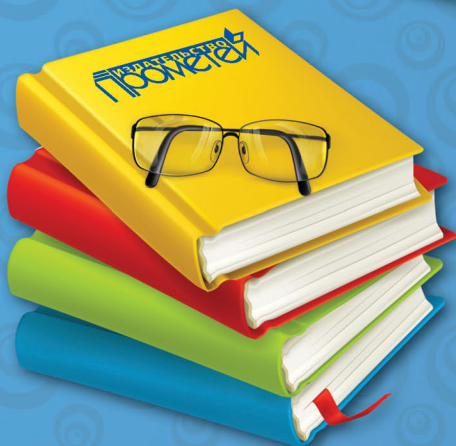


Учебно-методическое пособие

для словесников

М.И. Шутан

# Изучение литературного произведения в современной школе



УДК 82.0  
ББК 74.26  
Ш 97

Шутан М. И.

**Ш 97 Изучение литературного произведения в современной школе : Учебно-методическое пособие для словесников / М. И. Шутан. — М.: Прометей, 2020. — 324 с.**

В учебно-методическом пособии представлена система изучения литературного произведения в современной школе. При этом прежде всего характеризуются такие базовые понятия, как значение и смысл, художественная доминанта, анализ и интерпретация. Далее в центре внимания оказываются учебные методы, к которым автор пособия относит воспроизведение литературного произведения, создание художественного (публицистического) текста на основе литературного произведения, истолкование литературного произведения, актуализацию контекстуальных связей литературного произведения, истолкование интерпретации литературного произведения. В пособии представлена и система приёмов, при помощи которых может реализовываться каждый из методов. Причём особенности тех или иных приёмов показываются на примерах изучения произведений русской и зарубежной литературы.

*Издание адресовано школьным учителям литературы, преподавателям методики литературы в вузах и в системе повышения квалификации учителей, аспирантам, студентам-филологам.*

ISBN 978-5-907244-53-5

© Шутан М.И., 2020

© Издательство «Прометей», 2020



## ОГЛАВЛЕНИЕ

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| I. ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ<br>В ШКОЛЕ: БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ.....                                  | 3   |
| 1. Значение и смысл .....                                                                                | 3   |
| 2. Художественная доминанта изучаемого<br>литературного произведения .....                               | 12  |
| 3. Анализ и интерпретация литературного<br>произведения в школе.....                                     | 36  |
| 4. Методы и приёмы изучения литературного<br>произведения в школе.....                                   | 60  |
| II. ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО<br>ПРОИЗВЕДЕНИЯ .....                                                  | 75  |
| 1. Выразительное чтение .....                                                                            | 75  |
| 2. Воссоздающий и творческий пересказ.....                                                               | 85  |
| 3. Инсценирование .....                                                                                  | 88  |
| 4. Создание киносценария .....                                                                           | 92  |
| III. СОЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО<br>(ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО) ТЕКСТА НА ОСНОВЕ<br>ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ..... | 97  |
| 1. Словесное рисование .....                                                                             | 97  |
| 2. Досказывание произведения .....                                                                       | 104 |
| 3. Написание сочинения по темам, образам, мотивам<br>литературного произведения .....                    | 111 |
| IV. ИСТОЛКОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО<br>ПРОИЗВЕДЕНИЯ .....                                                     | 130 |
| 1. Выявление и истолкование элемента композиции ....                                                     | 130 |

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2. Выявление и истолкование композиционного принципа . . . . .                          | 157 |
| 3. Выявление и истолкование средства речевой выразительности . . . . .                  | 174 |
| 4. Сравнение разных редакций, вариантов литературного произведения . . . . .            | 180 |
| 5. Мысленный эксперимент . . . . .                                                      | 183 |
| 6. Эксперимент, основанный на изменении текста . . . . .                                | 187 |
| 7. Истолкование заглавия литературного произведения . . . . .                           | 196 |
| V. АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ<br>ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ . . . . .          |     |
| 1. Комментирование литературного произведения . . . . .                                 | 200 |
| 2. Сравнение литературного произведения с его реальной основой . . . . .                | 205 |
| 3. Сравнение литературных произведений на основе типологической связи . . . . .         | 210 |
| 4. Выявление и истолкование претекста . . . . .                                         | 225 |
| 5. Соотнесение эпиграфа с текстом литературного произведения . . . . .                  | 254 |
| 6. Включение произведений других видов искусства в деятельность школьников . . . . .    | 263 |
| 7. Соотнесение афоризма с литературным произведением . . . . .                          | 285 |
| VI. ИСТОЛКОВАНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ<br>ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ . . . . .                  |     |
| 1. Соотнесение интерпретационного текста с литературным произведением . . . . .         | 297 |
| 2. Соотнесение литературного произведения с его художественной интерпретацией . . . . . | 307 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ . . . . .                                                                    | 320 |



