

возникает лирический образ-характер, выражающий эстетический идеал поэта, обогащающий наше представление о духовной жизни человека и в конечном итоге воспитывающий «чувства добрые» у читателя. Между творчеством поэта в целом и отдельно взятым лирическим стихотворением существует сложное художественное соотношение. Каждое лирическое стихотворение прежде всего законченное и целостное художественное произведение. Но вместе с тем наше понимание стихотворения обогащается, если мы воспринимаем его в контексте всего поэтического творчества. С другой стороны, развитие лирического образа в стихотворении происходит по художественным законам, определяющим весь облик лирического героя.

Лирическое стихотворение — одно мгновение в жизни героя. В нем запечатлено состояние его души. Однако это состояние многообразно и подчас вбирает в себя весь жизненный опыт и все духовное богатство героя. Многообразие лирического волнения, богатство внутреннего мира лирического героя и определяют движение поэтической интонации в стихотворении.

Сила лермонтовского стихотворения «Смерть поэта» заключается не только в том, что автору удалось создать неповторимый по трагической силе образ лучшего поэта эпохи, передать боль утраты, мужественное негодование поведением прямых и косвенных убийц Пушкина, что, собственно, и составляет конкретное содержание произведения. За взволнованной патетикой стиха вырисовывается мужественный образ его лирического героя, современника убитого поэта, который острее, чем кто бы то ни был, переживал случившееся, так как воплощал и отражал народное возмущение. Сам облик погибшего раскрывается через чувства скорби и негодования этого героя произведения, не умеюще-

го, да и не желающего скрывать свои душевные движения.

Искренний пафос этих интонаций в конечном счете оправдывает и обращение к архаике, и романтическую фразеологию, и прихотливость ритмического движения, придавая вместе с тем выраженным здесь чувствам обобщенный, типический смысл. В стихах Лермонтова гибель Пушкина поднимается до художественно осмысленного акта национальной и человеческой трагедии.

Следовательно, реальный анализ стихотворения должен исходить прежде всего из динамического развития живых интонаций речи лирического героя. Сразу возникают суровые и гневные ноты, с первых же слов они звучат в полную силу:

Погиб поэт! — невольник чести —
Пал, оклеветанный молвой,
С свинцом в груди и жаждой мести,
Поникнув гордой головой!..

Рассмотрим первое четверостишие. Первая строка сохраняет характерные признаки четырехстопного ямба (обращает внимание восклицание, разрывающее строку посередине). Но вот вторая: «Пал, оклеветанный мол-

вой» (úúúúúúúú). Она словно пришла из другой стиховой системы: одно ударение потеряно; одно по необходимости, из-за требований перекрестной рифмовки, замыкает строку мужской клаузулой; еще одно, начальное, образует хорейскую стопу, и лишь во второй стопе ударение удерживает связь с заданной ритмической тональностью. Сильный ритмический сбой придает речи характер экспрессивной напряженности. Слово получает подчеркнуто значительный смысл, и эта многозначительность мотивирует обращение к романтико-архаизированной лексике (*оклеветанный молвой, пал, поникнув,*

невольник чести и пр.). Для передачи страсти, возмущения лирического героя Лермонтов использует и своеобразное синтаксическое построение — частую инверсию со сказуемым на первом месте.

Ямб уже с третьей строки, казалось, приобретает характерное звучание (пиррихий в третьей стопе не является сильным перебоем ритма), но уже поздно: весь стих словно наэлектризован, и читатель оказался в плену у этой необычной стиховой организации. Теперь для дальнейшего ее осуществления можно применять и менее динамические средства.

Поэтому следующее четверостишие с его в целом систематически организованным ритмом (пиррихий в третьей стопе во второй и четвертой строках и во второй стопе первой) можно рассматривать как дальнейшее нарастание начальной интонации вплоть до ее кульминационной вершины: «... и убит!»

Не вынесла душа поэта
Позора мелочных обид,
Восстал он против мнений света
Один как прежде ... и убит!

Выделение эмоционально окрашенного *убит!* происходит с помощью довольно сложного стихового комплекса. Это сочетание полноударной третьей строки с несущей пиррихий заключительной (4), слово *убит* подчеркивается с помощью мужской рифмы, и, наконец, сюда же подключается и сильная пауза в строке, которую сам поэт отметил многоточием.

