоставление отдельных иллюстраций обостряет проблемные ситуации отдельных уроков по изучению романа.

Урок «Кто он таков? Ужель Евгений?» может сопровождаться рассматриванием ксилографии Ф. Д. Константиновского и постановкой вопроса: в какой момент действия романа изображен здесь герой?

На этом уроке могут быть использованы и иллюстрации Н. В. Кузьмина (почему художник для иллюстрации к первой главе избрал эпизод, когда Онегин становится «подобным ветреной Венере?»), В. Конашевича (какие строки вы подпишете под иллюстрацией?):

«Читал, читал — а все без толку...» (гл. I)

или: «...чуть с ума не своротил.

Или не сделался поэтом...» (гл. VIII).'

На уроке «Им овладело беспокойство» покажем иллюстрацию Н. В. Кузьмина (над чем иронизирует художник, рисуя сцену объяснения Онегина с Татьяной в саду? Кому вы сочувствуете здесь?), И. Е. Репина (как в сцене дуэли художник открывает разницу в характерах Онегина и Ленского?), М. В. Добужинского (узнали ли вы здесь Онегина и Ленского? Какая из иллюстраций: Репина или Добужинского — острее передает трагизм дуэли?). На уроке «Поэта обыкновенный ждал удел» покажем рисунок Пушкина, который долгое время принимали за портрет Ленского. Но оказалось, что рисунок изображает В. Туманского (почему можно было принять портрет Туманского за облик Ленского?). Здесь мы покажем и иллюстрацию Н. В. Кузьмина, где изображен Ленский и Дуня с гитарой (почему Ленский «бежал... беседы шумной» соседей-помещиков?). Два профиля Ленского, набросанные Кузьминым, позволяют поставить вопрос: какая судьба для Ленского возможна?

Быть может, он для блага мира,
Иль хоть для славы был рожден...

А может быть и то: поэта
Обыкновенный ждал удел.

На уроке «Elle était fille, elle était amoureuse» рассмотрим портреты Ольги и Татьяны, нарисованные К. И. Рудаковым (в чем несходство сестер Лариных в романе Пушкина и в этих иллюстрациях?). Возможны на этом уроке и вопросы: представляли ли вы себе Татьяну такой, какой изобразил ее П. А. Федотов? Удачна ли иллюстрация М. О. Микешина? Почему так трудно изображать пушкинскую Татьяну?

Урок «Как изменилася Татьяна!» включает иллюстрацию П. Л. Вунина «Татьяна в кабинете Онегина» (почему так сурово и горько лицо Татьяны здесь?).

На уроке «Я вас прошу меня оставить» сравним иллюстрации Рудакова и Добужинского (в чем видит каждый из художников причины трагедии героев?), подумаем над рисунком П. П. Соколова (спасительна или губительна для Онегина любовь к Татьяне?)¹.

Однако включение отдельных иллюстраций в уроки преследует несколько иные цели, нежели сопоставление иллюстративных трактовок романа Рудаковым и Кузьминым на уроке, где выявляется читательское восприятие. Следует сказать, что в серии иллюстраций к «Евгению Онегину» Рудаков очень неровен. Художнику явно не удалось иллюстрации к эпизодам, групповые сцены, дуэты. На наш взгляд, эта неудача объясняется тем, что Рудаков часто слишком большое внимание уделяет интерьеру и неточен в передаче психологических отношений. Иллюстрация к эпизоду «Письмо Татьяны» явно перегружена бытом. Шкаф, стол, стулья даны Рудаковым так первостепенно, что приковывают наше внимание больше, чем душевное состояние Татьяны. А между тем взгляд героини в этот момент вряд ли вообще замечает вещи.

Иллюстрация к эпизоду «Объяснение в саду» странным образом характеризует облик героев: Онегин — франтоватый малый, несколько смущенный глубиной чувства Татьяны. Ее тоскующие глаза отведены в сторону с сожалением. Так взрослый человек с грустью и болью замечает, что чувства, его переполняющие, неведомы ребенку. Но разве таковы отношения пушкинских героев в этот момент?

Неточность в передаче отношений героев в иллюстрациях Рудакова, как нам кажется, объясняется неверной трактовкой эволюции героев. По Рудакову, путь Онегина в романе ведет к разрушению личности. Из изящного молодого человека, победителя, Онегин превращается в существо раздавленное, смятое страстью. Татьяна же, напротив, от неловкости, провинциальной угрюмости движется к изяществу, сдержанности, самообладанию, духовной полноте.

Однако портретные иллюстрации Онегина, Татьяны, Ольги, Ленского у Рудакова великолепны. Здесь непосредственное чувство иллюстратора тоньше, сильнее, прямее связано с пушкинским взглядом на героев.

Н. Кузьмин иллюстрирует пушкинский роман в его живом течении. Здесь авторский взгляд на события героев, ситуации произведения выражен более многогранно и точно. Онегин в иллюстрациях Кузьмина молодеет в восьмой главе, так как здесь к нему

¹ Изобразительный материал к урокам учитель найдет в альбоме «А. С. Пушкин в изобразительном искусстве». М., 1961. На уроках можно использовать специально созданный нами для проблемного пути анализа диафильм «Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Л., 1973. Для подготовки работы над иллюстрациями учитель может обратиться к книге Т. Г. Цявловской «Рисунки Пушкина». М., 1970.

приходит подлинное чувство, здесь совершается его преобразование. Героем иллюстраций Кузьмина прежде всего оказывается сам Пушкин¹.

Сопоставление серии иллюстраций, а не только отдельных картинок проясняет отношение художников к роману в целом и содействует выявлению читательского восприятия.

При любых формах выявления читательского восприятия в ходе урока мы находим перспективный вопрос анализа, который формулируют сами ученики: почему Онегин отверг любовь уездной барышни и так страстно полюбил Татьяну в Петербурге?

Ответить на этот вопрос глубоко, полно, мотивированно восьмиклассники сразу не могут, хотя пытаются это сделать. Задача учителя здесь состоит в том, чтобы обострить ситуацию затруднения, показать, что без вовлечения в круг раздумий всего материала романа вопрос не решается, а скороспелые решения оказываются ложными, поверхностными. Ученики, например, пытаются объяснить изменение отношения Онегина к Татьяне тщеславием героя.

«Любовь «девочки несмелой» для Онегина «не новость», а вот покорить «законодательницу зал» для него «соблазнительная честь», — говорят обычно ученики на первых порах. Учителю важно найти контраргументы, обнаружить неубедительность этого мнения.

Можно ли объяснить влюбленность Онегина в Татьяну «соблазнительной честью» утверждения себя в свете? Ведь в восьмой главе Онегин «чужой для всех», мнением света он не дорожит. Напротив, любовь к Татьяне отдаляет его от общества («От света вновь отрекся он...»).

И когда учитель с помощью определенной части учеников опровергнет поверхностные суждения, в классе возникает потребность анализа романа в целом и намечается план разбора. Учитель предлагает классу продумать, какие вопросы придется разрешить, чтобы ответить на общий вопрос анализа. Так вместе с учениками мы находим план разбора романа.

«Кто он таков? Ужель Евгений?»

(Онегин в начале и в конце романа. Отношение Пушкина к герою в первой и восьмой главах.)

Каждый урок, построенный как проблемная ситуация, требует своего рода завязки, обнаружения противоречий, которые станут предметом рассмотрения и анализа.

На уроке, которым открывается текстуальное изучение пушкинского романа, выявить читательское отношение к герою поможет иллюстрация. Демонстрируя классу портрет Онегина работы К. Рудакова, мы предлагаем восьмиклассникам подумать над

¹ Кузьмин Н. В. Штрих к слову. Л., 1967.

вопросом: в какой момент действия романа изображен герой? Кто перед нами: Онегин первой или восьмой главы?

Перед нами поясной портрет Онегина, который изображен в профиль. Голова его гордо поднята, изысканная нарядность одежды чуть небрежна. Легко, свободно, с иронической улыбкой уверенного превосходства он идет через балльную залу или светскую гостиную. Разумеется, это Онегин начала романа, еще довольный собой, еще играющий в независимость, еще не встревоженный трагическими парадоксами жизни и собственной души.

Ученики эту прикрепленность иллюстрации к началу романа осознают далеко не сразу. В классе разгорается спор. И для того чтобы решить его, нам нужно точнее себе представить, чем отличается Онегин восьмой главы от юного героя начала романа. Системой сопоставительных вопросов мы и стремимся далее разрешить эту проблемную ситуацию.

Как Пушкин представляет героя читателю в первой главе? Можем ли мы сразу однозначно оценить Онегина здесь?

В чем причины равнодушия Онегина, его «хандры»?

Почему Пушкин в первой главе описывает лишь один день Онегина? Чем направляется, чему подчинен этот день?

Почему Пушкин так разнообразно определяет Онегина в первой главе: «молодой повеса» и «ученый малый», «проказник» и «педант» и т. п.?

Почему в первой главе Онегин «угрюмый, томный», а в восьмой главе «угрюмый, неловкий»?

Как сказываются происшедшие в Онегине к восьмой главе перемены в его отношении к любви и искусству?

Какие сходные ситуации первой и восьмой глав подчеркивают перемены в Онегине?

Как выявляют изменение авторского отношения к Онегину эпиграфы к первой и восьмой главам?

Этими вопросами мы побуждаем учеников сначала погрузиться в анализ первой главы, затем перейти к сопоставлению ее с восьмой главой и, наконец, как бы суммировать наблюдения за Онегиным начала и конца романа, обнаружив эволюцию авторского отношения к герою. При этом мы стремимся вести сопоставление глав не только по композиции, но и по стилю. В книге Д. Д. Благого «Мастерство Пушкина» (М., 1955, с. 192—193) прослежены композиционные соответствия первой и восьмой глав. В дальнейшем анализе, учитывая эту работу, мы стремимся показать, как на фоне сходных ситуаций остро проступает обновление героя. При проблемном анализе, таящем опасность отступления от текста в сферу общих размышлений, внимание к пластической стороне искусства нам представляется первостепенно важным.

Первая глава открывается внутренним монологом героя, который в иронии прячет раздражение. Чем раздражен Онегин? Нecessarily подчиняться тому, в чем он не видит смысла, но

что в силу тех или иных причин (устройство собственного благополучия, подорванного долгами, и обычай общества) приходится исполнять. Почему же Онегин соглашается на роль, которая в его собственных глазах трезво оценена как «низкое коварство»? Да потому, что он вообще ни в чем не видит смысла и равнодушен, казалось бы, ко всему на свете, кроме чувств собственного достоинства и независимости, которые приходится подавлять. Раздражение героя идет и от того, что привычное притворство ему надоело, и от того, что Онегин честен перед собой.

Так, уже первая строфа романа, подтверждая эпиграф к нему, выявляет «странность» характера героя, его сложность. Первая глава, в сущности, история этой болезни равнодушия, которое одновременно было следствием подчинения героя обществу и конфликта с ним.

Онегин с детства не был обременен ни глубиной образованности, ни нравственными началами. Гуманность «убогого» monsieur l'Abbé заключалась в том, что француз «учил его всему шутя, не докучал моралью строгой».

Это «шутя» сопровождает всю петербургскую юность Онегина, к которой лишь иронически приложим эпитет «мятежной». Этим эпитетом («юности мятежной») Пушкин как бы напоминает читателю о высокой возможности жизни, не осуществленной Онегиным. Сопоставление это разовьется в конце главы, когда речь пойдет о «разности» между Онегиным и автором. В самом деле, что мятежного в юности Евгения? Свобода, открывшаяся ему, бросается под ноги моде, в которой Онегин видит почти закон жизни. «Мод воспитанник примерный» — этот мотив проходит через всю первую главу. «Боясь ревнивых осуждений», Онегин становится фантомом; опасаясь «судей решительных и строгих», он «с ученым видом знатока хранил молчанье в важном споре». Эта оглядка на мнение окружающих, эта зависимость от света лишает юность Онегина «мятежности» и подчиняет его моде. Мода обрекает на поверхностность во всем. Следуя моде, нельзя быть самим собой; мода преходяща, она отменяет глубину. И эта поверхностность Онегина видна и в отношении к латыни, которая нужна для эффектного завершения письма, и к истории, в которой интересна не истина, а забава («дней минувших анекдоты»), и даже к политической экономии, к которой Онегин имел особое пристрастие, не спасшее имение его отца от залога.

Эта подчиненность моде, поверхностность, т. е. неотданность героя чему-либо глубоко, до конца, подчеркнута Пушкиным в первой главе неоднократно и в стиле, и в композиции рассказа об Онегине. Жизнь повинуется не желаниям, а «недремлющему брегету», который зовет к обеду, напоминает о начале балета. Эта бесстрастность часового механизма, определяющего круг жизни, подчеркивает подчиненность Онегина обычаю света. Пушкин имеет право описать один день Онегина и вместе с тем считать, что о герое сказано все. Дни подобны («и завтра то же, что вче-

ра)), разнообразие заменено пестротой, в которой мгновенность переходов свидетельствует все о том же равнодушии. Эту неотдачность Онегина чему бы то ни было Пушкин подчеркивает повторяющимся словом «еще», которое открывает незаконченность одного действия и легкий переход к другому:

Еще бокалов жажда просит
Залить горячий жир котлет,
Но звон брегета им доносит,
Что новый начался балет.

От всего можно в любой момент оторваться, так как ни в чем нет увлекательности, очарования, нет приверженности Онегина к чему бы то ни было:

Еще амуры, черти, змеи
На сцене скачут и шумят,
Еще усталые лакеи
На шубах у подъезда спят...
А уж Онегин вышел вон:
Домой одеться едет он.

Театр оставлен с той же легкостью, как дружеский обед, обед — как прогулка... И возможно это потому, что для Онегина ни в чем нет содержания, нет жизни. В обеде привлекает его роскошный вид стола, в театре «ложь незнакомых дам», на бульваре Онегин любит лишь сиянием своего бровового воротника, бал, к которому Онегин так тщательно готовился, не вне изменений в его жизнь (о чувствах героя — ни слова).

Эта мгновенность переходов, изменчивость героя присуща излюбленному искусству Онегина — «науке страсти нежной». Само сочетание слов здесь («наука страсти») парадоксально. Страсть не знает правил. В Онегине все движения «страсти нежной» рассчитаны. Игра в чувство подчеркнута полярностью состояний, которые почти одновременно доступны Онегину, так как ему недоступна искренность. X и XI строфы первой главы в каждой строке содержат психологические антонимы, которые Пушкин сталкивает, опровергая соседством несовместимостей искренность чувства.

В первой главе Онегин не живет еще, а как бы примеряет разные возможности жизни, не отдавая предпочтения ни одной из них. Своеобразный маскарад Онегина отражен в тех определениях, которые Пушкин адресует своему герою в первой главе: «молодой повеса» и «добрый мой приятель», «денди лондонский» и «ученый малый», «проказник» и «философ в осьмнадцать лет», «красавиц модных модный враг», «повеса пылкой» и «отступник бурных наслаждений», «педант» и «порядка враг и расточитель». Очевидно, это множество масок Онегина давало Пушкину повод писать в конце первой главы:

Противоречий очень много,
Но их исправить не хочу.

Нежелание Пушкина «исправить» противоречия — признак их реальности в характере героя. Эта противоречивость Онегина в первой главе объясняется не только тем, что на протяжении ее герой неодинаков. Даже тогда, когда Онегину «наскучил света шум», герой не обретает искренности.

Ироническая интонация Пушкина побуждает нас не слишком доверять меланхолии героя, во всяком случае сомневаться в ее глубине. Назвав недуг хандрой, Пушкин тут же предупреждает нас, чтобы мы не подумали, что дело слишком серьезно:

Он застрелиться, слава богу,
Попробовать не захотел.

Сплин — еще одна роль Онегина, правда, выбранная, как ему кажется, окончательно и удовлетворяющая то «чувство превосходства», которое еще сродни светскому тщеславию (о нем-то и писал Пушкин в эпиграфе к роману).

Дальнейшее течение той же строфы, которую мы сейчас цитировали, обнаруживает если не мнимость, то подчеркнутость хандры Онегина:

Как Child-Harold угрюмый, томный,
В гостиных появлялся он.

Онегин выставляет свой сплин на обозрение. И один эпитет «томный» выдает его намерение. Быть может, мы не заметили бы его, если бы в восьмой главе Пушкин не напоминал нам об этом. Вот Онегин смог наконец увидеть Татьяну в ее доме:

Он с трепетом к княгине входит;
Татьяну он одну находит,
И вместе несколько минут
Они сидят. Слова нейдут
Из уст Онегина. Угрюмый,
Неловкий, он едва-едва
Ей отвечает. Голова
Его полна упрямой думой.

Итак, в первой главе Онегин — «угрюмый, томный», в восьмой — «угрюмый, неловкий». И в этом несхождении вторых эпитетов при тождестве первых открывается вся глубина происшедшей с Онегиным перемены. Истинное чувство не в состоянии заботиться о своей картинности. «Упрямая душа» Онегина, его отданность любви делает его «неловким». Кстати, у Пушкина всегда искренняя захваченность чувством проявляется во внешней скованности героя, который так сосредоточен на «жизни сердца», что не думает о впечатлении, которое производит, или, напротив,

страшится обнаружения себя. Легкость обращения не сопутствует глубине чувства. Такова влюбленная Татьяна, таков Гуан, когда в IV сцене «Каменного гостя» донна Анна удивлена его «пасмурностью», таков «рыцарь бедный»...

В Онегине первой и восьмой главы все несходно. Вместо множества масок — единство истинного лица, вместо бесчувствия — одушевление, вместо хандры — страсть. В первой главе Онегин — «непостоянный обожатель очаровательных актрис». Ветреность его — признак неглубины чувств, их искусственности, игры в любовь. В восьмой главе Онегин исполнен преданности, в его сознании, что бы ни делал он, где бы ни был, «она... и все она!».

В первой главе жизнь Онегина театральна. Недаром именно там так подробно речь идет о театре. И если Онегина не занимает происходящее на сцене, то это только потому, что вся его жизнь — театр (вспомним обилие масок). В восьмой главе Онегину докучен маскарад жизни, и о театре речь здесь не идет. Вместо сменяемых масок мы видим искреннее лицо героя. Недаром так контрастны сравнения, которыми пользуется Пушкин в первой и восьмой главах. В первой главе Онегин, тщательно подготовив себя к балу,

...из уборной выходил
Подобный ветреной Венере,
Когда, надев мужской наряд,
Богиня едет в маскарад.

В восьмой главе Онегин на последнее объяснение с Татьяной «идет, на мертвеца похожий». Это уже не игра. Страсть Онегина в восьмой главе описана подобно страданиям влюбленной Татьяны в четвертой главе:

Увы, Татьяна увядает,
Бледнеет, гаснет и молчит!
Ничто ее не занимает,
Ее души не шевелит,

Бледнеть Онегин начинает:
Ей иль не видно, иль не жаль;
Онегин сохнет — и едва ль
Уж не чахоткою страдает.
Все шлют Онегина к врачам,
Те хором шлют его к водам.
А он не едет. Он заране
Писать ко прадедам готов
О скорой встрече.

Самоотверженность Онегина в восьмой главе несомненна. Он действительно сумел «забыть себя»: преданность чувству сильнее страха смерти. При этом Онегин дорожит теперь каждым мгновением жизни, в котором присутствует Татьяна (строфа XXX).

Любовь для Онегина стала единственным условием продолжения жизни. Почему так случилось? Как равнодушный Онегин превратился в пылкого влюбленного? Этого восьмиклассники на первом уроке, разумеется, еще не поймут. Но нам важно убедить

их в поразительной перемене, происшедшей с Онегиным, чтобы потом они искали объяснения ей.

Чтобы открыть, как изменился Онегин, сопоставим на уроке сходные ситуации, в которые Пушкин помещает героя:

Первая глава

Бывало, он еще в постеле:
К нему записочки несут.
Что? Приглашенья? В самом деле,
Три дома на вечер зовут:
Там будет бал, там детский праздник.

Куда ж поскачет
 мой проказник?
С кого начнет он? Все равно:
Везде поспеть немудрено.

Восьмая глава

Проснулся он; ему приносят
Письмо: князь N покорно просит
Его на вечер. «Боже! к ней!..
О буду, буду!» и скорей
Марают он ответ учтивый.

Ленивое равнодушие и нетерпеливый порыв в одних и тех же обстоятельствах выглядят особенно контрастно.

Этот прием сближения ситуаций и противопоставления состояний использовал Пушкин в попытках борьбы Онегина с хандрой в первой главе и со страстью в восьмой («стал вновь читать он без разбора», «от света вновь отрекся он»).

Да и средства борьбы с новым недугом те же, что и с прежним (чтение, попытка писать). Сравнивая на уроке первую и восьмую главы, ученики замечают, как различен характер этого чтения. Онегин в начале романа не видит книги, которую держит в руках. Здесь нет ни названий, ни авторов, и в этом сказываются небрежность, сознание превосходства, столь свойственные Онегину вначале.

В восьмой главе Онегин полон внимания:

Прочел он Гиббона, Руссо,
Манзони, Гердера, Шамфора,
Madame de Staël, Биша, Тиссо,
Прочел скептического Беля,
Прочел творенья Фонтенеля,
Прочел из наших кой-кого,
Не отвергая ничего.

Это не вереница безликих книг, но живая встреча с их авторами. Нет презрительного отталкивания от «чужого ума». Внимательность, широта, неотступность поиска — вот новые качества Онегина, сказавшиеся в чтении.

Разумеется, чтение не спасло Онегина от страсти, как не спасло когда-то от хандры. Но в первой главе чтение просто не могло заволновать душевной пустоты.

В восьмой главе даже подлинное увлечение чтением не способно избавить Онегина от переполненности чувством:

И что ж? Глаза его читали,
А мысли были далеко:
Мечты, желания, печали
Теснились в душу глубоко.
Он меж печатными строками
Читал духовными глазами
Другие строки. В них-то он
Был совершенно углублен.

Борьба Онегина с хандрой была неудачна потому, что сплин, в сущности, ему правился, он возвышал Онегина над другими людьми, помогая сохранить позицию превосходства, укрепляя в уважении к себе.

Борьба со страстью оказалась напрасной, потому что страсть была истинна. И это особенно заметно в попытках сближения с поэзией.

В первой главе неудача постигла Онегина не столько потому, что «труд упорный ему был тошен», сколько от той же душевной пустоты: «зевая, за перо взялся». Онегину нечем было жить и, естественно, не о чем писать. Бесчувствие делает его совершенно чуждым поэзии («не мог он ямба от хорея, как мы ни бились, отличить», «бранил Гомера, Феокрита»).

В восьмой главе все выглядит иначе:

Он так привык теряться в этом,
Что чуть с ума не своротил
Или не сделался поэтом.
Признаться: то-то б одолжил!
А точно: силой магнетизма
Стихов российских механизма
Едва в то время не постиг
Мой бестолковый ученик.

Этой «силой магнетизма», приблизившей Онегина к поэзии, оказывается всепоглощающее чувство.

Пушкин открывает нам состояние, которое делает Онегина доступным поэзии (XXXVII строфа).

По поводу этой строфы Анна Ахматова заметила: «В 8-й главе между Пушкиным и Онегиным можно поставить знак равенства. Пушкин (не автор романа) целиком вселяется в Онегина, мечется с ним, тоскует, вспоминает прошлое... Разве это не пушкинские воспоминания?..

