

**ЕДИНСТВО СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ
И ОБЪЕКТИВНОГО СМЫСЛА ПРОИЗВЕДЕНИЯ
ПРИ АНАЛИЗЕ ЛИРИЧЕСКИХ СТИХОТВОРЕНИЙ
В VI КЛАССЕ**

**1. Особенности школьного анализа литературных
произведений**

Анализ литературного произведения в школе — это творчество, в процессе которого явление искусства соединяется с личностью воспринимающего.

Материалом этого читательского творчества является не неоглядная жизнь, а жизнь упорядоченная, сконцентрированная волей художника. На читателя действует объективный смысл произведения; в причудливом потоке ассоциаций, рожденных чтением, есть заданность, направление, сообщенное нашей психике художником. Абсолютная произвольность представлений, возникающих при чтении, оказывается признаком того, что встреча с художественным произведением не состоялась, что оно оказалось лишь толчком к осознанию прошлых жизненных впечатлений, но не принесло нового опыта познания, новых чувств.

Анализ произведения искусства в школе строится на взаимодействии двух сил: субъективного опыта воспринимающего и объективной логики художественной структуры произведения. Недооценка каждого из этих начал лишает анализ смысла, ведет к искажению эстетического развития школьника, к притуплению его интереса к искусству.

В «Гамлете» Шекспир заметил, что цель искусства «держат как бы зеркало перед природой». Если в этом зеркале читатель увидит автора и не откроет собственного лица, он не будет взволнован, его чувства погаснут, не поддержанные личной сопричастностью с происходящим. Но если в зеркале искусства читатель обнаружит только свое собственное отра-

жение, он будет разочарован не меньше. Произведение не обогатит его, не сообщит нового опыта и новых мыслей. Как в искусстве реакция художника на мир не должна заслонить самих картин жизни, как чувство и мысль творца в искусстве не могут освободиться от условий, их вызвавших, так и в анализе субъективное отношение к произведению искусства не должно подавить его объективного смысла.

Разумеется, анализ литературного произведения отличается от художественного творчества. Мы уже говорили о различии «материала» для творчества у писателя и у читателя. В анализе в большей мере, чем в художественном творчестве, участвует логическое мышление.

Анализ не может быть сведен к воссозданию образов, хотя это необходимый его элемент. Анализ предполагает выявление общего взгляда художника на мир, осознание концепции произведения. И поэтому «сцепление» в анализе происходит не только по законам образной ассоциации, но и в порядке логических заключений.

Школьный анализ по преимуществу, особенно на ранних ступенях изучения литературы, является осмыслением чувств, возникших при чтении. Однако иногда школьный разбор литературных произведений делают упрощенной, вульгаризированной схемой литературоведческого анализа, у которого, естественно, свои задачи, свои формы, свой предмет изучения.

В литературоведческом анализе, как и в школьном, тоже соединяются субъективное и объективное начала. Объективное начало литературоведческого анализа рождается в соотношении художественного произведения с эпохой, литературной борьбой, с тем, чему произведение искусства было зеркалом.

Субъективное начало литературоведческого анализа заключается в выяснении авторских намерений, которые не всегда и не во всем совпадают с реальным воплощением их в произведении искусства. Сюжет, конфликт, за развитием которого следит литературовед в процессе анализа литературного произведения, состоит в борении художественного замысла, желаний и намерений художника и жизненного материала, подсказавшего эти желания и не укладывающегося в них.

Между прочим, вульгарные социологи в литературоведении как раз игнорировали эту субъективную сторону анализа и не рассматривали конфликт между индивидуальными стремлениями писателя и его социальной позицией. Поэтому творческая история произведения, в которой конфликт между замыслом писателя и жизненным материалом, социальной ло-

гикой произведения сказывается наиболее остро, вульгарных социологов интересовала мало: все произведение автоматически сводилось к выражению заданной социальной программы.

Задачами литературоведческого анализа являются установление связи явления искусства с общественной борьбой эпохи, выяснение закономерностей литературного развития, познание объективного смысла творчества писателя.

В литературоведческий анализ вовлекаются и субъективные элементы: воссоздание и объяснение реакции читателей — современников данного произведения, трансформация отношения к нему в создании следующих поколений¹.

Литературоведение, как одна из областей идеологии, не может осуществить своих задач без выражения современной точки зрения на художественное произведение, литературный процесс в целом.

Современная трактовка произведений искусства прошлого, обобщение и оправдание взгляда современного читателя на определенное литературное явление — одна из важнейших задач науки о литературе. В нынешних условиях, когда от литературоведения отпочковались такие разделы, как текстология, библиография, доминирующее значение этой проблемы особенно заметно. Даже структурализм с его попыткой отделить исследуемое произведение от личности ученого² в своих лучших проявлениях по-современному трактует явления искусства. Достаточно вспомнить работу Ю. М. Лотмана о «Капитанской дочке», чтобы отчетливо понять, что выделение в повести Пушкина конфликта социального и общечеловеческого подсказано тенденциями нашего времени³.

Субъективная сторона литературоведческого исследования состоит и в выборе объекта (произведения, писателя), которому исследование посвящено, и в акцентировании тех или иных проблем произведения.

Однако конфликт между стремлениями писателя и действительностью, между замыслом и художественным методом остается центральным вопросом литературоведческого анализа.

Конфликт школьного анализа иной. Здесь субъективное восприятие произведения учениками находится в столкновении с авторской мыслью, логикой художественной структуры.

¹ Одной из серьезных и интересных работ этого типа является книга М. Л. Семановой «Чехов и советская литература». «Советский писатель», М. — Л., 1966.

² См. дискуссию «Литературоведение и кибернетика» в журнале «Вопросы литературы», 1967, № 1, стр. 73—122.

³ Ю. М. Лотман. Идейная структура «Капитанской дочки». — «Пушкинский сборник». Псков, 1962, стр. 3—20.

Задача школьного анализа — найти приемлемую для учеников и для науки форму соединения читательских впечатлений и объективного звучания произведения.

Школьный анализ художественного произведения по своей природе гораздо более личностный, чем литературоведческое исследование. Примечательно, что даже в такой обогнавшей свое время книге, как работа Г. А. Гуковского «Изучение литературного произведения в школе», завершенная в 1947 году и впервые изданная в 1966, школьный анализ по задачам своим почти отождествляется с литературоведческим.

«В принципе, — пишет Г. А. Гуковский, — школьное изучение произведения — это процесс или акт единый, имеющий одно назначение: вскрыть идейное содержание произведения»¹. С этим трудно согласиться. На уроке предстоит решить не только вопрос, что думал, скажем, Тургенев, почему таким образом развивалась его мысль в «Отцах и детях».

Ученик (и в этом учитель должен ему помочь) одновременно озабочен и другим: «Почему я думаю иначе, чем Тургенев? (или согласен с ним)». И в этом индивидуальном повороте школьного анализа — непереносимое условие воздействия искусства на развитие личности ученика. В школе необходимо не только погрузить учащегося в сферу мыслей и чувств писателя, но помочь ему выработать и высказать свое отношение к этим мыслям и чувствам. Без этого ученик не станет на путь самостоятельного духовного развития и превратится в чеховскую «душечку», полностью растворяющуюся в каждом из своих очередных спутников.

Г. А. Гуковский считает, что «процесс изучения произведения искусства в принципе одинаков, — изучает ли его опытный ученый — филолог для своего ученого труда или же рядовой школьник в порядке общего образования. Разница здесь не в основном содержании процесса, а в степени сложности его и в степени самостоятельности, разных в обоих случаях»².

Поэтому требования Г. А. Гуковского к школьному анализу максимальны: «Задача школы — научить учащихся читать внимательно, замечать в тексте все, что в нем есть, вникать во все элементы текста»³.

И для школьника, по мнению Г. А. Гуковского, «анализ произведения оказывается возможным как анализ исторического и конкретного типа сознания, и это открывает возмож-

ность понимания эстетического, образного языка, на котором выражены идеи каждого элемента произведения»¹.

Так отождествление задач школьного и литературоведческого анализа приводит Г. А. Гуковского и к слиянию самих путей разбора, хотя очевидно, что школьнику вряд ли доступно и необходимо оценивать художественный текст с точки зрения «исторического и конкретного типа сознания» писателя, а вот объяснить, обдумать свое собственное отношение к произведению непременно нужно.

О том, к каким горьким итогам приводит забвение личности ученика в школьном анализе, пишет И. Виноградов. Талантливый критик, вспоминая годы своего ученичества, предъявляет школе справедливый упрек. И пока такого рода упреки существуют, мы не можем освободиться от сознания глубокого неблагополучия в школьном анализе художественного произведения.

«Отчетливо помню то странное, беспокойное ощущение, с которым я читал в первый раз «Героя нашего времени», — это было, как, видимо, и у многих других, в восьмом классе средней школы — «согласно программе». На уроках мы препарировали образ Печорина как своего рода наглядное пособие, призванное «закрепить» в нашей памяти схему исторической эволюции эпох: двадцатые годы — пора радужных надежд, революционного энтузиазма, декабристских идей; тридцатые — крушение иллюзий, разочарование в революционных идеалах, пессимизм и отчаяние.

Закрепить за лермонтовским героем соответствующее место в галерее «лишних людей»... — к этому, в сущности, все и сводилось, этим все и объяснялось.

Но как могли все эти и подобные им объяснения помочь мне разобраться в том странном чувстве, которое вызывал во мне лермонтовский герой? В том живом, непосредственном ощущении какой-то неясной, но несомненной причастности всего, что происходило с Печориным и в Печорине, к моей собственной жизни, словно все, что думал и чувствовал герой (хотя и странно и невозможно это было себе представить), — все это точно так же мог бы думать и чувствовать и я сам.

Жизненная философия Героя Нашего Времени — если мы вообще хоть что-то понимали в ней — воспринималась нами, естественно, в высшей степени наивно и умозрительно.

И все-таки внутренний, духовный контакт, был, несомненно, был! Вопреки всему, вопреки полнейшей будто бы несовместимости жизненных принципов лермонтовского героя с нашим собственным реальным опытом, — все-таки был этот

¹ Г. А. Гуковский. Изучение литературного произведения в школе. «Просвещение», М.—Л., 1966, стр. 75.

² Г. А. Гуковский. Изучение литературного произведения в школе. «Просвещение», М.—Л., 1966, стр. 79.

³ Там же, стр. 97.

¹ Г. А. Гуковский. Изучение литературного произведения в школе. «Просвещение», М.—Л., 1966, стр. 79.

человек чем-то удивительно близок, было в нем какое-то будоражащее душу, загадочное, но властное обаяние.

Да, школа не очень заботилась о том, чтобы разъяснить секрет этого непосредственного, живого притяжения и обаяния... И грустно думать, что, видимо, у многих и многих бывших школьников после того, как они вышли из дверей школы, никогда уже не возникало желания вновь вернуться к «Герою нашего времени».

Конечно, даже в такой «обработке» какая-то доля действительного содержания романа все же доходила до нас. Тем более нельзя сказать, чтобы историко-социологический взгляд на характер лермонтовского героя и вообще был безоснователен или малопродуктивен...

Однако и самое искреннее стремление к благородному историзму может обернуться плоским историческим комментаторством, лишь только теряется из виду живая связь времен. А что могла сказать нам здесь наша школьная иллюстративная социология? Да и одна ли школьная? Что уж греха таить — по большей части предпочитает хранить гробовое молчание на этот счет и та часть ученого нашего литературоведения, что при всей своей академической осанке так и не сумела выбраться из школьных пеленок¹...

И вся беда, действительно, в том, что лишь люди талантливые после школы сумели пересмотреть свое отношение к «проработанным» произведениям, найти в них себя, установить живые связи с ними, а для основной массы учеников изучение литературы в школе часто превращалось в отлучение от литературы.

Разумеется, жизнь не стоит на месте, многое в школе изменилось с тех пор, как поколение, к которому принадлежит И. Виноградов, закончило учение.

Смещение задач и форм литературоведческого и школьного анализа, имевшее место в 40-е годы, привело в середине 50-х — начале 60-х годов к бурной дискуссии о преподавании литературы в школе, к попыткам отказаться от анализа в школе вообще, к широкому распространению форм разбора, развивающих преимущественно субъективное восприятие литературного произведения. Акцент на развитии образного мышления, внимание к смежным искусствам, как средству развития свободной ассоциации при изучении литературного текста, диспуты по эстетическим и нравственным проблемам в связи с материалом литературного произведения, поток сочинений «по личным впечатлениям» от произведений искусства — все эти формы работы по литературе при частых

«перегибах», заблуждениях и преувеличениях сделали свое дело. Были отвергнуты и разрушены схоластические формы анализа, не позволяющие раскрыться личности ученика. Выдвижение субъективных начал в анализе в этих обстоятельствах было неизбежно, даже плодотворно. Утверждение эмоциональной стороны разбора, внимание к индивидуальному восприятию художественного произведения стали основой школьной работы по литературе.

Однако в середине 60-х годов мы с особенной отчетливостью ощутили, что свободное проявление чувств — еще не компас в сложных противоречиях жизни, личное умонастроение должно соединиться с общим ходом вещей, лирические порывы — с познанием объективных закономерностей.

В преподавании литературы, в методике снова заговорили о знаниях, о необходимости не только эстетического воспитания, но и эстетического образования. Однако не следует думать, что история, бросая нас из одной крайности в другую, позволяет забыть вчерашние намерения.

Познание объективной сущности вещей не ведет нас теперь к отказу от личного взгляда на них. Субъективное восприятие вступает в сложное взаимодействие с познанием объективных законов. Все эти явления не могут не отразиться на нашем отношении к преподаванию литературы, к анализу художественного произведения как основному звену школьного курса.

Единство субъективных и объективных начал анализа осознается нами теперь как важнейшая и неотложная задача.

Анализ должен помочь учащимся углубить сопереживание, возникшее при чтении, помочь совершиться, как говорят психологи, «перенесению», без которого нет живого эмоционального отклика на явление искусства, нет непосредственности восприятия, т. е. нет действительности, эстетического и нравственного преобразования и потрясения искусством.

Но в анализе должно совершиться и другое: открыться взгляд художника на мир, прозвучать авторский голос. Без этого открытия не произойдет осмысленного движения личности, она останется в рамках уже освоенного, в границах индивидуальных. Познание объективного смысла произведения ведет к расширению сферы личного до просторов общего. Одно из самых гуманных свойств искусства состоит именно в том, что человек вовлекается в чужую жизнь, ощущая ее как свою собственную. В искусстве он приучается сознать горе и радости человечества как чувства личные, непосредственно его касающиеся.

Задача соединения субъективной и объективной стороны анализа особенно осложняется, когда мы имеем дело с лирическим стихотворением.

¹ И. Виноградов. Философский роман Лермонтова. — «Новый мир», 1964, № 10, стр. 212—214.

В лирике парадоксально сочетаются предельно прямое выражение мироощущения автора (по сравнению с драмой и эпосом) и наиболее непосредственное сближение литературного образа с личностью читателя. Эта предельность, напряженность выражения в лирике авторского голоса и читательского чувства очень часто ведет к подавлению одной из сторон анализа. Иногда стихотворение трактуется только как страница биографии поэта, в нем выявляется авторская тенденция, но ученик не вовлекается в процесс сопереживания, не чувствует себя возможным лирическим героем произведения. В этом случае объективный смысл стихотворения не становится достоянием юного читателя. И его идея, как формула, как любой факт, может быть забыта учеником: она не стала событием его душевной жизни.