Тяжелым ударом прозвучавшее *убит!* заставило лирического героя задуматься. Снова повторяется это слово — теперь в начале третьей строфы — с последующей паузой. Затянувшееся молчание заполнено этим раздумьем, после чего эмоциональная окраска речи несколько меняется. Следует безусловный интонационный

спад. На некоторое время элегические интонации усиливаются (четверостишие с третьей по пятую). Характер речи становится более спокойным. Строки с пиррихом на третьей стопе планомерно чередуются с полноударными. Лишь иногда обличительные интонации явно входят в структуру речи. Это прежде всего риторический вопрос, заполнивший всю четвертую строфу.

Не вы ль сперва так злобно гнали
Его свободный, смелый дар
И для потехи раздували
Чуть затаившийся пожар?

Острота ритмической организации здесь заключается в том, что полноударные строки чередуются со строками, несущими по два пиррихия¹. В общем плавном ямбическом построении этот ход используется для поддержки той общей стиховой напряженности, которая была создана в самых первых строках. В этом сложном интонационном контексте широко использованная архаическая лексика получает эмоциональную насыщенность и ее обилие не ведет к ложной патетике.

Шестое четверостишие имеет переходный характер к следующей части, где возникает образ убийцы, а первоначальная гневная интонация лирического героя обретает новую силу. Для связи двух частей поэт пользуется многообразными стиховыми средствами. Особенно роднит эти строфы своеобразная попарная организация двух первых строк. В ритмическом отношении эти пары построены как бы с разных сторон одной оси. Ритмообразующие средства в них одинаковы, они характеризуют

¹ Некоторое сомнение может вызвать то, что в третьей и четвертой строках первые стопы не учитываются в качестве спондеевских. Но «и для...» и «чуть...» явно слова энклитические, т. е. в определенных условиях теряющие ударения. В живом произношении в данном случае и происходит такая потеря.

ются переносом и сильной паузой в середине одного стиха, только в пятой строфе эта пауза расчленяет первый стих и предшествует переносу, а в шестой пауза, наоборот, делит второй стих и следует за переносом. В этом смысле их сопоставление показательное:

Что ж? веселитесь... — он мучений
Последних вынести не мог...

и:

Его убийца хладнокровно
Навел удар... спасенья нет.

Отмеченная связь и различие показывают, насколько глубоко подводные движения основных элементов поэтической речи, как они исподволь подготавливаются автором и проводятся с большой художественной убедительностью. Уже отмечалось, что возникновение обличительной интонации связывается с необычной организацией второй строки первого четверостишия, где особо обращала внимание хореическая первая стопа («Пал, оклеветанный молвой...»). И вот этот ритмический лейтмотив возникает в начале пятой строфы: здесь также первая стопа хореическая («Что же? веселитесь... — он мучений...»). И затем через связь пятой и шестой строф идет новое постепенное нарастание обличительных интонаций. Для ее развития, для усиления эмоциональных нот в обрисовке Дантеса поэт находит новые поэтические средства. Остро ощущается смена системы рифмовки. Если прежде все время шли четверостишия с перекрестной рифмовкой (*абаб*), то в седьмой строфе поэт обращается к опоясывающим рифмам (*абба*):

И что за диво?.. издадека,
Подобный сотням беглецов,
На ловлю счастья и чинов
Заброшен к нам по воле рока, —

а в следующей, восьмой строфе вводит дополнительную строку:

Смеясь, он дерзко презирал
Земли чужой язык и нравы;
Не мог шадить он нашей славы;
Не мог понять в сей миг кровавый,
На что он руку поднимал!..

Дополнительно введенная строка помогает создать впечатление ритмической и интонационной полноты, но это не ограничивает арсенал использованных поэтических средств. Рифмовка здесь тоже опоясывающая, и внутри «кольца» оказываются три строки со смежной рифмой. Эти строки объединены и ритмически. В строфе наблюдается редкое для стихотворения сочетание трех подряд полноударных строк. Тема обличения убийцы достигает в восьмой строфе кульминационной напряженности и по существу завершается.

Обращение к следующей теме подчеркнуто переходом к смешанным ямбическим строкам. Четырехстопный ямб сменяется строфами, в которых шестистопный ямб сочетается с пятистопным или четырехстопным. Выделяется лишь тринадцатое четверостишие «чистого» четырехстопного ямба.

Содержание следующей части (строфы с девятой по тринадцатую) может быть определено как характеристика поэта и светского общества, но центральной фигурой, безусловно, является поэт. Собственно, характеристика общества вырисовывается через его отношение к поэту. Создается сложная художественная ткань с многоплановой системой опосредствований и подчиненных образов. Реально они воспринимаются через контрастную предвещающую глубокую элегическую интонацию, усиленную воспоминаниями о творчестве самого Пушкина. Ритмическое строение стиха резко меняется. Специ-

фика его состоит в том, что строфы образуются из разно-
стопных строк.