# І. ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ: БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ

## 1. Значение и смысл

Необходимо различать понятия «значение» и «смысл».

Как пишет В. И. Тюпа, «значение — это отношение знака к действительности. <...> Значение знака есть модель некоторого явления жизни, а не сама жизнь, на которую знак указывает». Смысл же слово обретает «лишь в контексте некоторого высказывания — в сопряжении с другими знаками языка. Иначе говоря, смысл всегда контекстуален». «Связный текст наполнен потенциальными смыслами, которые воспринимающее сознание призвано актуализировать, то есть выявить и сделать для себя действенными, концептуальными. *Концептуальность* смысла предполагает его альтернативность (противоположность, неотождествимость) иному или иным возможным в данном контексте смыслам» [1].

Лексическое значение слова закрепляется в толковом словаре и имеет непосредственное отношение к сфере языка. Смысл всегда базируется на определённом лексическом значении, конкретизирует, даже подчас трансформирует его и является признаком речи.

Восприятие и осознание литературного произведения — это прежде всего выявление смыслов, заложенных автором или возникающих спонтанно, независимо от его творческой воли. Эти процессы в своей высшей, наиболее адекватной форме немыслимы без интуиции, эмоционально-образной восприимчивости и интеллекта — без всего того, что принято называть читательской культурой.

Но постижению смыслов мешает незнание лексических значений слов, смешение значений многозначного слова, синонимов, омонимов, паронимов. Следовательно, читательскую культуру невозможно представить вне культуры языковой.

Работа с концептами предполагает серьёзную работу с лексическими значениями и художественными смыслами. Покажем это на примере учебного занятия в одиннадцатом классе, посвящённого концепту «книга».

**На первом этапе** деятельности школьников организуется **лексико-фразеологическая работа**.

Прежде всего одиннадцатиклассники знакомятся с формулировками лексических значений слова «книга» и к каждому из них подбирают примеры словосочетаний: 1) произведение печати в виде брошюрованных, переплетённых вместе листов с каким-либо тестом (*книга стихов*); 2) сшитые в один переплёт листы бумаги для каких-либо записей (*бухгалтерские книги, жалобная книга*); 3) крупное подразделение литературного произведения (*первая книга романа*). Совершенно очевидно, что на двухчасовом занятии первое, базовое лексическое значение слова и станет определяющим.

Далее ученики подбирают однокоренные слова и раскрывают их лексические значения. Прежде всего они называют слова, образованные суффиксальным способом: *книжица* (слово с уменьшительно-ласкательным суффиксом), *книжка* (небольшая книга; отдельный номер журнала), *книжник* (любитель и знаток книг; торговец

книгами), *книжонка* (суффикс с уничижительным стилистическим оттенком); *книжный* (относящийся к книге; почерпнутый только из книг, не подкреплённый практической деятельностью).

Не проходят школьники и мимо сложных слов, лексические значения которых они также раскрывают: *книговедение* (наука о книге как явлении культуры и предмете производства), *книголюб* (любитель и знаток книг), *книгообмен* (обмен книжной продукцией), *книгопечатание* (типографское печатание текста и иллюстраций; издание книг); *книгохранилище* (специально оборудованное помещение при библиотеке для хранения книжных фондов; крупная национальная библиотека); *книгочей* (любитель чтения).

Вспоминаются на уроке и фразеологизмы, в состав которых входит слово *книга*. Школьники раскрывают их лексические значения: *глядеть в книгу, а видеть фигу* (ничего не понимать), *книга за семью печатями* (то, что недоступно пониманию) [2].