Но нередко и другая крайность: стремление погрузить учеников в настроение произведения ведет к подмене: стихотворение делается лишь поводом для того, чтобы рассказать о собственных чувствах в предлагаемых поэтом обстоятельствах.

При анализе выявляется не то, что, скажем, Пушкин ценит в осени, Тютчев в весне, а другое: почему Пете Б. грустно, когда падают листья, и как Маша Н. радуется журчанию весенних ручейков. И дети, не осознав несходства своих чувств и мыслей поэта, начинают думать, что Пушкин или Тютчев только напомнили им то, что они уже испытывали. При таком анализе, когда субъективные впечатления заслоняют явление искусства, не происходит главного, ради чего изучается литература в школе, — развития личности. Ученики топчутся на одном месте, искусство не выводит их за рамки того, что было испытано ими в жизни.

Сочетание субъективного и объективного начала в анализе лирического стихотворения зависит от соединения приемов работы над ним. Метод разбора не безразличен к тем выводам, к которым мы приходим в результате анализа. Итоги анализа во многом зависят от самого процесса, характера работы над стихотворением.

Поэтому мы попытаемся выделить виды работы, способствующие прояснению объективного смысла произведения, и приемы разбора, усиливающие субъективную сторону восприятия (сопереживание, «перенесение»).

Сложность анализа лирического стихотворения состоит в том, что здесь на первом плане находится личность автора, его чувства, смена мыслей и настроений, «диалектика души».

Для шестиклассника, только приступающего к наблюдениям за авторской позицией в произведении, едва начавшего объяснять и оправдывать собственные чувства, изучение лирического стихотворения оказывается серьезной трудностью.

Поэтому в анализе очень важны такие способы прояснения авторской мысли:

- 1) работы с черновыми вариантами;
- 2) сопоставление данного стихотворения с другими произведениями поэта для выяснения его общего мироощущения;
- 3) сравнение с близким по теме стихотворением другого автора для подчеркивания своеобразия позиции и чувств художника;
- 4) композиционный анализ, открывающий логику развития авторской мысли;
- 5) стилистический анализ, выявляющий, как в выборе определенного слова-образа сказывается авторское отношение к изображаемому;
- 6) воссоздание исторической и психологической ситуации, послужившей поводом к написанию стихотворения.

Все эти приемы разбора взяты из арсенала литературоведения, что и понятно. Ведь литературовед преимущественно занят выяснением объективного смысла произведения. Но наряду с этими «инструментами» обнаружения объективной стороны стихотворения в анализе должны участвовать — непременно в сочетании с ними — и «инструменты», усиливающие сопереживание, «перенесение».

Лирическое произведение обращено к читателю, который способен чутко реагировать на авторское чувство, быть эхом его.

Без сопереживания, лирического присоединения читателя к писателю стихотворение оказывается мертвым.

Основами сопереживания при чтении лирического стихотворения являются, во-первых, конкретность возникающих под действием словесных образов зрительных, слуховых, эмоциональных представлений, во-вторых, ассоциативность мышления. Чтобы довести до понимания учащихся сложные мысли и переживания поэта, необходимо, как пишет Н. И. Кудряшов, «найти ассоциативную связь между мыслями и представлениями учащихся и образами поэта»¹.

Усилению субъективного начала в восприятии лирического стихотворения помогут следующие приемы работы.

1) Оживление личных впечатлений учеников перед чтением стихотворения, создающее своего рода субъективную платформу восприятия. Ученикам предлагается вспомнить, как они вели себя, что чувствовали в ситуации, близкой к той, которая возникнет в предстоящем чтении. Так, перед знакомством со стихотворением Фета «Я пришел к тебе с при-

¹ Н. И. Кудряшов. Изучение лирических произведений в старших классах. — «Литература в школе», 1941, № 1, стр. 36.

ветом...», ученикам может быть задан вопрос: «Что вы представили, услышав слова «Весеннее утро?»».

Перед читателем лермонтовского «Паруса» — «Чем взволновали вас встречи с морем?»

Личные впечатления о явлении, ставшем в стихотворении поэтическим событием, создают известную предрасположенность к восприятию, способствуют возникновению личностных ассоциаций при чтении поэтического текста. Однако это лишь один из приемов работы, он не должен заслонить других сторон анализа.

2) Реализация образов, возникших при чтении, в устном рисовании также содействует углублению субъективного начала разбора. Однако введение этого приема требует психологического и художественного такта¹.

С одной стороны, в устном рисовании есть опасность простого пересказа текста. Особенной осторожности этот прием требует тогда, когда мы имеем дело с поэтическим текстом, стихотворением. Здесь пересказ может разрушить настроение, пережевывание строк разрушит поэтическую интонацию.

Вряд ли целесообразно, скажем, устное рисование в том случае, когда стихотворение построено как ряд сменяющихся картин, выразительно и детально обрисованных поэтом. Замена поэтического описания собственным ничего нового ученикам не дает, а эстетическое чувство при этом явно ослабевает². Стало быть, нужно давать такие задания, выбирать для устного рисования такие отрывки, где ученик, рисуя картину, не мог бы ограничиться воспроизведением деталей, данных писателем.

С другой стороны, устное рисование, пробуждая воображение читателя, создает возможность появления произвольных, внеконтекстных ассоциаций. Поэтому оно должно сочетаться в анализе с приемами выяснения объективного смысла стихотворения.

3) В развитии эстетического восприятия, необходимого для глубокого и полного постижения лирики, нам помогут и смежные искусства. Живопись и музыка содействуют конкретизации поэтических образов стихотворения, позволяют отчетливее представить картины, возникающие при чтении, и характер чувств поэта.

Сопоставление поэтического текста с произведениями музыки и живописи развивает способность к ассоциации. Одна-

ко это развитие происходит лишь в том случае, когда сравнение явлений смежных искусств не ведет к их уподоблению. До сих пор в школе при сопоставлении музыкальных, живописных и литературных произведений учителя ищут абсолютного сходства, подобия. Но в истинном искусстве близнецов не бывает. Нам представляется гораздо более оправданным контрастное сопоставление, которое помогает за некоторыми чертами сходства увидеть своеобразие произведений искусства. Ассоциация при этом, оставаясь свободной, делается сложной и развитой.

Далеко не всегда анализ стихотворения может быть связан с музыкой и живописью. Необдуманное включение смежных искусств может помешать литературному анализу, вызвать случайные ассоциации, заслонить поэтический текст. Анализ стихотворения С. Щипачева «Ленин» доступен учащимся и вне связи со смежными искусствами. Сюжетность стихотворения позволяет ученикам вжиться в литературный текст, организует сопереживание, дает определенное направление их воображению и чувствам. Нам представляется ненужным включение смежных искусств в анализ стихотворений, имеющих характер обобщенных, философских раздумий («Вновь я посетил...» Пушкина). Зрительная и слуховая конкретизация образов, «опредмечивание» их могут в этом случае сузить лирический подтекст стихотворения.

Поэтический текст не безразличен к тому материалу, с которым он сопоставляется в процессе анализа. Пушкинское «Я помню чудное мгновенье...» не может связываться с произведениями изобразительных искусств, т. к. в нем нет конкретных, зрительно отчетливых картин жизни.

Наивно было стихотворение Фета «Я пришел к тебе с приветом...» сопоставить с живописным полотном. Внимание поэта сосредоточено здесь на развитии чувства; непрерывно сменяющиеся (как наплыв в кино) пейзажи несут в себе свет человеческих переживаний. Они больше — выражение состояния души, чем объективно данный, реальный пейзаж. Течение человеческих чувств, смена настроений и состояний — область, родственная литературе и музыке, а не литературе и живописи. И потому именно музыкальные впечатления могут содействовать постижению смысла и настроения стихотворения Фета.

«Забятая деревня» Некрасова, напротив, сопоставлению с музыкой не поддается. Конкретная социальная окрашенность образов и мыслей стихотворения не может быть передана в мелодии.

Таким образом, выбор вида искусства, привлекаемого в анализе текста, зависит от характера литературного произведения.

¹ См. статью Т. В. Чирковской «Устное словесное рисование». — Сб. статей «Эстетическое воспитание в школе», Учпедгиз, Л., 1962, стр. 138—170.

² Такой неудачной попыткой включить устное рисование в анализ стихотворения Есенина «Береза» нам представляется статья Е. С. Добычиной «Выразительное чтение стихотворения «Береза» в V классе». — «Литература в школе», 1963, № 1, стр. 64—66.

Учитывая прежде всего своеобразие художественного замысла автора стихотворения, мы соотносим выбор произведений смежных искусств и с педагогическими целями, задачей литературного разбора.

4) Самое активное сопереживание, наиболее глубокое «перенесение» происходит в таких видах работы, как выразительное чтение, создание иллюстрации, составление киносценария, инсценировки. Здесь субъективные образы, возникшие при чтении, закрепляются в творческом акте. К этим видам работы необходимо подводить всем процессом анализа, т. е. произвольное, неверное восприятие, утвержденное творческим актом, сдвинуть в направлении объективного смысла произведения уже нелегко.

Существующая ныне программа VI класса по литературе располагает учебный материал по принципам тематической связи (картины родной природы, тема родины и свободы в художественных произведениях и т. д.).

Даже согласившись с тем, что наивно-реалистическому представлению шестиклассника об искусстве тематическое объединение материала может показаться близким, мы не имеем права задерживать развитие ребенка, подчиняясь сегодняшнему уровню его интересов. Исторический принцип построения программы в VI классе также нецелесообразен. Учащиеся еще не знакомы с элементарным курсом истории СССР, и исторический подход к произведениям искусства, выяснение связи художественного произведения с его эпохой донести до шестиклассников очень трудно. Это задача старших классов.

Нам представляется полезным в первую очередь думать о развитии эстетического восприятия и этому принципу подчинить расположение материала в программе.

Для этого прежде всего необходимо выяснить круг эстетических представлений шестиклассников.

Из данных анкетного опроса в нескольких школах Ленинграда явствует, что шестиклассники, как правило, эстетические нормы заменяют нравственными. («В человеке красив ум и скромность»; «Красивым в человеке я считаю честность и образованность» и т. п.).

С этой нерасчлененностью нравственного и эстетического начал в психике шестиклассников приходится считаться, и, может быть, именно поэтому путь к эстетическому «потрясению» в средних классах лежит через нравственные «коллизии»¹.

¹ О слитности задач нравственного и эстетического воспитания см. в работе Т. В. Зверев «Единство нравственного и эстетического воспитания учащихся на уроках литературы в V—VI классах». Изд. ЛГПИ им. А. И. Герцена, Л., 1963.

Не качественная характеристика явления, вызвавшего эстетические чувства, а лишь название его доступно в этом классе большинству школьников («Красивы в природе зелень, пение птиц»). Характерно и другое: ученики VI класса в подавляющем большинстве плохо справляются с осознанием своих душевных состояний, у них слабо развита способность наблюдать, какие чувства и почему вызвало в них то или иное явление искусства и жизни.

Недостаточно развитое умение мотивировать свой выбор, давать эстетическую оценку приводит к тому, что в ряду любимых произведений литературы оказываются произведения большой художественной силы и вещи слабые (Повесть Гайдара и «Новый директор» Матвеева). Самый популярный художник в VI классе — Шишкин. Его выбор мотивируется любовным вниманием пейзажиста к родной природе, тем, что в его картинах есть прямое подражание природе, «похожесть».

Ответ на вопрос: «что вы любите читать больше: прозу или стихи?» — почти единодушен: стихи непонятны, прозу читать легче и интереснее.

Этот уровень эстетических представлений существенно затрудняет разговор о лирике в VI классе. Потому следует серьезно обдумать последовательность в нарастании трудностей, четко определить задачи каждого разбора и пути ее осуществления. В последнее время учителя стараются использовать разнообразные приемы работы над текстом. Но выбор метода при этом должен быть подчинен специфике произведения и эстетической задаче разбора. По сравнению с работой над лирикой в V классе¹ «продвинутость» класса в эстетическом воспитании и образовании создает для шестиклассников более благоприятные условия глубокого восприятия ими новых стихотворений. Успешность этих новых встреч с лирикой зависит и от формы их проведения, и от тех задач, которые мы ставим перед собой на уроке.

Последовательность задач изучения стихотворений, которые включены в программу VI класса, нам представляется следующей.

Прежде всего, необходимо совершенствовать приобретенные в пятом классе умения выделять лейтмотив произведения, улавливать общий характер развития чувств поэта.

Это удобнее всего сделать в лирической миниатюре Фета

¹ См. статьи З. Я. Реев «Работа над художественным словом и образом в V классе», В. Г. Марацмана «Лирика природы и эстетическое воспитание учащихся V класса». — В сб.: «Эстетическое воспитание в восьмилетней школе». Учпедгиз, М., 1963, стр. 88—111 и 112—136; И. В. Розенберг «У истоков поэтического мышления». — «Литература в школе», 1965, № 6, стр. 61—67.

«Я пришел к тебе с приветом...». Здесь при всем многообразии эмоциональных оттенков доминирует нарастание радости. Сравнение двух музыкальных отрывков с поэтической миниатюрой Фета, развитое в литературный анализ, позволяет выяснить общее настроение стихотворения.

Задачей более сложной нам представляется постижение связи всех элементов композиции произведения, оправдание авторского чувства теми картинами жизни, которые включены в стихотворение. Мы пытаемся решить эту задачу в разборе «Паруса» Лермонтова, так как связь картин природы и поэтической реакции на них далеко не очевидна для учащихся. Контрастное сопоставление поэтического строк Лермонтова с пейзажами С. Щедрина, Айвазовского и Куинджи позволяет ученикам скорее понять, как включаются картины природы в развитие поэтической мысли «Паруса». Сюжет и образы стихотворения Некрасова «Забытая деревня» далеки от жизни сегодняшних шестиклассников. Вжиться в его образы ученикам помогает устное рисование, частично поддержанное рассматриванием и анализом живописных полотен. Но в разборе «Забывшей деревни» мы уже смелее можем опираться на воображение ученика.

Оригинальность авторского замысла раскрывается в анализе стихотворения Щипачева «Ленин», которое сравнивается с близкой по сюжету «Балладой о памятнике» Маршака. Сравнение литературных произведений — наиболее сложный для шестиклассников вид работы. Поэтому мы относим его на конец изучения лирики в 6 классе.

II. Мелодия весны (Фет «Я пришел к тебе с приветом...»)

Иногда лирические стихотворения, которые взрослые считают шедеврами, не открываются детям с первого взгляда. Так, в шестом классе при изучении стихотворения Фета «Я пришел к тебе с приветом...» ребята часто не понимают, почему Фет с таким восторгом пишет об утре, почему жаждет «рассказать, что солнце встало». В самом деле, что особенного? Каждое утро начинается тем, что просыпаются птицы, трепещет молодая листва. Разве это чудо? Разве об этом необходимо возвестить на весь мир?

На уроке приходится преодолевать эти реальные трудности. Начало урока — небольшое лирическое вступление о поэзии Фета, о неповторимости картин природы, открывшихся в его поэзии. В коротких лирических зарисовках проходят времена года. Это вступление углубляет у учащихся мысль о том, что в поэзии слово несет в себе и яркие картины, и живые звуки, и глубокие чувства.

Затем следует своеобразная игра, в которой обнаруживается, умеют ли ученики воспринимать слово поэтически.