И он убит — и взят могилой,
Как тот певец, неведомый, но милый,
Добыча ревности глухой,
Воспетый им с такою чудной силой,
Сраженный, как и он, безжалостной рукой.

В этой строфе с большим тактом используется романтическая фразеология, но не та, изобилующая архаизмами, с которой мы уже встречались в стихотворении, и назначение ее другое. Употребляемая здесь фразеология заставляет вспомнить известную элегию из «Евгения Онегина», где пародируется романтическая манера писать «темно и вяло». Речь, конечно, идет не о дословном цитировании, а об устойчивых оборотах, дающих возможность без труда определить поэтическое направление. Но со всеми внешними признаками этого «романтизма», бросающимися в глаза читателю (*певец, неведомый, но милый, добыча ревности глухой, сраженный, взят могилой* и т. д.), в стихотворении происходит сложное выразительное перерождение. Переведенные в новую поэтическую систему, они теряют оттенок иронии, которую придавал им прежний, вызванный в воспоминании читателя контекст. В новом же стиховом контексте эта фразеология дает представление о душевной чистоте и житейской наивности, о беззащитности павшего поэта в той циничной игре, которую затеяла с ним светская чернь. Выразительный эффект достигается тем, что «романтическая» фразеология как бы замкнута в рамках суровых прозаизмов, от чего конкретный смысл неопределенных «романтических» сказуемых и эпитетов проясняется. В самом деле, *взят могилой, сраженный* вне контекста звучат как метафоры, смягчающие трагический смысл по отношению к глаголу *убит*. Но в

стиховой речи происходит не смягчение, а иллюстрация, художественное «развертывание» «прозаического» глагола. «Романтическая» фразеология получает новую жизнь.

Первая и третья строки в девятой строфе — четырех-
стопные, вторая и четвертая — пятистопные, а заключительная, пятая — шестистопная. Возникает новая стиховая тональность, и в ее образование поэт включает и систему рифмовки. Сочетание рифмующихся строк представляет соединение смежной и перекрестной рифмовок и встречается в стихотворении впервые: *аабаб*.

Скорбные интонации, взявшие верх в девятой строфе, развиваются и усиливаются. Они захватывают и следующую, десятую строфу, подчиняя себе строй стиха. Стопность строк значительно упорядочивается. Это шестистопный ямб (за исключением пятой пятистопной строки). На мгновение речь как будто даже теряет свою обличительную направленность:

Зачем от мирных нег и дружбы простодушной
Вступил он в этот свет завистливый и душный
Для сердца вольного и пламенных страстей?

Но это не только не снижает облика лирического героя, но, наоборот, характеризует его привлекательными качествами. Однако минутная нота отчаяния сильного человека быстро проходит, и снова его гневные мысли, как стрелки компаса, обращаются в определенную сторону — на прямых и косвенных виновников смерти поэта:

Зачем он руку дал клеветникам ничтожным,
Зачем поверил он словам и ласкам ложным,
Он, с юных лет постигнувший людей?

В стиховом отношении вся десятая строфа представляет одно целое. Это выражается в анафорическом *зачем*, возникшем в первой строке и повторенном с еще большей силой в четвертой и пятой. Но, пожалуй, этим целям еще

в большей степени служит система рифмовки, создающая единую строфическую композицию — *аабввб*.

По содержанию строфы — четверостишия с одиннадцатого по тринадцатое перекликаются с третьим — пятым, однако различная стиховая организация их настораживает, и если внимательно присмотреться, то станет очевидной разница в эмоциональной окраске. И здесь, и там говорится о гонениях света, но вначале эта тема характеризуется интонациями первого, непосредственного возмущения, которое настолько еще сильно и свежо, что пока не осознается во всей его глубине и трагичности. Когда же прошло время первой острой боли, она не улеглась, не ушла вглубь, а только стала осознанной, пронизала все человеческое существо. Произошло возмужание характера лирического героя благодаря динамике речевых интонаций и стиха.

В ритмическом отношении этот отрывок представляет собой единую организацию, в которой тем не менее можно выделить две неравные между собой по объему части. Первую из них составляют четверостишия со смешанными ямбическими строками, но преобладают шестистопные строки. В одиннадцатой строфе с ними сочетаются четырехстопные строки (3 и 4), а в двенадцатой — одна пятистопная (3):

И прежний сняв венок, — они венец терновый,
Увитый лаврами, надели на него:
Но иглы тайные сурово
Язвили славное чело;
Отравлены его последние мгновенья
Коварным шелотом насмешливых невежд,
И умер он — с напрасной жаждой мшенья,
С досадой тайною обманутой надежд.