На первом этапе учебного занятия можно поработать и с отдельными афоризмами о книге, содержание которых определяет тот или иной образный ход. Через него старшеклассники и «раскручивают» смысл каждого из этих высказываний.

*Книги — корабли мысли, странствующие по волнам времени и бережно несущие свой драгоценный груз от поколения к поколению.* В метафорическом высказывании философа Ф. Бэкона кораблями названы книги, а под драгоценным грузом подразумевается то содержание, которое они передают. При этом плавание корабля уподобляется движению от поколения к поколению — и становится очевидным следующее: книги — это один из символов связи исторических эпох.

*Некоторые книги нужно пробовать, другие — глотать, а очень немногие — прожёвывать и переваривать.*

Это высказывание Ф. Бэкона основано на «биологической», даже гастрономической ассоциации. А ведь речь здесь идёт о видах книг, о том, насколько серьёзное и полезное (!) содержание они передают.

Тематически близкими к этому афоризму следует назвать афоризмы С. Сегюра (*Книги, достоинство которых состоит в новизне, походят на горячие пирожки, которые становятся безвкусными, лишь только остынут*) и Л. Смита (*Бестселлер — это позолоченная гробница посредственного дарования*). Образы горячих пирожков и позолоченной гробницы точно и выразительно передают смысл каждого из этих двух высказываний.

**Второй этап** деятельности школьников даёт ответ на вопрос **«О каких книгах пишут авторы литературных произведений?»** Конечно, он не может претендовать на универсальность:

**1. «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского:** Соня читает Евангелие от Иоанна; глава 4 из части 4, глава 2 из «Эпилога» (1865–1866 гг.). Волнение Сони (а его знаками можно назвать дрожащие руки, невыговаривавшийся первый слог) следует объяснить целым комплексом причин. Во-первых, во время чтения легенды о воскресении Лазаря должно раскрыться то сокровенное, что обнаруживается в евангельском тексте, а о самом близком, дорогом, святом нельзя говорить без волнения. Во-вторых, Соня надеется на то, что евангельские строки окажут магическое воздействие на Раскольникова — и тот поверит в Иисуса, как поверили в него люди после того, как вышел Лазарь, «обвитый по рукам и ногам погребальными пеленами», — умерший человек, услышавший слова Христа: «Лазарь! иди вон». И самое главное: приобщение к христианской вере станет знаком внутреннего преображения Раскольникова, его воскрешения. В этом случае сам легендарный сюжет воспринимается метафорически и даже символически. Такое восприятие и осознание ситуации свидетельствует об особом отношении Сони к Библии, способной, по её мнению, возродить человека к новой жизни. Может быть, её воодушевляет в этой ситуации само желание Раскольникова услышать именно эти строки.



То, что, находясь в Сибири, Раскольников попросил у Сони Евангелие, которое она принесла ему молча, показывает положительные изменения во внутреннем мире героя, правда, ещё не готового раскрыть эту книгу. Чрезвычайно важно, что сейчас Соня не форсирует события, не старается оказать психологическое давление на Раскольникова, так как прекрасно понимает: он духовно должен созреть для того, чтобы открыть первую страницу великой книги.

**2. «Рассвет» Б.Л. Пастернака (1947 г.).** В стихотворении речь о влиянии на человека евангельского текста. Причём после общения с ним лирический герой открывается миру, людям, к которым стремится, даже бежит. Поражает жизненная активность героя стихотворения, готового приобщить к вере всех, кто ему попадается на пути. Конечно же, это проявление максимализма личности, сделавшей для себя важное открытие, духовно преобразившейся, ожившей после обморока. И обнаруживается, что победа — в слиянии с тем миром, который создан Богом, в приятии результата его творения.