Никаких презренных товарищей у пустынного Онегина мы не знаем. Каверин? Автор романа? В никаком кругу этот нелюдим как будто не вращался. И разве не так, на два года раньше,

в 28 г., вспоминает сам Пушкин свою жизнь? См., например, «Воспоминание», где в той же тональности сказано почти то же самое:

Я слышу вокруг меня жужжанье клеветы,
Решенья глупости лукавой,
И шепот зависти, и легкой суеты
Укор жестокий и кровавый —

и уже в 1820 г. («Погасло дневное светило»):

И вы забыты мной, изменницы младые...¹

Думается, что у Онегина все же был круг, и горький опыт у него тоже был. Еще в первой главе Пушкин писал о герое, не о себе:

Измены утомить успели,
Друзья и дружба надоели.

Кроме того, отсутствие героя (временное расстояние от шестой до восьмой) предполагает возможность опыта, который не выписан на страницах романа, но существовал. Ахматова вряд ли права, когда говорит о замене пушкинским опытом жизненного опыта героя. Но в основе своей мысль Ахматовой тонко и безупречно верна: в восьмой главе Пушкин и Онегин наиболее близки, почти слиты. И в этом сочувствии Пушкина своему герою, близости Онегина и автора романа кроется причина того, что душевное состояние Онегина включает в себя вариации лирических стихотворений Пушкина. Ахматова отметила, как включается прошлый опыт в онегинскую строфу, внутренний монолог героя. Интересно, что здесь вызревает и будущая «Осень» (1833).

Описание предтворческого состояния в этом стихотворении весьма сходно с XXXVII строфой восьмой главы:

И постепенно в усыпление	И забываю мир — и в сладкой
И чувств и дум впадает он,	тишине
А перед ним воображение	Я сладко усыплен моим
Свой пестрый мечет фараон.	воображеньем,
То видит он: на талом снеге...	И пробуждается поэзия
И т. д.	во мне...

И
И тут ко мне идет незримый
рой гостей,
Знакомцы давние, плоды мечты
моей.

В том, что эти строки «Онегина» предвещали появление «Осени», убеждает даже сходство позы, обстановки, того интерьера, в котором описано Пушкиным это состояние:

¹ Незданные заметки Анны Ахматовой о Пушкине. — «Вопросы литературы», 1970, № 1, с. 170—171.

Как походил он на поэта,
Когда в углу сидел один,
И перед ним пылал камин.

Но гаснет краткий день,
и в камельке забытом
Огонь опять горит — то яркий
свет лиет,
То тлеет медленно —
а я пред ним читаю,
Иль думы долгие в душе моей
питаю.

Развивая мысль об изменении авторского отношения к герою в первой и восьмой главах, ученики обращают внимание на то, что в начале романа Пушкин писал: «Всегда я рад заметить разность между Онегиным и мной».

И действительно, какую бы сторону жизни мы ни взяли (театр, поэзия, природа, любовь), в первой главе мы чувствуем противостояние героя и автора.

Театр для Онегина — место, где скучают или разглядывают в лорнет логи незнакомых дам. Для Пушкина театр — «волшебный край». Онегин — «непостоянный обожатель очаровательных актрис». Пушкин называет их иначе: «Мои богини», — и преданно грустит, когда «взор унылый не найдет знакомых лиц на сцене скучной».

Природа нема для Онегина. Пушкин расцветает в деревенском уединении («Я был рожден для жизни мирной, для деревенской тишины...»). Любовь неведома Онегину, поклоннику «науки страсти нежной». Пушкин взволнованно пишет о самозабвении любви («Я помню море пред грозною...»). И даже когда, «условий света свергнув бремя», автор и герой в конце первой главы стали дружны, меж ними заметно несходство.

«Я был озлоблен, он угрюм», — пишет Пушкин, определяя пунктирно, но точно это несходство. Озлобленность временна, угрюмство постоянно. Пушкин не может быть чужд жизни, Онегин холоден к ней. Но разница не только в этом. Прекрасная летняя ночь в Петербурге, которая оживила чувства героя и автора, действует на них по-разному: в Пушкине рождается порыв к свободе, счастью, поэтической полноте жизни («Адриатические волны, О Брента! нет, увижу вас»). Онегин остается в элегическом оцепенении, в нем нет пушкинской вакхической стихии, упоения жизнью:

С душою, полной сожалений,
И опершись на гранит,
Стоял задумчиво Евгений...

В восьмой главе Пушкин берет под защиту Онегина, отнимая у светского человека право судить героя. Перечитывая VII—XI строфы, мы задаем ученикам вопрос: «Кто участвует в этом диалоге?» Внимательное прочтение позволяет ученикам сказать, что здесь автор спорит с «добрым малым», похожим на

«целый свет», и мнение света об Онегине высказывающим. Это мнение запоздало. Онегина судят по тем представлениям о нем, которые были законны для начала романа и неуместны теперь, когда герой изменился. Пушкин ставит своего светского собеседника в тупик прямым вопросом: «Знаком он вам?» И приводит в замешательство «доброе малое», автор вступает за Онегина: «Зачем же так неблагосклонно вы отзываетесь о нем?» Для света «посредственность одна... по плечу и не странна», Онегин «корчит... чудака». И в X и XI строфах Пушкин противопоставляет два жизненных пути.

«Блажен, кто смолоду был молод» и, выполняя все правила света, заслужил в конце жизни репутацию «прекрасного человека». Это путь посредственности, вознагражденной благополучием.

Пушкин себя и Онегина видит на другой стезе:

Но грустно думать, что напрасно
Была нам молодость дана,
Что изменяли ей всечасно,
Что обманула нас она...

Это трагический путь лучших героев романа (и Онегина, и Татьяны, и, как мы позднее убедимся, погибшего Ленского, и отчасти самого автора). Это мучительный путь тех, кому «несносно... глядеть на жизнь, как на обряд», кто не разделяет с толпой «ни общих мнений, ни страстей».

Итак, в восьмой главе мы видим, как Пушкин во многом сливается с героем, как поэт отдает Онегину многие из своих чувств, которые тот уже способен испытывать. В литературоведении восьмая глава романа трактуется и как апофеоз Онегина и как обвинение ему. Г. П. Макогоненко пишет о «нравственном возрождении личности Онегина через любовь»¹.

Д. Д. Благой считает, что в восьмой главе «Онегин в основном остался тем же, что был ... хотя он головой выше светского общества, он настолько им же испорчен, что навсегда расстаться с ним, зажить другой, более достойной и осмысленной жизнью он не в состоянии». Д. Д. Благой находит, что «в тоне ... иронии поэт на протяжении почти всей последней главы рассказывает о любви Онегина» (Мастерство Пушкина. М., 1955, с. 191 и 195).

Эпиграфы к первой и последней главам романа подчеркивают разность авторского отношения к герою.

Эпиграф к первой главе, взятый из Вяземского, ироничен: «И жить торопится, и чувствовать спешит». Нетерпение юности еще понятно («жить торопится»), но подстегивание чувств смешно («чувствовать спешит»). Эпиграф к восьмой главе исполнен трагизма, пронзителен. В нем слышится боль, которая не подавлена обреченностью: «Прощай, и если навсегда, то навсегда прощай» (Байрон).

¹ Макогоненко Г. П. Роман Пушкина «Евгений Онегин». М., 1963, с. 110.

Если первая глава открывается исповедью героя, в которой, как уже видели, обнаруживается прозаизм его мнений, то восьмая глава открывается исповедью автора, рассказывающего читателю, как рождалась его поэзия, как преображалась его муза. Прозаизм начала романа и напряженный лиризм последней главы оказываются для учеников вежами, которые позволяют определить, насколько изменилось отношение автора к герою.

В итоге первого урока перед учениками остро возникает вопрос о том, что же так разительно изменило Онегина.

Таким образом, разрешение проблемной ситуации одного урока ведет к возникновению новой. Это и есть та цепная реакция вопросов, из которой, по нашему мнению, складывается возможная последовательность проблемного анализа.

При проблемном анализе нам очень важно давать учащимся опережающие задания, которые готовили бы их к аргументированному спору на следующем уроке. Поэтому мы предлагаем классу подумать над вопросом следующего урока: под влиянием каких событий изменился Онегин? Менее развитый класс требует дифференцированного задания. Одним ученикам предлагается подумать о том, как отразилась в Онегине деревенская жизнь, другим — что привнесла Онегину дружба с Ленским, третьим — какие чувства в Онегине вызвала любовь Татьяны. Характер заданий определяется тем, что при первом прочтении романа ученики, как правило, склонны думать, что дуэль Онегина с Ленским — единственный импульс к перелому. Следующий урок должен, углубляя первоначальное восприятие, позволить восьмиклассникам увидеть многообразные причины изменения героя, хотя дуэль, разумеется, остается самым глубоким и резким обнаружением кризиса Онегина. Дифференциация задания вызвана и объемом материала, который ученикам необходимо пересмотреть к следующему уроку (вторая, третья, четвертая, пятая и шестая главы романа).

Однако в проблемном анализе очень существенны и задания, закрепляющие изученное ранее. Система проблемного пути анализа предполагает, что дальнейшее движение разбора вызвано осознанием предшествующего звена. Каждый следующий урок коренится в предыдущем. Однако и задания по закреплению пройденного не должны носить характер чисто воспроизводящий. При проблемном обучении мы стремимся к тому, чтобы в задании ученики применили полученные знания в новой ситуации, встретились с новой трудностью и попытались ее преодолеть. При этом нам представляется существенно важным не перегружать учеников большим объемом по закреплению материала, который уже изучен. Не описательность, а мысль, не воспроизведение, а применение знаний — вот цель заданий, которые в преподавании литературы выполняют функцию «проверки решения», укрепившуюся как один из этапов проблемной ситуации в ряде других предметов.

Для такого типа задания по описанному выше уроку мы выбрали два небольших отрывка из статьи Писарева «Пушкин и Белинский». Цитаты были записаны на доске, одну из них каждый ученик переписал себе в тетрадь и дома обдумал ответ на вопрос: прав ли Писарев в оценке Онегина? Как вы объясняете поведение героя, которого критик «разоблачает»?

Вот эти отрывки:

«...Скука Онегина не имеет ничего общего с недовольством жизнью... Эта скука есть не что иное, как простое физиологическое последствие очень беспорядочной жизни... Человек так устроен от природы, что он не может постоянно обжираться, упиваться и изучать «науку страсти нежной». Самый крепкий организм надламывается или по крайней мере истаскивается и утомляется, когда он чересчур роскошно пользуется разнообразными дарами природы...

...Из-за чего суетятся, сгибаются в дугу, актерствуют и подличают самые презренные люди? Из-за чего Молчалин ходит на задних лапках перед Фамусовым и перед всеми его важными гостями? — Из-за презренного металла, которым поддерживается брэнное существование. А ради чего Онегин скачет *стремглав по почте* и готовится к хождению на задних лапках перед умиравшим родственником? — *Денег ради*, — отвечает Пушкин со свойственной ему откровенностью. Онегин унижается перед дядей, Молчалин унижается перед начальником; побудительная причина у обоих одна и та же»¹.

Мы не считаем возможным поручить ученикам сразу прочесть всю статью Писарева не только потому, что это было бы для них слишком обременительно. Писарев с его блестящим остроумием, уничтожающей иронией, рационализмом доказательств может сразу подчинить себе неопытное сознание. Это тем более вероятно, что Писарев в пылу полемики пользуется внеисторическим отношением к героям пушкинского романа, сознательно игнорирует авторскую позицию в освещении событий и персонажей и заменяет ее другой позицией — демократического критика 60-х годов.

Внеисторизм и неразличимость авторской позиции — реальные беды сознания наших учеников. Стихийно и наивно они делают подчас то, что Писарев делает сознательно (разумеется, на ином уровне и в ином оформлении мысли), и снижение героев (Онегина, Ленского, реже Татьяны) при первом чтении романа — характерная черта ученического восприятия, которую необходимо преодолеть в анализе. Отрывки из статьи Писарева помогают учителю выявить те пласты восприятия, которые, быть может, не были открыты уроком и остались тайно действующей силой в сознании учеников. Если ученики действительно убеждены в вы-

¹ Писарев Д. И. Пушкин и Белинский. Соч. в 4-х т., т. 3. М., 1956, с. 318.

водах прошедшего урока, они попытаются опровергнуть отдельные мысли Писарева, которые покажутся им несправедливыми. Ведь в самом деле, вряд ли хандра Онегина была лишь следствием физиологического пресыщения. Писарев не видит в Онегине того недовольства жизнью, которое составляет исходную точку движения героя в романе, и, убежденные материалом урока, ученики замечают это.

«Онегин скучает не только оттого,— пишет один из них в ответе на вопрос задания,— что среди пиров был «неосторожен и здоров». Онегин приехал в деревню, но не перестал скучать. Помещики ему были чужими, как и светские люди».

Действительно, избавление Онегина от света не стало для героя избавлением от скуки. И это простое уточнение лишает суждение Писарева основательности.

Отождествление Писаревым Молчалина и Онегина также представляется ученикам несправедливым.

«Онегин не унижается, он не льстит дяде, и ему противно, что он едет к дяде, хотя не любит его,— пишет ученица С. — Молчалину ничего не стыдно. Он ради карьеры готов на все, на любую подлость. А еще важно, что Онегин, когда получил наследство, не поехал сразу обратно. Он не только о деньгах думал, и жадности в нем не было: «Ярем он барщины старинной оброком легким заменил». Молчалин бы этого никогда не сделал».

Итак, ученики, убежденные в незаурядности Онегина, оказываются способными защитить героя, найти новые факты, подтверждающие их отношение к Онегину.

«Им овладело беспокойство»

(Под влиянием каких событий изменился Онегин?)

В начале урока мы выясняем круг событий, которые отделяют восьмую главу от первой. Задача урока — найти след этих событий в сознании и поведении героя, выявить причины перемен, происшедших в Онегине.

Выполняя домашнее задание (как отразилась в Онегине деревенская жизнь? Что принесла Онегину дружба с Ленским? Какие чувства в Онегине вызвала любовь Татьяны?), ученики часто склонны не замечать тех изменений, которые приносит Онегину новый, деревенский круг жизни и новые встречи. Восьмиклассники обычно отмечают, что деревенская жизнь была докучна Онегину, ссылаясь на его бегство от соседей-помещиков и его равнодушие к сельским пейзажам, которые лишь «два дня ему казались новы».

Ученики говорят о том, что дружба с Ленским не могла повлиять на Онегина, так как в их отношениях Онегин всегда оставался старшим, «судьей». При этом обычно ученики вспоминают разговор Онегина с Ленским в начале третьей главы («Они дорогой самой краткой...»).

Поучительность тона Онегина в его проповеди Татьяне оказывается для учеников достаточным основанием для вывода о равнодушии Онегина к чувствам Татьяны.

Проблемная ситуация урока развивается как спор учителя с неполнотой читательских впечатлений учеников.

Действительно, жизнь в деревне не может разрушить в Онегине чувство превосходства над людьми, которое он привез из Петербурга. Это сознание превосходства, пожалуй, укрепились. Разговоры сельских помещиков «о вине, о псарне, о своей родне», разумеется, Онегина не занимают. Он старается уединиться (недаром «с заднего крыльца обыкновенно подавали ему донского жеребца, лишь только вдоль большой дороги слышит их домашни дроги...»). Онегина раздражают встречи с провинциалами (именины Татьяны). На первый взгляд кажется, что к сельской природе Онегин остается также нечувствителен:

Два дня ему казались новы
Уединенные поля,
Прохлада сумрачной дубровы,
Журчанье тихого ручья;
На третий роща, холм и поле
Его не занимали боле.

В этих строках первой главы мгновенность охлаждения Онегина в деревне передана Пушкиным остро и сильно. Пока поля, дубровы и ручей казались Онегину «новы», они имели качества (эпитеты: *уединенные, сумрачной, тихого*), были проявлены в действии (*прохлада, журчанье*). На третий день все это как бы облетело, предметы стали голы и беззвучны (*«роща, холм и поле»*).

Но это охлаждение к природе только первая реакция Онегина на деревенскую жизнь, в которую он постепенно втягивается и находит в ней свое очарование.

В четвертой главе мы читаем строки, удивляющие приверженностью Онегина к сельской жизни, ее естественному и неторопливому течению:

Прогулки, чтение, сон глубокой,
Лесная тень, журчанье струй...

И здесь погружение Онегина в «уединенье, тишину» деревенской жизни непритворно. Поэтическим подтверждением этого оказываются воскресшие эпитеты, оживление природы («лесная тень, журчанье струй»). Эта радость несуетливой, природной жизни, которой Онегин отдает предпочтение, «забыв и город, и друзей, и скуку праздничных затей», — новая примета в эволюции героя¹. Деревенская жизнь не переменила Онегина, но

¹ Г. П. Макогоненко замечает по этому поводу: «В деревне он обрел ранее неведомые ему ощущения полноты жизни, радость понимания природы» («Роман Пушкина «Евгений Онегин», с. 83).

природа открыла ему новые ценности жизни. И удивительно: в речи насквозь городского жителя появляются образы природы. Убеждая Татьяну в том, что ее чувство преходяще, Онегин ссылается на... природу:

Так деревцо свои листы
Меняет с каждою весною.
Так, видно, небом суждено.

Итак, в жизни природы Онегину открылась привлекательность естественности.

Общение с Ленским возбуждает в Онегине потребность одушевления чувств. Наивная пылкость Ленского, его любовь и «вечные» вопросы («Племен минувших договоры, плоды наук, добро и зло, и предрассудки вековые, и гроба тайны роковые. Судьба и жизнь, в свою чреду») не осмеяны «огнем неожиданных эпиграмм» Онегина, который, судя по первой главе романа, ко всему, даже к себе готов отнестись иронически.

В отношении Онегина к Ленскому Пушкин позволит нам заметить не только снисходительность, но и гуманность: «Он охлаждающее слово в устах старался удержать». В юном Ленском «Онегину все было ново». Нова и реакция героя. Онегин, бранивший Гомера и Феокрита, внимательно слушает «отрывки северных поэм» Ленского:

И снисходительный Евгений,
Хоть их немного понимал,
Прилежно юноше внимал.

Это пусть еще очень робкое, но очевидное проникновение (может быть, еще со стороны, вчуже) в искусство. И оно возможно потому, что в Онегине пробуждается потребность чувствовать:

Но чаще занимали страсти
Умы пустынноиков монахов.
Ушед от их мятежной власти,
Онегин говорил об них
С невольным вздохом сожаленья.

.

Эта забытая потребность чувствовать пока лишь отзвук пылкости Ленского, растревоженность чужим чувством. Сердце Онегина молчит даже тогда, когда он получает письмо влюбленной Татьяны. Его отношение к Татьяне лишь эхо ее искренних чувств. Но важно, что Онегин, «утрата жизни лучший цвет» в «науке страсти нежной», Онегин, равнодушный к любви и разочарованный в ней, вдруг чувствует в себе ее возможность.

Он останавливает себя, трезво отказывается принять возможность чувства за искреннюю любовь.

Что останавливает Онегина? Почему он отвергает любовь Татьяны? Эти вопросы обостряют проблемную ситуацию урока, так как ученики на первых порах готовы видеть в этом холодность, равнодушие и даже высокомерие Онегина.

«Татьяна Онегину была неинтересна. Любовь блестящих светских красавиц наскучила Онегину. Наивная Татьяна казалась Онегину простодушной» — вот один из характерных ответов на этот вопрос.

Однако ученики с помощью учителя замечают и другое. В Онегине есть честность самооценки. Зная, что «чувствий пыл старинный им на минуту овладел», Онегин не хочет обмануть «доверчивость души невинной». И в этом чувствуется способность Онегина понять глубину любви Татьяны. Ее искренность заставила Онегина отказаться от привычной игры. И в этом мы усматриваем то влияние, которое оказала на Онегина встреча с Татьяной. Ощущение значительности личности Татьяны, поэтичности ее натуры присутствует уже в первом впечатлении героя. «Я выбрал бы другую, когда б я был, как ты, поэт», — говорит Онегин Ленскому. Но Онегин знает, что он не поэт, не человек очарованный и верящий «в мира совершенство», что, напротив, он скептичен и разочарован. Онегин знает также, что его приближение к романтическому миру Татьяны разрушительно. И он уходит из ее жизни. Наконец, Онегин отвечает Татьяне исповедью, и в этом тоже признание значительности, глубины, чистоты ее чувства. «Он слушал Ленского с улыбкой», перед Татьяной он взволнованно открывает себя. В исповеди Онегина для нас становится ясной еще одна причина его отказа от любви:

Но я не создан для блаженства;
Ему чужда душа моя...

Потом, в Петербурге, Онегин увидит, «как ... ошибся, как наказан», и повторит это слово в своем письме к Татьяне:

Пред вами в муках замирать,
Бледнеть и гаснуть ... вот блаженство!

Но пока, в саду Лариных, Онегин думает, что обычный путь человеческий не для него, что «вольность и покой замена счастьем», которым довольствуются, к которому стремятся обыкновенные люди. Чувство превосходства над ними заставляет Онегина отсечь возможность любви. И это убеждение в конце концов сказывается в повторяющихся трижды «когда бы» или «семьи, где ... где ...». Эти повторы, на которых держатся красиво развернутые фразы Онегина, свидетельствуют об обдуманном строе речи. Кстати, исповедь Онегина разделена на строфы. В ней нет слитности взволнованных признаний, единства чувства, которое ведет к нарушению привычного строя речи романа в стихах. Так же потом будет разбито на строфы и объяснение Татья-

ны с Онегиным в восьмой главе. Это свидетельство рациональности, это отсутствие взрыва чувств. А письма Татьяны и Онегина даны без обозначения строф.

Но, хотя Онегин еще не способен чувствовать, он хотел бы быть и одушевленным и искренним. И потому в четвертой главе Пушкин призывает читателя не осуждать Онегина:

Вы согласитесь, мой читатель,
Что очень мило поступил
С печальной Таней наш приятель;
Не в первый раз он тут явил
Души прямое благородство.

Почему Пушкин утверждает: «не в первый раз»? Да потому, что он Ленскому «прилежно ... внимал», потому что Онегин предпочел «уединенье, тишину» светскому «омуту», потому что «ярем он барщины старинной оброком легким заменил...»

Что же помешало Онегину быть благородным на именинах Татьяны? Чем объяснить взрыв его раздражения? Почему он обрушивается на Ленского? Эти вопросы переключают внимание класса на два эпизода, рассмотрение которых завершает разговор о причинах эволюции Онегина: именины и дуэль.

Ленский обещал, что у Лариных никого не будет, но дом набит гостями, с которыми должен смеяться Онегин. А он так тщательно хранит свое презрительное уединение! Онегина раздражает это невольное присоединение к отброшенному им кругу жизни. Этот круг уже на именинах подсказывает Онегину форму, в которую выльется его раздражение. Попав на деревенский бал, Онегин вспоминает привычный на балах способ поведения. Поклявшись «Ленского взбесить», Онегин кокетничает с Ольгой. В этой игре, в кокетстве Онегина — вызов идиллической любви Ленского. И Ленский это понял.

Онегин действительно испытывает, искушает чувства Ленского и Ольги. Но что вызвало в нем это желание? Смятение Татьяны, которое возбуждает в Онегине досаду не меньшую, чем «пир огромный».

Онегин полагал, что его объяснение с Татьяной в саду разрешило драматический узел их отношений. Но оказалось, что и после этого свидания любовь Татьяны так же трепетна и порывиста:

И утренней луны бледней,
И трепетней гонимой лани,
Она темнеющих очей
Не подымает: пышет бурно
В ней страстный жар: ей душно, дурно...