«Я произнесу слово, — говорит учитель, — а вы подумайте, какая картина предстает перед вами, что вы видите и чувствуете: полдень».

Ответы учащихся односложны:

«Солнце в зените. Хочется купаться. Очень жарко». Или: «Жара. Раскаленное солнце. Все живое прячется в тень»¹.

«Ночь».

Все спит. В одной избушке горит огонек. Далеко где-то лает собака. Наконец, огонек гаснет, и все засыпает, темно и тихо.

Этот ответ несколько лучше: в картине есть звуковой и зрительный ряд, есть движение. Теперь уже можно просить ребят написать, какая картина возникает перед ними при словах «весеннее утро». Из написанных за несколько минут работ некоторые — продуманно выбранные — были зачитаны в классе, чтобы ребята могли их обсудить.

Встает солнце. По всему лесу разнесся запах цветов. Росники, будто серебристые капельки, лежат на листьях и траве. В лесу тишина. Никто не нарушает тишины просыпающегося леса. Но вот он проснулся и засверкал в золотых лучах солнца.

Этот ответ не удовлетворяет класс. «Всегда утро описывают так, не похоже, что это весна», — говорят ребята. Действительно, традиционная литературность образов заслоняет здесь чувство. В картине нет весеннего настроения.

Но перед нами и работы другого типа:

Над еще темным лесом медленно всплывает солнце. Его лучи заиграли в каплях росы. Весной солнце яркое, быстро высохли эти капли. В тишине слышен бодрый стук дятла. Цветы чуть-чуть покачиваются, как бы желая сбросить с себя сон. Когда они проснутся, то подставят тонкие лепестки теплым лучам солнца. Мне хочется бежать босиком по росе и смотреть на восходящее солнце. (Ира А.)

Здесь чувство выражено наивно откровенно — в прямом жесте, но есть в нем радость весны.

«А теперь посмотрим, — обратились мы к классу, — каким же увидел весеннее утро Фет». После чтения стихотворения «Я пришел к тебе с приветом...» ставится вопрос: *«Что же нового, по сравнению с вами, заметил в утре поэт? Почему весеннее утро наполнило его такой радостью?»*

Ученики в затруднении, они пытаются определить настроение стихотворения, но указывают лишь на его внешние

¹ Ответы и письменные работы учащихся даны без стилистических исправлений.

приметы: «У Фета радостное, солнечное чувство»; «Утро веселое, стоишь и видишь его вместе с Фетом»; «Природа оживает, ночью как будто не дышала, а теперь начинает дышать».

Тогда можно предложить ребятам послушать начало пятого концерта для фортепиано с оркестром Сен-Санса и «Прогулку» Шумана из «Карнавала». «Какое из этих произведений ближе по настроению к стихотворению Фета?»

Не исключено, что фортепьянные пассажи вызовут смешки, но постепенно в классе наступает тишина, тишина, появляющаяся тогда, когда мелодия звучит уже не вне человека, в нем самом, когда слушают не только ушами... Так было в экспериментальном классе.

И надо было видеть, как яростно и умно спорили затем ребята о том, чья музыка ближе Фету. «Нет, он ничего не понял! — шумела маленькая девочка, оспаривая мнение соседа по парте. — Вы поставьте еще раз Сен-Санса». Класс снова затих, и после второго прослушивания ребята, наконец, сказали то, чего сказать не могли раньше.

Сравнивая стихотворение с музыкой Сен-Санса и Шумана, они увидели движение чувства в поэзии, ощутили его характер и обдумали причины его возникновения. Споря о близости музыкальных произведений к стихотворению, они открывали новые и новые оттенки в литературном тексте.

«Когда слушаешь «Прогулку» Шумана, очень волнуешься, кажется, что должно случиться что-то. И у Фета в стихотворении происходит чудесное, природа пробуждается».

Учитель просит подтвердить эту мысль анализом стихотворения: «Почему же это пробуждение природы чудесно?» — «А все просыпается неожиданно, как будто от прикосновения волшебной палочки».

«В чем-то вы здесь правы, — заключает учитель, — в «Прогулке» Шумана есть то же удивление перед открытием мира, что и в стихотворении Фета. Когда слушаешь Шумана, кажется, что за каждым поворотом дороги открывается новое чудо. И оно вызывает порыв, стремительное движение восторга. Но чем сменяется этот порыв?»

— Нежной, плавной музыкой, она льется беззаботно.

— А есть ли это чередование порывов и нежной задумчивости у Фета?

— Нет, у Фета радость все время нарастает.

— Как же Фету удастся передать это нарастание радости, усиление ее, разлив?

Мы присматриваемся к тем словам, которые стоят в конце строки и рифмуются.

Глаголы, их последовательность открывают растущее напряжение чувства.

В каждой строфе первый из рифмующихся глаголов передает мирное, спокойное начало действия, а второй — его кульминацию, напряжение: встало — затрепетало; проснулся — встрепенулся; веет — зреет.

Это усиление чувства, усиление действия особенно заметно при повторях, которые создают как бы нейтральный фон, обнаруживающий перемены.

В то же время повторяющийся в каждой строфе рефрен подчеркивает неотступность, неодолимость возникшего у человека чувства, переполненность им.

Эти повторы, обнаруживающие усиления, есть и внутри строф:

Рассказать, что лес проснулся,
Весь проснулся, веткой каждой,
Каждой птицей встрепенулся
И весенней полон жаждой.

Фету мало сказать, что «лес проснулся», он добавляет «весь проснулся». Но и на этом не прекращается радостный разлив пробуждения: «веткой каждой, каждой птицей встрепенулся».

Разумеется, эти наблюдения в классе выявляются постепенно, выражаются иными словами. Но сам путь от безотчетного чувства, которое приходится прояснять при столкновении стихотворения с музыкой, к оправданию, осмыслению его, от эмоционального впечатления к раздумьям и анализу, здесь сохранен. И когда в поэтическом тексте дети увидели опору для своих впечатлений, в спор настойчиво включились те, кто считал концерт Сен-Санса более близким к Фету:

— У Сен-Санса сначала тишина, затем мелодия расширяется, становится громче.

— У Фета и в музыке Сен-Санса все пробуждается постепенно, неотступно.

В чем же неуклонность этого пробуждения природы в стихотворении Фета? Из многочисленных ответов ребят в классе сложился определенный вывод.

Утро у Фета пленительно потому, что в пробуждении природы есть неодолимая сила. Природа, как огромный оркестр, в ней все связано: горячий луч солнца коснулся листьев, и в них затрепетала жизнь, и проснувшийся лес заставил встрепенуться птиц... Кажется, что инструменты оркестра друг за другом включаются в мелодию, и она становится звучной, зовущей. И человек, ощутив себя частью природы, наполняется огромной ее радостью, в нем пробуждается чувства, это волнение ищет выхода, радость хочет излиться песней.

И как говорили об этом шестиклассники! Вместо сухих

неуклюжих слов «поэт выражает радость», в их речи звучали поэтические образы: «Утро встрепенулось птицей».

Усилил с помощью музыки эмоциональное впечатление от стихотворения, уловив его лирический ключ, шестиклассники без затруднений оправдали словесную ткань стиха, почувствовали невозможность произвольной замены слова в поэзии.

Стихотворение — единый организм, и нельзя без ущерба для его смысла и настроения изменить слово в поэтической строке. «Жажда» у Фета должна быть только «весенней» и никакой другой.

Ведь «весенняя жажда» — это и светло, и радостно, и огромно, и неодолимо, и нежно.

Многозначность поэтического эпитета шестиклассники увидели и в словах «горячим светом». Фет не мог сказать: «нежным», «теплым», «ярким», «жгучим», потому что все эти определения только часть того напряженного и радостного света, от которого может проснуться мир.

Урок завершается вопросом: «Почему рассказ Фета об утре полон такой взволнованности?» Поэт хочет передать открывшуюся ему красоту другому человеку, сказать, что этого чуда нельзя пропустить, хочет пробудить красотой утра того, к кому он обращается. В стихотворении происходит непрерывный ряд открытий: солнце оживило силы природы, красота утра отозвалась вдохновением в поэте, песня разбудит людей красотой. В этой стремительной непрерывности движения, в неуклонном нарастании радости звучат шаги весны, чувствуется неисчерпанность ее сил. Радость весны в постепенном, но неодолимом пробуждении сил природы и чувств человека.

Сравнивая музыкальные отрывки и лирическое стихотворение, мы не стремились стереть границу между произведениями различных видов искусства, поставить знак равенства.

Удивление Фета перед радостным открытием мира позволило сравнивать стихотворение с «Прогулкой» Шумана, неуклонность пробуждения сил природы — с концертом Сен-Санса. Но сходство это частичное, да и не может быть полного тождества в произведениях столь разных художников.

Кроме того, внимание к музыкальным произведениям здесь не идет дальше выяснения общего впечатления от них: более глубокий анализ шестиклассникам пока затруднителен; в старших классах сопоставление музыки и лирической поэзии приобретает более сложные формы.

Мы не настаиваем на обязательности включения в этот урок именно этих музыкальных отрывков, хотя их выбор не произволен. Почему же все-таки мы считаем полезным присутствие музыки на этом уроке? Стихотворение Фета написано не для детского чтения. Наивно было бы полагать, что

его адаптация достигается отсечением одной строфы, исключенной из текста в хрестоматии:

Рассказать, что с той же страстью,
Как вчера, пришел я снова,
Что душа все также счастью
И тебе служить готова...

Исключение этой строфы, конечно, меняет акценты стихотворения. Природа в «школьном» варианте оказывается источником радости, усиления человеческих чувств вообще, а не только «страсти», любви. Но даже и эта более общая проблема (человек и природа) не легка для шестиклассников.

В стихотворении суммирован опыт чувств, почти незаметных детям или существующих в них безотчетно. Это не значит, что его надо убрать из программы: ведь поэзия обогащает чувства человека, заставляет его испытать и осмыслить то, чего в жизни ему так сильно чувствовать не пришлось.

И взрослый может оказаться далеким от лирического напряжения поэзии Фета. Но у взрослого человека есть воспоминание если не о таких чувствах, то подобных. Ребенку на уроке надо дать возможность пережить те состояния, которые заставили звучать стих радостью. Музыка помогает это сделать в самой непосредственной форме.

III. Тревога поисков (Лермонтов «Парус»)

«Парус» — прекрасная и сложная страница лирики Лермонтова. Для многих поколений это стихотворение стало заветным поэтическим признанием, символом тревожной неуспокоенности, вечных поисков, мужественного и гордого противопоставления высокой души ничтожному миру. В свете этой значительной судьбы «Паруса» в истории русской поэзии кажется невероятно странным нежелание Лермонтова печатать его¹. Наше удивление усиливается, когда мы находим среди напечатанного Лермонтовым при жизни стихотворения, рядом с которыми «Парус» предстает горной вершиной поэзии. Трудно думать поэтому, что Лермонтов не печатал «Парус» из-за его художественного несовершенства. Ссылка на цензуру здесь тоже ничего прояснить не может. Ведь напечатал же Лермонтов «Думу», в которой политический подтекст гораздо более прям и прозрачен, чем в «Парусе». В чем же причина недоверия к стихотворению со стороны его автора? По-

¹ Стихотворение, написанное в 1832 году, напечатано впервые в 1841, уже после смерти поэта.

смотрим на его поэтическое окружение, может быть, оно поможет нам разрешить эту загадку.

В лирике Лермонтова 1832 года мотивы, близкие «Парусу», встречаются очень часто.

Свобода обычно поэтически связывается Лермонтовым с простором и одиночеством («Люблю я цепи синих гор...»), с «буйным спором» со стихиями.

И чаще всего стихией, желанной и близкой, оказывается море. Свою родственность морской стихии Лермонтов отмечает неоднократно, но почти в каждом стихотворении возникают новые связи: неуспокоенность сердца и трепет морских волн («Время сердцу быть в покое...»), постоянная взволнованность чувств и вечное кипение волн («Сонет», «Я жить хочу...»), трагизм судьбы поэта и бури океана, невысказанность перенесенных страданий и угрюмое, таинственное молчание океана («Нет, я не Байрон...»).

Но во всех этих случаях сближения моря и поэтической души Лермонтов отмечает опасное упорство стихии, ее непримирность, ее вечный спор (со временем ли, людьми или небом — но спор.).

Только в стихотворении «Мы случайно сведены судьбою...», в котором делается попытка вырваться из одиночества, найти в человеческом единстве опору для сурового спора с судьбой, встречается иной образ, где стихии согласны, гармонизированы:

Так поток весенний отражает
Свод небес далекий голубой.
И в волне спокойной он сияет
И трепещет с бурною волной.

Но в лирике 1832 года утверждение родственности поэта и стихии сменяется признанием далекости моря, ощущением невозможности уподобиться ему («Для чего я не родился этой синею волной?»). «Беспокойство и прохлада» — вечный закон волн морских, но не человеческой души. Ей свойственно надеяться, любить, искать, верить («Он был рожден для счастья, для надежд»). Безжеланность томит ее («Поцелуями прежде считал...»), надежды можно спрятать от мира, но отказ от них равносильен самоубийству («Мой друг, напрасное старанье!»).

Однако любовь, вера, надежды оказываются в том мире, где живет поэт, опустошающими обманами. Счастье утомительно и даже унижительно, потому что примиряет человека с жизнью и мешает свободе («Я не унижусь пред тобою...»). И есть высшие, чем счастье, цели бытия («Прощанье»). В «Гусаре» Лермонтов с горечью пишет: «Покой души не вечен. И счастье на земле туман». В лирике Лермонтова 1832 года

отвержение счастья становится признаком отчужденности от мира, презрения к бескрылости существования. Поэтому мотив изгнанничества, расставания с прошлым делается постоянным, неотступным («Прощанье», «Романс», «Прости, мы не встретимся боле...», «Эпитафия», «Измученный тоскою и недугом...»). Поэт называет себя «мрачным изгнанником, судьбой осужденным» («Послушай, быть может...»).

Свобода и счастье оказываются несовместимыми. И эта трагическая коллизия заставляет поэта чувствовать условность предпочтения одного другому.

Для того, кто «от счастья устал», «для счастья глух, для горя нем», казалось бы, единственным спасением становится освобождение от всех связей с миром и людьми, «отданность» стихиям природы.

Но жизнь, в которой нечем дорожить, «пуста, черна» («Оставь напрасные заботы...»), измученность обманами лишает душевной энергии:

Тому ль пускаться в бесконечность,
Кого измучил краткий путь?
Меня раздавит эта вечность,
И страшно мне не отдохнуть!

(«Слова разлуки повторяя...»)

Да и сама свобода не спасает опустошенного («Челнок»), величие природы заставляет презирать даже те минуты, которые вызвали в сердце гордость («Синие горы Кавказа...»).

Разочарование своим разочарованием, отрицание гордого одиночества, неутешительность бесцельной и безжеланной свободы отзывается в лирике 1832 года разрушенном романтического ореола гордой стихии моря. В стихотворении, навеянном первой встречей с Петербургом («Примите дивное посланье...»), поэт восклицает:

Увы! как скучен этот город
С его туманом и водой!

Пошлость и бездушие общества так отравляют и разрушают поэтический взгляд на мир, что для излюбленной романтиками антитезы (общество—природа) в стихотворении места не остается:

И наконец я видел море,
Но кто поэта обманул?
Я в роковом его просторе
Великих дум не почерпнул;
Нет! как оно я не был волен,
Болезнью жизни, скукой болен,
(На зло былым и новым дням)
Я не завидовал, как прежде,
Его серебряной одежде,
Его бунтующим волнам.