**3. «Голубиная книга» Н.А. Заболоцкого (1937 г.).** Как известно, «Голубиная книга» («Глубинная книга»), включающая в себя духовные стихи конца 15-го — начала 16-го веков, «представляет собой своего рода энциклопедический компендиум по мифопоэтической космологии от времени творения до того рубежа, с которого начинается падение Святой Руси». Элементы космогонической картины мира даны «в нисходящем порядке постепенного оплотнения и конкретизации по шкале «космическо-природное»>«человеческо-культурное» (Белый свет, Солнце, Месяц, Звёзды и т.п. — вплоть до человека, социальных групп, города, церкви, алтаря)». В «Голубиной книге» фиксируется последовательность фаз творения «из частей некоего антропоморфного существа («Первочеловека» или Бога). Отсюда — упорядоченная цепь отождествлений элементов космоса и частей человеческого тела». В заключительной части «от физического состава мира делается переход к нравственной его структуре — к понятию греха, покаяния, прощения, к теме души» [3]. Не космогонический, а социально-этический аспект содержания (победа кривды над правдой) и выделен поэтом в стихотворении.

**4. Детские книги: «Только детские книги читать...» О.Э. Мандельштама (1908 г.), «Книги в красном переплёте» М.И. Цветаевой (1908–1910 гг.).** Детство в стихотворении О.Э. Мандельштама рассматривается как спасение от «глубокой

печали», от всего «больного» — от всего того, что не приемлет человек, от чего он «смертельно устал». Знаками этого периода жизни, отличающегося цельностью и вызывающего ностальгические чувства, являются *книги, думы, деревянные качели, высокие тёмные ели*. А инфинитивы *читать, лелеять* передают резкое побуждение к действию, усиленное их местом в поэтической строке, в связи с чем не забудем и об анафоре — частице *только*.

«Детское житьё» в стихотворении М. И. Цветаевой характеризуется как рай, книги-друзья названы «неизменившимися друзьями», а к существительным *времена, имена* отнесён оценочный эпитет *золотые*. Частица *о* делает речь более эмоциональной, возвышенной. Это стихотворение лишено драматизма, присутствующего в лирической миниатюре Мандельштама. Но эти произведения объединяет романтическое восприятие детства, необходимыми символами которого являются любимые книги.

**5. «Книга про бойца»: «Василий Тёркин» А. Т. Твардовского, 2 главы «От автора» (1941–1945 гг.).** А. Т. Твардовский так объяснял подзаголовок своего произведения: «Имело значение в этом выборе то особое, знакомое мне с детских лет звучание слова «книга» в устах простого народа, которое как бы предполагает существование книги в единственном экземпляре. Если говорилось, бывало, среди крестьян, что, мол, есть такая-то книга, а в ней то-то и то-то написано, то здесь никак не имелось в виду, что может быть другая точно такая же книга. Так или иначе, но слово «книга» в этом народном смысле звучит по-особому значительно, как предмет серьёзный, достоверный, безусловный».

Поэт сравнивает своё произведение с сыном, росшим «не в холе», а «в годину бед и гроз». Сам глагол несовершенного вида *рос*, уместен, так как «Василий Тёркин» создавался в течение военных лет постепенно, по главам, у каждой из которых завершённый сюжет. И самое главное: предназначение книги, названное «сущим чудом», — облегчить жизнь бойцов, наполнив её теплом, душевностью. То есть книга непосредственно соотносится с реальностью, ибо не только её отражает, но и призвана оказать на неё благотворное воздействие.

Предложим систему вопросов и заданий к этому этапу учебного занятия:

А. 1) Как Соня Мармеладова, героиня романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», читает евангельскую легенду о воскресении Лазаря? 2) Чем Вы объясните её взволнованность? 3) Добивается ли она своей цели? Отвечая на последний вопрос, не забудьте о содержании эпилога. 4) Раскройте смысл названия стихотворения Б. Л. Пастернака «Рассвет». Что объединяет это стихотворение с романом Ф. М. Достоевского?

Б. 1) На основе фрагментов из статьи филолога и культуролога В. Н. Топорова раскройте особенности содержания «Голубиной книги». 2) Какое настроение вызывает пейзаж в начале стихотворения Н. А. Заболоцкого «Голубиная книга»? Определите его место в стихотворении. 3) Почему Н. А. Заболоцкий называет «Голубиную книгу» сокровенной? 4) Представьте себе, что в произведении отсутствует образ рассказчика. Ощутимы ли художественные потери?