Онегина раздражает это проявление не принятых им чувств. И в этом не только деспотизм, но и растерянность: он не знает, что делать. Онегин благодарен Татьяне, когда в ней «воля и рас-

судка власть превозмогли», он растроган, видя борьбу Татьяны с самой собой.

«Наука страсти нежной» еще не забыта Онегиным, и жертвами его искусства становятся на именинах и Татьяна, и Ольга. Онегина, не верующего в любовь, отказавшегося от «блаженства», раздражает идиличность отношений Оленьки и Ленского. Раздосадованный силой чувств Татьяны, он хочет доказать себе самому и всем, как непрочна любовь, как зыбки «легкие мечты», которые «сменит не раз молодая дева». Ольга прекрасно подтверждает его предположения.

Характерно, что Пушкин здесь откровенно сочувствует Ленскому («Ленский мой»). Чувства юного поэта наивны, но искренни. Онегин играет с чувствами, в его поведении есть намерение, замысел. Но в мире искренних людей (Ленского, Татьяны) игра с чувствами невольно превращается в игру с судьбами. И Онегин, сам того не желая, толкает события к катастрофе.

Скептицизм Онегина не выдержал долгого соседства с романтизмом Ленского. Намерение Онегина «Ленского взбесить», отомстить ему за ту неловкость, которую ему пришлось испытать у Лариных, обернулось разрушением восторженного отношения Ленского к миру. Доверчивость человека, который «верит в мира совершенство», разбита:

Не в силах Ленский снести удара.

Онегин не только не заметил этого потрясения, он доволен «мщением своим». Но вызов на дуэль для Онегина — неожиданность. Хотя он принял картель «без лишних слов», «тайный суд» совести призывает Онегина осудить себя. Однако внутренний голос заглушен «пружинной честью». Понимая, что, «конечно, быть должно презренье ценой» возможных при отказе от дуэли сплетен, Онегин боится «шепота, хохотни глупцов».

Онегин идет на дуэль и первым поднимает пистолет, первым стреляет. Пушкин здесь во всем обвиняет своего героя, даже в том, что в ночь перед дуэлью он «спал ... мертвым сном».

Как открывает Пушкин читателю свое отношение к дуэли друзей как ужасному, трагическому событию? Почему совершилось это преступление? Почему благородный Онегин стал убийцей друга, убийцей юного поэта? Эти вопросы завершают урок, подводят его итоги и обнаруживают, что дуэль — кульминация, переломный момент в судьбах всех героев. Ленский убит. Татьяна увидела уже наяву, а не во сне, что идеальный герой ее мечтаний способен на преступление, на убийство.

Онегин «сражен» смертью Ленского. Оказалось, что ему нечем гордиться, что «чувство превосходства» над обществом было «мнимым» (вот когда реализовался вполне смысл эпиграфа к роману!). Оказалось, что, презирая общество, Онегин не способен быть «мужем с честью и умом». Оказалось, что ради мнения «глупцов» он готов убить «на поединке друга». Оказалось, что

скептицизм, недоверие к чувствам и неспособность к искренности доводят до преступления. Пушкин не раз подчеркивает этот мотив в истории дуэли.

Он мог бы чувства обнаружить,
А не щетиниться, как зверь,—

в этом винит себя Онегин еще до дуэли.

Уже стоя с пистолетами, Онегин и Ленский думают об одном:

Не засмеяться ль им, пока
Не обагрилась их рука,
Не разойтись ль полюбовно?..

Строфа XXVIII шестой главы удивительна тем, что представляет собой как бы внутренний монолог героев. Их чувства и мысли перед барьером едины, как и поведение:

...два врага
Походкой твердой, тихо, ровно
Четыре перешли шага,
Четыре смертные ступени.

Эта близость людей, готовящихся стрелять друг в друга, ужасна; она обнаруживает противоестественность совершающегося. Человеческие чувства отступают перед общественным предрассудком. Герои изолированы, отделены друг от друга, несмотря на внутреннюю близость.

Эта разобщенность героев — одна из причин их гибели. И Пушкин отмечает эту трагическую разделенность не только в Онегине и Ленском, но и в Онегине и Татьяне, Ленском и Татьяне:

Когда б он знал, какая рана Моей Татьяны сердце жгла!	Что завтра Ленский и Евгений
Когда бы ведала Татьяна,	Заспорят о могильной сени;
Когда бы знать она могла,	Ах, может быть, ее любовь
	Друзей соединила б вновь!

На дуэли был убит не только Ленский, был сражен и прежний Онегин. Он потерял уважение к себе, без которого не мог существовать. В дуэли Онегин увидел, что основания его жизни ложны. Его чувство превосходства над обществом не выдержало первого столкновения с законами общества, мнимым оказалось разочарование в жизни: на дуэли он жизнь свою защищал и стрелял первым.

Теперь «в тоске сердечных угрызений» Онегину предстоит измерять свою вину. Глубина этой вины усугубляется тем, что Пушкин говорит о двух возможных судьбах Ленского. Читением XXXVII и XXXVIII строф мы заканчиваем урок и предлагаем классу дома обдумать основной вопрос следующего занятия: кто был убит на дуэли — будущий помещик или «поэт, задумчивый мечтатель»?

Следующие два вопроса домашнего задания даются на выбор. 1. Есть ли в ранней лирике Пушкина стихи, похожие на элегии Ленского? 2. Прав ли Писарев в своих объяснениях поступков пушкинских героев?

Для решения второго вопроса даем ученикам два отрывка из работы Д. И. Писарева:

«Единственное возможное объяснение этого нелепейшего случая состоит в том, что оба они, Ленский и Онегин, совершенно опалели от безделья и от мертвящей скуки. Онегину захотелось взбесить Ленского и, таким образом, отомстить ему за то, что у Лариных, на именины Татьяны, собралось много гостей, между тем, как Ленский говорил Онегину, что не будет никого из посторонних¹.

Светский предрассудок обязывал Онегина идти навстречу опасности, но светский предрассудок нисколько не запрещал ему выдержать выстрел Ленского и потом разрядить пистолет в воздух... Однако он поступил как раз наоборот. Он первый стал поднимать свой пистолет и выстрелил именно в то самое время, когда Ленский начал прицеливаться. Почему же он это сделал?.. Чувство самосохранения одержало верх над всеми предварительными соображениями»².

«Поэта обыкновенный ждал удел»

(Проблемная ситуация при изучении образа Ленского)

Лермонтов видел в Ленском почти alter ego автора, предсказание Пушкиным своей судьбы.

Приверженность современников Пушкина к Ленскому, «юному мечтателю, который так понравился нашей публике»³, отмечена Белинским.

Сам же Белинский полагал, что в Ленском «было много хорошего, но лучше всего то, что он был молод и вовремя для своей репутации умер. Это не была одна из тех натур, для которых жить — значит развиваться и идти вперед. Это, повторяем, был романтик, и больше ничего»⁴. Резкость суда Белинского объясняется тем, что он видел, как в 40-е годы тип Ленского превратился в Александра Адуева, как пылкий романтизм сменяется мечтательством для самоуспокоения: «в них нет девственной чистоты его сердца, в них только претензии на великость и страсть мараить бумагу»⁵.

Писарев отказывает Ленскому в сколько-нибудь значительном интеллектуальном содержании и вполне сливает героя с про-

¹ Писарев Д. И. Собр. соч., т. 3, с. 335.

² Там же, с. 332.

³ Белинский В. Г. Полн. собр. соч., т. 7. М., 1955, с. 455.

⁴ Там же, с. 472.

⁵ Там же.

винциальным окружением. Герцен же видит в Ленском одну из «жертв русской жизни», человека, наделенного «острым страданием», одну «из тех девственных, чистых натур, которые не могут акклиматизироваться в развращенной и безумной среде, которые приняли жизнь, но не могут ничего более принять от нечистой почвы, кроме смерти»¹.

Эти суждения о Ленском могут открывать урок, но могут быть и рассредоточены в нем. Проблемная ситуация урока создается текстом романа. Когда ученики вдумываются в XXXVII и XXXVIII — XXXIX строфы шестой главы, их поражает, что Пушкин обнаруживает высокие возможности Ленского:

Быть может, он для блага мира
Иль хоть для славы был рожден...

Как Ленский облачится в стеганый халат, как скончается «посреди детей, плаксивых баб и лекарей», восьмиклассники представляют очень отчетливо. Но видеть в его поэзии «животворящий глас», думать, что «его умолкнувшая лира гремучий, непрерывный звон в веках поднять могла», — от этого они решительно отказываются. При первоначальном восприятии романа ученики склонны снижать образ Ленского. Они остро чувствуют авторскую иронию и не замечают глубоких причин авторского сочувствия Ленскому, к которому Пушкин часто относится как к своей собственной юности, павной, чистой, пылкой, самоотверженной и слепой. Поэтому перед учителем возникает трудная задача — обнаружить сложность авторского отношения к герою, преодолеть однозначность читательской оценки. Решение этой задачи ведет к поискам проблемного вопроса, который бы обнаружил некое противоречие в герое и был достаточно емким, чтобы вместить сложное содержание последующего анализа. Нахождение такого вопроса — начало, завязка проблемной ситуации. В домашнем задании мы уже поручили ученикам подумать над тем, кто был убит на дуэли — «поэт, задумчивый мечтатель», или будущий провинциальный помещик. В классе мы можем дать вариант этого вопроса: почему и высокий, и обыкновенный удел возможен для Ленского?

Даже те ученики, которые не отнеслись к Ленскому с пренебрежительным пренебрежением, готовы видеть в нем лишь отдельные добрые человеческие качества: искренность, мечтательность, доверчивость, пылкость, простодушие. Однако эти свойства Ленского в глазах учеников оказываются лишь частными достоинствами. Такое рассмотрение героя никак не может объяснить, почему Ленский стал одним из главных героев романа, почему его смерть потрясла и преобразила Онегина, заставила страдать

¹ Герцен А. И. Собр. соч. в 30-ти т., т. 7. М., 1956, с. 205.

Татьяну, во многом изменила ее отношение к Онегину, наконец, почему автор скорбит о гибели Ленского и, расставаясь с ним в шестой главе, прощается со своей юностью.

Все эти вопросы, возникающие в классном диспуте, побуждают выявить социальную, историческую природу образа. В нашем литературоведении долго существовало убеждение, что Пушкин хотел привести Онегина на Сенатскую площадь, сделать его декабристом. Обычно при этом ссылаются на свидетельство М. В. Юзефовича, на десятую главу романа, где Пушкин дает панораму событий начала века и декабристского движения, наконец, на путешествие, якобы открывшее перед Онегиным новые горизонты, и на духовное возрождение Онегина в восьмой главе.

Г. А. Гуковский, С. М. Бонди, Г. П. Макогоненко рассматривали возможную эволюцию Онегина как приближение к декабризму¹.

А. Л. Слонимский, Д. Д. Благой, Б. И. Бурсов считали, что «вся концепция Онегина-декабриста не имеет права на существование»². Действительно, превращение Онегина в декабриста выглядит насильственной операцией, так как скептицизм всегда был в сознании Пушкина психологическим и интеллектуальным антиподом декабризма. «Возрождение» Онегина в восьмой главе романа оказывается попыткой героя опустошение заполнить любовью, скептицизм преодолеть страстью. Это способ действий, характерный для «лишнего человека», но не общественного деятеля. Даже если Онегин и подставил бы 14 декабря себя под пули на Сенатской площади (ведь тоскует же он в путешествии, будто сожалел об этой упущенной возможности: «Зачем я пулей в грудь не ранен?»), вряд ли это могло быть свидетельством его внутренней близости к декабризму.

Разумеется, Онегин интеллектуально выше всех героев романа, разумеется, он дышит воздухом времени и многие стороны декабризма ему не чужды (желание облегчить участь крестьян, интерес к «добру и злу», сказавшийся в беседах с Ленским). Но склад личности скептического, разочарованного, индивидуалистического героя противостоит энтузиазму, героическому порыву, самозабвению и страстной идеальности, которые образовывали психологический комплекс людей декабристского толка. Ведь все «члены сей семьи», как говорит о том Пушкин в десятой главе, «витийством резким знамениты», т. е. одушевлены, деятельны. Каждый из них дан в жесте действия, порыва к идеалу.

¹ См.: Гуковский Г. А. Пушкин и проблемы реалистического стиля. М., 1957, с. 249, 254, 259, 260, 274; Бонди С. М. Работа Пушкина над «Евгением Онегиным» и изменения в плане романа. — В кн.: А. С. Пушкин «Евгений Онегин». М., 1957, с. 250; Макогоненко Г. П. Указ. соч., с. 104, 110, 116.

² К спорам о «Евгении Онегине». — «Вопросы литературы», 1961, № 1, с. 124; Слонимский А. Мастерство Пушкина. М., 1963; Благой Д. Мастерство Пушкина. М., 1955.

Онегин считает рабство унижительным и потому отменяет «ярм барины старинной». Но это делается не из ненависти к рабству, которая заставляет «хромого» Тургенева преследовать «свой идеал», а для сохранения собственного достоинства, затем, чтобы себя можно было уважать.

Онегину интересны споры с Ленским, но из всех тем его более всего «занимают страсти», так как он остается, как говорили в старину, в кругу своей личности. Сосредоточенность на себе самом, а не на общем бытии — вот граница, которая отделяет Онегина от декабризма. И об этом с неопровержимой до сих пор убедительностью писал В. Г. Белинский, определивший Онегина как «страдающего эгоиста».

Онегин мог быть в этом кругу, пока «не входила глубоко в сердце мятежная наука», пока «заговоры между Лафитом и Кликко» были

...только скука,
Бездеелье молодых умов,
Забавы взрослых шалунов.

И это потому, что отталкивание от действительности, гордое нежелание быть «александровским холопом», неудовлетворенность жизнью были необходимым началом декабризма. В Онегине все это есть. В нем обнаружены истоки декабризма. Но скептицизм и индивидуализм не позволяют герою присоединиться к общему движению. Не войдя в него, Онегин пережил декабризм и остался трагически одинокой фигурой в безвременье 30-х годов. Ленский погиб почти одновременно с катастрофой 14 декабря. В юном поэте эмоционально, психологически дано воплощение порывов, одушевлявших декабристов. Таким образом, пушкинский роман обнаруживает широкую почву декабризма в России, подчеркивая следы времени в героях противоположных, в скептике и энтузиасте, в трезвом Онегине и романтическом Ленском.

В романе, представшем перед современниками как «энциклопедия русской жизни» (Белинский), «старая и новая Россия, жизнь во всех ее изменениях»¹, Пушкин не мог обойти молчанием людей декабристского склада. Герцен первый прямо указал на внутреннюю связь Ленского с декабристами: «Являясь истинными жертвами, эти юноши проходят молодыми, бледными, отмеченными роком на челе, как упрек, как раскаяние, и после них ночь, в которой «мы движемся и существуем», остается еще более мрачною»².

Ю. Н. Тынянов считал, что прообразом Ленского был Кюхельбекер³.

¹ Баратынский Е. А. Пушкину. Конец февраля — начало марта 1828 г. — А. С. Пушкин. Полн. собр. соч., т. XIV. М., 1941, с. 6.

² Герцен А. И. Собр. соч. в 30-ти т., т. 7, с. 205.

³ См.: Тынянов Ю. Н. Пушкин и Кюхельбекер. — В кн.: Пушкин и его современники. М., 1968.

Т. Цявловская установила, что на полях второй главы «Евгения Онегина», которая в плане романа названа Пушкиным «Поэт», нарисован портрет В. И. Туманского, единомышленника и друга Бестужева, Кюхельбекера, Рылеева¹. Туманский хотя и не входил в тайное общество, но явно сочувствовал декабристам. Его человеческий облик и поэтическая деятельность были симпатичны Пушкину, что устанавливается их перепиской. Т. Г. Цявловская удивляется неосмотрительности С. А. Венгерова, опубликовавшего рисунок Пушкина как портрет Владимира Ленского. Но Венгеров не заслуживает упрека. Спутать было нетрудно: кудри черные до плеч, романтический профиль, подчеркивающий энергию чувства, гордо поднятая голова с печальными глазами, но-петушиному выставленная грудь... Да, Т. Цявловская безусловно права, — это Туманский. Но он похож на Ленского, вернее, Ленский похож на него. И это сходство образа с одним из прототипов закреплено Пушкиным в созвучии фамилий (Туманский — Ленский), даже в том, что их имена начинаются с одной буквы (Василий — Владимир), в том, наконец, что слово «туман» многократно повторено Пушкиным в строфах о Ленском («из Германии туманной», «он пел ... туманну даль», «туманный взор изображает смерть...»).

Туманский упоминается в «Отрывках из путешествия Онегина».

В теплой и шуточно иронической характеристике Туманского звучит как бы эхо Ленского, который также романтическую мечту принимал за реальность. Впрочем, есть и более прямые свидетельства этой близости. Н. Л. Бродский отметил близость элегии Ленского к элегии Туманского «Вертер к Шарлотте» (1819), к его сонету 1827 года². О близости Пушкина и Туманского в период написания второй главы «Онегина» писал Ю. Н. Тынянов³.

Так или иначе оказывается, что продекабристски настроенный В. И. Туманский в чем-то близок к Ленскому.

В черновиках романа сохранились любопытные строки — один из вариантов VI строфы второй главы романа «поклонник Канта и поэт» звучал так: «крикун, мятежник и поэт». В черновиках второй главы о Ленском написано «согрет ... пылкой верою свободе», назван не «поклонником», а «другом свободы» (слова, недвусмысленно употребляемые декабристами). Среди предметов, занимавших Онегина и Ленского в их беседах, названы «заговоры», «судьба царей»⁴. Наконец, высокая судьба Ленского в чер-

¹ См.: Цявловская Т. «Не Ленский, а Туманский». — «Пушкинский праздник». Спец. выпуск «Лит. газеты» и «Лит. России», посвященный Шестому Всесоюзному пушкинскому празднику поэзии 1972 г., 31 мая — 7 июня.

² См.: Бродский Н. Л. «Евгений Онегин» — роман А. С. Пушкина. М., 1950, с. 241.

³ См.: Тынянов Ю. Н. Пушкин и Кюхельбекер. — Указ. соч., с. 267—272.

⁴ Бродский Н. Л. Указ. соч., с. 144—146.

повиках содержала еще один исход: он мог быть «повешен, как Рылеев».

Но, может быть, все эти строки лишь тень отвергнутых Пушкиным возможностей, а не скрытая основа образа Ленского? Такой вопрос тем более важен для учителя, что в классе обычно признаются аргументы, почерпнутые из основного текста. Ученики не литературоведы, косвенные доказательства для них не то что не существуют, но недостаточно убедительны. Впрочем, и для литературоведения все внетекстовые материалы получают право законности лишь при условии сопряжения их со структурой произведения, лишь при опоре на художественный текст.

Поэтому в классе мы предлагаем ученикам подумать над вопросами:

1. Что в облике, поведении и чувствах Ленского дает возможность предполагать высокую его судьбу?

2. Какие стороны характера и какие идеалы Ленского связывают его с умонастроением декабристов?

3. Смог ли Ленский осуществить в жизни свои мечтания? Что мешало ему сделать это?

4. Когда Пушкин сочувствует Ленскому и почему пронизывает над ним? Как выражено отношение автора к герою?

5. Почему Пушкин, написав о смерти Ленского, прощается со своей юностью?

Возвышение героя в глазах учащихся на уроке создается тем, что в Ленском обнаруживается не только романтическая мечтательность, но и энтузиазм, цельность чувства, преданность своим убеждениям, способность ценою жизни отстаивать их.

А. Слонимский считает, что «декабристские краски снимаются с Ленского в последней редакции» и сочувствие автора объясняется только юностью героя: «пока он еще не успел опомлеться»¹.

«Вольнолюбие Ленского,— пишет Г. П. Макогоненко,— носит отвлеченный характер. Декабристский гражданский романтизм ему чужд»².

Г. А. Гуковский, напротив, находит, что «с первого же появления Ленского в романе черты «метафизического» романтизма сочетаются в его облике с чертами романтизма гражданского»³.

Как мы знаем, Ленский «из Германии туманной» привез не только «кудри черные до плеч» и пылкий «*façon de parler*». Его одушевляют «вольнолюбивые мечты», он «поклонник славы и свободы», он пылок и порывист, он готов писать оды (жанр, очень любимый декабристами). На фоне онегинского разочарования остро проявлен энтузиазм Ленского, который «верит мира совершенству». В описании этих верований юного поэта и начинается прорастание его связь с декабристскими настроениями:

¹ Слонимский А. Мастерство Пушкина. М., 1963, с. 367—368.

² Макогоненко Г. Указ. соч., с. 64.

³ Гуковский Г. А. Указ. соч., с. 233.

Он верил, что друзья готовы
За честь его принять оковы
И что не дрогнет их рука
Разбить сосуд клеветника;
Что есть избранные судьбами,
Людей священные друзья;
Что их бессмертная семья
Неотразимыми лучами
Когда-нибудь нас озарит...

Ленский, конечно, не член декабристского общества. Его идеалы не конкретизированы Пушкиным политически:

Негодование, сожаленье,
Ко благу чистая любовь
И славы сладкое мученье
В нем рано волновали кровь.

На что негодование? О чем сожаленье? Об этом не сказано, но в общей форме здесь выражен тот комплекс чувств, которым были наделены многие декабристы и сам Пушкин. Достаточно вспомнить знакомые ученикам строки стихотворений «К Чаадаеву», «Деревня», чтобы почувствовать эту близость. Ленский наделен романтическим мироощущением, которое в глазах Пушкина было психологической и идеологической основой декабризма. Глубокий драматизм «несоответствия, с одной стороны, замыслов и планов декабристов, с другой — средств, которыми они располагали для их выполнения», был осознан Пушкиным еще в начале 20-х годов. Это же противоречие «в сознании поэта неоднократно возникало и как нечто комическое»¹. Сочувствие декабристам, участие к их судьбе и сознание иллюзорности их верований, наивности способа их действий живет в Пушкине и тогда, когда он трактует Чацкого как героя комического, и тогда, когда он пишет «Послание в Сибирь», «Арion».

Ленский в романе оказывается туманным зеркалом человека декабристского типа, вольнолюбивого романтика, идущего к трагическому финалу. Пожалуй, острее всего эта внутренняя связь Ленского с героями 14 декабря проступает в его гибели.

Мы всегда думаем над вопросом, почему Онегин решил на дуэль. Но отчего Ленский так «нетерпеливо ждал» поединка? Современники Пушкина находили, что «вызов Ленского ничем не обоснован». Ю. Н. Тынянов объяснял поступок Ленского обидчивостью его прототипа². Но вряд ли сам по себе характер Кюхельбекера можно считать мотивом для поведения героя романа, да еще в такой ситуации, когда этот поступок решает судьбу. Поищем аргументы в тексте романа.

¹ Благой Д. Д. «Полтава» в творчестве Пушкина. — В кн.: Московский пушкинист. М., 1930, с. 41.

² См.: Тынянов Ю. Н. Пушкин и Кюхельбекер. — Указ. соч., с. 285.

После встречи с Ольгой накануне дуэли Ленский не может быть, как на именинах, «в негодовании ревнивом». Оленька «пу точно та же, как была», и в Ленском «исчезли ревность и досада». Однако от дуэли он не отказывается и осознает ее почти как сражение с мировым злом:

...Буду ей спаситель.
Не потерплю, чтоб развратитель
Огнем и вздохов, и похвал
Младое сердце искушал...