Как совмещалось это чувство с «Парусом», который воспринимается нами обычно как «апология порыва, беспредельного стремления и беспокойства»¹.

Является ли парус безусловным alter ego поэта? Нам представляется, что в «Парусе» слияние центрального образа и автора не абсолютно. Само присутствие в стихотворении объективированного, символического образа является признаком неполного слияния с ним поэта. Когда Лермонтов прямо говорил о своих желаньях, когда он безусловно доверял выраженному в стихотворении чувству, естественной становилась форма лирического монолога.

«Я жить хочу...», «Отворите мне темницу...» — в этих стихотворениях прямо выражена жажда бури, порывов, мятежного беспокойства и гармонии души, нашедшей свое высокое призвание и в стремительном движении, и в «буйном споре с дикой прихотью пучин», и в слиянии с тишиной и прохладой вечности. Эти стихотворения откровеннее и доверчивее загадочного «Паруса»; чувства, которыми они пронизаны, как-то прямее и мажорнее, даже тогда, когда поэт требует «печали любви и счастья назло».

В «Желании» «парус серый и косматый, ознакомленный с грозой», — лишь вещная деталь романтической обстановки. Лирический герой здесь находит счастье и внутреннее успокоение в борьбе, в порыве к свободной стихии:

Я тогда пушуся в море
Беззаботен и один.

В «Парусе» одиночество и простор не несут освобождения от мучительных вопросов, встреча с бурей не дает счастья:

Увы! он счастья не ищет
И не от счастья бежит.

Даже беглый обзор лирики 1832 года отчетливо показывает, что сам поэт томился счастьем, и бежал его, и стремился найти его в буре.

В наброске поэмы «Моряк», в которой форма лирического монолога опять-таки подчеркивает близость выраженных чувств и мыслей душевному миру автора, мы встречаем прямое признание единственной радости — свободы и борьбы:

Как я могущ себе казался,
Когда на воздухе качался,
Держась упругою рукой
За парус иль канат сырой;
Я был меж небом и волнами,

На облака и вниз глядел,
И не смущался, не робел,
И, все окинувши очами,
Я мчался выше — о, тогда
Я счастлив был, да, счастлив, да! —
Найдите счастье мне другое!

Отчуждение центрального образа от лирического героя в «Парусе» — не прихоть формы, не поэтический маскарад, но естественное выражение неполного слияния «паруса» и поэта. Композиция в структуре своей несет авторское отношение к изображаемому. В «Демоне» лирический монолог занимает гораздо более скромное место, чем в «Мцыри», и этим подчеркивается близость героя поэмы автору или отдаленность его.

Композиция «Паруса» основана на столкновении пейзажей, в смене которых открывается судьба паруса, с думами поэта об этой судьбе. И эта разделенность поэта и паруса, при всей близости, при сочувствии, которое вызывает в Лермонтове одинокий и неутомимый странник, рождена желанием посмотреть на свою судьбу или судьбу своего современника со стороны, трезво оценить свои недавние чувства. В композиции стихотворения чувствуется двойное движение. Парус удаляется в просторы морской стихии (начало каждой строфы — новая картина моря, встречающая его в этом странствии). Это внешний сюжет стихотворения. Но есть и другое движение, связанное с нашим приближением к тайне паруса: от вопросов (первая строфа) — к сочувственным восклицаниям, от них — к узнаванию самого страстного и заветного желанья паруса и оценке этого желанья. Таким образом удаление в пространстве оборачивается душевным сближением. Это сближение, однако, не является свидетельством полного одобрения.

В первой строфе одиночество паруса вызывает участие и встревоженность, которые открываются в вопросах:

Что ищет он в стране далекой?
Что кинул он в краю родном?

Антитеза эпитетов (далекой, родном), выделенных рифмовкой, подчеркивает трагизм судьбы паруса, его оторванность от всего. И в этом слышится неприятие мира, несогласие с ним.

Во второй строфе картина бури, казалось бы, должна вызвать радость. Ведь ее напряжение избавляет от томящего бездействия, скуки. Но строфа завершается горестным «увы!» Стало быть, в буре счастья для паруса нет, если «он счастья не ищет и не от счастья бежит». Сочувственное сожаление поэта вызвано тем, что на самый мучительный, а не

¹ Д. Максимов. Поэзия Лермонтова. «Советский писатель», Л., 1959, стр. 17.

обычный путь человеческий обреч себя парус. И это сочувствие рождено картиной, где опасность этого пути открывается особенно явственно.

Но если буря не дает ощущения счастья, почему он «просит бури»? Между второй и третьей строками — явное противоречие, которое не разрешено парадоксом последней строки. В ней лишь намек, возможность разрешения этого противоречия. «Как будто в бурях есть покой» — вряд ли эти слова можно воспринимать как простое сравнение (так страстно просит бури, как жаждут покоя). Нам думается, здесь слышится другое: напряжение бури, соседство опасности позволяет на время избежать «шума внутренней тревоги» (Пушкин), и потому буря предпочтительнее, хотя и это не гармоническое состояние души.

Таков, на наш взгляд, подтекст этих строк. Но он может быть весьма субъективным, так как Лермонтов в «Парусе» лишь намечает контуры такого сложного характера, который станет впоследствии героем его поэмы «Демон».

И отношение к образу, который поэт попытался объективировать в лирическом стихотворении, было в этот период нерасчлененно сложным. «Парус» — не только апофеоз дерзости, но и сомнение в том, что бури дают гармонию и выводят из одиночества, что «в бурях есть покой». В «Парусе» сделана попытка не только утвердить мятежность как высшее состояние души, но и выражено разочарование в скепсисе, отказ не только от тягостного покоя, но и от всеобщего отрицания, которое грозит замкнуть жизнь личности в пределах горькой неудовлетворенности. В «Парусе» желание порывов и сомнение в том, что они принесут осуществление надежд. Противоречивость стихотворения, которое не могло еще вылиться в более определенное отношение к изображенному, и заставила, на наш взгляд, Лермонтова отказаться от его опубликования. Лермонтову предстояло пройти школу создания поэмы «Демон» и школу жизни, чтобы не только наметить, но и определить, объяснить характер, таинственно мерцающий в «Парусе».

Все сказанное выше убедит читателя в том, какие огромные трудности предстоят при встрече с «Парусом» в 6 классе. Даже в историко-литературном курсе вряд ли это стихотворение может быть раскрыто с достаточной глубиной. Поэтому учителю приходится думать о том, какой пласт стихотворения может быть воспринят тем или иным возрастом, какая трактовка окажется доступной и не искажающей существа стихотворения.

Мы часто удивляемся, когда, развивая на уроке увлекшую нас в литературоведческой статье мысль, терпим неудачу. Между тем, такое прямое перемещение литературоведческого

анализа на урок успеха принести, действительно, не может. Литературоведческий анализ и школьный разбор художественного произведения, как мы уже говорили выше, связаны друг с другом, но не тождественны.

Только на основе поисков того слоя произведения, который доступен детям, может возникнуть реальная методическая концепция разбора. Однако учителю еще предстоит ее «переплавать» в урок, что требует серьезных творческих усилий. В данной статье мы попытаемся сопоставить три подхода к анализу лермонтовского «Паруса»: литературоведческий (дан выше), методический и учительский, т. е. реализующий методическую концепцию в живом уроке.

Методическая концепция дает урок в суммарном, обобщенном виде. Учитель сам находит конкретные детали урока, определяет сцепление вопросов с учетом сидящих перед ним учеников, включает в урок ассоциации, близкие именно этим ребятам.

Методическая концепция — модель урока по данному произведению для детей определенного возраста и уровня развития вообще. Учитель же дает урок для конкретного класса, конкретных учеников.

Смысл жизни, мужество неуспокоенности, отвержение гармонии ради мятежной борьбы — весь этот сложный комплекс лермонтовских дум не вполне понятен детям 6-го класса. Правда, их завораживает страстная мелодия лермонтовских строк, влечет активное начало, взволнованная поэтичность стихотворения, но добиться полного уяснения философского и психологического подтекста «Паруса» нам в 6 классе вряд ли удастся. Однако ограничить суждения учащихся формулой: «Под смелым парусом подразумевается поэт» — тоже невозможно.

Надо постараться найти доступные детям формы приближения их к поэтическому смыслу «Паруса», не сводя глубокий философский подтекст стихотворения лишь к политической символике.

Современная практика школьной работы по литературе часто приводит детей к совершенно произвольной трактовке стихотворения. Оно обесцвечивается, обедняется, доводится до плоской политической иллюстрации и... исчезает бесследно из сознания учеников. Из пяти шестых классов разных ленинградских школ в трех ученики (через месяц после изучения «Паруса») вообще забыли о его существовании, не могли назвать его среди стихотворений Лермонтова. В двух других классах результаты опроса оказались столь неутешительными, что полное забвение, пожалуй, было наименьшим злом. Классам, где «Парус» все-таки помнили, было предложено написать стихотворение наизусть и ответить на два вопроса:

1) Почему Лермонтов в начале стихотворения называет парус одиноким, а в конце мятежным?

2) Какую из картин «Паруса» вы отчетливо видите при чтении стихотворения?

Вот итоги ответов в первом из классов. Из 34 учеников, писавших работу, 11 допустили ошибки в воспроизведении текста. Присмотримся к ним. Перестановка строк и пропуски их обнаруживают, что развитие мысли стихотворения, сам ход его остались скрытыми для учеников.

Два человека пропустили центральную строфу («Играют волны...»). Трое, заметив картину бури, забывают о размышлении поэта, замыкая ее («Увы! Он счастья не ищет и не от счастья бежит»). Двое учеников опускают всю последнюю строфу. При всей пестроте ошибок несомненно одно: течение стихотворения внутренне не осмыслено учениками, последовательность строф часто не оправдана в их глазах, картины моря и размышления не связаны друг с другом. «Парус» так невелик по объему, что ошибки заучивания можно объяснить лишь неосмысленностью стихотворения. И здесь не спасает даже великолепная детская память.

Второй тип ошибок в запоминании связан с тем, что не поняв истинного настроения лермонтовского стихотворения, дети пытаются трактовать его по-своему и разрушают при этом смысл и стилистику «Паруса».

Особенно много искажений такого типа в первой строфе стихотворения.

Что ищет он в краю далеком?
Что кинул он в стране родной?

— «Край» — слово эмоционально, более приближенное к нам, чем «страна». Поэтому у Лермонтова:

Что ищет он в стране далекой?
Что кинул он в краю родном?

Характерны и замены глаголов. «Что видел он в стране далекой?» — дети не ощутили страстности чувств лермонтовского паруса и поэтому напряженное «ищет» заменили нейтральным «видел». Высокое и трагическое «кинул» (в смысле «покинул») дети заменяют бытовым «бросил» или «потерял». В последнем случае замена приводит к ощущению пассивности паруса, его невольного прощания с «краем родным».

Во второй строфе ученики ошибаются тоже довольно показательно: «Играют волны, ветер злится». Ощущение огромности, власти стихии при такой замене (свист — злится), конечно, теряется.

В последней строфе дети, явно не понимая трагического

парадокса «Как будто в бурях есть покой», пишут: «Как будто в море есть покой». Эта замена возможна лишь при условии, что совершенно не замечена предшествующая этой строке картина сняющего покоя моря.

Итак, ошибки в заучивании обнаруживают, что многим детям осталось чуждо стихотворение Лермонтова, его настроение, его лирический ход, его стиль.

Ответы на вопрос «Почему Лермонтов в начале стихотворения называет парус одиноким, а в конце мятежным?» говорят о том, что стихотворение не осознано даже логически. Это естественно: верная мысль при восприятии поэзии рождается лишь глубоким и точным чувством. 14 учеников класса (из 34 отвечающих) вообще не смогли объяснить по этому поводу. Характер же полученных ответов настолько однообразен, что они кажутся написанными под диктовку. Для 13 учеников «Парус» — прямая аллегория социальной борьбы.

М. Ю. Лермонтов называет парус в начале стихотворения «одиноким», а в конце «мятежным» потому, что под парусом он подразумевает революционеров.

Потому что сначала революционеры были одиноки, а потом сплотились и стали мятежными.

Сначала было мало людей, которые правильно думали о своем положении и борлись за правое дело. Потом в конце людей стало больше. А Лермонтов все народное движение показал в парусе.

Сначала было мало людей, думающих правильно, а потом их стало больше и они стали делать забастовки.

Потому что сначала в партии было мало коммунистов. А «мятежный просит бури», это значит, что он как будто просит восстания.

Сначала в партии было мало коммунистов, а после их стало больше и революционерам надоело работать под гнетом помещиков и фабрикантов.

Сначала крестьяне боялись своих хозяев, а потом они восстали.

Лермонтов стремился показать в стихотворении «Парус» надвигающееся восстание. Последние строки говорят о том, что после революции им станет легче.

Мы приводим так много анекдотических ответов, чтобы показать массовый характер того непонимания и искажения, над причинами которых стоит задуматься.

Для точности и полноты картины, скажем, что в четырех ответах на этот вопрос мы встретились с ничего не объясняющей тавтологией: «Одиноким его назвали потому, что он бежит один среди моря, а мятежным, потому, что он мятежник».

Только в трех ответах из 34 есть попытка осмысления вопроса.

Потому, что море бурное и он как бы один вышел на море.

Потому, что в конце стихотворения парус просит бури.

Потому, что парус приближается.

Последний ответ может на первый взгляд показаться странным. Но в нем уловлено действительное движение стихотворения, начало которого отуманено тайной, а конец указывает на причину дерзости паруса, отдавшего себя стихиям.

Печальные результаты опроса в классе, который никак нельзя по общей успеваемости считать слабым (половина оценок по литературе «4» и «5»), трудно было отнести за счет прямого воздействия, «дурных подсказываний» учителя или родителей: ребята писали работу в классе, в нашем присутствии, им был дан целый урок, времени для обдумывания было достаточно. И, очевидно, дело здесь не в прямых влияниях извне, а в той привычной вульгарно-социологической схеме, которая разрушает естественную связь читателя с произведением искусства, даже такого непосредственного читателя, как дети.

Другой класс, другая школа, другой учитель... Но кажется, что и здесь по совместительству работает все тот же вульгарный социолог. В этом классе работу писали 29 человек, 6 человек никак не ответили на вопрос о том, почему Лермонтов в начале стихотворения называет парус одиноким, а в конце мятежным. Ответы остальных поражают совершенным произволом по отношению к стихотворению Лермонтова, произволом, который нам уже знаком по предыдущим работам. Но здесь социологические вариации еще более изобретательны.

Вначале написано, что парус одинокий, потому что один человек — рабочий хочет восстать против помещиков и капиталистов, а потом он уже думает о революции и призывает народ.

«Белеет парус одинокий». Эту строчку Лермонтов написал про революционера, который вынужден скрываться от властей. «А он, мятежный, просит бури». Этими словами Лермонтов поднимает дух народа к борьбе.

Вначале парус, как одинокий революционер, борется против угнетения рабочих. Но постепенно к нему присоединяются все новые и новые люди, теперь он уже не один.

Вначале парус один, он хочет восстать, но одного человека мало — нужна масса народа. Поэтому парус и ищет бури.

Потому что один коммунист хотел добиться борьбы с правительством. А потом он уже мечтал о массовом восстании.