В. 1) Как Вы понимаете последнюю строчку стихотворения О. Э. Мандельштама «Только детские книги читать...»? Что позволяет назвать стихотворение О. Э. Мандельштама романтическим произведением? 2) Какие литературные пристрастия отражены в стихотворении М. И. Цветаевой «Книги в красном переплёте»? Как они представлены в произведении? 3) Соотнесите друг с другом стихотворения М. И. Цветаевой и О. Э. Мандельштама.

Г. 1) Раскройте народное представление о книге, опираясь на микротекст А. Т. Твардовского. Соответствует ли ему поэма «Василий Тёркин»? 2) Как поэт относится к своей книге и почему?

Д. Какими особыми смыслами наполнилось для Вас слово-концепт «книга» после разговора о произведениях Ф. М. Достоевского, Б. Л. Пастернака, Н. А. Заболоцкого, О. Э. Мандельштама, М. И. Цветаевой и А. Т. Твардовского?

Остановимся на последнем вопросе, обеспечивающем на учебном занятии этап выводов, обобщений.

Прежде всего речь идёт о книгах, передающих чрезвычайно важное содержание космогонической и религиозно-нравственной направленности (Библия и Евангелие как её часть, «Голубиная книга»). В них представлена модель мира и определено место в ней человека, а также

провозглашена система норм, которыми он должен руководствоваться в своём поведении.

«Книга для бойца» тоже претендует на универсальность, энциклопедизм, но совсем другого рода, так как отражает состояние жизни людей в период военных испытаний, когда на первый план выходит необходимость защиты своей родины от врага.

В поэме-эпосе «Василий Тёркин» налицо та целостность, без которой невозможно «эпическое состояние мира» (термин Гегеля). Единение людей проявляется и в их отношениях друг с другом. В поэме нередко встречается ситуация подлинного общения, взаимопонимания, о чём свидетельствует многое: и психологическая раскованность рассказчика, мастерски владеющего тайнами речетворчества, и эмоциональная реакция слушателя на воспринятое слово, такое понятное и дорогое.

Сам главный герой — отражение народного идеала человека: он и герой, и мастер на все руки, и балагур, и музыкант, и в душе поэт; он очень прост в общении, но не груб. Мы можем говорить о характере Василия Тёркина, но не о судьбе, в том смысле, в каком употребляют это слово, характеризуя произведение романического жанра. Как известно, в последнем показывается индивидуальная траектория жизненного пути героя. В поэме же Твардовского на первом плане совсем другое: непосредственная связь судьбы героя с судьбой народа в совершенно особый исторический период — период, когда решается судьба страны.

Автор является частью изображаемого им мира. Поэтому неудивительно, что иногда чуть ли не исчезает дистанция между его сознанием и сознанием того или иного персонажа: реплики или монологи последнего смело могли бы войти в его лирические отступления и наоборот.

Детские книги — это определённый тип культуры, который оказывает серьёзное воздействие на сознание и душевную организацию ребёнка, на его нравственные ориентиры. В этом смысле он схож с Библией (кстати, есть жанр детской Библии, чрезвычайно распространённый). У этой культуры обнаруживается интереснейшая особенность, адресующая нас к психологическому миру человеческой личности: детские книги, с которыми связаны очень сильные читательские впечатления, нередко воспринимаются людьми как символ раннего периода жизни, а его многие склонны идеализировать, видеть в романтическом свете. Перечитывание этих книг в более позднем, даже зрелом возрасте как бы возвращение в «золотой век», пусть и виртуальное.

Как мы видим, само слово «книга» наполняется целым комплексом смыслов, выводящим внимательного читателя за рамки формулировки, встречающейся в толковом словаре. По крайней мере, наполняя её конкретным содержанием.