Бытовой случай, столь незначительный и для Онегина, и для Ольги, в силу романтического максимализма Ленского пережит им как потрясение.

В Ленском живет желание героического поступка, но жизнь, окружающая его, почти не дает поводов для этого. И герой бросается на защиту любви от коварства, доверчивости от хитрых искушений, своего романтизма от скептицизма Онегина. Недаром в ночь перед дуэлью Ленский «при свечке Шиллера открыл». Он чувствует себя в этой истории идеальным романтическим героем, который за убеждения идет на смерть. Говоря о предсмертной элгии Ленского, Пушкин вскользь упомянет об этом:

И наконец перед зарею,
Склонясь усталой головою,
На модном слове *идеал*
Тихонько Ленский задремал.

В этой готовности к подвигу, в жажде совершения героического поступка по любому поводу тоже чувствуется близость Ленского к людям декабристского типа.

Об умонастроении общества этого времени свидетельствует и последняя дуэль в царствование Александра I, которая произошла 10 сентября 1825 года между Новосильцовым и Черновым и получила громадный резонанс.

Владимир Дмитриевич Новосильцов, потомок графов Орловых, по богатству, родству и связям принадлежал к высшему петербургскому кругу. Окончив негустую школу одним из первых учеников, Новосильцов вскоре становится флигель-адъютантом. Перед ним открывалась самая блестящая карьера. Красота и веселый характер Марии Черновой, дочери бедной и незнатной помещицы, покорили Новосильцова. Он сделал предложение, которое было принято, и просил согласия своей матери на брак. Е. В. Новосильцова считала, что ее единственному сыну необходимо выбрать более удачную партию, и в письме не дала Новосильцову разрешения на брак.

«Разочарование ли в любви или боязнь гнева матери, но только Новосильцов по получении письма, не долго думая, простился с невестой, с обещанием возвратиться скоро, и с того времени

прекратил с нею все сношения». Ходили слухи о том, что Новосильцов приезжал в Петербург, но у Черновых он не появился.

Брат Марии Черновой Константин Пахомович с разрешения великого князя и государя, который «проливал слезы восхищения», отправился в Москву, разыскал Новосильцова и потребовал объяснений. Дело чуть не дошло до дуэли. Однако Новосильцов подтвердил свое намерение жениться на Черновой, а К. Чернова во избежание недоразумений генерал-губернатор Москвы выслал из города. Приехав в Петербург, Новосильцов возобновил визиты к Черновым, но свадьба была отложена на полгода. Тем временем мать Новосильцова обратилась за помощью к фельдмаршалу графу Сакену, под началом которого в звании генерал-майора служил отец Марии Черновой. Под давлением Сакена отец присылает Новосильцову письменный отказ от его предложения. «Подпоручик Чернов, чувствуя, что главной причиной сего был Новосильцов, сделал ему вызов», — пишет К. Ф. Рылеев в «Записке о поединке Новосильцова с Черновым». Условия поединка были назначены самые тяжелые. Секундантом К. Чернова был Рылеев. Перед дуэлью К. Чернов пишет записку, где говорит: «Дело чести, на которое теперь отправляюсь, по всей вероятности, обещает мне смерть... Хочу кончить с собою на нем, на этом оскорбителе моего семейства, который для пустых толков еще пустейших людей преступил все законы чести, общества и человечества. Пусть паду я, но пусть падет и он, в пример жалким гордецам, и чтобы золото и знатный род не насмеялись над невинностью и благородством души».

Оба юноши двадцати лет на дуэли получили смертельные раны. Тяжело страдая, Новосильцов беспокоился о том, оказана ли Чернову помощь врача, всю ночь посылал узнавать о состоянии своего «противника» и говорил, что не желал ему «ни смерти, ни страдания».

Похороны Чернова, который был одним из членов тайного общества, «послужили для первой открытой манифестации декабристов, собравшихся на них в полном составе». Хоронившие его товарищи собрали между собой 10 000 рублей для памятника, чтобы флигель-адъютант Новосильцов даже в этой траурной церемонии не мог превзойти поручика. Соперничество слышалось даже в похоронах. «Похоронный поезд его (Новосильцова. — В. М.) как аристократа сопровождало великое множество карет — поверить трудно; это взбудоражило все либеральные умы; решено было, когда Чернов умрет, чтобы за его гробом не смело следовать ни одного экипажа, а все, кому угодно быть при похоронах, шла бы пешком, и действительно, страшная толпа шла за этим, хоть и дворянским, но все-таки не аристократическим гробом — человек 400. Это было что-то грандиозное».

Декабрист Е. П. Оболенский вспоминал:

«Трудно сказать, какое множество провожало гроб до Смоленского кладбища. Все, что мыслило, чувствовало, соединилось

здесь в безмолвной процессии и безмолвно выразило сочувствие тому, кто собою выразил идею общую, каждым сознаваемую и сознательно, и бессознательно; защиту слабого против сильного, скромного против гордого». Вести о дуэли Чернова, носившей характер общественного поединка защиты высокой идеи и вызвавшей столь широкий резонанс, не могла остаться неизвестной Пушкину. Об исходе дуэли Пушкину сообщал П. А. Плетнев в письме от 26 сентября 1825 года из Петербурга: «Новосильцов и Чернов умерли оба, если ты слышал об их дуэли»¹.

Может быть, в готовности защитить честь Ольги, в протесте Ленского, выросшего в его собственных глазах до поединка добра и зла, слышится отзвук истории декабриста Чернова?

В черновиках романа Ленский рисовался, как

...добрый юноша, готовый
Высокий подвиг совершить².

В романе Пушкин иронизирует не над дуэлью, а над жизнью, которая дает возможность героическому порыву выразить себя лишь в таком поступке.

Шестая глава, в которой рассказано о гибели Ленского, написана после вести о гибели декабристов. Это совпадение судьбы героя пушкинского романа и героев русской истории трудно считать простой случайностью. Гибель Ленского обрисована так торжественно, что заставляет думать о громадной катастрофе, действительной трагедии. Достоинство мужества («роняет молча пистолет») и одновременно какая-то детская беспомощность («на грудь кладет тихонько руку») соединены в облике смертельно раненного Ленского. И вся эта картина заключается сравнением, полным величественности и трагической силы:

Так медленно по скату гор,
На солнце искрами блистая,
Спадает глыба снеговая.

Горечь следующей XXII стрóфы, сравнивающей смерть со страшной тишиной опустелого дома, любовное описание могилы Ленского, которая окружена каким-то светлым миром («Там пахарь любит отдыхать, и жницы в волны погружать приходят звонкие кувшины»), вниманием, преданным и грустным («читает простую надпись — и слеза туманит нежные глаза»), и, наконец, эпиграф к шестой главе — разве все это случайность? Разве такой колокольный звон сопровождает смерть вздорного ревнивца и слепого мечтателя?

Эпиграф из Петрарки к шестой главе способствует расширению смысла дуэли. Судьба Ленского оказывается символическим

¹ Цит. по кн.: Пушкин А. С. Собр. соч., т. 13, 1937, с. 236.

² См.: Томашевский Б. Пушкин. Книга первая. М.—Л., 1956, с. 601.

выражением участи русских романтиков. Противостояние идеальных верований и действительности ведет к гибели мгновенной на дуэли или медленной, которая намечена во втором варианте судьбы Ленского. Так или иначе русская жизнь убивает романтическую личность. «Поэт видел, что такому человеку,— писал Герцен о Ленском,— нечего делать в России, и он убил его рукою Онегина»¹. И в этом один из горьких приговоров пушкинского романа, одна из его трагических мыслей.

Значительность гибели Ленского подчеркивается и структурой произведения. Шестая глава оказывается кульминацией в общей композиции романа. Именно здесь совершается глубокий, драматический перелом в судьбах всех героев и в самой тональности повествования. Онегин понимает, что чувство превосходства, которым он так гордился и которое было основой его жизни, оказалось мнимым. И этим открытием Онегин сражен. Сражена и Татьяна: в герое своих мечтаний она увидела «убийцу брата своего». Очевидна хронологическая совместимость кульминации пушкинского романа, который был «свободным», движущимся, живым портретом и осознанием времени, и трагического перелома русской жизни — восстание и гибель декабристов. Эта сопряженность исторических событий и сюжета произведения открывает сложные связи пушкинского романа с действительностью и обнаруживает одну из социальных основ образа Ленского².

В уроке нам важно обнаружить и лирическую основу образа, выявив подвижное, сложное отношение автора романа к герою. Этому может способствовать такой прием.

Мы цитируем слова Герцена: «Пушкин изобразил характер Ленского с нежностью, какую человек питает к мечтам своей юности, к воспоминаниям о том времени, когда человек полон надежд, чистоты и неведения»³. Предлагаем ученикам подумать, согласны ли они с этим суждением. В классе сразу находятся ученики, оспаривающие мысль Герцена:

«У Пушкина была не такая юность. Он писал мятежные стихи, а Ленский «пел поблеклый жизни цвет без малого в осьмнадцать лет».

«Ленский даже в последней своей элегии «писал темно и вяло».

¹ Герцен А. И. Собр. соч., т. 7, с. 206.

² По этому поводу в пушкиноведении нет единодушия: Г. А. Гуковский замечает, что «смерть Ленского... нимало не препятствует продолжению романа и даже не очень влияет на ход сюжета» («Пушкин и проблемы реалистического стиля», с. 167). Д. Д. Благой пишет: «Гибель Ленского воспринималась не только как фабульная ситуация пушкинского «романа в стихах», но и как выражение на языке поэтических образов неких реальных и существенных процессов, происходивших в жизни и в мысли передовых кругов тогдашнего общества, как крушение свойственного им додекабрьского идеализма и романтизма» («Творческий путь Пушкина (1813—1826)», с. 511).

³ Герцен А. И. Собр. соч., т. 7, с. 205—206.

«Ленский не видит, кто такая Ольга. Он зовет ее «девой красоты», думает, что у нее возвышенная душа, а она просто пустышка, она как все, Пушкин даже отказывается подробно описывать ее портрет».

Все эти возражения учителю не только не стоит отметить, но следует даже развить и укрупнить. Внимание учителя к аргументам учеников обостряет чувствительность их к контраргументам. Кроме того, ирония, сопровождающая многие строфы, посвященные Ленскому, свидетельствует о расстоянии между автором и героем, и нет нужды этого расстояния не замечать или затуманивать его. Но ирония не должна заслонять того авторского сочувствия к Ленскому, которое ощущается в романе. Поэтому учитель постарается помочь ученикам, согласным с точкой зрения Герцена, найти верные аргументы в тексте романа и вместе с тем показать, почему, в каких случаях на страницах романа возникает ирония по отношению к Ленскому.

Прощаясь со своей «легкой юностью», Пушкин в конце шестой главы сознает опасность прозы жизни для поэтической души, опасность, подстерегавшую Ленского как угрозу собственной судьбе. И потому страстное заклинание, обращенное к «младому вдохновенью», рождается как заключение повести юного Ленского. Этот внутренний жест Пушкина: «Дай оглянуться», — и создает героя, в котором много примет его собственной юности, хотя она, разумеется, не двойник пушкинской.

И как свидетельство этой близости на уроке звучат стихотворения Пушкина лицейской поры, которые на предшествующем уроке было предложено пересмотреть ученикам дома, выбрав стихотворения и строки, напоминающие поэзию Ленского¹.

Но самое поразительное, что Пушкин и на страницах романа не скрывает родственности своего мира и чувств Ленского. Сравниваем последнюю элегию Ленского с лирическим отступлением, заключающим вторую главу романа, и замечаем, что в них есть и общие мотивы и даже похожий способ выражения чувств.

Пушкин принимает неизбежный закон жизни; Ленский смиряется перед ним:

Увы! на жизненных браздах

Мгновенной жатвой поколенья
По тайной воле провиденья,
Восходят, зреют и падут;
Другие им вослед идут...

Придет, придет и наше время,
И наши внуки в добрый час
Из мира вытеснят и нас!

Нет нужды; прав судьбы закон...

Все благо: бдения и сна
Приходит час определенный;
Благословен и день забот,
Благословен и тьмы приход!

¹ См.: Бродский Н. Л. Указ. соч., с. 149—150.

И как Пушкин, видя могущество закона смены поколений, Ленский не хочет все же бесследно исчезнуть из мира:

Без неприметного следа
Мне было б грустно мир
оставить.

Живу, пишу не для похвал;
Но я бы, кажется, желал
Печальный жребий свой

прославить,
Чтоб обо мне, как верный друг,
Напомнил хоть единый звук.

И чье-нибудь он сердце тронет;
И сохраненная судьбой,
Быть может, в Лете не потонет
Строфа, слагаемая мной...

И память юного поэта
Поглотит медленная Лета,
Забудет мир меня; но ты
Придешь ли, дева красоты,
Слезу пролить над ранней
урной

И думать: он меня любил,
Он мне единой посвятил
Рассвет печальный жизни
бурной!..

Ленский, как Пушкин, хотел бы преодолеть границы времени силой человеческой памяти. Пушкин верит в это преодоление, Ленский сомневается в нем (вопросительная форма его призывов тому свидетельство).

Пушкин надеется на силу поэзии, Ленский — на верность любви. Пушкин шире Ленского и счастливее его. Юный поэт был действительно забыт. Минимая измена Ольги обернулась реальной («улан умел ее пленить...» — какая беспечная легкость скользящих «у» и «л» этой строки: *ул-ум-ел-ле!*).

Ленский как будто угадал на именинах истинное лицо Ольги, но тут же отвернулся от этого внезапного открытия. Прав ли Ленский в своем обвинении Ольге? Почему «не в силах Ленский снести удара»? Почему его потрясение выливается в дуэль с Онегиным, а не в разрыв с Ольгой? Эти вопросы переключают диспут о Ленском в иной план: размышляя над любовью и стихами юного поэта, мы постараемся понять внутренние причины его катастрофы, таящиеся, по мнению Пушкина, в известной ущербности романтического взгляда на мир, тем более идиллического романтизма Ленского. Симптоматично даже название деревни Ленского — Красногорье. С высоты «красных» гор, защищенный Красногорьем, Ленский не может разглядеть истинную цену вещей. Он постоянно пугает высокое и низкое, не от смелости — от неразличимости прозы и поэзии. Над гробом «смирненного грешника» Дмитрия Ларина Ленский вспоминает слова Гамлета: «Бедный Йорик!» (строфа XXXVII второй главы). Пушкинская прозябает рождается не оттого, что Ленский украшает себя в намеренном литературном маскараде. Нет, чувства героя правдивы и чисты («долго сердцу грустно было», «полный искренней печалью»). Но Ленский не разделяет примитивную жизнь и высокую литературу. Он и мелкое чувствует возвышенно. И так во всем. Вот за обедом у Онегина он восторгается Ольгой:

Ах, милый, как похорошели
У Ольги плечи, что за груди!
Что за душа!

Созвучия образуются при этом почти пародийные (*грудь — душа*). Онегин не зря упрекает его:

Я выбрал бы другую...
В чертах у Ольги жизни нет.

Однако выбор Ленского не совсем случаен. Татьяна с ее сложностью, страстной поэтичностью, «волею живой» не годилась в героини той идиллии, какую искал Ленский в любви.

Ленский предстает в романе как гармоничный человек в трагическом мире. Беда в том, что ради гармонии Ленский сузил свой мир, пытаясь все представить в идиллическом виде:

Он забавлял мечтою сладкой
Сомненья сердца своего.

«Картина счастливой любви» создается тем, что Ленский обходит противоречия, как он пропускает страницы, «опасные для сердца дев», в нравоучительном романе, который представляется ему слишком смелым для Ольги.

Ольга — пустота, она легко вписывается в те формы, которыми Ленский наделяет идеальную героиню своих элегий. Ленский ищет во всем идиллии. Раздор жизни ему чужд и несносен.

Любовь для Ленского (не только от его молодости, но именно в силу романтического мироощущения) — чувство спасительное и вмещающее в себя всю жизнь.

Пушкину мила не только пылкость юношеской любви Ленского, но стойкость его чувств, совершенная отдаемость им (строфы XX—XXI второй главы). Недаром здесь возникает противопоставление трезвого века и любви поэта:

Ах, он любил, как в наши лета	Безумная душа поэта
Уже не любят, как одна	Еще любить осуждена.

Какого поэта? Пушкина или Ленского? Здесь нет разграничения, здесь слиты автор и герой. Недаром воскресает в Ленском пушкинская преданность природе («Он рощи полюбил густые...»), которая одна, как полагал в юном романтизме и сам Пушкин, может вместить чувства влюбленных (строфа XXII). Но разделение Пушкина и его героя начинается тотчас, как только речь заходит о реализации чувства Ленского, о том, как соотносится оно с жизнью. Сама по себе любовь Ленского почти прекрасна, за исключением, правда, одной настораживающей детали:

Всегда, везде одно мечтанье,
Одно привычное желанье,
Одна привычная печаль.

«Привычность» в словаре, созданном контекстом романа, удел прозы жизни, остывших чувств¹. Для Пушкина поэзия всегда движение, способ видения, создаваемый безграничностью жизни. Ощущение предела — привилегия «трезвой» прозы. «Привычное желанье» и «привычная печаль» в поэте странны. Но это еще едва приметная авторская ирония над неподвижностью чувств Ленского, над желанием идиллии, покоя. Но какой резкий переход к прозе, какое ироническое сопоставление романтического самощущения Ленского и трезвого взгляда на вещи дает Пушкин тут же:

В тени хранительной дубравы
Он разделял ее забавы,
И детям прочили венцы
Друзья-соседы, их отцы.

Ирония здесь рождается оттого, что внутренняя жизнь Ленского не принимается в расчет его окружением. Это несоответствие постоянно подчеркивается в романе. «Поклонник Канта и поэт» «везде был принят, как жених». Сельская жизнь как бы не обращает внимания на «причуды» Ленского. «Дух пылкий и довольно странный» соседи относят к капризам молодости.

Однако в Ленском несоответствие между его внутренним миром и отношением к нему окружающих не единственно. Несоответствия преследуют этого героя. Предмет его любви легкомысленнее его чувства, жизнь беднее романтических порывов, слушатели холоднее его стихов. Пожалуй, более всего ощутимы эти несоответствия в поэзии Ленского.

Ленский не просто один из эпигонов романтической поэзии. «Его перо любовью дышит, не хладно блещет красотой», — замечает Пушкин. В альбоме Ольги Ленский «оставляет нежный стих».

Цельность, искренность чувства Ленского дают его стихам поэтическую силу:

И, полны истины живой,
Текут элегии рекой².

Пушкин сравнивает Ленского с близкими ему поэтическими спутниками: Языковым, Дельвигом. Да и сам жанр элегии Пушкин не считает ничтожным, зная, что век торжественной оды миновал и уже не она должна противостоять элегии. Однако беда Ленского в том, что, как Языков, он «в порывах сердца своего» поет «бог ведает кого».

¹ Сравните: «привычка свыше нам дана, замена счастию она», «привыкнув, разлюблю тотчас».

² «Пушкин нередко образом потока представлял творческий труд поэта», — справедливо пишет Н. Л. Бродский (Указ. соч., с. 240). Нам важно отметить, что Пушкин наделяет Ленского собственными чертами.

Любовь к Ольге принижает поэзию Ленского, как стремление к идиллии ограничивает его порывы. Пушкин, однако, не сводит оценку Ленского к определению его стихов («темно и вяло»). Вопрос автора: «Да что нам в этом» — заставляет нас от стихов обратиться к живой судьбе Ленского, в которой для Пушкина больше смысла, чем в его элегии. Чувства Ленского ярки, а формы его поэзии традиционны. Полагая чувство основой поэзии (недаром проснувшийся к любви Онегин «чуть не сделался поэтом»), Пушкин не считает искренность гарантией подлинного творчества. Чувство лишь условие его. Ленский и в поэзии спутал возможность и действительность. С эпитетом «странный» он уходит из жизни:

Недвижим он лежал, и странен
Был томный вид его чела.

Это странность героя, не осуществившего своих возможностей. Самоощущение героя постоянно расходится с реальностью. И это ведет Ленского к трагическому финалу.

Опоэтизивав гибель Ленского, Пушкин в следующей главе возвращается к описанию его могилы. Сравнивая X и XI строфы, ученики замечают, что от могилы Ленского здесь не веет уже идиллическим спокойствием. Забвение и уныние окружают памятник Ленского. Это совсем не похоже на мирную жизнь, которая своим светом оживляла могилу Ленского в шестой главе.

Авторское сочувствие не ушло. И в седьмой главе Пушкин повторяет не раз: «Мой бедный Ленский!» Но сочувствие соединено здесь с трезвым сознанием того, что «вечность глухая» сотрет след героя, «погибшего рано смертью смелых».

«Евгений Онегин» — действительно плод «ума холодных наблюдений и сердца горестных замет». И в отношении Пушкина к Ленскому эти чувства неразделимы.

Варианты построения проблемного анализа (М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени»)

Проблемная организация пути анализа может строиться по способу соподчинения и последовательного подчинения частных вопросов общему. Цепочку вопросов, возникающих друг за другом (последовательное подчинение), мы избираем для анализа «Евгения Онегина». Путь соподчинения частных проблемных ситуаций общему проблемному вопросу мы выберем для анализа романа Лермонтова «Герой нашего времени».

Для романа Лермонтова центральный вопрос анализа выдвигнут авторским предисловием: действительно ли Печорин — герой своего времени? Вопрос этот носит социально-нравственный, историко-психологический характер.

Нарушать в школьном анализе авторскую последовательность частей романа нам не представляется возможным, так как разорванная композиция подчеркнута значима, смена рассказчиков не только постепенно открывает Печорина читателю, но и все больше оправдывает героя. Сталкивая Печорина с «дикаркой» Бэлой, затем с «добрым» Максимом Максимычем, с «честными» контрабандистами и «водяным» обществом, Лермонтов неизменно показывает, что Печорин превосходит их, способен подчинить их своей воле или оказывается благороднее их. В «Фаталисте» Печорин сражается уже не с людьми, а с самой идеей судьбы, бросая ей вызов. Все эти победы Печорина не приносят ему ни исторической чести, ни нравственного удовлетворения, более того, разрушают его. Лермонтов пишет не прокурорский монолог, а трагедию, в которой героя судить никто из тех, что в романе рядом, не вправе. Печорин сам себя судит и казнит. И это его право подчеркнуто композицией, в которой последний рассказчик — Печорин. За ним и остается это высокое право суда. От внешнего, осуждающего и непроницательного взгляда Максима Максимыча — к трагической исповеди героя — такова последовательность развития авторской оценки в романе. Игнорировать ее невозможно, ибо это ведет к смещению смысла произведения в читательском сознании. Поэтому, выявив перспективный вопрос анализа, мы подключаем к нему проблемные ситуации, посвященные каждой части романа. Уроки, посвященные последовательному рассмотрению частей романа, организованы как отдельные проблемные ситуации, каждая из которых создана своим проблемным вопросом:

1-й урок. Странный человек (повесть «Бэла»). Кто Печорин — виновник или жертва трагедии?

2-й урок. «Об чем было нам говорить?» («Максим Максимыч»). Кто более прав в отношении друг к другу: Печорин или Максим Максимыч?

3-й урок. «Какое дело мне до радостей и бедствий человеческих?» («Тамань»). Почему Печорин так страстно хотел и не смог войти в круг контрабандистов?