Потому что сначала Лермонтов изобразил под видом паруса коммуниста-одиночку, а потом он мечтает о целой партии большевиков.

В ученических ответах беспокоит и историческое невежество, и, особенно, неумение присоединиться к стихотворению, тревожит легкая замена неувиденного смысла привычными формулами, желание трактовать произведение искусства как политическую аллегорию. И даже те из детей, кто чуть ближе подошел к настроению «Паруса», от этой аллегории не свободны: «О парусе Лермонтов говорит как о ре-

волюционере-одиночке. Его не устраивает этот мир, и он рвется к восстанию».

Опасность аллегорической трактовки стихотворения особенно резко открывается в одном ответе, где ученик, пораженный собственной «догадкой», развивает аллегорию в самостоятельный сюжет:

В начале стихотворения Лермонтов называет парус одиноким потому, что подразумевает под ним революционера, который посажен в тюрьму и чувствует себя очень одиноко. А когда революционера выпускают из тюрьмы, то он уже не одинок. Он собирает вокруг себя товарищей, призывает их на борьбу. Вот почему в конце стихотворения Лермонтов называет парус мятежным, который просит бури.

Очевидно, произвольность толкования смысла стихотворения рождена неумением погрузиться в его настроение, увидеть ярко, рельефно, осязаемо нарисованные в нем картины. В этом смысле интересны ответы на второй вопрос, данные учениками того же класса. Из 29 человек только четверо увидели лермонтовский пейзаж, в устном рисовании смогли хотя частично передать его настроение.

Вверху чистое, голубое небо. Темно-синее море внизу. На горизонте, где небо сливается с морем, виднеется белый парус. В огромном море он одинок.

Огромное небо над морем. Вода голубая, прозрачная. Дует свежий ветерок. Крутом тихо-тихо. Но вдали туман. И где-то там виднеется маленький парусник.

Однако большинство ответов (15) искажают настроение и смысл этой картины.

В море виднеется парус. Он далеко вдали. Он плывет к своему дому. На переднем плане во всей своей красе показано море. Над синей гладью воды стелется густой туман. Над самой водой летают чайки. С одной стороны море окружено высокими скалами. Другой берег пологий, по которому разбросаны одинокие лодки. Вдалеке по морю плывет белый парус. И вся эта картина представляется мне в самых различных цветах.

Здесь, несмотря на обилие зрительных деталей, нет эмоционального видения картины. Разноцветность лишает пейзаж таинственности. Недаром Лермонтов дает в этой картине лишь два цветовых определения: «белеет парус»; «в тумане моря голубом».

Вот этого ощущения скрытой тревоги первой картины стихотворения, смутного волнения, таящегося в ней, не хватает многим ученическим работам. Они, напротив, подчеркивают ее безмятежность.

Безоблачное небо, ярко светит солнце. Вдали белеет парус. Море спокойно.

Раннее утро. Солнце ярко светит. Вода отражает голубое. И одинокий парус лодки.

Я представляю себе большое море, над ним вьются и кричат чайки. Небольшой ветерок колышет волны, и они играют и режутся. Вдалеке виднеется беленькая точка. Когда приглядишься, тогда увидишь, что это маленький кораблик.

Часто дети соединяют в одну картину пейзажи первой и третьей строф, не чувствуют различия их эмоциональной окрашенности. Некоторые ответы пересказывают лермонтовский пейзаж, а четверо учеников вообще не смогли представить себе никакой картины. В этих работах очевидно неразвитость творческого и воссоздающего воображения шестиклассников. Но настораживает и другое. Почти все ребята выбрали для устного рисования первую и третью картины. Встреча с бурей, в которой наиболее ярко проступают мятежные порывы лермонтовского паруса, не привлекла их внимания (эта строфа воспроизводится только в двух ответах).

Таким образом, из анализа ученических работ явствует необходимость углубленной работы над смыслом и композицией стихотворения Лермонтова, над развитием воображения учеников, пробуждением образного видения тех картин, без которых стихотворение немеет.

Как же открыть лермонтовский «Парус» детям? Как сделать его звучание доступным и волнующим для них?

Возможные типы вступительной беседы к анализу превосходно намечены в книге З. Я. Рез¹.

Наиболее необходим для последующего анализа, который мы далее намечаем, разговор с детьми о море, о тех чувствах, которые возникают при виде его безбрежной огромности.

После чтения стихотворения учителем начинается самое сложное — обдумывание его, углубление тех впечатлений, которые при чтении получены.

Для Лермонтова встреча с природой всегда ставила коварные, существенные вопросы человеческой жизни. Мир природы освобождал человека от повседневной суеты, дробности пестрых впечатлений. В открывшейся огромности мира оживали великие вопросы бытия. Могущество сил природы давало человеку смелость для их решения. В «Парусе» эта сторона поэтического мироощущения Лермонтова нашла яркое художественное воплощение. Стихотворение не просто «оркестровано» пейзажами. Каждый из них создает основу для развития поэтического сюжета.

¹ З. Я. Рез Лермонтов в школе. Учпедгиз, Л., 1963, стр. 33—37. Школьный анализ «Паруса» см. также в книгах: Н. О. Корст. Очерки по методике анализа художественных произведений. Учпедгиз, М., 1963, стр. 172—177; Т. Ф. Курдюмова. Пейзаж — средство эстетического воспитания. «Просвещение», М., 1965, стр. 47—50.

Поэтому в анализе стихотворения мы считаем самым существенным показать, как связаны картины изменчивого моря с раздумьями поэта о судьбе паруса. Не обнаружив этой связи, нельзя понять логику поэтической мысли. Между тем, дети часто не могут уловить этих сцеплений потому, что неотчетливо видят картины, нарисованные Лермонтовым. Конкретизация поэтического пейзажа в устном рисовании их очень затрудняет. Они повторяют лермонтовские слова, разрушая мелодию поэтической речи, добавляя 2—3 детали. Разбудить детское воображение, прояснить своеобразие настроения лермонтовского пейзажа помогает прием контрастного сопоставления картин природы в стихотворении и живописных полотен. Отталкиваясь от живописного изображения сюжетов, близких по теме пейзажам Лермонтова, ученики в своем воображении как бы «от обратного» создают зрительный образ, подсказанный поэтической строкой. Эмоциональный импульс получен при чтении стихотворения, задача анализа — осмыслить его.

Выбор картин не имеет целью создание иллюстраций к лермонтовским строкам. Мы ищем в этом сопоставлении не сходства, а различий. Но чтобы найти основу сравнения, необходимо брать сходные сюжеты и сходную направленность их разработки.

Нельзя сопоставлять обобщенно-романтический пейзаж Лермонтова с картинами, наполненными бытовой конкретностью.

Поэтому мы остановились на художниках, которых объединяет романтическое видение жизни: С. Щедрина, Айвазовском, Куинджи. Правда, у каждого из них — «свой» романтизм, оригинальная манера изображения и система поэтизации жизни. Но мы вовсе не собираемся стирать границы своеобразия. Именно обостренное чувство «непохожести» поможет нам точнее увидеть лермонтовский пейзаж.

Первые строки стихотворения предлагается сравнить с картиной С. Щедрина. «Вид Амальфи близ Неаполя» (конец 20-х годов)¹.

Пейзаж Щедрина мягок и спокоен. Небольшая тучка в вышине неба не смущает его безмятежности. Парус легко скользит по водной глади и не кажется затерянным в огромном пространстве моря. В левой части картины Щедрина море охвачено нежным полукругом берега. Скала на переднем

¹ Лермонтовский пейзаж не наделен географической точностью, поэтому название картины С. Щедрина не препятствует сопоставлению. Порой учеников даже удивляет, что «Парус» написан на берегу Финского залива. Им видятся здесь картины того мятежного моря, к которому Пушкин обращал «Погасло дневное светило...», «Прощай, свободная стихия...»

плане создает впечатление защищенности этого безмятежного моря и легкого паруса от бурь и ветров.

Когда спрашиваешь учеников, похож ли пейзаж Щедрина на картину, изображенную Лермонтовым в первой строфе, они начинают задумываться над картиной, рожденной поэтическим словом. Этот прием работы нельзя назвать устным рисованием, это только подступы к нему, один из способов подготовки к словесному описанию воображаемых картин. Устное рисование требует от ученика развернутого описания картин, возникших в его воображении. Здесь же, отталкиваясь от контрастного сопоставления поэтического текста и живописного полотна, ученики подробнее описывают видимое на полотне, обобщенно передают впечатление от воображаемой картины. Более развернутые картины ученики рисуют в итоговой работе после классного анализа.

У Лермонтова море таинственно и огромно. Туман прячет реальные контуры, делает их зыбкими. Два цветовых определения этой картины стоят в начале и в конце предложения, и это расстояние между ними создает ощущение пространства:

Белеет парус одинокий
В тумане моря голубом.

В черновике у Лермонтова был другой эпитет: «Парус отдаленный». Почему поэт его заменил? Слово «одинокий», поставленное в конце строки, звучит трагичнее, резче и рождает сочувствие, стремление приблизиться к парусу, понять его. «Отдаленный» — спокойный эпитет; можно с берега любоваться «отдаленным парусом», за «парусом одиноким» хочется устремиться. Эпитет «одинокий» прорезывает почти акварельную по мягкости тонов картину и преобразует ее. Это не только зрительный, но и эмоциональный образ. Картина сразу очеловечена, она вызывает встревоженность и участие.

И поэт начинает разгадывать тайну паруса вопросами:

Что ищет он в стране далекой?
Что кинул он в краю родном?

Мысль поэта, увлеченная парусом в просторы морской стихии, открывает новую картину.

Играют волны, ветер свищет,
И мачта гнется и скрипит.

В картине Айвазовского «Море» (1885 г.), на первый взгляд, все напоминает стихию лермонтовского пейзажа. Смятение неба и волн, мгlistый туман, скрывающий солнце и горы, накренившийся от порыва ветра корабль. Но у Лермонтова сила волн вдохновительна («играют волны»), в буйстве

ветра есть что-то призывное («ветер свищет»), беззащитно гнущаяся, скрипящая мачта не рождает у паруса крика о спасении. Буря не страшна ему («он счастья не ищет»), она не отнимает у него радостей жизни: их не было («не от счастья бежит»).

В картине Айвазовского корабль силится дотащиться до берега, с которым его связывает (композиционно) рука человека, с волнением указывающего на обессиленное борьбой судно. Вот этой усталости от бури, жажды спасения, страха перед жуткой мглой бушующего моря у Лермонтова нет.

Но отсутствие желания «счастья» не означает бессмысленности. В черновике была такая строка: «Увы! Он ничего не ищет». Лермонтов убирает слово «ничего». Не всеобщее отрицание, не всепоглощающая горечь, когда уже неважно, что окружает тебя, направляет парус. Но что же?

И еще одна картина моря открывается нам в этом путешествии с лермонтовским парусом.

Под ним струя светлей лазури,
Над ним луч солнца золотой.

Какие радостные краски окружили парус! Они еще ярче от того, что тона контрастны (золото солнечных лучей и лазурь моря), они готовы взять его в плен. Это сияние, окружающее парус, подчеркнуто предложениями: «под ним» — «над ним».

В черновом варианте порядок слов был иной.

«Струя под ним светлей лазури». Лермонтов ставит предлог в начало фразы и этим усиливает ощущение всеохватывающей красоты картины сияющего моря. Но парус преодолевает это искушение красоты («он, мятежный, просит бури»).

Если учащиеся не смогут сразу сказать, зачем Лермонтов в третьей строфе дает столь радостную, манящую картину моря, им можно показать этюд Куинджи («Море». Государственный Русский музей). Высокий берег озарен солнцем, под ним синяя бездна моря. Но оно все светлеет, уходя к горизонту, будто растворяется в солнечных лучах. И нам кажется, что глубина этих красок всеильна, что мы готовы раствориться в этой яркой синеве, пронизанной солнечным дыханием.

Ребята говорят, что в лермонтовской картине нет берега, нет облака на горизонте, как у Куинджи. Но главное, вероятно, не в этом.

Могло ли быть такое чувство, которое возникает при рассматривании картины Куинджи, у лермонтовского паруса? Вряд ли. Он отталкивается от этого поглощающего энергию сияния, он «просит бури», ибо не безмятежное успокоение,

а ощущение силы своих возможностей, открывающихся в борьбе, приносит человеку удовлетворение.

Чтобы показать, что сочувствие мятежному парусу было глубоким и естественным чувством Лермонтова, можно прочесть в классе строки из других стихотворений поэта, где его, собственные желания выражены в более прямой форме — «Я жить хочу...» и «Желание».

Я жить хочу! хочу печали
Любви и счастию назло;
Они мой ум избаловали
И слишком сгладили чело.
Пора, пора насмешкам света
Прогнать спокойствия туман;
Что без страданий жизнь поэта?
И что без бури океан?

А в «Желании» жажда бури стремительна и радостна:

Дайте мне челнок досчатый
С полусгнившею скамьей,
Парус серый и косматый,
Ознакомленный с грозой.
Я тогда пушусь в море
Беззаботен и один.
Разгуляюсь на просторе
И потешусь в буйном споре
С дикой прихотью пучин.

Разумеется, сопоставление «Паруса» с этими стихотворениями Лермонтова — не обязательная часть анализа. Мы приводим его потому, что не считаем возможным говорить о символическом поэтическом образе в VI классе. В то же время детям необходимо почувствовать, что, хотя мятежный парус близок Лермонтову, он не сливается с ним, и что эта близость в изучаемом ими стихотворении выражена не в такой прямой форме, как мысли «Желания» или «Я жить хочу...»

Проверкой глубины понимания стихотворения служит выразительное чтение. Оно «овеществляет» в интонациях человеческого голоса чувства и мысли, вызванные поэтическими образами. Такое чтение не может состояться без глубокого постижения смысла стихотворения, без конкретного видения тех картин, которые оно несет в себе, без взволнованности, зараженности теми чувствами, которые тревожат поэта. Об этом очень хорошо писал Г. В. Артоболевский: «Для того, чтобы слушатель «увидел» нужный образ, сам исполнитель должен увидеть его. Полное понимание произведения невозможно, если чтец «не решит» для себя его образы, не расшифрует их творчески. Не только при исполнении, но даже при немом чтении стихотворения Пушкина «Буря»

Ты видел деву на скале
В одежде белой над волнами,

Когда, бушуя в бурной мгле,
Играло море с берегами,
Когда луч молний озарял
Ее всечасно блеском алым
И ветер бился и играл
С ее летучим покрывалом?..

воображение рисует мне гравюру, на которой представлен этот сюжет в его романтической живописности: взметенные волны, клубящиеся тучи, прорезанные молнией, и на этом черном фоне ослепительная женская фигура с развевающимся покрывалом, как в начале прошлого века изображали балерин. И никаких красок — только черное и белое. Таково мое «рабочее решение» этого образа. Соответствует ли он картине, представляющей Пушкину? Кто знает, да и нужно ли знать? У всякого художника, как и у всякого читателя, есть право на субъективность восприятия»¹.

Анализ «Паруса», проведенный нами, уже помог детям найти «рабочее решение», разбудил их творческое воображение. Теперь наша задача — собрать впечатления и мысли, полученные при чтении и анализе, воедино, дать возможность детям осуществить их творчески в выразительном чтении.

Непосредственная подготовка к выразительному чтению предполагает не только обобщение результатов анализа, но и обогащение, углубление их. Мы пытаемся охватить стихотворение в целом новым взглядом.