Высокая ритмическая организованность, последовательно проведенный принцип однотипной рифмовки, от которой

слух читателя успел отвыкнуть, — все это подчеркивает общую определенность интонации как итог размышлений лирического героя.

Трагедия поэта прозвучала со всей определенностью и силой, существо ее осознано и выстрадано до конца. Поэтому дальше (тринадцатая строфа) следует логический итог переживаний, полная искренности эпитафия:

Замолкли звуки чудных песен,
Не раздаваться им опять:
Приют певца угрюм и тесен,
И на устах его печать.

Здесь скорее, чем где бы то ни было, можно убедиться в силе и выразительности специфических средств стихотворной речи. Архаизмы усиливали пафос, романтическая лексика подчеркивала возвышенный строй чувств, тем же целям служил синтаксис — изобилие вопросительных и восклицательных знаков. И в конце концов в один из самых патетических моментов поэт отказывается от этих средств. Но сила и выразительность четверостишия не подлежат сомнению. Тем более поражает простота словарного состава и синтаксического строя.

Мы не достигнем желаемого результата и в том случае, если попытаемся раскрыть художественную значимость четверостишия, исходя из узкопонятого стихотворного ритма. Не составит труда убедиться, что это четверостишие с перекрестной рифмовкой, с четырехстопным ямбом, в котором две строки полноударные, а две пиррихием на первой стопе. Вот схема этой строфы:

u u u u u u
u u u u u u
u u u u u u
u u u u u u

В чем же следует искать объяснение особенной выразительности этого стихового отрывка? Прежде всего в том, что он не представляет в художественном отношении замкнутой, автономной единицы, а входит в общий стиховой контекст и оценить его, следовательно, можно только исходя из общей выразительной системы стихотворения. Сущность такого поэтического приема заключается в возвращении к старому, избранному в самом начале стиховому строю. И он дал нужный художественный эффект. Это произошло главным образом за счет контраста между строфами с разностопным и четырехстопным ямбом.

Еще более повышается своеобразие стиховой организации за счет ощутимой во всех частях четверостишия инструментовки *з—д—н—т—п*. Сконцентрированность специфических стиховых средств, их разнообразие и гармоническое сочетание определяют выразительность тринадцатой строфы.

Как известно, в первом списке стихотворение заканчивалось этим четверостишием. Если представить себе «Смерть поэта» без заключительных шестнадцати строк, то преобладание скорбных интонаций в нем окажется весьма значительным. Однако мы уже неоднократно наблюдали, как мужественный пафос и суровое обличение брали верх над настроениями безграничной печали в облике лирического героя стихотворения. Поэтому и заключительный интонационный аккорды должны отразить и закрепить важное движение мыслей и чувств. В противном случае логика развития образа лирического героя оказалась бы нарушенной. Более того, в стихотворении и раньше звучали мотивы, которые прямо подготавливали настроение заключительной части:

И умер он — с напрасной жадной мщенья,
С досадой тайною обманурых надежд.

По своему внутреннему существу последние шестнадцать строк стихотворения есть не что иное, как непосредственный ответ на эти мысли и чувства, обещание не забыть о «напрасной жадной мщенья» поэта. Возникшие ранее настроения и интонации развились и окрепли, завершив процесс формирования отношения к действительности на определенном этапе. Трагизм события рождает не уныние, а устремленность в будущее, уверенность в возмездии. Для понимания идейной направленности творчества поэта это весьма существенно.

В четырнадцатой строфе в синтаксическую структуру входят характерные ораторские приемы. Мы вправе ожидать новой динамической смены стихового строя, и она действительно происходит:

А вы, надменные потомки
Известной подлостью прославленных отцов,
Пятою рабскою поправшие обломки
Игрою счастья обиженных родов!

Эта грамматическая сложность, усиленная системой рифмовки, и порождаемое таким построением эмоциональное действие были отмечены Л. Пумпянским: «...не сразу понятна конструкция четырех первых стихов., потому не сразу понятна, что родительный падеж («отцов») совершенно не параллелен второму («родов»), а рифма навязывает невольное представление об их параллельности; ложен также кажущийся параллелизм вклиненных творительных падежей («подлостью» и «игрою»). Конструкция не сразу понятна, но сила воздействия громадна, — следовательно, эмоциональная ясность полная —...как раз нужный и верный способ выражения»¹.