4-й урок. «За что они все меня ненавидят?» («Княжна Мери»). Кто побеждает в поединке: Печорин или общество?

5-й урок. «Неужели зло так привлекательно?» («Княжна Мери»). Отчего любят Печорина, если он приносит страдания?

6-й урок. «Зачем я жил? Для какой цели я родился?» («Фаталист»). К кому относится название последней части романа?

7-й урок. «Отчего же вы не веруете в действительность Печорина?» (предисловие к роману и предисловие к «Журналу Печорина»). В чем автор согласен с Печориным и в чем спорит с ним?

Каждая из этих проблемных ситуаций подчинена решению общего вопроса: действительно ли Печорин — герой своего времени? Но эта связь соподчинения, а не последовательного подчинения, как было при изучении «Евгения Онегина».

Лермонтов, в сущности, сам создал в композиции романа проблемную ситуацию для читателя. Не хронология, а поиск оценки героя, развитие отношения к нему, происходящее от рассмотрения следствий к выяснению причин, — вот что определяет построение романа Лермонтова. Это и создает возможность, не нарушая в анализе авторской последовательности частей романа, сделать разбор проблемным.

Варианты структур проблемного анализа (последовательное подчинение и соподчинение) позволяют реально учитывать художественную природу произведения, читательское восприятие учеников и сделать школьный разбор действенным средством литературного развития.

Проблемное обучение и телепередачи на уроке литературы

Телевидение заняло прочное место в школьном преподавании. С каждым годом появляются новые учебные программы, выявляются и новые педагогические возможности голубого экрана.

Ленинградская студия телевидения в содружестве с ЛГПИ им. А. И. Герцена и ЛГИУУ накопили определенный опыт создания и проведения уроков с телепередачами.

Началось все с передач, шедших непосредственно из класса, организованных кабинетом литературы ЛГИУУ. Эти передачи проводились во внеурочное время.

Затем были организованы вечерние передачи. Преимущественно это были литературные композиции или кинотематические передачи. А с 1964 года, когда мы нашли формы использования телевидения непосредственно на уроке, начали использовать систематические передачи в VIII—X классах. Анализ результатов использования телевидения в учебном процессе позволил сделать некоторые выводы.

Среди многих трудностей, которые стоят на пути обучения с применением телевидения, самым основным является отсутствие обратной связи и возможная при этом пассивность учеников-зрителей. Заинтересовать школьников передачей, пробудить их активность возможно только при наличии осязаемого для школьников своеобразия концепции передачи, которая должна выявляться не только в словах ведущего, но и в произведениях искусства, занимающих главное место в передаче.

Не меньшее значение для активизации школьников на уроках с применением телевидения является выбор путей и методов обучения. Естественно, что прежде всего встал вопрос о проблемном обучении, какое место приобретает он в связи с появлением на уроке телепередачи в различных классах. В этой главе пойдет речь об опыте работы в IV—VII классах.

К использованию телепередач в средних классах мы перешли в 1968 году.

Учитывая положительный опыт передач в старших классах, стремясь не повторять ошибок, мы занялись разработкой цикла

для средних классов. Для них были выбраны вопросы теории литературы. Включение теоретико-литературного цикла в программу передач диктовалось рядом причин.

Знание теории литературы, которая, как известно, определяет принципы и методику анализа художественного произведения, имеет очень большое значение для развития читательской культуры школьников, умения самостоятельно оценивать литературное произведение.

Знания по теории литературы во многом определяют также развитие и совершенствование самостоятельного творчества учащихся, их способности к писательству.

«Средствами теории литературы,— писала М. А. Рыбникова,— мы вводим школьников в культуру чтения и культуру словесного творчества одновременно»¹. Однако в практике преподавания теории литературы до сих пор остается одним из неблагополучных участков. Особенно это относится к знаниям по теории литературы, которые ученики получают в средних классах.

Анализируя ответы учеников на анкету, имевшую целью проверить знания тех, кто поступил в VIII класс вечерней школы, ленинградский методист Н. И. Громов приходит к выводу, что знания по теории литературы «непрочные и бессистемные... недостаточно способствуют формированию эстетических и этических взглядов»². Он же указывает и на то, что учащиеся не понимают значения изучения теории литературы. Большинство отвечающих пишут, что знакомство с теорией литературы их не только не интересует, но кажется им напрасной тратой времени. Многие ученики к своим ответам на анкету сделали приписки такого характера: «Не знаю и знать не хочу», «Не считаю нужным учить». О низком уровне теоретико-литературных знаний говорит в своей статье и курганский методист М. Д. Янко. В течение трех лет М. Д. Янко проводил анкету, задачей которой было выяснение отношения учащихся к литературе. На вопрос, нравится ли ученикам отвечать по теории литературы, большинство ответило, что знакомство с теоретико-литературными знаниями их не увлекает. Кроме того, ответы учеников показали и то, что многие из них имеют довольно смутные представления о том, какие вопросы относятся к теории литературы.

Об этом же говорят и наши данные. В чем же причина того, что уроки по теории литературы проходят мимо сознания учащихся, не оседают в их памяти? Может быть, в том, что именно при изучении теоретико-литературных сведений нарушается сама природа урока по литературе, который всегда обращен и к разуму и к чувствам ученика.

¹ Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. М., 1941, с. 147.

² Громов Н. И. О литературных знаниях учащихся восьмых классов. — В кн.: За творческое изучение литературы в вечерней школе. М., 1964, с. 96.

Своей задачей многие учителя считают дать только знания, в приобретении которых заучивание определения понятия и подбор примеров занимает центральное место. В результате заученное определение оказывается ненужным юному читателю, воспринимается им как лишняя нагрузка, оно не открывает ему ничего нового в произведении, не соотносится с ним, не помогает оно и собственному литературному творчеству.

Психолог Л. С. Выготский утверждает: «Прямое обучение понятию всегда оказывается фактически невозможным и педагогически бесплодным. Учитель, пытающийся идти этим путем, обычно не достигает ничего, кроме пустого усвоения слов, голого вербализма, симулирующего и имитирующего наличие соответствующих понятий у ребенка, но на самом деле прикрывающего собой пустоту. Ребенок в этих случаях усваивает не понятия, а слова, берет больше памятью, чем мыслью, и оказывается несостоятельным перед всякой попыткой осмысленного применения усвоенного знания»¹. Это положение справедливо и по отношению к изучению теории литературы в школе.

Интерес к теории литературы возникает тогда, когда теоретико-литературные знания становятся ключом, помогающим открывать новое в произведении. Ученик не дает себе отчета, почему таким радостным встает в его представлении пробуждение дня в стихотворении И. А. Никитина «Утро», а задумавшись над ним, он с удовольствием открывает, какую большую роль в его чувствах играют олицетворения: и встающее из-за пашен солнце, которое «за морями ночлег свой покинуло», и лес, что «стоит себе... улыбается», и приветствие утру и солнцу, с которым обращается поэт: «Здравствуй, солнце да утро веселое!» Открытием для пятиклассников является сила, таящаяся в басне. 17 строк басни Крылова «Волк на псарне» превратили в сознании читателя Наполеона из грозного, опасного врага, вызывавшего ненависть, в жадного, смешного наглеца. Теперь к ненависти примешивается презрение.

Учитывая это, мы стремились создавать такие передачи, чтобы в каждой из них ученики зримо убеждались в той функции, которую выполняет тот или иной теоретико-литературный прием. И мы можем сказать, что нам удалось избежать той отвлеченности, абстрактности, которая иногда возникает на уроках при постановке теоретических проблем. В телепередачах понятия приобрели зримость, конкретность, образность.

Телевидение вовлекло ребят в особый мир, полный неожиданных открытий. В основе передач для средних классов был конфликт, который вел к созданию на уроке проблемной ситуации.

Наряду с проблемными ситуациями, в которых дано столкновение противоположных точек зрения, наличие спорного положе-

¹ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1958, с. 217.

ния, большое место заняли проблемы, связанные с осмыслением литературного текста, потому что уже в этих классах надо воспитывать в детях убеждение как в праве читателя на различное толкование литературного образа, так и в нетерпимости к произвольным, бездоказательным суждениям. Характерным, даже обязательным для V—VI классов является звучащее с экрана предложение самим включиться в литературное творчество. Оно и создавало своеобразную проблемную ситуацию.

Безусловно права Н. Д. Молдавская, утверждая: «Творчество школьника нужно прежде всего самому автору для правильного развертывания, развития его духовных сил... Творческие опыты авторов школьного возраста органически входят в процесс учения, в процесс освоения жизни и искусства, в частности литературы»¹.

Существенным вопросом для содержания и методики передач был вопрос, на какой урок рассчитана передача: на тот же, когда дается определение понятия, на следующий за ним урок или же на урок, значительно отстоящий от урока, на котором ученики знакомятся с данным теоретико-литературным понятием.

Наш опыт показал, что здесь не может быть одного решения — иногда целесообразно одно, иногда другое. Мы приводим примеры трех типов передач. Поскольку передачи рассчитаны на урок и не могут быть рассмотрены изолированно, для того чтобы можно было яснее представить ход работы, говорим далее именно об уроках с телепередачами, или, как принято их называть — телевставками, а не только о самих передачах.

Телевставки включались в урок через пять минут после звонка, их продолжительность была 20 минут, таким образом, в распорядке учителя оставалось 20 минут.

Уроки с телепередачами в IV классе (Сказка, загадка, сравнение)

Первые уроки с телепередачами по теории литературы в IV классе были посвящены народному творчеству — сказке и загадке. Основные задачи этих передач: конкретизировать в сознании учеников понятия «устное» и «народное», помочь им разобраться, почему сказки и загадки нравятся не только маленьким детям, но и взрослым, разбудить фантазию ребят. Обогащая учеников знаниями, передача все время должна воздействовать не только на мысли, но и на чувства ученика, побуждать его к творчеству.

Передача «Сказка» принималась на последний из трех уроков, отведенных программой на ее изучение. В начале урока

¹ Молдавская Н. Д. О восприятии художественного произведения и критериях литературного развития старших школьников. — В кн.: Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа. Л., 1972, с. 60.

учитель написал на доске: «Сказка — быть, но в ней намек, — добрым молодцам урок». Классу задавался вопрос: почему так говорится о сказке? Выслушав мнения учеников, учитель предлагал посмотреть передачу и подумать, как в ней дан ответ на поставленный вопрос. Автором и ведущей передачи была собирательница народного творчества доктор филологических наук Н. П. Колпакова, очень точно воспроизводившая манеру исполнения поморских сказителей. Н. П. Колпакова заставила ребят почувствовать эстетическое очарование народной сказки, исполненной мудрости, поэзии и юмора. Несомненно, передача способствовала развитию интереса не только к сюжету сказки, но и к ее замыслу, к форме и личности сказителей.

Прежде всего Н. П. Колпакова с помощью кинофрагментов перенесла зрителей в страну сказок, на берег Белого моря. Ребята увидели тех, кто хранит в памяти и с удивительным мастерством рассказывает сказки. Белые деревянные игрушки (которыми издавна славится село Богородское под Загорском) заставили ребят погрузиться в мир сказочных образов. Затем ученики услышали сказку «Как Ванюшка на царской дочке не женился».

В ходе передачи внимание учеников сосредоточивалось на вопросах: за что любит народ сказки? на чьей стороне сочувствие сказительницы в сказке о Ванюшке? когда была создана сказка о Ванюшке и царской дочке?

Основными вопросами в беседе после передачи были:

1. Какой вы себе представляете сказительницу, передавшую сказку «Как Ванюшка на царской дочке не женился»?

2. Какой урок могут извлечь «добры молодцы» и «красны девицы» из прослушанной сказки?

3. Если бы вам не сказали, что вы будете слушать сказку, а просто бы начали рассказывать, как бы вы смогли доказать, что то, что вы слушали, сказка?

На дом было дано задание: поговорите со старыми людьми, сохранившими в памяти народные сказки, запишите их и сделайте к ним иллюстрации.

На уроке с телепередачей «Загадка» мы стремились показать рождение загадки, помочь ребятам ощутить ее яркую образность, вызвать стремление не только отгадывать и собирать загадки, но и самим их создавать.

Мы уже говорили о том, как важно вызвать в классе заинтересованность тем, о чем пойдет речь в передаче, вовлечь их сразу в мысленное соучастие с тем, что происходит на экране.

Перед телевставкой «Загадки» ученикам задавались три вопроса:

1. Кто не знает ни одной загадки?

2. Какую загадку вы узнали первой?

3. Что такое загадка?

Последний вопрос всегда вызывает затруднение. Ребята IV класса знают много загадок, понимают, что это такое, но дать определение не могут.

Н. П. Колпакова построила передачу «Загадка» как рассказ о своей поездке по северной реке, вспомнила о загадках, которые загадывали ее спутницы — жительницы нашего Севера. Передача наглядно показывала ребятам, как рождаются загадки.

С первого же момента передача приковала к себе внимание учеников. Часто слышался смех. Заинтересованно слушают загадку о капусте, о таракане, постепенно втягиваются и начинают отвечать сами. Первый ответ вслух на загадку: «Зимой и летом — одним цветом». Дружно отгадывают загадку о муравейнике.

С напряженным вниманием следят за рукой художника. Он рисует так, что становится понятным возникновение загадки, он делает зримой метафорическую сущность загадки.

Ученики уловили и ритмичность загадки, и наличие в некоторых из них рифм, и т. д. Передача окончена, но разговор о загадке продолжается. Ребята всегда охотно загадывают и отгадывают загадки. Отгадывание их начинается в процессе передачи. Они легко запоминают загадки и наперебой отвечают на вопрос учителя: «Какие загадки загадывались в передаче?» Затем начинается соревнование на отгадывание и загадывание загадок. Игру начинает третья группа детей, она загадывает второй, потом вторая — третьей, третья — первой. За загадку — два очка, за отгадку — одно, выигрывает та группа, которая набрала наибольшее количество очков.

Выясняется, какая из придуманных загадок может быть поставлена на первое, какая на второе, какая на третье место. Таким образом, решая проблему творческого характера, ребята приобретают знания.

Телепередача «Сравнение» была первоначально подготовлена для V класса. Затем определение этого понятия было перенесено по программе в IV класс. В передачу были внесены изменения, и она может быть принята на урок в IV и в V классы.

Основной задачей передачи «Сравнение» и всего урока в целом было помочь ученикам не только понять, но ощутить силу сравнения, его возможности как образного выражения. Сравнением можно оскорбить, унижить, порадовать, возвысить, сделать зримым характер человека, раскрыть сущность явления, предмета. Пробуждая фантазию, воображение, вызывая смех и раздумья, передача должна была ответить на вопрос, что значит удачное сравнение, какое сравнение можно назвать художественным. Конфликт передачи — в столкновении точек зрения на то, какое значение может иметь сравнение. Вопрос о роли художественного сравнения возникает с первых же минут передачи. Игровой кадр — краткий диалог ребят, делающих стенгазету. Затем беседа с художником, рисующим в кадре портреты гоголевских персонажей и использовавшим для этого сравнения из произведений

Гоголя. В исполнении актеров была дана сцена ссоры Ивана Ивановича с Иваном Никифоровичем. Воспроизведен шум дождя и даны разные сравнения с ним. Все это как бы поворачивало разными гранями возможности художественного сравнения, убеждало в емкости его. После передачи ребята сами определяли, что вносит сравнение в углубление смысла произведения, в наше отношение к читаемому.

В V классе передача «Сравнение» давалась после «Детей подземелья», поэтому предлагалась работа, связанная с повестью. В IV классе понятие сравнения дается в связи с изучением стихотворения Некрасова «Крестьянские дети».

Однако нам кажется более целесообразным давать передачу не после стихотворения Некрасова, а после изучения «Муму», где много емких сравнений, выполняющих различные функции.

Вот первые кадры передачи «Сравнение».

Уголок класса. За партой двое ребят делают стенгазету.

Володя. Пиши: «Леня Степанов — известный прогульщик». А я нарисую его портрет.

Катя. А зачем подписывать? Ребята и так должны догадаться, кто это. Вот нарисуй так, чтобы всем стало ясно, что это Леня Степанов.

Володя. Пожалуйста! Лицо круглое, нос курносый... Глаза узкие... Волосы ежиком, и весь в чернилах...

Катя. Так у Сережи Рыбакова тоже глаза узкие и волосы ежиком... И у Толи Смирнова!

Володя. Ну, значит, нужна подпись! Я говорю — пиши!

Катя. Не буду! Это неинтересно! Ведь они же все разные! Сережу мы даже дразним ежиком, так он на ежа похож! Леня Степанов совсем другой. Он похож...

Володя. Похож! Похож! Заладила одно и то же!

Катя. А потому что я правильно говорю: Сережа похож на ежа, а Леня Степанов — на кота! Вечно спит на парте, как кот на солнышке! Как наш Барсик. Развалится на подоконнике, глаза зажмурит и спит целый день!

Володя. Ясно! Получила сегодня пятерку за сравнение — вот и стараешься! А я смогу обойтись без сравнений!

Катя. Не можешь! Без них нельзя!

Володя. Нет, можно!

(Спор продолжается: «Можно!» — «Нельзя!»)

Выводятся спорящие ребята. Музыка. В кадре рука берет карандаш и рисует задремавшего на парте мальчика и рядом спящего кота (между котом и мальчиком явное сходство). Завершив рисунок, рука художника пишет под ним название передачи: «Сравнение».

Студия. В кадре ведущая и художник.

Ведущая. Здравствуйте, ребята! Вы, наверное, с интересом следили за спором Кати и Володи и, может быть, сами тоже спорили о том, нужны или не нужны сравнения.

Надо сказать, что Володя по-своему прав: без сравнений можно обойтись. В литературе есть много художественных средств, кроме сравнений: эпитеты, метафоры, олицетворения. И все они делают наш язык красочным, ярким, образным и выразительным.

Но сегодня мы поговорим о сравнении, посмотрим, какую роль оно играет в литературе. А поможет нам художник.

Ведущая (обращаясь к художнику). У нас к вам просьба, вернее — просьба-вопрос: можете ли вы по такому описанию нарисовать портрет: от роду 23 года, роста среднего, лицом чист, бороду бреет, глаза имеет карие, волосы русые, нос прямой?

Художник встает, подходит к щиту с листами ватмана, рисует. Крупно рука художника, рисующая безликий стандартный портрет мужского лица. В кадре ведущая и художник.

Художник. Вы знаете, в этом описании нет ничего живого, характерного. Получается не портрет, а какая-то схема.

Ведущая. Совершенно с вами согласна. Я задала свой вопрос не случайно. Дело в том, что это описание примет Владимира Дубровского из повести Пушкина «Дубровский». А читает эти приметы глуповатый, недалекий служака-исправник, который ищет и нигде не может найти Владимира.

Ну, а если теперь я попрошу вас нарисовать вот такой портрет (*читает Гоголя*):

«Агафья Федосеевна носила на голове чепец, три бородавки на носу и кофейный капот с желтенькими цветами. Весь стан ее был похож на кадущку, и оттого отыскать ее талию было так же трудно, как увидеть без зеркала свой нос. Ножки ее были коротенькие, сформированные на образец двух подушек».

Художник опять у щита. Крупно рисующая рука. Художник заканчивает портрет. Последние штрихи. Портрет закончен. Музыка смолкает.

Художник. Это другое дело... Готово...

Ведущая. Я себе ее именно так и представляла. А вы, ребята? И помогли этому сравнения: стан похож на кадущку; ножки, сформированные на образец двух подушек. А теперь представьте себе, что сравнение исчезло! Что останется от портрета? Чепец и три бородавки на носу...

Крупным планом — портрет Агафьи Федосеевны. Художник заканчивает портрет. В кадре ведущая и художник.

Ведущая. А теперь мне бы хотелось попросить вас нарисовать еще два портрета гоголевских персонажей.

Художник. Пожалуйста, я готов.

Ведущая (читает). «Голова у Ивана Ивановича похожа на редьку хвостом вниз; голова у Ивана Никифоровича — на редьку хвостом вверх... У Ивана Ивановича большие выразительные глаза табачного цвета, и рот несколько похож на букву пжицу; у Ивана Никифоровича глаза маленькие, желтоватые, совершенно пропадающие между густых бровей и пухлых щек, и нос в виде спелой сливы...»

Художник подходит к щиту. Музыка. Крупно рисующая рука. Художник заканчивает рисование. Крупные портреты Ивана Ивановича и Ивана Никифоровича. В кадре ведущая и художник.

Ведущая. Посмотрите, ребята, как точно изобразил художник Ивана Ивановича и Ивана Никифоровича!

Художник. А знаете, что мне помогло увидеть этих героев? Сравнения: нос, как слива, голова, точно редька хвостом вниз... И потом сразу чувствуешь, что сам Гоголь смеется над своими героями. Вот это и помогает увидеть, а значит, и нарисовать.

Ведущая. Это — герои повести Гоголя «О том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем». А знаете, из-за чего они поссорились? Из-за одного лишь слова, из-за сравнения.

Дело было так: Иван Иванович попросил Ивана Никифоровича подарить ему ружье, а тот не согласился его отдать даже в обмен на свинью.

В кадре актеры, играющие сцену повести.

Заканчивалась передача в IV классе иначе, нежели в пятом.

Теперь, когда дети уже убедились в силе и возможностях сравнения как средстве художественного языка, они могут это самостоятельно проверить на произведениях, изучаемых в классе.

В IV классе конец звучит так:

— Вспомните сравнения из повести Тургенева «Муму», о которой вы недавно говорили в классе. Напоминаю вам некоторые из них, а вы подумайте, что благодаря сравнениям узнали мы о Герасиме:

«Когда он пахал... как рычаг опускались и подымались продолговатые и твердые мышцы его плечей».

«Топор так и звенит у него, как стекло».

Так работал он в деревне. А вот по напризу барыни его привезли в город.

«Он... бросался на землю лицом и целые часы лежал на груди неподвижно, как пойманный зверь».

Как вы знаете, в конце повести Герасим, потеряв бедную Муму, уходит в деревню. Послушайте.

Актер в кадре читает текст от слов «Он шел: широко распахнулась его грудь» до слов «...и как лев выступал сильно и бодро...».

После передачи шла беседа о сравнениях Тургенева. Разговор о сравнениях, раскрывающих внутренний мир Герасима («как пойманный зверь» и «как лев»), были проблемными, они потребовали размышлений и доказательств, понимания всего произведения в целом.

А вот окончание передачи в V классе:

— Многие из вас, конечно, уже читали повесть Короленко «Дети подземелья». С волнением следили вы за судьбой честных и добрых Валека и Васи и совсем маленькой Маруси, из которой «серый камень высосал жизнь...»

Герои повести становятся для вас близкими и понятными. Вы видите их, слышите их голоса. И в этом немалую роль играют точные и выразительные сравнения, которые выбирает Короленко, рассказывая о Васе и детях подземелья.

Самые нежные, самые трогательные сравнения у него для Маруси. Писатель сравнивает ее с колокольчиком... С цветком, выросшим без солнца. Такие цветы бывают слабыми, бледными, хрупкими... А колокольчик — этот цветок так хрупок, что не выносит даже, когда его срывают для букета: он сразу вянет.

Звучит лирическая мелодия. В кадре рука художника берет карандаш и очень мягко, не торопясь, рисует головку девочки на тонкой шейке, а рядом склоненный цветок колокольчика.

Вот как пишет Короленко:

«Это было бледное, крошечное создание, напоминающее цветок, выросший без лучей солнца. Несмотря на свои четыре года, она ходила еще плохо, неуверенно ступая кривыми ножками и шатаясь, как былинка; руки ее были прозрачны; головка покачивалась на тонкой шее, как головка полевого колокольчика...