Какое настроение должно пронизывать все чтение? Тревожной грусти, внутреннего беспокойства — отвечают дети, понимая теперь, что в резкой, прерывистой смене контрастных картин моря, в динамической смене вопросов и восклицаний есть беспокойство порыва. Найти основную мелодию, лейтмотив чтения очень важно для цельности, законченности впечатлений при слушании стихотворения. Об этом тоже справедливо писал Артоболевский: «При нормальной своей краткости лирическое стихотворение обычно выявляет одну ведущую тенденцию... Нельзя, например, начав стихотворение Лермонтова «Парус» в элегическом певучем тоне, внезапно поставить вопрос:

Что ищет он в стране далекой?

с бытовой конкретностью, точно на эту фразу может воспоследовать немедленный ответ: «устриц» или «сельдей»². Но лейтмотив не исключает разнообразия эмоциональных оттенков, тем более в таком стихотворении, которое пронизано ро-

¹ Г. В. Артоболевский. Очерки по художественному чтению. Учпедгиз, М., 1959, стр. 117—118.

² Там же, стр. 119.

мантическими контрастами. Поэтому мы предлагаем классу составить «партитуру чувств» лермонтовского «Паруса».

«Но прежде давайте решим, — говорит учитель, — как лучше читать это стихотворение: одному человеку или несколькими вместе?»

В классе появляются сторонники сольного и многоголосого чтения. Завязывается спор. «Парус одинокий» и нельзя читать его хором», — говорит один. «Но у Лермонтова есть море, стихия, в ней множество голосов», — утверждают другие.

Учитель примиряет спорящих. Действительно, в стихотворении Лермонтова в каждой строфе рядом человек и стихия, парус и море. Может быть, первые две строчки каждой строфы, где дается картина моря, будет читать хор, а завершающие строки — солист? Ребята соглашаются с этим решением и намечают в «партитуре чувств» задачи читающих. Опираясь на предшествующий анализ, они с помощью учителя находят такие определения:

Хор.	Белеет парус одинокий В тумане моря голубом.	Мягко, раздумчиво
Солист.	Что ищет он в стране далекой? Что кинул он в краю родном?	С тревогой удивления
Хор.	Играют волны, ветер свищет И мачта гнется и скрипит.	Отрывисто, с воодушевлением. Протяжно, жалобно
Солист.	Увы, он счастья не ищет И не от счастья бежит.	С сожалением, грустно
Хор.	Под ним струя светлей лазурь, Над ним луч солнца золотой,	Радость восхищения
Солист.	А он, мятежный, просит бурь, Как будто в бурях, есть, покой!	Зволнованно, дерзко, удивленно.

Почему мы решились инструментовать «Парус» в многоголосом чтении? Ученику VI класса редко удастся прочесть это стихотворение хорошо. Его затрудняет изменчивость контрастных интонаций, он не успевает переключиться (ни внутренне, ни голосом) на настроение и мысль новой строчки. Хор создает возможность пауз, когда «солист» сосредоточивает свое внимание на чувстве, рожденном картиной моря. Таким образом, основной принцип анализа (сопоставление пейзажа

с мыслями поэта) получает свое продолжение в работе над выразительным чтением стихотворения.

В разборе «Паруса» мы пытаемся вести литературный анализ на языке образов искусства, сделать анализ в известной степени явлением художественным. Этому помогают живописные полотна, отталкиваясь от которых ученики создают в воображении лермонтовские пейзажи. Этому содействует и сюжетность разбора, который строится как путешествие с лермонтовским парусом. Но, разбудив воображение учеников, мы стремимся сдержать его произвольность, направить его в русло авторских чувств и мыслей. В устном рисовании есть известная опасность подмены поэтического произведения собственным опытом. Поэтому намерения поэта, объективную тенденцию авторского замысла мы проясняем на материале черновых вариантов «Паруса». Все это позволяет, на наш взгляд, добиться естественного соединения эмоционального и логического, субъективного и объективного начал в разборе стихотворения. Нам остается сделать теперь последний шаг: от методической концепции к учительской.

Как выглядело осуществление этого урока в классе? Какова была последовательность и характер вопросов? В чем испытывали затруднения ученики и как удавалось преодолеть их? Все это непосредственно интересует учителя. Поэтому ниже мы приводим стенограмму урока.

Учитель: Ребята! Вероятно, многие из вас видели море, любовались им. Такие встречи с морем были для вас праздником и надолго запомнились. И, наверное, бывали такие минуты, когда вы оставались наедине с морем. О чем вам думалось тогда, что вы чувствовали?

Ученик: Море красивое, оно живое, как будто говорит с тобой, волны накатываются на берег и что-то журчат, шепчут, а иногда вдруг звонко всплескивают.

Ученик: Тебя тянет в даль, за горизонт.

Учитель: Почему же появляется это чувство, как будто тебя тянет, манит в свою даль море?

Ученик: Красота такая. Утром горизонт далеко. Кажется, что море бесконечно. Огромное море и манит.

Учитель: Хорошо вы сказали, ребята. А теперь посмотрим, какое настроение и какие мысли вызвало море у Лермонтова. Вынужденный уйти из Московского Университета из-за участия в студенческих волнениях, Лермонтов переезжает в Петербург. Императорская столица встречает его чиновной скукой, холодом самодовольства светских гостиных, равнодушным отказом на просьбу принять его в Петербургский Университет. Лермонтову 18 лет. Надо как-то решить свою судьбу. Рождественники склоняют его к поступлению в школу гвардейских подпоручиков. (Показывается фотография: длинный, скучный в своем однообразии фасад угрюмого здания). Знакомые утешают: «На военной службе вы так же будете иметь возможность, чтобы отличиться; с умом и способностями можно всюду стать счастливым» (VI, 762). Этого ли счастья ищет восемнадцатилетний поэт? Как-то, оказавшись за пределами душного Петербурга, у Финского залива на берегу моря он ищет стихотворение «Парус» (читается). Как вы думаете, почему именно на берегу моря родились эти стихи? Слышится ли в них дыхание моря?

Ученик: Здесь много картин природы.

Учитель: Да, все стихотворение пронизано морскими пейзажами. Посмотрите (стихотворение написано на доске с разбивкой на двустопия), каждая строфа открывается пейзажем. А чем она завершается?

Ученик: Строфы заканчиваются вопросами, раздумьями.

Ученик: В первых двух строчках в каждой строфе рассказывается о море и парусе, а в последних двух строчках видны мысли поэта, его чувства.

Учитель: Значит, есть, наверное, какая-то связь между картинами моря и размышлениями поэта. Давайте попробуем ее обнаружить и для этого представим себе отчетливо каждую картину, мысленно рисуем ее.

Тихая реплика с места: Ну, вот еще...

Учитель: А отчего же вам кажется такое рисование занятием бесполезным? Ведь поэты часто пытались представить себе совершенно конкретно то, о чем они пишут. Рукописи Пушкина испещрены рисунками. Лермонтов тоже много рисовал на полях листов со стихами. Но были у него и самостоятельные картины. Вот одна акварель его «Парус» (демонстрируется классу через эпидиаскоп). Так что же, бесполезное это занятие?

Хор голосов: Нет-нет. Будем рисовать!

Учитель: Какую же картину моря вы представляете себе, когда читаете первые строки стихотворения?

Ученик: Где-то море голубое, туман над морем, вдалеке белеет парус.

Учитель: Довольны вы тем, как это нарисовано?

Ученик: Нет, он просто повторил, что у Лермонтова.

Ученик: Здесь не чувствуется, что парус одинокий.

Учитель: Кто же может нарисовать эту картину так, чтобы передать ее настроенно?

Молчанье класса. Ну, хорошо. Попробуем вдуматься в эти строки. Может быть, нам помогут и черновые варианты стихотворения. Вы ведь знаете, что даже к самым талантливым поэтам верные и значительные, сильные слова приходят не сразу, что, написав стихотворение, поэт еще долго мучится им, ищет единственно нужных слов, интонаций. У Лермонтова сначала первая строка звучала так: «Белеет парус отдаленный». (Варианты написаны на доске параллельно с основным текстом). Зачем Лермонтов заменил эпитет? Почему вместо «отдаленный» он написал «одинокий»?

Ученик: Среди большого моря — парус. Лучше слово «одинокий».

Ученик: В этом слове «одинокий» сильнее передано настроение.

Ученик: «Отдаленный» — мы что-то видим вдалеке и все. А за «одинокий» парус мы переживаем, он один, маленький, в этом огромном море.

Учитель: Да, в самом одиночестве паруса есть дерзость, протест, он отважился один выйти в это огромное море. Но почему море в этой картине вам кажется огромным, бесконечным?

Ученик: На море туман, все видно как-то неотчетливо, и от этого кажется еще более громадным море. Краю не видно.

Учитель: А какие цвета наполняют эту картину?

Ученик: Белый и серый.

Ученик: Нет, серого здесь нет. Белый и голубой.

Учитель: А почему Лермонтов основные цвета картины разводит в крайние точки предложения? Почему «белеет» поставлено в начале строки, а «голубом» в конце?

Ученик: Ярче можно показать, что море красивое.

Ученик: Чтобы парус четко выделялся, чтобы мы сразу заметили его.

Ученик: А я думаю, что Лермонтов так написал, чтобы мы почувствовали, как велика ширь морская.

Учитель: Мне кажется, что вы уже представили себе настроение и контуры первой картины лермонтовского «Паруса». А теперь посмотрите на картину русского художника Сильвестра Щедрина, написанную в 20-х годах прошлого века в Италии, «Вид Амальфи близ Неаполя» (демонстрируется классу через эпидиаскоп). Похожа ли она на лермонтовскую или отличается от нее?

Ученик: Картина у Щедрина красивая. Только здесь два паруса.

Учитель: Только ли в этом дело?

Ученик: Здесь как-то спокойно. Море тихое, ласковое.

Ученик: И краски здесь яркие, нарядные. У Лермонтова голубоватые тона, а здесь все ярче. Здесь нет такого тумана, который создает тревогу.

Ученик: Когда смотришь на картину Щедрина, не волнуешься за парус, что он один. Здесь море не огромное, везде берега видны, нет открытого моря.

Учитель: Картина Щедрина успокаивает нас, лермонтовский пейзаж тревожит. Как же открывается эта тревога в следующих двух строчках? Почему рождаются эти вопросы?

Ученик: Когда мы видим одинокий парус в огромном море, нам хочется узнать, зачем он поплыл, ведь он может погибнуть.

Учитель: Да, мы задумываемся о судьбе паруса, мы хотим понять, что заставило его покинуть «край родной» и чего он ищет. А почему Лермонтов выбирает здесь слово «кинул»? Как еще можно было бы сказать об этом расставании с родным краем?

Класс: Бросил, потерял.

Учитель: Так почему же именно «кинул»?

Ученик: «Потерял» нельзя сказать, он по своей воле уплывает, это не случайно он отправился в море.

Ученик: «Бросил» — значило бы просто рассердился.

Учитель: В слове «кинул» есть высокое значение от старинного, торжественного «покидать», оставлять. Это не случайная прогулка. В этом слове слышится и сочувствие поэты одинокому парусу. И как бы сопровождая парус в его дерзком странствии по морю, Лермонтов открывает нам еще одну картину. Похожа ли она на предыдущую?

Ученик: Нет, там была смутная тревога, а здесь сильный ветер, буря, ярость морская.

Ученик: Раньше мы едва видели парус, он как точка какая-то белел на горизонте сквозь туман. А здесь мы ближе его видим, мачту видим, слышим, как она скрипит. Как будто прорвались мы к парусу.

Учитель: Страшная ли это картина?

Ученик: Грозная, а не страшная. Волны играют.

Ученик: Парус сопротивляется буре. Мачта гнется, но он не сдается.

Учитель: Вспомните, в каком значении употребляется «свищет» в былинах?

Ученик: Страх наводит Соловей-разбойник, когда свищет.

Учитель: Только ли в этом значении употребляется глагол?

Ученик: Нет, бывает в значении позвать.

Ученик: А еще на судах морских бывает такая команда: «Свистать всех наверх». Значит, позвать всех.

Учитель: Итак, в лермонтовской картине моря есть что-то ужасное и в то же время вдохновенное, есть какой-то радостный порыв в этих играющих волнах, и призван свист ветра. Вам, наверное, уже знакомо это чувство ужаса и восторга при встрече с опасностью. Помните, в повести Катаева «Белеет парус одинокий» Гаврик и Петя в восставшем, взбудораженном волнением революции городе чувствуют, что их бродячая

жизнь «восхитительная и жуткая». А теперь посмотрите на картину Айвазовского «Море». Какие чувства вызывает она у вас?

Ученик: Здесь волны не играют, а бушуют, небо все черное.

Ученик: Тут мрачно, ураган, корабль клонится, он вот-вот остановится, у него сил нет.

Ученик: Этот корабль хочет спастись, а лермонтовский парус не боится бури.

Учитель: Почему же буря не страшна парусу?

Ученик: Он сам пошел ей навстречу, никто его не посылал.

Ученик: Парусу все равно, что произойдет.

Учитель: Посмотрите, может быть, черновик стихотворения поможет разрешить ваш спор. У Лермонтова сначала 3-я строка звучала так: «Увы! он ничего не ищет»... Потом появилась другая: «Увы! он счастья не ищет И не от счастья бежит».

Ученик: Нет, парус ищет чего-то. Если бы ему было все равно, то зачем он поплыл? Он что-то другое, не счастье, а другое ищет.

Ученик: Он «не от счастья бежит», ему нечего терять, раньше не было счастья, но он его и не ищет, его другое привлекает.

Учитель: А теперь взгляните в последнюю картину. Как будто осуществилась в природе эта возможность счастья: «Под ним струя светлей лазури, Над ним луч солнца золотой». Зачем Лермонтов дает в конце стихотворения столь радостную, яркую картину моря?

Ученик: Он хотел показать, что парус добился...

Учитель: А разве парус наслаждается этим сиянием лазури, этим блеском солнца? Посмотрите на этюд Кунинджи «Море». Здесь тоже, как у Лермонтова, слиты контрастные краски, но такая густая, бездонная синева у этого моря, такая озаренность солнцем во всей картине, что нам хочется, пожалуй, раствориться в этом чуде, отдалиться этой красоте. А лермонтовский парус забывается в ней?

Ученик: Нет, это безмятежное счастье его не устраивает, он просит бури, он не хочет спокойно плыть, он ждет бурю.

Ученик: Парус не смотрит на эту красоту, его увлекают страстные порывы. Вместо того, чтобы радоваться, он просит бурю.

Учитель: Вы как будто верно ощутили эту картину и чувства, которые владеют парусом. Подумайте теперь, почему Лермонтов изменил порядок слов в первой строке (на доске черновик: «Струя под ним светлей лазури»).

Ученик: Так сразу ясно, что всюду хорошо: и под ним, и над ним. Но он все-таки этой красоты не хочет.

Ученик: От этого картина становится шире и радостнее.

Учитель: Ну, вот мы и совершили путешествие вместе с парусом. Открыли ли мы его тайну, поняли ли, что заставило его отправиться в странствие по изменчивому морю?

На этом мы обрываем стенограмму урока. Дальнейшее его течение не представляет особых трудностей и уже описано выше. Центром заключающих анализ размышлений становится вопрос о том, сочувствует ли Лермонтов мятежному парусу, в чем это сочувствие проявляется. Урок завершается работой над выразительным чтением «Паруса».