¹ Л. Пумпянский, Стиховая речь Лермонтова, «Литературное наследство», т. 43—44, М., изд. АН СССР, 1941, стр. 402.

Поэт не сразу порывает со стопной организацией предшествующего четверостишия: первая строка в четырнадцатой строфе — четырехстопный ямб. Но уже эту строку отличает не встречающийся в тринадцатой строфе пиррихий на третьей стопе и усиленное ударение в первой. Остальные три шестистопные строки отличаются полной ритмической симметрией. Пиррихий проходит через третью и пятые стопы. Созданная таким образом основа для передачи интонационных оттенков с большой определенностью и целенаправленностью закрепляется, как и в предшествующей строфе, с помощью аллитерационного ряда *n—p*, проходящего через все строки. Соседство этих двух строф, где аллитерация играет значительную роль, позволяет увидеть и ощутить, насколько разные назначения бывают у одних и тех же средств стиховой выразительности, т. е. в конечном счете все определяется реальным контекстом стиха. Но и сама аллитерация приобретает в каждом случае специфический характер. В первом случае обращает внимание богатая звуковая «инструментовка» (аллитерационный ряд состоит из пяти звуков *з — д — н — т — п*). Звуковой ряд в четырнадцатой строфе ограничен двумя звуками.

Ораторская интонация нарастает. Поэт находит новые возможности стиха, которые нередко состоят в новой комбинации уже применявшихся поэтических средств или в их новом функциональном назначении.

Вы, жадною толпой стоящие у трона,
Свободы, Гения и Славы палачи!
Таитесь вы под сению закона,
Пред вами суд и правда — все молчи!..
Но есть и божий суд, наперсники разврата!
Есть грозный суд: он ждет;
Он не доступен звону злата,
И мысли и дела он знает наперед.
Тогда напрасно вы прибегнете к злословью!

Оно вам не поможет вновь,
И вы не смоете всей вашей черной кровью
Поэта праведную кровь!

Можно говорить об особом нарастании ритмической напряженности в этой части стихотворения. Она обрывается на высокой кульминационной ноте — строках, «облитых горечью и злостью». Каждая из трех строф, входящих в интонационное единство, оказывается ступенью в осуществлении этого стихового замысла. Опять в силу вступает уже использованное в стихотворении сочетание разностопных ямбических строк. Но теперь использование разностопного ямба проводится с большей последовательностью и систематичностью, чем в девятой — одиннадцатой строфах. В основу сочетания положен шестистопный ямб, использованный в различных ритмических схемах. В пятнадцатой строфе вместе с шестистопным ямбом употребляется пятистопный, а в шестнадцатой и семнадцатой — четырехстопный.

Кульминационное напряжение интонаций в шестнадцатой строфе станет более понятным, когда будет учтено еще и такое средство ритмообразования, как вынос ударения на начало третьей строки. Напряжение не снижается и в дальнейшем. В семнадцатой строфе его поддерживает, помимо упомянутой смены комбинаций разностопного ямба, спондей в предпоследней строке. Сильными ораторскими интонациями и заканчивается богатая оттенками различных настроений речь героя.

Стиховая система художественного произведения оказывается в достаточной мере подвижна, чтобы передавать самые различные речевые интонации. Представления о ней не укладываются в широко распространенные определения ритма как четырехстопного, пятистопного и другого ямба. Ритмическую схему стихо-

творения можно представить только в соотношении ее реальных стиховых единиц — строк, строф, ритмических участков, объединяющих в более тесное единство целые группы строф.

Исходя из этого можно сделать очень важный для методики литературы вывод, имеющий принципиальное значение для ее целенаправленности. При знакомстве в школе с поэтическими произведениями изучению подлежит не узкопонятый круг стихотворной номенклатуры, а реальный стиховой строй произведения, определяемый движением речи лирического героя. Мысль поэта выражается в сложной литературной форме, через систему взаимосвязи и подчинения, опосредствования художественных образов, интонации речи, стихотворного ритма, языковых средств. Эту связь и надо изучать для осуществления эмоционально-эстетического воспитания. С другой стороны, в методическом отношении чрезвычайно важно найти единый стержень для анализа художественного произведения. Внимательное рассмотрение интонаций, пронизывающих стих, позволяет разрешить центральную методическую задачу — глубоко и всесторонне анализировать художественное произведение без ущерба для единства его восприятия.

Возрастные и индивидуальные особенности восприятия стиха

В школьном курсе литературы V—VIII классов сложен определенный подход к изучению основ стихосложения. Создатели методики литературного чтения стремились учесть возрастные особенности школьника

12—14 лет при вводе стиховедческого материала, располагая его по возрастающей степени трудности и изыскивая для него доступные методические формы.