Когда же она смеялась, то смех ее звучал, как самый маленький серебряный колокольчик, которого на десять шагов уже не слышно».

И когда вы закрываете последнюю страницу повести, вы навсегда запоминаете образ этой маленькой девочки из подземелья... И этому помогли сравнения.

После передачи учитель дал ребятам задание вспомнить те сравнения, с помощью которых Короленко создает образ Маруси, сказать, какие из них говорят о неизбежности гибели девочки и объясняют причину ее смерти.

Опираясь на всегда возникавшее у ребят после передачи желание самим придумывать сравнения, решать проблемы творческого характера, некоторые учителя экспериментальных школ давали им эту возможность. Затем проводилась своего рода защита ребятами своих сравнений. Стремясь к тому, чтобы ученики понимали, что сравнение, включаемое в сочинение, должно соответствовать его общему построению, мы предлагали на выбор сравнения, которые они должны были вставить в свое сочинение.

Еще прозрачные леса

Как будто пухом зеленеют. (Пушкин.)

Леса, на дальних косогорах,

Как желто-красный лисий мех. (Бунин.)

Задание звучало так: «Опишите наступление весны, подумайте, какие из этих сравнений и почему вы бы хотели включить в свое сочинение».

Некоторые учителя стремились записать те сравнения, которые непосредственно возникали у ребят.

Приведем пример задания, данного в одной из школ Ленинграда.

«Посмотрите в окно,— обратилась учительница к классу,— и найдите сравнения для вьюги, которая, как вы видите, разыгралась в городе, но пусть эти сравнения расскажут нам о настроении, которое вызывает у вас эта картина».

Сравнения, выбранные ребятами, обсуждались в классе. Затем дома ученики писали сочинение, темой которого, каждый брал найденное ими утвержденное классом сравнение. В другой школе задание было сформулировано так:

«Расскажите эпизод из кинофильма, который вам понравился. Говоря о героях этого эпизода, найдите такие сравнения, чтобы стало ясно, кто вам нравится, кто нет, кого вы жалеете, кого презираете».

Уроки с телепередачами в V классе (Былины, эпитет, олицетворение, поступок героя, портрет, пейзаж)

Урок с телевставкой «Эпитет» был первым.

В связи с изменением программы материал передачи становился иным. Однако задачи урока и принципы построения передачи сохранялись.

Основные цели, стоящие перед уроком,— помочь ученикам: 1) почувствовать роль эпитета, «озаряющего» явление или предмет; 2) дать некоторые критерии оценки эпитета.

В первом варианте в передаче использовались произведения о весне, во втором — о зиме.

Продолжая линию на максимальную активность творчества детей, на развитие их образного мышления, создатели передачи стремились найти пути активизации класса. Вовлечение учеников в участие в передаче — один из них. Наш опыт в передачах «Олицетворение» и «Сравнение» убедил, что пятиклассники, видя сверстников на экране, слушая их, как бы сами входят в передачу.

Первые пять минут урок ведет учитель. Он пишет на доске: волк, заяц, белый, беленький, серый, серенький, маленький, съел,

затем, обращаясь к классу, предлагает составить предложения. Совершенно ясно, что «волк съел зайца». Но какой эпитет выбрать для волка и для зайца? Почему нельзя сказать: «Серенький волк съел белого зайца»? Почему нельзя сказать: «Маленький волк съел большого зайца»?

На этом простом примере дети убеждаются, как важно выбрать точный эпитет.

Включается телевидение.

Создатели передачи включили в нее элементы игры, элементы КВН, где ученики-зрители были членами жюри и участниками соревнований. Следует отметить: дети не вводились в заблуждение, что они видят настоящий КВН. Им прямо предлагалось

представить, каким бы был КВН на тему «Эпитет», если бы он был посвящен весенней теме. Это и сделало естественным то, что показывался не весь КВН, а лишь его отдельные моменты. Передача начиналась с озорного стихотворения Сапгира, где замена одного эпитета другим совершенно меняет смысл. Вот это стихотворение:

Погода была ужасная,
Принцесса была прекрасная.
Раз, во втором часу,
Заблудилась принцесса в лесу.
Видит — полянка прекрасная,
На ней земляника ужасная.
А в землянике людоед:
«Заходи-ка на обед!»
Он хватает нож — дело ясное!
Вдруг увидел — «Какая прекрасная!»
Людоеду стало худо.
«Уходи поскорей отсюда,
Аппетит, — говорит, — ужасный,
Слишком вид, — говорит, — прекрасный!»
И пошла потихоньку принцесса,
Прямо к замку вышла из леса.
Вот такая легенда ужасная,
Вот такая принцесса прекрасная.

А может, все было наоборот:

Погода была прекрасная,
Принцесса была ужасная.
Раз, во втором часу,
Заблудилась принцесса в лесу.
Видит — полянка ужасная,
На ней земляника прекрасная.
А в землянике людоед:
«Заходи-ка на обед!»
Он хватает нож — дело ясное!
Вдруг увидел — «Какая ужасная!»
Людоеду стало худо.
«Уходи, — говорит, — отсюда,
Аппетит, — говорит, — прекрасный,
Слишком вид, — говорит, — ужасный».
И пошла потихоньку принцесса,
Прямо к замку вышла из леса.
Вот такая легенда прекрасная,
Вот такая принцесса ужасная.

На экране заставка с названием передачи «Эпитет».

Ведущая говорит о том, какой будет передача, и предлагает ученикам-зрителям стать жюри и участниками игры в КВН. Прежде всего на экране появляются двое вожатых-восьмиклассников. Они обсуждают, каким должен быть КВН об эпитете. В живом диалоге уточняется понятие «эпитет», читаются стихи, придумываются задания — это, так сказать, основная, информационная часть передачи. Из самого КВН взят конкурс капитанов и домашнее задание. Звучит музыка. Капитаны появляются на экране. Начинается конкурс. Жюри — все пятые классы города — решают, кто из мальчиков прочитал стихотворение с более интересными эпитетами, кто лучше нашел эпитеты, характеризующие зверят, фотографии которых демонстрируются на экране, и, наконец, чьи эпитеты вернее передали впечатление от музыки.

В заключение предлагалось всем отправиться в лес за веселыми эпитетами. На экране кадры из фильма о весне. После фильма ведущая предлагает написать сочинение о весне и найти такие эпитеты, чтобы все увидели, услышали и почувствовали весну.

Передача здесь полностью определяла завершение урока.

Сразу же после передачи в классе началось обсуждение, кто из капитанов лучше справился со своим заданием. Идя навстречу желанию ребят, учитель предлагает им также включиться в конкурс: выполнить те задания, которые выполняли капитаны. Затем восемь ребят, выучивших дополнительно стихотворения, их читают. Наивысшую оценку получает тот, кто при этом смог указать эпитеты в прочитанном стихотворении и определить, какие из них зрительные, слуховые, эмоциональные. Повторяется домашнее задание, предложенное телепередачей, пойти в парк или в лес, а потом написать сочинение на тему «Весна стучится».

Во втором варианте передача была основана на произведениях о зиме. По времени она совпадала с началом зимы, когда ребята с нетерпением ее ожидают и радуются ее приходу. Поэтому нам казалось, что эмоциональная отзывчивость детей была максимальной.

Урок с телеставкой «Эпитет» следовал непосредственно за изучением лирики Пушкина, когда ученики знакомятся с определением самого понятия.

Олицетворение — излюбленный детьми вид метафоры. Всегда интересно вдохнуть жизнь в любой предмет, сродниться с ним. Разбудить фантазию детей легче всего на олицетворении.

Как и эпитет, олицетворение перемещалось в программе, в связи с этим возникали новые варианты передач.

Все варианты передач давались с привлечением программных произведений и на материале внеклассного чтения. Первый вариант шел в сентябре, когда олицетворение изучалось в связи со стихотворениями об осени.

Такая связь впечатлений жизни и литературы всегда, по нашим наблюдениям, плодотворна, она делает произведение близ-

ким ребятам, потому что оно отвечает их невыраженным, но живым чувствам.

Подзаголовком к передаче были слова Пушкина: «Уж небо осенью дышало...».

Передача должна была помочь увидеть незнакомое в знакомом, должна вызвать желание пристальной вглядеться в природу, побудить к творчеству, подготовить к сознательному освоению олицетворения.

Заставкой передачи был трепещущий кленовый листок. Конфликт передачи — разное отношение к красоте природы. Повсюду листопад, но не все его видят: «Одному все некогда. Спросите его о листопаде — пожмет плечами, разведет руками: «Не знаю такого», другой, прочитав осеннее объявление: «Осторожно — листопад!», только и заметит, что нужно ехать осторожно, потому что скользко; а вот люди с чутким сердцем, любящие и понимающие природу смогут рассмотреть удивительную красоту и одухотворенность прекрасного увядания природы. Но каждый по-своему взглянет на природу, даст природе душу, олицетворит ее». Эта мысль конкретизируется в поэтическом рассказе Луговского о кленовом листочке, в стихах Мартынова, в произведениях Пришвина.

Заклячая передачу, ведущий говорит:

«Но, чтобы вслед за писателем увидеть все это и почувствовать, надо быть готовым ко встрече с новым, неожиданным, потому что «природа открывается лишь внимательным, чутким людям». И как бы подтверждая это, трое ребят — пятиклассники, совершившие поход в осенний лес, — читают с экрана свои сочинения, показывают, что они умеют смотреть, вглядываться и фантазировать... После передачи ребята-зрители разбирали сочинения своих товарищей, искали критерии оценки исключенных ими в работы олицетворений, а к следующему уроку каждый должен был доказать, что он умеет наблюдать, чувствовать природу и написать сочинение об осеннем парке.

Олицетворение было одной из наиболее удавшихся передач цикла. Мягкий лиризм, удачно подобранная музыка, отбор стихов, прекрасное их исполнение, осенние фотопейзажи, участие детей в передаче — все способствовало ее воздействию на ребят. Ученики взволнованно и увлеченно смотрели передачу.

Почти все захотели написать сочинение об осени. Некоторые из тем были предложены с экрана, другие дали учителя, но очень многие придумали сами ребята: «Грустный листок», «Жестокий ветер», «Мечты о весне» и т. д.

По словам учителей, передача явилась значительным толчком пробуждения творчества детей, их интереса к выбору художественного слова.

Телепередача способствовала и более правильному и более быстрому формированию понятия «олицетворение».

Вот как шла об этом беседа в одном из пятых классов.

Ученик 1. Олицетворение — это когда писатель говорит о деревьях, вещах как о живых.

Ученик 2. Это может делать и не писатель, а каждый человек. Когда смотришь и фантазируешь, тебе кажется, что предметы становятся живыми.

Ученик 3. Только когда внимательно смотришь, а не как тот мальчик (в передаче).

Ученик 4. Олицетворение помогает варьировать картину и передать чувство. Например про листок. Его очень жалко. Он очень беспомощный. Его жаль как друга, он тоже преданный.

Ученик 5. Если не умеешь олицетворять — будешь скучным человеком. Я приведу пример олицетворения, который сам придумал. Осень мне кажется человеком, который уезжает. Он надевает лучший костюм, чтобы у всех остаться в памяти красивым.

Добавления, уточнения продолжались и дальше. Добиваясь более сознательного усвоения понятия, учителя давали в сильных классах сочинения с уточняющим заданием. Сочинения пятиклассников показали, что многие из них тонко ощущают природу, исполнены любви к Родине. Ребята не только описывают природу, но и стремятся ее воспеть, дать образ «малой Родины». В сочинениях радует высота нравственных критериев, с которыми дети подходят к явлениям жизни.

Однако были и значительные недостатки. Некоторые ребята стремились к ложной красивости, применяли олицетворения не всегда мотивированно и т. д. Словом, работы требовали обязательного разбора.

Недостатком передачи было то, что в ней не прозвучала мысль о связи олицетворения с настроением и взглядами того, кто олицетворяет.

Другой вариант передачи принимался на урок после изучения Пришвина. Задача телепередачи — помочь ребятам понять, что олицетворение не только помогает выразительности и силе, воздействуя на читателя художественного текста, но всегда рассказывает нам о том человеке, который олицетворяет мир вещей, явлений. Мы хотели, чтобы ребята, прибегая к олицетворению, стремились выразить себя. Кроме того, мы стремились снять категоричность ответа на вопрос: что лучше — с олицетворением или без него? Этой цели служит отрывок из рассказа Паустовского. Далее мы сопоставили олицетворения Тютчева и Пришвина по признаку, что каждый из них олицетворяет в природе.

Передача построена таким образом, чтобы самостоятельность учащихся возрастала. Если ведущий помогает им осмыслить олицетворения Тютчева, то олицетворения Пришвина им придется раскрывать самим. Мы стремились вызвать у ребят ассоциации, учили их размышлять.

Вот как проходил урок.

Начало урока. На доске написано:

Учитель. Интересное слово «олицетворение». Если в него взглянуть, оно само ответит на вопрос, что оно означает.

Ученики по составу слова выясняют значение слова.

Учитель. Вы ответили правильно, но олицетворение обладает еще одним свойством, о котором вам сейчас и расскажет передача.

Начало передачи.

На экране рисунки деревьев, листьев, весенних ручьев.

После каждого рисунка — рисунок олицетворение.

Ведущий (за кадром). Каждое дерево имеет свое лицо. Листья становятся хороводом девушек. Ручьи оказываются озорными мальчишками.

Что же произошло? Мы наделили человеческим характером листья, деревья, ручей — мы олицетворили их.

Ведущий (в кадре). А теперь, ребята, мы хотим заглянуть в ваш календарь природы, узнать, какие олицетворения появляются у вас, когда вы бываете в лесу.

В кадре — осенний лес.

Ведущий (за кадром). Осенью.

В кадре зимний лес.

Ведущий (за кадром). Зимой.

В кадре весенний лес.

Ведущий (за кадром). Весной. Выберите ваше любимое время года и напишите. Наверное, многие из вас выберут весну. Ведь она сейчас уже у порога. Надели серебристые платяца вербочки, по-своему идут березы, елочки и сосенки.

Все ждут весну. Ждете и вы ее ребята, правда?

Завершается урок беседой по поставленным в передаче вопросам.

Программа V класса, продолжая основные линии работы IV класса, намечала и новое направление: пути изображения образа героя в литературном произведении.

К V классу ученики практически уже знают, что представление о герое литературного произведения складывается из различных компонентов: о нем говорит автор как прямо, так и косвенно — рисует его внешность, описывает его поступки, обстановку, в которой он живет, и т. п.

Однако эти знания ребят в V классе не приведены в систему и недостаточно теоретически осмыслены, без чего не может быть истинно культурного и мыслящего читателя. Программа V класса давала довольно широкие возможности для освоения некоторых путей изображения героя в литературном произведении. Поэтому, кроме «Былины», продолжающей знакомить ребят с жанрами народного творчества, в цикл были включены следующие темы: «Поступок героя», «Портрет», «Пейзаж», «Речь героя». Все они объединялись одной темой: «Автор и герой».

Стремясь сохранить непосредственность отношения пятиклассников к героям произведения, создатели передач считали необходимым последовательно воспитывать у ребят понимание того, что произведение в целом и герои, его населяющие — создание автора, добиться того, чтобы заинтересованность героями перерастала в интерес к писателю, к автору. Именно это было главной задачей цикла для V класса.

Первый вариант передачи назывался «Автор и герой».

Есть несколько вариантов начала урока. Можно начать его так. Учитель показывает через эпидиаскоп или же развешивает на доске портреты любимых героев. Ребята должны их узнать — назвать имена, фамилии, вспомнить, как называлось произведение, персонажами которого являются эти герои, и сказать, кто автор этих произведений. Ответы бывают достаточно однотипны.

Почти все называют имена и фамилии героев, некоторые помнят названия произведений, но совсем немногие знают, кто автор их. Фамилия авторов книг стоит на последнем месте по количеству правильных ответов.

Далее учитель сообщает о том, что сегодня класс начнет смотреть цикл передач, который называется «Автор и герой», т. е. в названии передачи автор стоит на первом месте, а герой — на втором.

— Посмотрите передачу, — говорит учитель, — и постарайтесь ответить, почему передача называется не «Герой и автор», а «Автор и герой»?

Но урок можно вести и по-другому.

Учитель. Сейчас вы будете смотреть передачу «Автор и герой». Как вы думаете, о чем может пойти речь в этой передаче?

Ученик 1. О героях какого-нибудь автора.

Ученик 2. О том, что нельзя разъединять автора и героя.

Ученик 3. О том, что автор главнее героя.

Ученик 4. О том, что автор — главный герой.

Ответы были разные: наивные и умные, правильные и неверные. Но интерес был разбужен.

А вот начало телепередачи.

На экране проплывают книги. Сначала открываются страницы с портретами писателей, потом иллюстрации — герои книг. На этом фоне появляется надпись «Автор и герой» (так начинались все передачи этого цикла).

Ведущий. Когда ты читаешь интересную книгу, все вокруг перестает для тебя существовать. Ты вместе с Гавриком и Петей прячешься от шпика, ты скачешь в разведку вместе с Метелицей, ты испытываешь боль и радость Герасима. А когда ты читаешь Тома Сойера, тебе немного завидно, что ты не участвуешь в его веселых проделках. Иначе говоря, ты попадаешь в плен к автору книги.

Силой слова заставляет он нас жить жизнью своих героев, с каждой страницей узнавать их все ближе и ближе. Ты видишь

их поступки, наблюдаешь за их поведением в разные моменты жизни, узнаешь, о чем они думают, что переживают, слышишь их речь. Автор рисует их внешность, дает портрет героя, обстановку, в которой он живет. И герои писателя встают перед тобой не только как живые, но и как хорошо знакомые люди.

На экране иллюстрации знакомых ученикам произведений. Потом проступают портреты писателей.

Но если ты хочешь стать настоящим читателем, ты должен помнить, что за героями стоит писатель, что это он тебя заставил полюбить одних, возненавидеть других, что это он помог тебе увидеть то, что, «может быть, сам бы ты и не заметил, сделал тебя зорче и умнее».

Другим вариантом первой передачи об авторе и герое является передача «Поступок героя». Она давалась в эфир в то время, когда большинство школ заканчивало работу над «Дубровским».

Поступки, их результаты — то, что больше всего интересует детей, формирует их отношение к литературному герою. Оценка поступка всегда начало разговора нравственного плана. Такой аспект определял и выбор литературного материала, и характер комментариев ведущего, и тех вопросов, которые он ставил перед классом. Литературный материал, выбираемый для такой передачи, должен носить конфликтный характер. Герой в них должен решить, как поступить. Поведение героя в сложные моменты его жизни всегда заставляет учеников размышлять, волноваться, сочувствовать, возмущаться. Правильный ли путь выбрал герой? Создается проблемная ситуация. Задача ведущего — заострить ее. Задача учителя — привести класс к ее разрешению.

«Ребята, кого вы считаете вашими любимыми литературными героями?» — так нередко начинается урок с телевставкой «Поступок героя». «Пусть каждый подумает, — продолжает учитель, — за что он полюбил своего героя». Ответы ребят различны, но прежде всего оценивается поведение героя. Об этом и говорит учитель, заключая беседу и предлагая посмотреть передачу.

На экране кинокадры с изображением людей, совершающих разные поступки (из окна горящего дома юноша вытаскивает ребенка; девочка помогает подняться упавшему старику; мальчик пинает собаку и др.). Проступает надпись «Поступок героя».

Ведущая (в кадре).

Вынести из горящего дома ребенка, помочь подняться упавшему, ударить беззащитное животное — все это поступки хорошие и плохие, за которыми мы сразу видим людей, их совершивших. Вспомните ваших любимых литературных героев. Чем они привлекли вас? Наверное, вы ответите — поступками добрыми, смелыми. И это понятно: о человеке в жизни и о герое литературного произведения мы прежде всего судим по его поступкам. Но не всегда поступок героя сразу открывает его характер, порой он заставляет задуматься и лишь тогда сделать выводы.

Мы предложим вам подумать над поступками героев нескольких литературных произведений, а после передачи поговорить о том, что рассказали эти поступки о тех, кто их совершил.

Сейчас вы увидите сцену из телеспектакля «Том Сойер» по знакомой вам повести М. Твена. Подумайте, чем вам понравился Том в этой сцене (идет сцена в классе).

Ведущая (в кадре).

Но не всегда так сразу можно оценить поступок героя. Иногда приходится сопоставлять ряд поступков, чтобы составить правильное мнение о человеке. Вы, наверное, читали повесть Л. Н. Толстого «Детство» и помните героя ее Николеньку, от лица которого ведется рассказ. Был у Николеньки в детстве друг, который ему очень нравился, — Сережа Ивин. И вот однажды произошел такой случай.

В кадре актер читает отрывок главы «Ивины» из повести Л. Н. Толстого «Детство». Чтение завершается словами Николеньки: «...Иленька больше ничего как плакса, а вот Сережа — так это молодец... Что это за молодец!»

Чтобы заострить внимание ребят, ведущая обращается к ним: «Вы согласны, ребята, что Сережа — молодец? А как вы думаете, что испытывал Иленька, когда его заставляли встать на голову? Почему он заплакал?»

Именно об этих вопросах и хочется обычно поговорить ребятам. Создается проблемная ситуация, споры возникают сразу после передачи.

«Иленька был забитым, беспомощным», — утверждают одни. «Иленька не хотел играть, потому что он был бедный, у него был плохой костюм и сапоги, он не хотел, чтобы богатые мальчики это видели», «Он ушибся, когда упал, и потому плакал», — говорят третьи. Обсуждая поступки Сережи, некоторые полагают, что он молодец — не заплакал, когда ушиб ногу, но большинство осуждают его: «Он зазнайка», «Безжалостный». Их всегда радует, когда учитель сообщает им, что Николенька вскоре перестал им восхищаться и считать своим другом. Интересно, что ученики обычно ясно понимают и сами доказывают, что восторженные слова Николеньки о Сереже не являются мнением самого писателя. Важно, что в процессе этой беседы ученики поняли также и то, что поступок героя не бывает изолирован от его характера, а является его проявлением. Естественно, что беседа о поступках всегда выходит за пределы произведения: возникает серьезный и нужный ребятам разговор о смелости, о гордости, о доброте, о дружбе.

Поэтому и творческие задания, которые дает учитель, носят именно такой характер:

1. Представить себе: вы знаете мальчика, который вырос на берегу холодного моря, он с раннего детства выходил на моторке рыбачить, был смел, предприимчив и хладнокровен. Как бы повел себя ваш герой, а) если бы увидел, что два хулигана, старше

и сильнее его, напали на человека; б) если бы он увидел, что начался лесной пожар, а до ближайшей деревни несколько километров?

2. Жили два друга. Один был горяч и шаловлив. Он, как кошка, взбирался на дерево, обладал удивительно острым зрением и тонким слухом. Другой был медлителен и даже неуклюж, но всех привлекали его ум, доброта и умение подойти к каждому человеку. Утром они направились в лес. Шли без дороги и вскоре потеряли направление. Домой их привезли только через два дня. Подумайте, какие приключения были у ребят и как в поведении каждого из них проявился его характер.

Следующая передача, «Портрет», должна была познакомить учеников с тем, как писатель, изображая лицо, фигуру, жесты, движения человека, заставляет читателя ярко представить не только внешность героя, но и вводит его во внутренний мир, передает через портрет свое отношение к герою.