В качестве задания, которое помогло бы проверить, насколько глубоко понято стихотворение шестиклассниками и не заслонили ли пейзажи художников литературного текста, основы нашей работы, были даны уже знакомые читателю вопросы:

1) Почему Лермонтов в начале стихотворения называет парус одиноком, а в конце мятежным?

2) Какую из картин «Паруса» вы отчетливо видите при чтении стихотворения?

Из 26 работ неверных ответов на первый вопрос только 3. Остальные сумели найти и оправдать движение мысли стихотворения. Приведем полностью три работы, чтобы можно было увидеть связь между смысловым и образным постижением стихотворения.

1. Парус в море кажется совсем маленькой точкой, он совершенно один. Парус ничтожен перед безграничным морем, и его даже немного жаль. Кажется, что вот набегит волна и скроет его, и все. И ничто не сможет его спасти, ведь он один во всем море. Поэтому Лермонтов в начале стихотворения называет парус одиноком. Потом, уже в конце стихотворения, Лермонтов называет парус мятежным. Поэт все время наблюдал за парусом. Он видел, как парус боролся с волнами. И Лермонтов был уже спокоен за него. Парус не прекратил своего плаванья, он не испугался бури. И Лермонтов назвал этот парус мятежным.

Туманная гладь моря. Утро. В это время море бывает очень красивым, но туман застилает его, небо сливается с водой. И не видно ни конца, ни края этого моря. На горизонте еле-еле белеет одинокий парус. Он плавно качается на волнах и медленно продвигается. И сразу в голове возникают вопросы: «Что ищет он в стране далекой, что кинул он в краю родном?»

2. М. Ю. Лермонтов, стремясь с самого начала стихотворения передать свою привязанность к этому белеющему вдаль парусу, чтобы каждый ощутил такое же волнение, вначале называет парус одиноком. И мы чувствуем, что нам уже не безразличен этот смельчак, один в безбрежном море. А конец стихотворения совсем другой. Парус стал мятежным. Он не хочет остаться в такой волнующей душу красоте, а стремится предаться прихотливости волн, повоевать с разгневанной стихией моря. Он мятежный, то есть парус, который предается страсти, парус, который хочет увидеть свои силы и возможности в борьбе.

При чтении «Паруса» мне представляется первая картина. Море. Оно безграничное, широкое и волнующееся. Синее море. Он на горизонте, там, где небо сошлось с морем. И на безбрежной морской глади — парус. Белый точкой виден он с берега. А вокруг небо — необъятная широта морская.

3. Широко раскинулось безбрежное море. В голубом тумане белеет одинокий белый парус. Он кажется легким и прозрачным. Белый парус, как будто чайка вьется в вышине, плавно скользит по волнам. Один, далеко в открытом море, действительно одинокий, как сказано в стихотворении. В начале стихотворения встает картина безбрежного моря, в котором один белый маленький парус. Он одиноко реет в голубом просторе. Затем встает картина бури. Мы видим, как парус сопротивляется. Он борется с бурей, но в то же время и хочет ее. Поэт называет парус мятежным. Почему же он так назвал маленький белый парус мятежным? Парус искал жизнь, полную опасности. Значит, для него был покой только в бурях. Он просит лишь бури. А раз он просит опасности в бурю — он мятежный.

Можно спорить о точности отдельных образов, возникающих у ребят, но ясно одно: они присоединились к чувствам поэта, основная мысль стихотворения не искажена ими. И очень важно, что при единстве общего смысла конкретные образы в работе каждого ученика индивидуальны.

Интерес к устному рисованию лермонтовских пейзажей выражен следующим образом: первая картина развернута в двенадцати работах, вторая — в семи, третья в трех. Устное рисование пейзажей пронизано лермонтовским настроением. В первой картине ученики стараются передать зыбкость контуров и стремительность желаний паруса. Они называют его «легким», «прозрачным», «воздушным», и он «тает в голубом тумане моря». Один из учеников пишет, что «парус быстро удаляется, покачивая своими крыльями, как будто прощаясь с родным краем». В раскрытии второй картины усилия шестиклассников сосредоточены на том, чтобы показать мужество, непреклонность паруса, который им представляется теперь «маленьким, но не беззащитным»: «Море хочет пригнать его к берегу, но он упирается»; «Играющие волны с шумом накатываются на лодку. Свищет ветер и рвет парус. Скрипит мачта, и кажется, он вот-вот сломается и лодка пойдет на дно. Но отступает море и парус белеет на волнах».

В последней картине ученикам хочется подчеркнуть, что красота и покой не остановят движения паруса.

Широко раскинулось лазурное море. Небо над ним синее, синее, как само море. Ярко светит горячее солнце. Его лучи делают воду около лодки совсем прозрачной. Тихо-тихо. Но где-то вдалеке надвигается буря, и белоснежный парус мчится навстречу ей.

Во всех случаях устного рисования, после анализа «Паруса» в классе мы видим самостоятельность эмоциональных и зрительных образов, возникающих в сознании учеников. Лермонтовский текст не был заслонен картинами Щедрина, Айвазовского, Кунджи, вероятно, именно потому, что сопоставление давалось по контрасту.

Из ответов на второй вопрос задания в двух случаях мы встретили соединение лермонтовских картин. Но оно не было слиянием их. В четкой сюжетной последовательности прослеживаются картины моря в «Парусе». Очевидно, этих учеников затруднял выбор определенной картины, они не могли отдать предпочтение одной из них. Неудач в этом классе мало — в одной работе мы не встречаем картины моря, в другом случае происходит «затмение»: Айвазовский заслонил Лермонтова.

Мне понравилась картина «Буря». Разбушевавшаяся стихия швыряет в разные стороны корабль. Берег близко, но корабль его не может достичь. На берегу стоят несколько людей, они показывают дорогу кораблю. Шторм становится все сильнее. Небо стало совсем темным.

В целом же результаты урока, на котором разбор «Паруса» велся на конкретном сопоставлении с картинами художников, нас вполне удовлетворили. Для того, чтобы проверить, не случайное ли это впечатление, мы провели подобный урок без работы над картинами в параллельном классе.

Результаты опроса оказались разительно несхожими: из 27 учеников только 13 верно осмыслили идею «Паруса», 6 человек ушли от прямого ответа на первый вопрос, ограничиваясь пересказом стихотворения, 5 учеников искаженно трактовали смысл, трое вообще не ответили на первый вопрос. Искажения смысла «Паруса», правда, далеки от вульгарного социологизма, но психологически они не менее чужды Лермонтову: «В родном краю парусу жилось плохо, и он решил уплыть в далекую страну, думая, что там найдет покой». Разумеется, развитых учеников и чисто литературный анализ привел к желаемым выводам.

Почему Лермонтов в начале стихотворения называет парус одиноким, а в конце мятежным? Я думаю это потому, что автор в начале стихотворения видит только одинокий парус. Автора интересует судьба этого паруса. Он спрашивает: «Что ищет он в стране далекой? что кинул он в краю родном?». Автор хочет разгадать судьбу паруса. А в конце стихотворения он разгадывает судьбу паруса. Парусу предоставляется счастье, но парус не хочет счастья. Он просит бури. Поэтому автор называет его мятежным.

Я думаю, что Лермонтов в начале своего стихотворения называет «Парус» одиноким для того, чтобы вызвать у нас сочувствие к опасным плаваниям «Паруса» в море. Лермонтов потому называет «Парус» мятежным, что несмотря на опасность плавания «Парус» не хочет покоя, а стремится к буре.

Однако в этих ответах, верных в общей трактовке, нет той живости, конкретности чувства, которые мы наблюдали в итоговых работах предыдущего класса, хотя и здесь мы встречаемся с четкой соотнесенностью ответов на первый и второй вопрос, зависимостью постижения смысла стихотворения от развитости вообще читателя. Картины моря в устном рисовании оживают лишь в нескольких случаях, и тогда смысл «Паруса» трактуется верно.

Море окутано туманом. Какая-то заманчивая тишина. Похоже, что это затишье перед бурей. Небо голубое, но уже на нем появляются облака. В этой тишине где-то далеко-далеко виден одинокий белеющий парус.

В начале стихотворения мы еще не знаем паруса, и он нам кажется одиноким. Потому он нас поражает своей смелостью. На него набегают волны, но он не поворачивает назад, а стремится вперед. В конце стихотворения Лермонтов называет парус мятежным.

Однако подавляющее большинство ответов на второй вопрос обнаруживает, что урок без включения живописи не разбудил воображения шестиклассников. В трех случаях картины моря вовсе отсутствуют, в четырех сливаются разные по настроению картины (1 и 2, 1 и 3, 2 и 3), 10 учеников ограничиваются прямым повторением текста. 5 картин нарисованы детально, но не передают лермонтовского настроения. Рисуются вообще буря, безотносительно к контексту стихотворения, поэтической мысли «Паруса».

Небо закрыто тучами! Может быть, скоро загремит гром и засверкает молния. Чувствуется, что вот наступит темнота.

Надвигаются тучи. Дует ветер. На море появляется зыбь. Вдруг стало тихо. В тишине прозвучал удар грома и сверкнула молния. Появились валы и покатались к берегу. Пошел дождь.

Эта отвлеченность от лермонтовской картины моря ничем не лучше заслонения лермонтовского пейзажа живописным полотном. Здесь жизненные впечатления подменяют воспринятые произведения искусства. Кроме того, в ряде работ не соблюдается одно из основных условий устного рисования — одномоментность изображения. Конкретность видения, насыщенность изображения компенсируется сменой действий. Сознание шестиклассников динамично, это естественно. Сам дух лермонтовского стихотворения подсказывает действие, порыв. Но ведь и в статичной картине можно обозначить движение. Вот этого-то и не сумели сделать ученики, лишенные встречи с полотнами художников.

Для дополнительной проверки тех приемов ведения урока, которые казались нам наиболее эффективными, мы провели занятие по «Парусу» в одном из тех классов, где проходил опрос по анкете, обнаруживший полное непонимание смысла стихотворения. (Материал анкет см. на стр. 105). После нашего урока был повторно проведен письменный опрос. Из 36 учеников, писавших работу, 28 справились с первым вопросом и обнаружили вполне удовлетворительное понимание смысла стихотворения.

Вот несколько ответов на этот вопрос, показывающих, что шестиклассники не только отошли от вульгарного социологизма, неестественно навязанного им, но и нашли свои слова для выражения верной мысли. Разнообразие интонаций, стиля, образов свидетельствует о том, что здесь дело не только в цепкой памяти шестиклассников. Они прочувствовали стихотворение и поняли его. Их ответы кажутся удивительными рядом с их же анкетами, собранными раньше.

1. Почему в начале стихотворения «Парус» М. Ю. Лермонтов называет парус одиноким, а в конце мятежным?

Лермонтов называет парус одиноким потому, что парус белеет далеко в море, кругом только море и нет никаких судов, и кажется, что парус беспомощен, слаб по сравнению с морем, таким широким, раздольным. В стихотворении Лермонтова есть такие строчки:

Под ним струя светлей лазури,
Над ним луч солнца золотой,
А он, мятежный, просит бури,
Как будто в буре есть покой.

В этих строчках Лермонтов хочет показать, что парус не такой, каким мы его в начале считаем. Этот парус не хочет легкого житья, а хочет бури, поэтому Лермонтов назвал его мятежным.

2. Лермонтов называет парус одиноким потому, что он маленький, а море такое большое и парус в этом огромном море один. Он не боится ни волн, ни того, что может мачта сломаться, он хочет победить эту разбушевавшуюся стихию. И мятежным Лермонтов называет его потому, что ему не надо было золотого солнца, лазурной струи, ему надо было бури, в ней для паруса покой.

3. В первых строчках стихотворения Лермонтов называет парус одиноким. И кажется, что парус оторван от всего мира. Но здесь нет осуждения. В конце стихотворения Лермонтов называет парус мятежным. Все впечатления не останавливают парус, он не хочет спокойной жизни и стремится к буре, чтобы бороться. Парус находит в ней наслаждение, ему не хочется оставаться в спокойном, красивом море. У паруса не было счастья, и оно ему не нужно, ему нужна борьба, чтобы чувствовать свое существование. Парус находит в буре удовлетворение.

4. В начале стихотворения М. Ю. Лермонтова парус назван одиноким. Это показывает ширь моря и страх, тревогу перед ним наедине. Один парус среди моря очень маленький, бессильный.

Потом Лермонтов описывает море, зовущее парус. И когда парус борется со стихией, то он находит в этой борьбе какое-то упоение. Парус не хочет находиться в покое и может вести борьбу с таким страшным врагом, как бушующее, неумолкающее море.

5. В начале первого предложения М. Ю. Лермонтов употребляет слово «белеет», а в конце — «голубой». Этим он показал, как величественно и огромно море, и какой маленький и беспомощный парус в сравнении с морем. И вот среди огромного водного царства парус один. В стихотворении сказано:

Под ним струя светлей лазури,
Над ним луч солнца золотой,
А он, мятежный, просит бури...

Из этих строк видно, что природа предлагает ему луч солнца, лазурный поток воды. Но парус не хочет быть в спокойствии, он ищет борьбы.

М. Ю. Лермонтов называет парус одиноким потому, что он один белеет среди моря. Он кажется маленьким среди большого моря. И когда волны в море бушуют, парус гнется и качается. Парус как бы уходит вдаль от берега, его зовет море. И ему нравится бороться с волнами. В море не видно ни одного паруса. Только одинокий парус качается на волнах и борется с волнами. Поэт называет парус мятежным потому, что он не хочет хорошей погоды, он не хочет, чтобы под ним была струя «светлей лазури», а «над ним луч солнца золотой». Он хочет бороться с волнами.

Таких ответов можно было бы привести много больше, но и без того характер их ясен. Из 36 учеников только двое не ответили на этот вопрос. Для шести человек смысл стихотворения остался не проясненным окончательно. Ошибки в трактовке стихотворения обычно связаны с модернизацией содержания, введением мотива, которого у Лермонтова нет.

Лермонтов называет парус одиноким потому, что парус вышел в море и остался один на один с морем, а в конце называет мятежным потому, что парус сам хочет найти красоту и не хочет наслаждаться тем, что уже есть.

Вторая причина непонимания «Паруса» — остатки аллегорической трактовки стихотворения, но уже не в социологическом, а в этическом плане.

М. Ю. Лермонтов в начале стихотворения описывает сначала парус одинокий, беззащитный среди огромного моря. Иногда и человек бывает такой одинокий, и если он попадает в хороший коллектив и там будут хорошие друзья, то этот человек будет себя чувствовать хорошо среди друзей. Так и «Парус» в стихотворении М. Ю. Лермонтова.

Сравнительно небольшое количество неверных ответов (6 из 36) по сравнению с катастрофическим непониманием «Паруса» в прошлых анкетах свидетельствует о плодотворности избранного нами пути. Путь к пониманию смысла «Паруса» лежит через конкретное видение детьми картин моря, созданных поэтом. В этом нас еще раз убедило соотношение ответов на оба заданных вопроса в письменных работах. Как правило, именно те ученики, которые не смогли ясно представить себе одну из картин стихотворения, неверно отвечали на первый вопрос, в котором требуется осмыслить содержание стихотворения. Непонимание смысла, таким образом, прямо зависит от неразвитости воображения. Такое сочетание естественно, так как в искусстве общая мысль проникает в сознание через конкретные картины жизни.