**К видам заданий на различение значения и смысла отнесём следующие:** 1) выявление художественного смысла литературного произведения; аргументация своей точки зрения с опорой на его структурные элементы; 2) подбор к лексическому значению слова-концепта комплекса смыслов (источники — предложенные ученику или выбранные им самостоятельно произведения литературы и других видов искусства, публицистические или научные тексты, афоризмы; собственный жизненный опыт; сведения из разных областей знания); 3) группировка смыслов слова-концепта с учётом логики равноправия, последовательности или иерархии; 4) соотнесение слов-концептов или их лексических значений и смыслов (задание на соответствие) с последующей аргументацией своего решения; 5) создание текста, в котором

актуализируются те или иные смыслы лексического значения слова-концепта.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Теория литературы: Учеб. пособие: В 2-х т. / Под ред. Н.Д. Тамарченко. — Т. 1. — М., 2004. — С. 18.
2. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. — СПб., 2006. — С. 274.
3. Топоров В.Н. «Голубиная книга» и [«К Плоти»]: состав мира и его распад // Этнолингвистика текста: Семиотика малых форм фольклора. — М., 1988. — С. 69–71.

## 2. Художественная доминанта изучаемого литературного произведения

Доминанта — «господствующая идея, основной признак или важнейшая составная» [1]. Физиолог А.А. Ухтомский называл её «господствующим очагом возбуждения» и полагал, что от доминанты зависит «общий колорит, под которым рисуется нам мир и люди» [2]. В музыке доминантой называют тональность, в архитектуре — здание или сооружение, главенствующее в архитектурном ансамбле, в литературе же — это определяющий принцип (приём), который способствует созданию текста как целостной художественной структуры.

М. М. Бахтин, характеризуя героя и позицию автора по отношению к герою в творчестве Ф. М. Достоевского, использует термин «художественная доминанта»: «Самосознание, как *художественная доминанта* построения героя, не может лечь рядом с другими чертами его образа, оно вбирает эти черты в себя как свой материал и лишает их всякой определяющей и завершающей героя силы <...> Самосознание, как *художественная доминанта* в построении образа героя, уже само по себе самодостаточно, чтобы разложить монологическое единство

художественного мира, но при условии, что герой как самосознание действительно изображается, а не выражается, то есть не сливается с автором, не становится рупором для его голоса, при том условии, следовательно, что акценты самосознания героя действительно объективированы и что в самом произведении дана дистанция между героем и автором» [3].

Именно самосознание героев Ф.М. Достоевского М.М. Бахтин называет художественной доминантой, фиксирующей дистанцию между голосом конкретного героя и голосом автора (отсюда идея объективации самого героя), доминантой, образующей своеобразное силовое поле, в которое попадают те или иные качества героев, подчиняясь его законам.

Мы подробно остановились на фрагментах из монографии М.М. Бахтина, потому что в них очень точно характеризуется художественная доминанта как эстетическое понятие, как структурообразующий принцип (приём), хотя и не даётся её определение.

Вопрос о художественной доминанте непосредственно сопрягается с вопросом об интенции, то есть намерении, замысле автора, выраженном в произведении и призванном «ставить «пределы интерпретации», служить критерием, позволяющим отделять приемлемые толкования текста от неприемлемых» [4].

Термин «доминанта» употребляет А. Б. Есин. Причём он выделяет содержательные доминанты произведения, имея в виду «тот проблемно-смысловой стержень, который обеспечивает системно-целостное единство содержания». Для правильного определения содержательных доминант необходимо учитывать, что ими являются «наиболее общие свойства произведения», принципы построения целого, «те организующие параметры, которые «пронизывают» все содержательные элементы». «Чаще всего содержательными доминантами становятся типы

художественной проблематики, разновидности пафоса и идея произведения». Но А. Б. Есин упоминает и о стилевых доминантах, подчёркивая, что «смысловые и формальные доминанты очень точно соответствуют друг другу» [5].

Психолог В. П. Беянин использует термин «эмоционально-смысловая доминанта», которую рассматривает как систему «когнитивных и эмотивных эталонов, характерных для определённого типа личности и служащих психической основой метафоризации и вербализации картины мира в тексте» [6].

В сфере методики преподавания литературы И. В. Сосновская вслед за В. П. Беяниным использует термин «эмоционально-смысловая доминанта», обозначающий «и тип авторской позиции, и систему ценностей, и соответствующую ей поэтику, и тип героя и ситуации». По её мнению, значимые доминанты — выразительный и изобразительный мир художественного произведения (архетипическую, ассоциативную, иносказательную образность, художественную детализацию), психологизм и жанр [7].