Передача тоже имела несколько вариантов. В первом варианте ученикам предлагались портреты героев с разными характерами, созданными разными писателями. Во втором варианте был взят рассказ Короленко «Чудная», где характер, душевный мир девушки-революционерки раскрывается главным образом через портрет.

Передача передавалась на урок, завершающий изучение повести Короленко «Дети подземелья». Наряду с чтением фрагментов рассказа в кадре демонстрировались иллюстрации — портреты девушки. После передачи дети оценивали портреты, выявляли понимание душевного состояния героини.

Для того чтобы вызвать у учеников интерес к портрету как к компоненту литературного произведения, ученикам было прочитано несколько отрывков — литературных портретов из неизвестных шестиклассникам произведений. Им было предложено определить характер, душевное состояние героя и отношение к нему автора (конечно, этой задачей определялся и выбор портретов для чтения). После ответов учеников учитель называл произведение, из которого взят портрет, и рассказывал о том, какими качествами обладал герой, о портрете которого шла речь.

Интересной, всегда вызывающей споры была работа, когда ученикам предлагалось дать самим портрет на основании психологической характеристики. Задания были такого типа: «Вам рассказали о мальчике: он добрый, отзывчивый, открытый, но не обладает выдержкой и легко обижается. Как бы вы дали его портрет?»

Телепередача «Пейзаж» была посвящена почти полностью роли природы в изображении героя. Однако, чтобы дать верное представление о роли пейзажа, в передаче показывались и другие его функции.

Таким образом, уделяя значительное внимание пейзажу — средству характеристики героя, передача покажет эстетическую

ценность пейзажа безотносительно к другим компонентам литературного произведения.

Чтобы ребята на практике увидели разнообразие функций пейзажа, в передачу включалось изображение природы разных произведений — прозаических и поэтических, а также пейзажи живописные, кинопейзажи, музыкальные пейзажи.

После передачи мы прочитали ребятам несколько отрывков из произведений, прослушав которые ученики должны сказать, о каком душевном состоянии героев говорят пейзажи. Приведем примеры пейзажей, прочитанных на уроке.

«...и вот пришел этот день — Первое мая. По небу, бледно-голубому, быстро плыла розовая стая легких облаков. Мать смотрела на облака... В окно, весело играя, заглядывал юный солнечный луч. Она подставила ему руку, и, когда он, светлый, лег на кожу ее руки, другой рукой она тихо погладила его, улыбаясь задумчиво и ласково» (А. М. Горький. Мать).

И другой пейзаж:

«Иван очень устал...

Уже смеркалось. Сверху почти неслышно моросил мелкий, как пыль, дождь. Вокруг тускло серели громады камней. Беспорядочными космами чернели сверху сосны. Отяжеленное непогодой и мраком осело небо» (В. Быков. Альпийская баллада).

Для самостоятельных зарисовок давались такие темы: «Мороз 25 градусов», «Вот это ветер!», «Повеяло весной», «Потуже лыжи затяну» «Здравствуй, море!», «Жарко!» и т. д. Предлагаем ученикам представить ту или иную картину, вспомнить то, что прежде всего возникает в памяти, и лишь тогда писать, отбирая детали.

Из творческих проблемных ситуаций, которые предлагались решить ученикам, можно в качестве примера привести следующие:

1. Завтра Новый год, вы идете через парк. Нарисуйте его так, чтобы стало понятным ваше настроение.

2. Вам хочется вызвать к человеку хорошее отношение. Сделайте это с помощью пейзажа.

3. Вы поссорились с другом, на душе печально, а день весенний, солнечный, деревья распускаются, поют птицы... Нарисуйте этот день так, каким вы его увидели бы, когда вам было грустно.

Уроки с телепередачами в VI классе (Гипербола, метафора, речь героя)

В VI классе проводилось три урока с телевставками по тем же разделам теории литературы, что и в пятом, а именно — художественный анализ и средства изображения героя.

Передачи «Метафора» и «Гипербола» посвящены языку художественного произведения, «Речь героя» — передача о средствах создания образа героя.

Остановимся подробнее на передаче «Гипербола». Это понятие дается в V классе в связи с изучением былин. Часто оно так и остается как особенность, присущая только былинам, не закрепляясь ни в читательской практике детей, ни в их творчестве. В VI классе ученики читают и работают над повестью «Тарас Бульба», в которой Гоголь очень широко с разными целями использует гиперболу. Поэтому урок с телевставкой «Гипербола» нам казалось целесообразным дать в связи с изучением Гоголя, широко привлекая его произведения, входящие в круг внеклассного чтения пятиклассников.

Учитель. В прошлом году вы изучали былинку об Илье Муромце и Соловье-разбойнике.

Каждый из вас может рассказать, как Илья Муромец бился с поганим Идолищем и с его силой непомерной.

А теперь вспомните «Тараса Бульбу». Эпизод из битвы под Дубно. Помните: «Как же вскинулись казаки! Как схватились все, как закипел куренной атаман Кокубенко, увидевши, что лучшей половины его куреня нет... и... там, где прошли незамайновцы, так там и улица, а где поворотили, так там и переулок?»

Что общего в былинке и в описании битвы под Дубно?

Почему Гоголь использует тот же прием гиперболы, который так часто встречается в былинке?

Учитель обобщает ответы детей: «Запорожцы, поднявшиеся на борьбу с врагами в лихую годину родины, подобны былинным богатырям. Писатель, гиперболизируя их силу, мощь, широту их натуры, помогает нам понять подлинный характер народа.

Но гипербола выполняет в произведении разные задачи. Передача, которую вы будете сейчас смотреть, поможет вам разобраться в этом вопросе».

Центральной идеей передачи «Гипербола» было утверждение, что гипербола в художественном произведении не искажает действительности, а, наоборот, своими путями помогает глубже, полнее, правильнее ее понять, увидеть в ней то, что иногда проходит мимо сознания людей.

Передача начинается с якутской сказки, которая сразу дает возможность поставить вопросы: чем отличается гипербола от лжи? В чем значение художественной гиперболы?

В кадре актер, потом рисунки.

А к т е р. Заспорили однажды два якута о том, кто из них видел самый большой на свете пельмень. Один рассказал:

— Сидел я в юрте, передо мной был пельмень. Ел его с утра до вечера, с вечера до утра. В три дня съесть не мог.

Другой рассказал:

— Шли мы семеро по дороге. Видим — лежит на дороге пельмень. Стали мы его есть. Три дня ели — только тесто проели, до мяса едва дошли. Стали мясо есть, — неделю ели, все дальше

и дальше в глубь пельменя шли, через две недели на другую сторону пельменя вышли... Вот это называется — большой пельмень!

Пауза...

А к т е р. Вот до чего договорились, хвастунишки.

В кадре название передачи — «Гипербола».

В е д у щ а я. Ребята, вы, конечно, знаете, что гиперболой в речи называют преувеличения. Сейчас вы прослушали якутскую сказку. Есть в ней гиперболы? Прежде чем отвечать на этот вопрос, выясним, всякое ли преувеличение можно назвать гиперболой.

Представьте — ученик получил двойку, но решил «преувеличить» количество поставленных баллов на два и, вернувшись домой, сказал: «Мне поставили четверку». Можно ли назвать такое «преувеличение» гиперболой? Нет, это не гипербола — это обыкновенная ложь.

Тогда подумаем, какое же преувеличение можно считать гиперболой. Представьте, вы вернулись осенью из деревни, где были летом. «Ну и лес у нас там такой — конца-края нет!» — рассказываете вы. Это гипербола? Конечно, вы не стремитесь никого убеждать, что лес действительно не имеет конца, вы просто хотите сказать, насколько он вам казался большим, и хотите, чтобы это поняли ваши слушатели. Ребята позавидуют вам, но никто не подумает, что, употребив здесь преувеличение, вы их обманули.

А вспомните: радостно влетели вы домой, вернувшись с Невы, где любовались салютом. «Как красиво — море огней, а народу — целый город!» — восторженно сообщаете вы маме. И она не скажет вам: «Неправда! Не целый город». Она понимает — вы хотите этим передать силу впечатления от праздничного салюта. Все это — гиперболы. Мы их используем в разговорной речи для того, чтобы точнее, выпуклее выразить свою мысль, передать свое впечатление, хотя и не думаем о том, что говорим гиперболами.

А теперь возвратимся к якутской сказке. Почему можно сказать, что в ней есть и ложь и гипербола? Но не торопитесь с ответом. Давайте сначала посмотрим, какую роль играет гипербола в художественной литературе.

В литературных произведениях гипербола — сильное и меткое оружие. К гиперболе художник обращается тогда, когда хочет заострить внимание читателей на каких-либо сторонах жизни людей, помочь читателю верно оценить их.

Художник гиперболизирует то, что кажется ему самым существенным для правильного понимания данного явления жизни. Вот о том, как с помощью гиперболы заставляет нас художник верно думать и чувствовать, и будет наша передача.

После игровых кадров, исполненных актерами, ведущий заключает: «Сравнение с гусакom как причина смертельной ссоры, действия противников, их жалобы в суд и бурая свинья, укрывшая в зале суда бумагу, а потом требование ее привода для от-

ветственности в суд — все это гиперболы, преувеличения. Значит ли это, что Гоголь дал неверное, искаженное представление о России его времени? Нет, наоборот. Он сказал великую правду. Гиперболизируя события, он заставил читателя увидеть то, что было незаметно в той сонной и затхлой жизни. Увидеть, засмеяться, задуматься и ужаснуться... Подумайте, почему такие противоположные чувства вызывает произведение Гоголя?

На экране проходят иллюстрации к упомянутым произведениям Гоголя, в них резко подчеркнута гиперболизованность изображения.

Передача окончена. Как обычно работа в классе начинается с ответа на последний вопрос телепередачи.

Затем учитель предлагает обратиться к сказке, с которой началась передача. И на вопрос: так что же — ложь или гипербола применена в якутской сказке? — отвечает: «Герои сказки — лжецы, они лгут до нелепости. И вот, для того чтобы высмеять лжецов, создатели сказки прибегают к гиперболам, так же как Гоголь прибегает к гиперболам, высмеивая лень Пацюка».

Для самостоятельной работы учащимся были даны на выбор следующие задания:

1. Просмотрите последние номера журнала «Пионер». Обратите внимание на раздел «Ума палата». Укажите гиперболы, которые встречаются во входящих в него произведениях. Подумайте, для чего в каждом случае их употребляет автор.

2. Нарисуйте для стенгазеты сатирические сценки, высмеивающие недостатки в жизни класса, используя гиперболы в тексте и в рисунках.

3. В обычной речи часто употребляются гиперболы, но они «стерлись». Оживите их: «целый дом», «говорит весь город», «сто раз говорил», «море по колено», «ни зги не видно» и др.

Последней передачей в VI классе была передача «Речь героя».

Учитель. «Слово — первоэлемент литературы», — говорил М. Горький. Воспитать интерес к слову, научить вникать в его смысл, замечать его разнообразную окраску, лексическую, интонационную и т. д., — одна из важнейших задач словесника. На уроке с телевставкой «Речь героя» главное внимание обращается на то, как через речь героя можно узнать и о его характере, и о его взглядах, о его настроении, социальном положении, о степени культуры. Важно знать и то, что говорит герой — где он говорит, кому он говорит и как говорит, или, вернее, при каких обстоятельствах он говорит.

Так начинается урок в одном из классов. Учитель читает стихи адыгейского поэта Х. Беретара:

Один, пчелой ужаленный, твердит,
что это пуля так его задела,
Другой, когда на небе гром гремит,

Определяет: пушки загремели.
А третий побороть не в силах страх,
Свет спички —
 грозовой зовет зарницей.
Я ни с одним из этих трех в горах
Случайно не хотел бы заблудиться...

— Почему такой вывод делает поэт только на основании слов героев? — задает учитель вопрос классу.

А вот как начался урок в другом классе.

Перед передачей «Речь героя» учитель сказал: «Мы проходим с вами «Страсть к чтению». Помните, Алешу однажды заинтересовало незнакомое слово «гунны». Кого он спросил, что означает это слово? — «Провизора». — Не только провизора. Послушайте: «Выбрав хорошую минуту, я спрашиваю хозяина.

— Гунны? — удивленно повторяет он. — Черт знает, что это такое? Ерунда, наверное?»

Потом Алеша обращается к священнику Соловьеву.

— А тебе какое дело до этого? — отвечает тот.

Поручик Нестеров на вопрос свирепо ответил: «Что-о?»

И только провизор Павел Гомберг сказал: «Гунны были кочевым народом вроде киргизов. Народа этого больше нет, весь вымер».

— Вы ничего не знаете об этих людях, — сказал учитель, — вы только слышали их ответы, и, наверное, у нас уже сложилось представление о каждом из них. Какое?

Ответ 1. Они все, кроме провизора, не знают истории, вообще невежественные.

Ответ 2. Но люди разные: хозяин добродушный, а вот поручик только командует, он злой.

Беседа продолжается. Из нее перед самой передачей делается вывод: о герое мы многое можем узнать из его речи.

Передача давалась после того, как уже были изучены в классе «Тарас Бульба», «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил» и «Хамелеон». В читательском опыте ребят были герои с очень выразительными характеристиками.

Цель передачи — обратить внимание ребят на характеристику как средство выявления взглядов и душевного состояния героя.

Основная мысль передачи выражалась в словах ведущего: «У каждого литературного героя, как и у каждого человека в жизни, своя, неповторимая речь.

Но есть существенное различие между тем, как мы говорим в жизни и речью литературного героя. В разговорной речи наряду с характерными могут появляться несвойственные ему слова и выражения. В художественных произведениях случайных слов у героя не бывает. Писатель, заставляя своего героя говорить, отбирает каждое слово, которое тот произносит. О чем бы ни говорил герой — в его словах всегда раскрывается он сам, его взгля-

ды, характер, настроение, иногда профессия, степень культуры и та общественная среда, к которой он принадлежит.

Но чтобы речь героя помогла нам проникнуть в его характер, надо одновременно задуматься и над тем, что он говорит, и обращать внимание на то, как он говорит.

В передаче были включены отрывки из произведений Чехова.

В процессе передачи были поставлены вопросы:

1. Попробуйте представить, какими чертами характера обладают герои «В усадьбе», «В овраге», «Сирена», «Толстый и тонкий», опираясь на то, о чем и как они говорят.

2. Проследите за изменениями в речи тонкого. Какой вывод вы можете сделать?

Уроки с телепередачами в VII классе

В VII классе на уроках с телепередачами поднимались вопросы, относящиеся ко всему произведению в целом. Темы этих уроков следующие: «Художественная деталь», «Тема и идея», «Сюжет», «Композиция», «Тип и характер», «Язык художественного произведения», «Литература среди других искусств».

В VII классе появляются телепередачи, построенные на одном-двух произведениях. Так, передача «Композиция» была целиком построена на рассказе А. Н. Толстого «Русский характер», в основу передачи «Сюжет» были положены рассказ А. П. Чехова «Смерть чиновника» и главы из поэмы А. Т. Твардовского «Василий Теркин». Передаче обычно предшествовал эпиграф, в котором выражалась ее основная мысль.

Так, например, передача «Композиция» имела в качестве эпиграфа слова Л. Н. Толстого: «В настоящем художественном произведении нельзя вынуть один стих, одну сцену, одну фигуру... из своего места и переставить в другое, не нарушив всего произведения, точно так же, как нельзя не нарушить жизни органического существа, если вынуть один орган из своего места и вставить в другое». Или вот начало передачи «В поисках единственного слова»: в кадре крупным планом письменный стол с рукописями. Рука человека пишет письмо. Голос за кадром: «Весь ваш рассказ написан крайне торопливо и небрежно. Вы пишете: «По небу осень, по лицу Гришки — весна». Что же — позеленело лицо, или на нем, как почки на дереве, вздулись прыщи? Блеск глаз сравнивается у вас с блеском галош. Продолжая в этом духе, автор мог бы сравнить Гришкины щеки с крышей, только что окрашенной краской».

В кадре другой ракурс стола. Этим подчеркивается, что письмо пишется другому адресату. Тот же голос за кадром: «Автор недостаточно продумал свой сюжет и, желая рассказать анекдот, начал его так: «Я смеюсь, смех забивает ноздри, глаза, рот...» Я не понимаю, как смех может забивать глаза, ноздри. Смех не пыль». В кадре второй экспозиции на фоне рукописи, постепенно вытес-

няя их, появляется портрет М. Горького. Звучит за кадром его высказывание: «Вообще — слова необходимо употреблять с точностью самой строгой...» Это эпиграф передачи, подготовленной отрывками из писем Горького к начинающим авторам.

В VII классе ученикам открыто говорилось с экрана о том, какие именно аспекты сложной теоретико-литературной проблемы будут рассмотрены в передаче. Так, в передаче о языке художественного произведения, говоря о работе писателя над словом, создатели передачи показали, что Пушкин, работая над стихотворением «Анчар», ищет наиболее точное слово, «которому он может доверить свою мысль и чувство».

О необходимости лаконизма в следующей части передачи говорили слова Гоголя: «Главное, не бойтесь выключать, умение выключать, сокращать, чувство меры — исключительно важное качество художника». С этой целью были даны в исполнении актеров и проанализированы 6 вариантов начала «Ревизора» — первой реплики городничего, в которой из 90 слов Гоголь оставил всего 15.

Для того чтобы показать, какими трудными являются поиски нужного слова, передача познакомила учеников со словами Маяковского: «Бесконечно разнообразны способы технической обработки слова... некоторые слова просто отскакивают и не возвращаются никогда, другие задерживаются, переворачиваются и выворачиваются по нескольку десятков раз, пока не чувствуешь, что слово стало на свое место».

В качестве проблемного задания в конце передачи было дано следующее:

«Поэма Твардовского «Василий Теркин» имела несколько редакций. В первоначальной редакции стояло:

Вася Теркин. Кто такой?
Скажем откровенно:
Человек он сам собой
Необыкновенный.

В окончательный текст внесены изменения:

Теркин — кто же он такой?
Скажем откровенно:
Просто парень сам собой
Он обыкновенный.

Сравните обе редакции и подумайте, как изменяется идейный смысл всей поэмы».

В передаче «Литературный тип» были выделены три аспекта этого понятия: «Тип и прототип», «Тип и характер» и «Приемы типизации». Передача состояла как бы из трех главок. Это обеспечивало определенную четкость.

Передача «Литература среди других искусств» (завершившая цикл) состояла из четырех отчетливо отделенных друг от друга частей: 1) «Спутники человеческого сердца». 2) Скульптура и ее возможности. 3) Живопись. 4) Сила искусства слова. Эти части были отделены друг от друга словом и зрительным рядом. Но наряду с вычленением этих частей они объединились единством мысли передачи.

После заставки в кадре появлялась ведущая, одновременно по ходу ее речи второй экспозицией давались на экране, сменяя одна другую, названия прошедших передач. Вот текст речи ведущей: «В центре нашего внимания сегодня, как и во всех предыдущих передачах, литература. Мы рассматривали язык литературного произведения, говорили о способах изображения средствами художественного слова человека, о создании характера и типа. Мы посвятили несколько передач художественному произведению как единому целому, осмысливая его идею и композицию. Сегодня наша задача — уяснить, чем отличается литература от других искусств, какое место занимает она в их ряду. Литература, как и каждое искусство, отражает в художественных образах действительность, воздействует на чувство, разум и волю людей. Но литература, как и другие искусства, использует для этого свои средства и возможности. То общее, что объединяет литературу с другими искусствами, и специфическое, что ее от них отличает, мы почувствуем с особой отчетливостью, если посмотрим, как разные виды искусства откликаются на одну и ту же тему — подвиг советского народа в Великой Отечественной войне».

Несколько иной характер, нежели в V и VI классах, носили задания с экрана. Прежде всего, они были сложнее, развернутее и предполагали обязательную беседу в классе после передачи. Иногда выполнение их занимало всю завершающую часть урока. Поэтому учителю необходимо было не только знать и даже иметь предварительно текст задания, но и тщательно продумать методику работы над ним.

Помимо вопросов и заданий с экрана, которые как бы намечали характер работы после передачи, учителю предлагались, а нередко учителя создавали и сами и другие варианты окончаний урока. Главное место в VII классе занимали беседы, требующие осмысления функции теоретико-литературного понятия в том произведении, в связи с которым оно дается по программе.

Расширение круга внеклассного чтения является важнейшей задачей именно на стыке VII и VIII классов, когда происходит переход к историко-литературному курсу, требующему значительной начитанности.

Предлагались вопросы и задания для бесед по пройденным в предыдущих классах произведениям.

Однако это возвращение было на новом уровне: оно требовало применения новых понятий к ранее пройденным произведе-

ям, требовало углубления, расширения и систематизации теоретико-литературных знаний на материале, который изучался в V и VI классах, заставляло по-новому осмыслить уже известные им произведения.

Если в V классе самостоятельные литературные опыты занимали основное место, то в VII классе их значительно меньше. Появляются новые формы творческих заданий, например рецензирование работ товарищей, сопоставление различных редакций произведения и т. д.

Так, работа в классе после передачи «Тема и идея» должна убедить учеников, что, во-первых, в подлинно художественном произведении все характеры и события подчинены задачам раскрытия основной темы, и, во-вторых, если мы не можем соотносить с идеей произведения входящие в него эпизоды или изображенные в нем характеры, это значит, что наше представление об идее неполно и неясно.

После передачи «Сюжет» в классе шел спор о сюжете комедии «Ревизор» по следующим вопросам: 1. Где завязка? 2. Какую сцену вы считаете кульминацией? 3. Иногда развязкой «Ревизора» считают сообщение почтмейстера, а иногда — появление жандарма. Где вы видите развязку «Ревизора»?

После передачи «Композиция» ребята проводили самостоятельный композиционный анализ знакомых им произведений.

После передачи «В поисках единственного слова» одним из вариантов беседы было осмысление высказываний писателей о слове в художественном произведении:

«Слова поэта суть уже его дела» (Пушкин);

«...чтобы словам было тесно, а мыслям просторно» (Некрасов);

«Слова в стихах — да и в хорошей, поэтической прозе — не живут порознь. Стройно согласованные, одушевленные высокой поэтической идеей, устремленные к единой цели, они поражают и радуют читателя...» (С. Маршак);

«Нет на свете мук сильнее муки слова» (Надсон).

«Тем, кто глух к слову, могут показаться почти равнозначными такие определения, как «великолепный», «превосходный» и «шикарный» (С. Маршак).

Другим вариантом завершения урока может стать работа над редакциями какого-либо известного ребятам произведения, начатая в самой передаче.

После передачи «Литературный тип» предлагались варианты бесед, углубляющих отдельные аспекты этого понятия. Осмыслились понятия «тип», «типическое». Выяснялось, какой смысл ученики вкладывают в это понятие.

Передача «Литература среди других искусств» завершалась сложным заданием: ученикам давалось (всему классу одно и то же) стихотворение на тему о соотношении различных искусств и предлагалось самостоятельно его проанализировать.

Например, стихотворение Д. Кугультинова «Актеру»:

Создавший Гамлета бессмертный гений,
Актер, игравший Гамлета на сцене,
Писавший Гамлета на полотне
Художник,

с Гамлетом сроднясь вполне,
Его страданий разделяли бремя
И забывали о себе на время.
Но каждый, верно Гамлета лепя,
Являл в искусстве самого себя,
И личности сокрытое зерно
Светилось в каждой черточке победно...
...Творение ль найдется хоть одно,
В котором бы творец исчез бесследно?