В целом ответы на второй вопрос (описание картины моря) оказались вполне удовлетворительны. Из 36 анкет ответ на этот вопрос совершенно отсутствовал только в двух, в трех происходило слияние разнородных по настроению пейзажей лермонтовского стихотворения. Остальные работы передавали настроение картин лермонтовского стихотворения — причем заметно усилился интерес ребят к картине бури (12 работ; картина первой строфы — 10 работ, картина третьей строфы — 9 работ). Само соотношение в выборе картин свидетельствует о том, что ассоциация «парус — буря» стала характерной для шестиклассников после проведенного анализа. Вот одна из работ:

Все небо покрыто тяжелыми свинцовыми тучами, высокие волны вздымаются к небу, и среди всего этого небольшой парус, борющийся с грозной стихией. У маленького суденышка согнута мачта. Но он не хочет сдаваться природе. Парус натянут ветром так сильно, что сейчас вот-вот порвется крепкая ткань.

Итак, даже в слабом классе, где «Парус» на первых порах казался совершенно недоступным, анализ с включением живописных полотен, прием контрастного сопоставления живописного и литературного пейзажа безусловно оправдал себя. При этом картины художников, как правило, не заслонили литературный текст, и устное рисование в домашнем задании протекало в русле лермонтовских пейзажей. Только в трех

случаях шестиклассники подчинились художнику, а не поэту. Все эти три случая падают на картину последней строфы, которую мы сравнивали с пейзажем Куинджи — очевидно, слишком сложным по настроению и притягательным для взора, чтобы от него могли оттолкнуться, преодолеть его воздействие слабые ученики шестого класса. Но общие результаты проведенного анализа так ободряющи, что стоит принять этот путь, даже если 2—3 ученика не вполне справятся с ним. Кроме того, необходимо учитывать, что один урок, данный нами в этом шестом классе, не мог преобразить учеников совершенно. Логическое осмысление стихотворения стало более стройным и последовательным, но сила воображения, глубина и тонкость чувств требуют для своего развития определенной системы работы и времени. Поэтому в классах, где уроки литературы рассчитаны на развитие личности ученика, мы уверены, не окажется даже эпизодических «затоний» литературного текста картиной художника.

IV. Живые лица крестьян (Некрасов. «Забытая деревня»)

В анализе стихотворений Фета и Лермонтова мы пытались введением в разбор музыки и живописи разбудить творческое и воссоздающее воображение учеников, усилить воздействие на их ум и сердце литературного произведения. «Забытая деревня» Некрасова в самом процессе разбора не требует, на наш взгляд, присутствия смежных искусств. Если работа над лирикой проводится в определенной системе и последовательности, воображение учеников уже стало более чутким и развитым.

Стихотворение Некрасова особых психологических сложностей в себе не таит. Это позволяет строить разбор «Забытой деревни» на устном рисовании, оживлении тех сценок, из которых слагается картина народных бедствий. Однако быт и нравы далекого времени так мало знакомы шестиклассникам, что основываться на их жизненных впечатлениях (как мы это делали во вступлении к стихотворениям Фета и Лермонтова или на прошлом литературном опыте) довольно затруднительно. Поэтому во вступительную беседу, основной темой которой является жизнь крестьян при крепостном праве и в пореформенное время, мы включали картины русских художников («Торг» Неврева, «Земство обедает» Мясоедова, «На миру» Коровина). Разные времена и разные художники, но выражение забитости, испуга, усталости и безнадежности не исчезает с крестьянских лиц. В рассказ учителя, построенный на конкретных фактах, словесных картинах бесправия и нищеты крестьян, включались и произведе-

ния портретной живописи (Венецианов «Жница» и «Крестьянка с васильками», Ярошенко «Голова крестьянина», П. П. Соколов «Солдат, раскуривающий трубку»). В классе шел разговор и о суровом «Полесовщике» Крамского и о неискраемой теплоте и мягкости «Мины Моисеева». На двух-трех картинах останавливался учитель, а затем ученики самостоятельно обдумывали выбранную ими картину, отвечая на вопрос: «Как в облике этого человека сказались его характер и судьба?»

Такое вступление к уроку разбудило воображение ребят, дало им в какой-то степени и материал для устного рисования, на котором строился анализ «Забытой деревни». Кроме того, в слово учителя вплетались те понятия, которые могут быть затруднительны для шестиклассников при чтении стихотворения Некрасова (бурмистр, управитель, «хлебопашец вольный», рекруты, лихоимец, землемер). Таким образом, во вступлении к уроку было сделано многое для того, чтобы между современным юным читателем и «Забытой деревней» не возникла стена отчуждения. Этой же цели сближения с картинами, нарисованными Некрасовым, был подчинен и анализ. Устное рисование, широко примененное в нем, пробуждало сопереживание, сближало учеников с поэтическим текстом.

После чтения стихотворения ребятам было предложено сказать, какие картины деревенской жизни прошли перед их глазами, какую из них они видят особенно отчетливо. К устному рисованию приступили не сразу. Сначала обдумывали интонацию говорящего в этой сцене героя, из интонации выводили сопровождающий эти слова жест. Таким образом одновременно с оживлением картин стихотворения в устном рисовании был выяснен и эмоциональный ряд, готовящий к выразительному чтению (он фиксировался на доске).

Первая строфа стихотворения не вызвала особенных затруднений: контраст робкой просьбы Ненилы и грубой жестокости бурмистра помог ребятам сразу найти верные интонации и развернуть свое понимание этих героев в устной иллюстрации. Ненила представляется им «сухонькой старушкой, одетой бедно и аккуратно, на ногах лапти». «У нее усталые глаза и все лицо в мелких морщинах, и стоять ей тяжело, она на палочку опирается, а вторую руку протянула к бурмистру, то ли защищаясь от его грубых слов, то ли прося лесу». «Она пришла, наверное, не первый раз к бурмистру просить, и поэтому лицу у нее смущенное». «Свое „Вот придет барин...“ Ненила произносит с робкой надеждой».

Бурмистр вызвал негодование ребят. В его портрете они не просто описывали облик, а мстили ему за жестокое равнодушие. Его ответ Нениле ребята восприняли как «презрение к слабому человеку», как «грубую насмешку в лицо». С та-

кой интонацией они считали нужным читать фразу «Нет лесу, и не жди, не будет!» И соответственно этой интонации ученики так описывали позу бурмистра в иллюстрации: «Он сидит (встанет он разве ради Ненилы!) почти спиной к старушке и только голову чуть повернул к ней надменно, свысока смотрит на Ненилу. Он толстый, у него пальцы жирные, самодовольная рожа, ноги кривоватые, обуты в блестящие, начищенные сапоги. И лицо его так же блестит, как сапоги, а волосы расчесаны на пробор, их мало. Одет он ярко, пестро». Стоило только разбудить воображение ребят, как чувства их стали неуправляемы, они не способны преодолеть свое негодование и каждый новый штрих портрета бурмистра обрушивали на него, как удар.

Труднее было ребятам представить себе вторую сценку. Ученики понимают, что мужики грозят приездом барина землемеру, но все же смягчаются при мысли о возможном заступничестве. Выразить это сложное психологическое состояние им трудно. Зрительное восприятие шестиклассников динамично, психологическое во многом однолинейно и статично. И ребята предлагают на первых порах не иллюстрацию, а несколько кадров фильма («Сначала возмущаются крестьяне, потом успокаиваются...»).

В конце концов ребята предлагают такое решение: «На меже стоят несколько мужиков, они бедно одеты (лохмотья, длинные рубашки, лапти). Один исподлобья смотрит на межу, другие что-то кричат, размахивают руками, они возмущены, глаза блестят. Двое, присев на корточки, что-то измеряют по земле. Старичок с добрым лицом успокаивает одного из сердитых мужиков, рукой глядя его по плечу».

Однообразие задач утомляет учеников. Поэтому сначала выясним характер интонаций Наташи («Вот придет барин...» звучит у нее с отчаянием и мольбой) и хора мужиков, которые произносят рефрен стихотворения полувопросительно, неуверенно (характерно, что рефрен в стихотворении становится все короче, и это передает нарастание сомнений крестьян в приезде барина). Затем мы предлагаем классу новую задачу: дать сравнительные портреты Наташи и ее жениха в то время, когда они надеялись на свадьбу, и впоследствии, когда «хлебопашец вольный угодил в солдаты, и сама Наташа свадьбой уж не бредит». Сравнительный характер устных иллюстраций обнаруживает трагизм судеб крестьян, бесчеловечие этого вынужденного ожидания. Наташа в молодости представляется ученикам «хрупкой, невысокого роста девушкой, но красивой, с русыми косами, нежным румянцем, выразительными глазами, в которых мольба. Игната она удерживает за руку и смотрит ему в глаза».

Потом Наташу почти не узнать: «Волосы выцвели, она ра-

ботала под солнцем, морщины от переживаний и непосильной работы, и вся она жалкая, бледная. Она сейчас согнулась, стирает белье, руки загрубели, в лице покорность. Она стала похожа на бабушку Ненилу, только глаза еще молодые и грустные».

Преображение вольного хлебопашца тоже волнует ребят. «Сначала Игнаша рослый парень, красивый, с выющимися кудрями, широкоплечий, руки у него сильные, он не хочет подчиняться немцу-управителю».

В солдатах у Игната другое лицо: «Поседели волосы, руки костлявые, в мозолях. У него заштопанная шинель и старые сапоги, а глаза серые. Загорелое лицо небрито, взгляд бесстрастный».

Чтобы нарисовать такие иллюстрации, ученикам нужно было вжиться в образы героев стихотворения, рельефно ощутить время. И нам остается сделать немного, чтобы горечь чувств, пробужденных Некрасовым, обрела для учеников ясный социальный смысл.

«Почему стихотворение, в котором нарисованы обычные картины деревенской жизни, было запрещено цензурой?» — этот вопрос побуждает учеников еще раз обдумать композицию стихотворения, выснить его смысл.

Отдельные случаи деревенской жизни внешне как будто и не связаны друг с другом. Но в самой последовательности их, в замыкающем каждую строфу рефрене «Вот придет барин...» прорисовывается общая картина.

В сущности, каждый эпизод рассказывает о том, чего лишены крестьяне (дома, земли, права на самые элементарные свободы, человеческого счастья). Пожалуй, единственное, что им оставили, — это надежда на барина. *«Оправдывается ли она?»* — спрашиваем мы у класса. Все дружно отвечают «Нет!», но мотивировки разные. Некоторые шестиклассники говорят, что надежда крестьян не осуществилась потому, что барин умер. И для того, чтобы показать ребятам, что стихотворение Некрасова написано не о горькой иронии слепой судьбы, обращаем внимание на последние строки. *«Представьте себе, что стихотворение заканчивается строкой: «А в гробу-то барин...» Каков был бы его смысл?»*. И тут даже самые слабые ученики говорят, что стихотворение тогда было бы написано о нелепой случайности («Все надеялись на барина, а он умер»).

Но когда мы узнаем, что новый барин ничуть не лучше, что он даже не взглянул на крестьян и с неприличной на похоронах поспешностью отбыл в Питер (ирония автора в союзе с несовместимых действий: «слезы вытер, сел в свою карету и уехал в Питер»), наш вывод из этой истории становится горьким и определенным.

«Какое же чувство вызывают крестьяне „Забытой деревни“ в читателе? Как сам Некрасов относится к ним?» «Сочувствие к крестьянам смешано здесь с досадой на них, — говорят ребята. — Зачем они так долго терпели унижения и обиды? Зачем они надеялись на барина?»

Выяснение эмоционального лейтмотива стихотворения подводит класс к выразительному чтению. Многообразие интонаций и обилие разнохарактерных героев требуют чтения в лицах. Урок завершается домашним заданием, в котором ребятам предлагается написать, какой им видится забытая деревня. Мы считаем очень важным собрать все впечатления анализа в общую картину, образно завершающую разбор. Приведем наиболее характерные работы учащихся.

Забытая деревня

На картине изображена очень бедная старая деревня. В углу над речкой нахохлилась старая ветхая деревушка. Она уже еле-еле стоит. Кажется, дует ветер и снесет ее, как пылинку. Она обнесена плохим, уже наполовину изломанным забором. Эта деревушка как бы уединилась, а дальше за огородами идет целый ряд домиков, тоже старых и ломаных. Среди них встречаются совсем плохие. А дальше виднеется большой деревянный дом барина, где сейчас живет бурмистр.

2

Избушки в этой деревне совсем покренились и вот-вот упадут. В этой деревне господствует нищета, голод. Это мы видим на картине по крестьянам. Они изображены в темных тонах красок, щеки у них запалые, глаза смотрят с грустью, руки тонкие, сухие. Поносившиеся лапти и вид у этих крестьян как у маленьких беспомощных детей. Когда смотришь на эту картину, ясно представляешь себе эту деревню. И невольно становится жаль этих крестьян.

3

На берегу небольшого озера приютилась забытая всеми деревня. Старые, полуобвалившиеся избы стоят недалеко друг от друга. Пыльная дорога уходит вдаль. На горе стоит усадьба. Странно выглядят этот богатый дом с садом на фоне старых и грязных изб. Маленькие клочки земли, на которых с утра до ночи трудятся крестьяне, дают плохой урожай. По грязной дороге идут крестьяне на барское поле.

4

Я представляю забытую деревню так: эта деревня расположена на холме. С одной стороны холма течет река. Берега реки заболочены. С другой стороны холм окружает лес. Этот лес дремуч. По ночам в этом лесу воют волки. Сама деревня состоит из 20—30 домов. За околицей расположено кладбище с деревянными крестами. Крестьянские дома окружают барский дом. Крестьянские дома представляют собой жалкие сараюшки с соломенной прохудившейся крышей.

В деревне стояла тишина, не было слышно ни звука. Не слышно было лая собак, не мычал скот. Все было тихо. Все деревья около деревни были срублены и сожжены ее обитателями. Все было голо.

ИЗМЕНЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ УЧЕНИКА К ЛИТЕРАТУРНОМУ ЯВЛЕНИЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА В. В. МАЯКОВСКОГО В ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

Вероятно, каждому учителю приходилось сталкиваться с таким фактом, когда у учащихся, не знакомых серьезно с тем или иным литературным явлением, уже существует совершенно определенное отношение к нему. Зачастую это отношение принципиально неверно, но изменить, «пересоздать» его бывает не так-то легко. Пересоздание неверного установочного отношения во многих случаях оказывается центральной задачей при изучении того или иного писателя или произведения.

Последние годы нам не раз приходилось встречаться с необъективным, предвзятым подходом учащихся к творчеству В. В. Маяковского. Поэтому при изучении его в 8 классе мы поставили цель заинтересовать учеников личностью и творчеством поэта, убедить восьмиклассников в значительности и самобытной красоте его поэзии¹. Вначале нужно было выяснить, что знают о Маяковском ребята и как к нему относятся. Такой вопрос был предложен в классе для письменного ответа на уроке.

Отвечали на него 38 учеников. Примерно 20 из них серьезно интересуются литературой и как предметом, и как искусством. Многие эрудированы для своего возраста, начитаны. Но, как оказалось, лишь четыре человека самостоятельно читали Маяковского, причем интерес и любовь к поэту пришли под влиянием старших (матери, сестры).

Вот признание Тани Ш.:

«Стихи Маяковского я люблю. Несколько лет назад я Маяковского не понимала и не любила. Но потом сестра стала иногда читать или про-

¹ Опыт изучения этой темы проводился в 1965/1966 учебном году и был повторен в 1966/1967 учебном году в седьмых классах.