В изучении основ стихосложения создался некий порочный круг, за пределы которого необходимо, наконец, вырваться. Все усилия учителей — практиков и методистов, специально интересующихся этой проблемой (в обиходе она именуется «частным» вопросом, хотя, по нашему убеждению художественная литература с таких «частностей» и начинается), — направлены на составление всякого рода графических схем, где атрибуты стиха трактуются в чисто описательном плане и где ямбы существуют, так сказать, ради ямбов, а кольцевые рифмы — ради кольцевых рифм. Само собой разумеется, что вопрос о взаимоотношении средств художественной выразительности вообще не возникает. Необходимо лишь подчеркнуть, что теоретический уровень рассмотрения основ стихосложения в старшем школьном звене по существу не изменяется.

В средних классах необходимо воспитать навыки эмоционального отношения и оценки стиха. Способность целостного восприятия художественной формы поэтического произведения у школьников появляется в 13—15 лет. До этого периода различные средства стиховой выразительности хотя и воспринимаются учащимися, но до известного предела, а некоторые стороны стихотворной формы на определенной возрастной ступени вообще не воспринимаются.

Наряду с особенностями возрастного восприятия элементов стиха возникает вопрос о типах или группах стихового восприятия. Эта проблема возникает, когда начинается изучение поэтических произведений в школе.

Обычно наблюдаются три основных типа восприятия поэтических произведений. У первого типа, к сожалению,



щиеся обязаны усвоить круг знаний, определенный школьной программой. Но не менее важно обратить внимание словесников и методистов и на другую сторону вопроса. Стих — своеобразная содержательная форма поэтического произведения. Если недостаток стихотворной формы ведет к снижению идейно-художественной значимости произведения, то недостаточное восприятие поэтического своеобразия приводит читателя к искаженному представлению об идейной направленности произведения. Поэтому сообщение знаний о строении стиха органически связано с развитием воображения и восприятия учащихся, их умения различать те реальные стиховые явления, которые стоят за теоретико-литературными понятиями. Вот почему в средних классах особое место занимает подготовка школьников к чтению и восприятию поэтических произведений. Такой подготовке в своей практике много внимания уделяла, в частности, М. А. Рыбникова, определяя ее как «мобилизацию эмоций».

В этой работе словесника чрезвычайно важно чувство меры. Иногда стихи во время чтения учителя слушаются без ожидаемого интереса, хотя чтение учителя по существу не вызывает возражений. Причины такого отношения учащихся кроются в несовершенстве вступительных занятий, недостаточно продуманной их организации или в неудачном отборе материала. Если общая подготовка школьников для восприятия поэтических произведений недостаточна, то его содержание окажется непонятым или образы и чувства во время чтения не вызовут сопереживания. Когда же словесник, утратив на какое-то мгновение чувство меры, передает содержание и смысл произведения, тогда само чтение его лишается привлекательности новизны.

Но это только основные крайности в методических расчетах, ведущие к наиболее заметным неудачам. Сло-

весник иногда не добивается ожидаемых результатов и при излишней прямолинейности, навязчивости в подготовке к чтению, когда для учеников делается чересчур очевидным замысел учителя и они явственно различают нити «подтягивания» их к произведению. Как правило, после такого «открытия» у школьников появляется безразличное или даже отрицательное отношение к проводимому занятию, и это отношение иногда распространяется и на произведение.

При подготовке к восприятию некоторых поэтических произведений иногда бывает недостаточно наиболее распространенного в практике объяснения неизвестных слов, предшествующих чтению произведения. Не решает полностью вопроса и интересная рекомендация о составлении из таких слов связного рассказа, выдержавшая серьезную проверку в методике¹. Эта рекомендация предопределяет последующее понимание содержания художественного произведения, но не облегчает в достаточной мере воссоздания школьниками художественных образов произведения.

Для создания настроения, способствующего возникновению эмоциональной близости с произведением, не существует «единственных» приемов и абсолютно действенных средств. Поясним эту мысль на примере лермонтовского «Паруса». Один из путей такого эмоционального сближения заключается в непосредственном соотношении переживаний лирического героя стихотворения с мыслями и чувствами, которые испытывает «наша героическая молодежь, едущая на целину, на стройки Севера, на Камчатку», и чья жизнь — «порыв к деятельности,

¹ См.: В. В. Голубков, Методика преподавания литературы, М., Учпедгиз, 1962, стр. 84.