Однако, чтобы появилась возможность дать задание такого типа, необходима постепенная и постоянная работа по воспитанию у ученика заинтересованности анализом литературного произведения. В этой связи мы и рассматриваем первую передачу.

Первой передачей в VII классе была «Художественная деталь», а именно на ней мы остановимся подробнее.

Определение понятия художественной детали дается в программе в связи с изучением «Капитанской дочки». Но это понятие практически освоено учениками ранее, ведь с художественной деталью они встречаются в процессе анализа любого произведения.

К этому времени происходит своеобразная абсолютизация одичной детали, возникает иногда у ребят представление, что через одну деталь всегда познается идея произведения, между тем расположение деталей в произведении играет очень важную роль.

Все это заставило создателей передач говорить не о функции отдельной детали, а направить внимание учеников на то, как соотносятся между собой детали в произведении, какое значение имеет сцепление деталей в произведении для понимания его идейно-художественного смысла.

По инициативе студии передача вышла на экран в двух вариантах. Различие между ними заключалось в подаче с экрана рассказа Ю. Нагибина «Ночной гость». В одном варианте пересказ рассказа сочетался с созданным по этому же рассказу фильмом, чтение и просмотр кадров лишь в одном месте сопровождалось комментариями ведущего. Ученикам предоставлялась возможность самим ответить на поставленные с экрана вопросы. В другом варианте фрагменты кинофильма в передачу не включались, чтение рассказа прерывалось анализом. В этом уроке проблемная ситуация создавалась вопросом: кто же он — ночной гость? Ведущий, поставив проблемный вопрос, как бы начинал размышлять над текстом вместе с учениками-зрителями. Однако общий

вывод ученики должны были сделать на уроке, в беседе под руководством учителя. Передача не только и не столько эмоционально подготавливала учеников, сколько пробуждала их мысль, указывала направление, по которому следовало идти в своем анализе учащимся.

По первоначальному, неосуществленному, но вполне возможному плану в анализе должны были участвовать двое ведущих. Один выдвигал доводы в защиту Пал Палыча, другой обнажал его подлинную сущность. Этим приемом хотелось подчеркнуть характер сцепления деталей в рассказе.

Конечно, передача такой сложности может быть дана не раньше, чем в VII классе, но у семиклассников она вызывает несомненный интерес, стремление соучаствовать в размышлениях ведущего.

Для создания передачи такого типа необходим текст напряженный и стремительный, заставляющий сомневаться и размышлять. Таким и оказался рассказ Ю. Нагибина «Ночной гость». Проблемная ситуация создается самим текстом, видимо, в тот момент, когда ведущий начинает размышлять, кто же он, ночной гость, каким деталям можно доверять.

Приведем содержание первой передачи в седьмом классе. Проблемная ситуация в ней создавалась характером произведения. Два ведущих подчеркивают различные впечатления, производимые «ночным гостем».

На экране «Художественная деталь». Затем появляются слова писателей, которые за кадром читает актер.

«Много не надо, чтобы догадаться, что ты в России. Достаточно увидеть, как синицы стряхивают на землю лимонные листья с прибрежных кустов».

(К. Паустовский. «Книга скитаний».)

«У тебя получится лунная ночь, если ты напишешь, что на мельничной плотине яркой звездочкой мелькало стеклышко от разбитой бутылки и покатила шаром черная тень собаки или волка».

(А. П. Чехов. «Письмо к брату».)

1 ведущий в кадре. Только стеклышко, только черная тень собаки или волка, и перед глазами возникает лунная ночь. Вы уже знаете, что деталь играет важную роль в произведениях искусства: и в картинах художников, и в работах скульпторов, и в кинофильмах. Большое значение имеет деталь в искусстве слова — в литературном произведении.

Деталь, как говорил А. П. Чехов, «мелкой частностью» воссоздает явление, эпоху, жизнь народа, характер человека. Одной-двумя точно найденными деталями писатели помогают нам увидеть и почувствовать целостные картины. Их как бы дорисовывает наше воображение.

В подлинно художественных произведениях нет лишних, ненужных деталей. Писатель отбирает лишь те, которые связаны с его идейно-художественным смыслом. Детали, по образному выражению С. Антонова, «вращаются вокруг идеи, как вокруг оси». Через деталь просвечивает идея автора.

Но недостаточно увидеть, понять и почувствовать отдельные детали, надо разобраться и в том, как они сцеплены, связаны между собой в произведении.

В нашей сегодняшней передаче пойдет речь о том, какое значение для понимания произведения имеет отбор деталей и их «сцепление».

Мы остановимся сегодня на рассказах Чехова «Человек в футляре» и Нагибина «Ночной гость» и посмотрим, как в каждом из них связаны детали между собой и какое это имеет значение.

Прослушайте отрывок из рассказа и подумайте, какие детали отбирает Чехов в изображении внешности, поступков, привычек, вещей своего героя и как эти детали связаны между собой.

А ктер. ...Месяца два назад умер у нас в городе некий Беликов, учитель греческого языка... Он был замечателен тем, что всегда, даже в очень хорошую погоду, выходил в калошах и с зонтиком и непременно в теплом пальто на вате. И зонтик у него был в чехле, и часы в чехле из серой замши, и когда вынимал перочинный нож, чтобы очинить карандаш, то и нож у него был в чехольчике; и лицо, казалось, тоже было в чехле... он все время прятал его в поднятый воротник. Он носил темные очки, фуфайку, уши закладывал ватой, и когда садился на извозчика, то приказывал поднимать верх. Одним словом, у этого человека наблюдалось постоянное и непреодолимое стремление окружить себя оболочкой, создать себе такой футляр, который уединил бы его, защитил бы от всех внешних влияний.

...И мысль свою Беликов также старался спрятать в футляр...

...Теперь, когда он лежал в гробу, выражение у него было кроткое, даже веселое, точно он был рад, что наконец его положили в футляр, из которого он уже никогда не выйдет...

2 ведущий. Вы, конечно, заметили, что все детали в рассказе бьют в одну точку, поддерживают друг друга, углубляют и разъясняют сущность характера, сложившегося в годы реакции, в конце XIX века. Сущность характера лаконично выражена в заглавии — «Человек в футляре».

Иная задача стоит перед Ю. Нагибиным в рассказе «Ночной гость».

Литературное произведение — исследование жизни, постижение человеческих характеров. А они бывают сложны, а подчас противоречивы. За угрюмой молчаливостью могут скрываться добрые сердца, за любезной улыбкой — холодность и жестокость. Вот о таком человеческом характере, не сразу уловимом, и рассказывает Нагибин. Мы прочтем его рассказ «Ночной гость» в

сокращении. Произведение написано от первого лица и говорит о встрече на рыбалке с незнакомым человеком. Кто он? Писатель дает ряд деталей, позволяющих по-разному оценить героя, но автор с выводом не спешит, а предлагает читателю взглядеться пристальнее в образ Пал Палыча, задуматься над тем, как сочетаются в нем детали и что же главное в его характере.

А актер в кадре. Он появился вечером, почти ночью. Распахнулась дверь, черный вырез ночи дохнул холодным ветром... и этим порывом ветра внесло его сухоощавую, грациозную фигурку в модной курточке и узких брюках в полоску.

В появлении его в одинокой избушке у озера не было ничего удивительного, но обычно каждый новый гость, приезжавший на рыбалку, долго обчищался от грязи в сенах, шумно снимал свою амуницию. «Но этот поздний гость возник без всякого шума, без всякой подготовки и совсем налегке, его словно внесло в избу порывом ветра, как вносит прелый лист, бумажку, сухую былинку. Да и весь он в своей легкой городской одежде производил впечатление какой-то летучести, незаземленности. Вошедший рассказал, что ехал на машине с друзьями мимо, а какой-то прохожий сказал, что дорога на то озеро, куда они направлялись, непроезжая, но ведь я-то ехал рыбу ловить, а не таскать на себе машину. И когда он заметил огоньки нашей избушки, то покинул приятелей, «пусть мытарятся, если им это угодно, он и здесь половит за милую душу».

— Чем же вы собираетесь ловить? — спросил Николай Семенович. — Штанами? В вопросе старого рыболова отчетливо звучала неприязнь. Это меня удивило.

...Гость растерянно повел шеей, будто ему стало душно; и что-то беспомощное мелькнуло в его глазах.

— Неужели ни у кого не найдется лишней удочки? — проговорил он подавленно.

Детская кроткая голубизна его взгляда решила дело. Я тут же предложил ему на выбор одну из своих удочек...

Гость сразу повеселел и, воскликнув: «Мир не без добрых людей!», быстро разделся, оставшись в байковой с кожаной спинкой курточке, немного поношенной и измятой. Да и сам он был недурен: стройный, сухоощавый, с зачесанными назад темными длинными волосами и хорошего рисунка костистым носом. Портит его лишь рот. Слишком маленький и узкогубый, похожий на сборчатый шов, он придавал его лицу что-то старушечье. Но когда гость улыбался, то открывал два ряда крепких белых зубов.

1 ведущий. Итак, первое впечатление. У него приятная внешность. Рассказчик отмечает изящество, присущее ему, «детскую голубизну взгляда», а когда он улыбался, то «открывал два ряда крепких белых зубов». Это все детали его портрета.

2 ведущий. Но лицо его портит рот, похожий на «сборчатый шов», он придавал ему что-то старушечье. Это ведь тоже деталь портрета, заставляющая задуматься. Говоря о впечатлении,

которое произвел ночной гость, рассказчик дает детали — сравнения: «его занесло, как прелый лист», заметьте — не желтый, не засохший, а прелый — гниющий. Его внесло, как бумажку, никому не нужную бумажку.

Да и в объяснении его самого, почему он появился в избушке, есть характерные детали: «пусть мытарятся», — сказал он о друзьях, возившихся с машиной. «я ехал рыбу ловить, а не таскать на себе машину». Послушайте дальше и отметьте детали, которые характеризуют Пал Палыча.

Актёр. Подойдя к столу, Пал Палыч высыпал из кулёчка конфеты «Золотой ключик» и угостил всех. «Не вызывало сомнений, что, кроме этих конфет, у него не было ничего съестного. Он так щедро и легко поделился последним, что нельзя было оставаться в долгу.

Я... выложил на стол все наши припасы: консервы, корейку, охотничьи сосиски, масло, сахар.

— Ох, как славно, — радостно потирал руки Пал Палыч, — ну, хозяйюшки, к столу. Иначе мы тоже не будем.

Почему-то хозяева ужинали после нас... Но видя, как охотно поддавалась на уговоры Пал Палыча бабка Юля... я усомнился в справедливости прежнего порядка.

1 ведущий. На какие детали в поведении Пал Палыча мы теперь обратим внимание? Наверное, нам понравится, как приветливо и настойчиво приглашал он хозяек к столу, другие это делать забывали, на то, как щедро и легко он поделился последним.

2 ведущий. Но это единственное и последнее был маленький кулёчек конфет «Золотой ключик». Важная деталь. Расчет был ясен — другие выложат что-то более существенное, и он получит несравненно больше, чем дал. Следим дальше.

Актёр. Стали собираться на ночную рыбалку. Приготовили острогу. И тут выяснилось, что Пал Палычу не в чем идти на промысел. «Эка беда, — усмехнулась бабка Юля. — Вон у Николая Семеныча запасные сапожки есть!»

...В ответ на нашу просьбу тот буркнул: «Пожалуйста». Пал Палыч быстро облачился в эти оригинальные и легкие сапоги — штаны из прорезиненного шелка.

Ночью началась рыбалка с острогой. Сначала Пал Палыч показался неопытным. Но я недооценил своего спутника... Он больше не знал промаха. У него оказался снайперский глаз и безошибочная рука... лишь на секунду прервал он свое занятие, чтобы передать мне мешок с рыбой, сковывавший его движения.

Когда мы вернулись домой, все спали.

...но Пал Палычу захотелось жареной рыбы.

— Не будить же ради этого старуху, — пытался я его урезонить.

— Но я так мечтал поест свежей рыбки собственного улова! — говорил он жалобно...

Он подошел к спящей и осторожно потряс ее за плечи, но разбудить намаявшуюся за день старуху не так-то легко.

— Бабушка, проснись! — ласково говорил Пал Палыч, нагнувшись к большому уху старухи. — Бабушка! — Так, не повышая голоса и не меняя интонации, он звал минуты две-три и в конце концов добился своего. Бабка Юля порхнула с лежачка.

Тихонько простонала во сне Люба. Пал Палыч бережно, с какой-то женской материнской ласковостью поправил ей ногу. «Заботный!» — кивнула на него бабка Юля.

...Вскоре очищенная и выпотрошенная плотва шипела на сковороде. Но Пал Палыч заснул на краешке кровати и не проснулся даже, когда бабка Юля стаскивала с него сапоги.

1 в е д у щ и й. На ночной рыбалке Пал Палыч проявил себя молодцом, «у него снайперский глаз и безошибочная рука».

2 в е д у щ и й. Но заметили ли вы, что мешок с рыбой он предоставил нести рассказчику. А когда вернулись домой, Пал Палычу захотелось жареной рыбы своего улова, и он «не пожалев уставшую за день старуху, начал ее будить» настойчиво, «не понижая и не повышая голоса, пока не добился своего».

Но небольшая деталь: он будил ее ласково. Так он, видимо, вообще действовал в жизни.

1 в е д у щ и й. Но там есть еще одна деталь — по-женски заботливое материнское внимание к спящей Любе. Ведь эта деталь хорошо о нем говорит.

2 в е д у щ и й. Да, если бы мы только это о нем знали — мы бы сказали: какой хороший человек. Но мы уже заметили и многое другое: может быть, это только манера держаться, которая вводит в заблуждение бесхитростных людей?

А к т е р. Утром снова пошли к озеру. Пал Палыч попросил у меня перчатку: рука замерзла, пока он нес удочку, а ведь рыбу еще ловить! Я скинул перчатку с левой руки, он натянул ее на правую, отчего кисть как будто переломилась в запястье.

Не удержавшись, я спросил его, как же он рискнул столь плохо снаряженный отправиться в путь.

— Вы знаете, когда идешь к людям с открытым сердцем, то тебе всегда помогут. Жизнь куда добрее, чем нам кажется, мир полон неизвестных друзей. Я готов отправиться хоть в Каракумы, хоть на Маточкин Шар. — Вскоре Пал Палычу надоело и он ушел.

Вечером в избушке было необычно весело. Пал Палыч совсем покори́л хозяев. Он был внимателен, приветлив, радушно угощал (правда, чужим), танцевал прекрасно: он так легко и уверенно вел свою партнершу по тесной избе, заставленной лавками и кадушками, точно они находились в балльном зале.

Невольно думалось: «Сколько людей прошло через этот домик, никак не коснувшись его обитателей. А вот Пал Палыч... останется у хозяев в памяти теплом и весельем, которое он внес в жизнь».

1 в е д у щ и й. Вы видите, какое разное впечатление производит Пал Палыч.

Неприязненно с первой минуты к нему относится Николай Семенович. А у хозяев он вызывает симпатию. Несколько раз меняет свои суждения о нем рассказчик.

Детали очень различны. Они точно спорят между собой и не дают возможности вынести окончательное суждение о ночном госте.

...Однако все проясняет последний эпизод.

А к т е р. ...Вернувшись вечером домой, мы застали всю семью за поисками.

— Что тут у вас стряслось? — спросил я Пал Палыча.

— У меня пропал ножичек, — ответил он болезненным голосом.

— У меня нож был в ноженках. Такой небольшой, изящный ножичек! — говорил Пал Палыч, жалобно морща свой узенький рот.

— Сроду у нас такого дела не случалось! — огорченно вздыхала бабка Юлия. — Сколько народу перебивалось... Экая беда, почти господи!..

Мне стало неловко перед старухой и ее дочерью за всю эту грубую кутерьму. Было ясно, что они ищут уже давно, обшарили каждую щелку, знают, что ножичка им не найти, и продолжают свою бесцельную работу лишь из щекотливости и смущения.

— Ну, бог с ним, в конце концов! — сказал я. — Тоже фамильная драгоценность!..

— Простите, но это мой ножичек, — сказал Пал Палыч почти надменно.

— Но почему вы так уверены, что потеряли его именно здесь? Вы могли обронить его на реке, по дороге на реку...

— Я слишком внимателен к вещам, чтобы со мной это могло случиться, — последовал ответ.

Он сказал:

— Может быть, дети взяли?

— Сроду за ними такого не водилось! — сурово ответила бабка Юлия.

Но с добросовестностью старого человека она наклонилась к стоящей рядом внучке и вывернула карман ветхого зипунишки. Из кармана выпал, звякнув колечком, ножик. Пал Палыч радостно вспыхнул, поднял ножик, вынул его из ножен, словно желая удостовериться, что ножик его не пострадал, вложил назад и спрятал в карман.

— Ты зачем чужое взяла? — грозным голосом произнесла бабка Юлия и страшно выдохнула. — А-а!..

Длинной, коричневыми жилами перевитой, плоской и тяжелой рукой бабка наотмашь ударила девочку по лицу.

— Не смей брать чужого! — И бабка снова подняла руку.

— Ой, не надо! — воскликнул Пал Палыч, сморщив лицо.

— То есть как это не надо? — сурово спросила старуха.

— Подождите! — торопливо заговорил Пал Палыч. — Может быть, я сам впотьмах сунул ножик к ней в запыляшко. Он же висел у двери рядом с моей курточкой!

— Надо было раньше думать! — зло крикнула Люба.

И все же жутковатый смысл запоздалого заступничества Пал Палыча не сразу дошел до меня, в первый миг я почувствовал даже облегчение. Но затем я увидел глаза девочки. Два круглых больших глаза с расширенными зрачками были обращены на Пал Палыча с выражением тягостной, недетской ненависти.

Пал Палыч закурил сигарету, вид у него был отсутствующий.

— Николай Семенович, — неожиданно сказал он, подойдя к столу, — вы-то ведь знаете, что девочка... присвоила нож?

— Нет.

— Но... простите! — Впервые на лице Пал Палыча я увидел не восторженное, а вполне серьезное, даже несколько тревожное изумление. — Тогда я вас не понимаю... Это же черт знает, что такое!.. — начал он с неуверенным возмущением и осекал.

На него в упор были наставлены два темных, с желтоватыми белками, два много видевших на своем веку, натруженных, по-солдатски зорких, добрых и беспощадных глаза.

— Вы не заметили, как посмотрела на вас девочка, когда она уже отстрадала свою невольную вину, а вам вздумалось играть в благородство? Еще придет для нее время, когда она научится ненавидеть таких, как вы...

И совсем тихо добавил: — Ничтожный, жадный, ласковый паразит...

И вдруг неуловимый, лоскутный, противоречивый характер Пал Палыча определился для меня в своей конечной цельности. Я понял теперь, почему мне казалось, будто я уже встречал его когда-то. Нет, с Пал Палычем мне не довелось встречаться, но с подобными ему сталкивался я не раз.

1 ведущий. Теперь в свете этой последней сцены характер Пал Палыча проясняется в своей омерзительной сущности. Устами старого рыбака писатель произносит свой над ним приговор. Теперь для читателя становится понятным, что детали отобраны и связаны между собой так, чтобы показать, насколько опасны подобные люди, скрывающие за ласковой доброжелательностью лицо жадного и холодного эгоиста.

Подумайте, как писатель достигает того, что все, привлекавшее к почному гостю, теперь особенно отталкивает от него.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблемное изучение основ наук входит в практику советской школы и свидетельствует о нарастающей потребности развития ученика в процессе обучения. Социалистическое общество ждет от каждого поколения, входящего в жизнь, не только известного уровня образованности, но творческой энергии, необходимой для построения коммунистического общества. Современный человек постоянно оказывается перед необходимостью пересмотра знаний, приобретения новых умений, решения задач, непохожих на прежние.

Научно-техническая революция, ускорившая темпы роста производства в условиях социалистического общества, становится мощным стимулом социального развития, психологических сдвигов. Молодой человек призван решать не только новые задачи, связанные с производством, наукой, но и вопросы, оказывающиеся центральными для определения его места в обществе и организации собственного внутреннего мира. Поэтому принципы проблемного обучения, возникшие при изучении точных наук, распространяются и на предметы гуманитарного цикла.

Литература среди этих предметов занимает особое место. В настоящей книге авторы стремились выяснить своеобразие принципов проблемности в школьном литературном курсе, определить трансформацию, которую претерпевают общедидактические способы создания и разрешения проблемных ситуаций на уроках, где речь идет об искусстве.

Проблемное обучение не исключает традиционных форм преподавания, но вырастает из них и соединяется с ними. Проблемные ситуации не могут быть единственной формой уроков, проблемные вопросы — единственной формой заданий для учеников. Всякая монополия в процессе обучения ограничивает возможности преподавания. Вместе с тем мы убеждены, что разработка системы проблемного обучения поможет вхождению в школу подлинной науки, будет способствовать воспитанию граждански активной и творчески мыслящей личности.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Проблемное обучение на уроках литературы	5
Поисковая и репродуктивная деятельность учащихся	7
Принципы проблемного обучения и организация учебного процесса	8
Классификация проблемных ситуаций и периоды развития читателя-школьника	20
Литературное развитие учащихся и уровень проблемных ситуаций	31
Глава II. Пути создания и разрешения проблемных ситуаций при изучении литературного произведения	47
Проблемный вопрос — импульс к созданию проблемной ситуации	—
Поиск истины и развитие личности	52
Учитель и ученик в условиях проблемной ситуации	55
Проблемные ситуации при изучении лирики	58
Проблемные ситуации при изучении драмы	80
Глава III. Система уроков по изучению комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»	93
Глава IV. Движение анализа	116
Проблемное изучение литературного произведения и другие пути разбора	—
«Собрание пестрых глав» (выяснение читательского восприятия романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин»)	127
«Кто он таков? Ужель Евгений?» (Онегин в начале и в конце романа. Отношение Пушкина к герою в I и VIII главах)	130
«Им овладело беспокойство» (Под влиянием каких событий изменился Онегин?)	143
«Поэта обыкновенный ждал удел» (Проблемная ситуация при изучении образа Ленского)	150
Варианты построения проблемного анализа (М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени»)	165
Глава V. Литература на телеэкране	168
Проблемное обучение и телепередачи на уроке литературы	—
Уроки с телепередачами в IV классе (Сказка, загадка, сравнение)	171
Уроки с телепередачами в V классе (Былины, эпитет, олицетворение, автор и герой, портрет, пейзаж)	178
Уроки с телепередачами в VI классе (Гипербола, речь героя)	188
Уроки с телепередачами в VII классе	193
Заключение	206

ИБ № 591

Владимир Георгиевич Маранцман
Тамара Васильевна Никольская

**Проблемное изучение литературного
произведения в школе**

Редактор А. В. Ведринко
Художественный редактор Ю. В. Юрковский
Технический редактор М. И. Смирнова
Корректоры М. И. Митинская, А. А. Рыжова

Сдано в набор 1976 г. Подписано к печати
27/III 1976 г. 60×90/16. Бумага тип. № 3.
Печ. л. 13. Уч. изд. л. 15,05. Тираж 100 000 экз.
А 11183

Ордена Трудового Красного Знамени издательство
«Просвещение» Государственного комитета
Совета Министров РСФСР по делам издательства,
полиграфии и книжной торговли.
Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Типография им. Смирнова Смоленского обл-
управления издательства, полиграфии и книжной
торговли, Смоленск, пр. им. Ю. Гагарина, 2.
Заказ № 2426.

Цена 51 к.