к борьбе, к преодолению препятствий»¹. Однако этот путь рассчитан на школьников старших классов. В VI классе словеснику предстоит решить задачи, связанные с воздействием на переживание непосредственно содержания стихотворения.

Впечатления, описанные в стихотворении, связаны с содержанием и оценкой пейзажа. Восприятие содержания и его оценка читателем происходят более глубоко, всесторонне и индивидуально на основе схожих представлений. У школьников-читателей запас этих представлений не всегда одинаков.

Обращаясь к средствам изобразительного искусства, следует иметь в виду, что и без их использования произведение художественной литературы в конечном счете будет воспринято. Воссоздавая близкие (но неравнозначные!) художественному произведению образные представления, ученики только в известной мере облегчают себе восприятие литературного произведения. Обсуждение-оценка картины на уроке литературы поэтому имеет относительно самостоятельное значение в художественном развитии школьников. Если словесник исходит из таких предпосылок, то он избежит досадного отождествления художественного содержания в произведениях различных искусств (в данном случае живописи и литературы). Такая прямолинейность, проникающая в школьные традиции преподавания литературы, представляет существенную опасность в художественном образовании учащихся. Своевременным представляется выступление ленинградских методистов Д. Мотольской и Т. Чирковской против таких схематических сопоставлений, против

¹ М. М. Варшавская, Преподавание поэзии — ближе к жизни, «Литература в школе», 1959, № 3.

упрощенного понимания принципа наглядности и, следовательно, в защиту специфики как литературы, так и живописи¹.

Таким образом, словесник, подводя учащихся к восприятию «Паруса», основывается на их личных впечатлениях от пейзажа или от представлений, связанных с произведением живописи. Когда учащиеся воспринимают (воспроизводят) эти наглядные представления в связи с возникшими поэтическими чувствами после чтения произведения, наглядные образы как бы переключаются в новую художественную систему. Рассказ учителя о биографических предпосылках создания «Паруса» послужит связующим звеном между «наглядным» и литературным образом. Однако здесь уместен не простой пересказ отдельных фактов жизни Лермонтова, а воссоздание переживаний поэта, породивших состояние «лирического волнения».

Юный поэт (Лермонтов писал «Парус» на восемнадцатом году жизни) не удовлетворен своей жизнью. Поэт разделяет взгляды передовой молодежи эпохи.

«Русский быт», «свет, в котором жил» (поэт), мир уродливых масок, самодовольных посредственностей, бесчеловечных кнutoбойцов; картина Москвы, где на улицах слышится звон кандалов в медленно бредущей толпе арестантов, где на площади публично пороли крестьян — мужчин и женщин... все это и многое другое на время отталкивало от земли, заставляло отворачиваться от нее, населять творческие создания чудесными странами, одинокими в мире странниками с печатью необычного. Лермонтовская жажда «чудесного» была близка студенту Белинскому, который также испытывал среди «печали,

¹ См.: «Литература и жизнь» от 3 июля 1960 г.

радости, восторгов, равнодушия, волнения страстей» «порыв к чему-то неопределенному, тоску по чему-то неведомому», думал «о другом таинственном мире»¹.

Таковы были настроения молодого поэта, когда ему пришлось оставить Московский университет и переехать в Петербург. Гуляя по берегу Финского залива, Лермонтов увидел белеющий вдалеке парус, — картину, не только захватившую его воображение, но и сочетающуюся удивительным образом с «мятежным» состоянием его души. Результат этого стечения обстоятельств, внешних и вызванных интимными переживаниями, — стихотворение «Парус».

Чтение стихотворения является кульминацией в композиции урока. Возможен вариант, когда этим чтением завершается изучение «Паруса». Попытка непосредственно связать поэтическое содержание произведения с мыслями и стремлениями нашего современника представляется в принципе интересной. Но обращаться к ней в VI классе вряд ли следует. Это потребует, во-первых, от школьников относительно широкого жизненного кругозора и, кроме того, поведет к перегрузке урока материалом, охватить который шестиклассники будут не в силах. Таким образом, внимание сосредоточивается на переживании школьниками стихотворения в его поэтическом своеобразии.

Но возможен и другой путь приближения учеников к «поэтической действительности» произведения. Примечательно, что его несколько раз на протяжении своей программной повести «Судьба барабанщика» описывает А. Гайдар. Прежде чем дать какое-то определение, воспроизведем один из ее эпизодов.

¹ Н. Л. Бродский, М. Ю. Лермонтов. Биография, т. I, 1814—1832, М., Гослитиздат, 1945, стр. 302—303.

«Он зачерпнул пригоршней воды, выпил, вытер руки о колени и запел:

Горные вершины
Спят во тьме ночной,
Тихие долины
Полны свежей мглой;
Не пылит дорога,
Не дрожат листья...
Подожди немного,
Отдохнешь и ты.

— Папа! — сказал я, когда последний отзвук его голоса тихо замер над прекрасной рекой Истрой. — Это хорошая песня, но ведь это же не солдатская.

Он нахмурился:

— Как не солдатская? Ну, вот: это горы. Сумерки. Идет отряд. Он устал, идти трудно. За плечами выкладка шестьдесят фунтов... винтовка, патроны. А на перевале белые. «Погоди, — говорит командир, — еще немного, дойдем, собьем... тогда и отдохнем. Кто до утра, а кто и навеки...» Как не солдатская? Очень даже солдатская!»¹.

Воспринимать поэтическое произведение в данном случае помогает его органическая связь с близкой и понятной слушателю (или читателю) эмоциональной оценкой.

Словесник не может не использовать тех случаев, когда писатель вводит в жизнь героев своего произведения изучаемые школьниками стихи. В частности, с «Парусом» некоторые словесники связывают обращение к повести Катаева «Белеет парус одинокий», где символический смысл лермонтовского стихотворения наполняется новым конкретным содержанием в связи с революционной борьбой героев повести.

Намного сложнее вопрос об использовании учителем своего личного опыта — жизненного и эстетического. Переживания, которыми делится словесник со своими во-

¹ А. Гайдар, Соч. в 2 т., т. I, М., ГИХЛ, 1957, стр. 362—363.

спитанниками, оказывают воздействие прежде всего при связи их с жизнью.

По наблюдениям психологов, для учащихся V—VI классов обычно «человек, избранный в качестве идеала, импонирует целиком, со всеми его индивидуальными особенностями... оказывается неотделим от той ситуации, в которой он действует, от конкретных условий, в которых он совершает поступки»¹.

Сущность предлагаемой беседы-рассказа о поэтическом произведении заключается в искренней передаче наиболее интимных впечатлений человека, вызванных глубоким осмыслением содержания произведений в связи с биографическими обстоятельствами, личной судьбой.

Предлагая этот вид беседы с юным читателем, вряд ли можно стремиться к его детальной разработке. Это не представлялось необходимым. Как писал Тургенев, «есть такие мгновения в жизни, такие чувства... На них можно указать — и пройти мимо»². И в работе словесника есть такие мгновения и чувства.

Требования к выразительному чтению

Изучая лирическое произведение, мы особое внимание обращаем на те переживания, которые выражены поэтом. Они могут быть восприняты только через неповторимую художественную окраску произведения. Мы не всегда в

¹ Л. Ю. Дука т, О некоторых особенностях и функции идеалов в школьном возрасте, в сб. «Вопросы психологии личности школьника», М., изд. АПН РСФСР, 1961, стр. 101.

² И. С. Тургенев, Собр. соч. в 12 т., т. 2, М., ГИХЛ, 1954, стр. 307.

состоянии объяснить учащимся, особенно в средних классах, в чем источник эмоциональной силы стихов, их воздействия на читателей и слушателей. Школьники гораздо полнее воспринимают поэтическое содержание и стихотворный колорит, когда произведение прозвучало в выразительном чтении.

На этом основании некоторые методисты издавна считают, и совершенно справедливо, выразительное чтение не только методом ознакомления с художественным текстом, но и первым непосредственным методом его анализа. По удачному выражению В. Острогорского, «...искусство чтения может сделаться... превосходным профессором литературы»¹. Подобные мысли о школьном выразительном чтении высказывала и М. А. Рыбникова: «Прежде чем разбирать произведение, нужно его прочитать, нужно, чтобы оно воплотилось в звуке голоса. В этом своем воплощении произведение максимально реализует свое влияние... Слово живет в звуках голоса, в этом его природа и поэтому рассказ и декламация имеют все законные права на внимание словесника»².

Преимущество выразительного чтения как метода анализа при изучении стихов в средних классах заключается в том, что под воздействием эмоционального чтения учащиеся быстрее осмысливают содержание стихотворения, ощущают силу и выразительность поэтической речи. У школьников быстрее возникает реакция на прочитанное, появляется более активное и яркое читательское сопереживание.

Чтение стихов в классе связано с наиболее существенными особенностями стихотворной речи. Однако школьник, читающий поэтическое произведение, часто не вос-

¹ В. Острогорский, Выразительное чтение, М., 1911, стр. 58.

² М. А. Рыбникова, Избранные труды, М., изд. АПН РСФСР, 1958, стр. 365.