Художественная доминанта, обуславливающая ракурс школьного изучения литературного произведения в рамках одного или целого комплекса уроков, неизбежно становится и категорией методики, так как оказывает влияние на содержание и структуру аналитической и интерпретационной деятельности юных читателей. Далее мы остановимся на отдельных видах доминанты.

И. В. Е. Хализев, используя термин «типы авторской эмоциональности», подчёркивает: «Эмоции, которые выражены в художественном произведении, сопряжены с ценностными ориентациями отдельных людей и их групп» [8].

Отметим, что в речевой практике активно употребляется слово «тональность» в значении «основная



эмоциональная настроенность произведения искусства». На наш взгляд, именно это слово можно использовать при характеристике **эмоционально-ценностной доминанты** произведения.

Виды тональности, представленные в литературных произведениях, можно сгруппировать следующим образом:

1) идиллика — юмор (гармоничные отношения между «я» и окружающим миром, принятие бытия, эмоциональный диапазон: от умиления до безудержной радости — жизнеутверждающий смех);

2) героика — романтика (преодоление инстинкта самосохранения, труд души — устремлённость «я» в будущее, вера человека в собственные возможности);

3) драматизм — трагизм (переживание сложности, несовершенства, дисгармоничности бытия — неразрешимый характер жизненного конфликта, который не может не быть назван неизбежным, закономерным);

4) инвектива — сатира (открытое обличение пороков социальной действительности — обличение пороков с использованием ресурсов комического).

Обычно литературное произведение тяготеет к определённой тональности. Так, роман И. А. Гончарова «Обломов», в котором представлены различные варианты идиллического существования человека, написан в идиллической тональности, несмотря на свой печальный финал, а детские стихотворения Д. Хармса с признаками поэзии нонсенса, предполагающими деформацию реальности, — настоящие юмористические произведения.

Героика является определяющей в повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба», в связи с чем вспомним о поступках Тараса, Остапа и других запорожцев. Такой вывод становится просто неизбежным, если это произведение мы рассматриваем в контексте сборника «Миргород», в котором историческое прошлое, которое и следует

назвать героическим, резко противопоставляется унылому, бледному, лишённому значимых человеческих устремлений настоящему. Романтическая устремлённость Грэя в будущее, желание и умение «делать чудеса своими руками» — эмоционально-смысловая доминанта повести А. С. Грина «Алые паруса».

Судьбы Евгения Онегина, героя одноимённого пушкинского романа, «не узнавшего вовремя» свою суженую, и Татьяны, чувство которой сначала было безответным, подводит к выводу о драматической тональности. Произведение же В. Шекспира «Гамлет», сюжет которого определяет стремление главного персонажа восстановить в мире баланс добра и зла, нарушенный Клавдием, персонажа, обречённого на гибель, создано в трагической тональности.

Гневное обличение власть имущих в стихотворении Г. Р. Державина «Властителям и судиям» не может не быть названо инвективой, но обличение бюрократов в стихотворении В. В. Маяковского «Прозаседавшиеся», поданное в комическом ключе, — это не что иное, как сатира.

Отметим, что в произведении может быть представлено несколько тональностей. Так, в стихотворении М. Ю. Лермонтова «Как часто, пёстрою толпою окружён...» мы встречаемся и с инвективой при характеристике дисгармоничного настоящего, и с идиллией при характеристике идеализированного прошлого, но всё же определяющей тональностью следует назвать инвективу, которой начинается и завершается это произведение.

А в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети», несомненно, присутствует трагическая тональность: вспомним о судьбе Базарова, пытавшегося противопоставить себя, само нигилистическое мироощущение первоосновам бытия и потерпевшего в этом противостоянии фиаско. Тем не менее, читая заключительные строки произведения

(«Какое бы страстное, грешное, бунтующее сердце не скрылось в могиле, цветы, растущие на ней, безмятежно глядят на нас своими невинным глазами: не об одном вечном спокойствии говорят нам они, о том великом спокойствии «равнодушной» природы; они говорят также о вечном примирении и о жизни бесконечной...»), мы понимаем, что определяющей тональностью в романе следует назвать идиллику.

II. К эмоционально-ценностной доминанте тяготеет доминанта, которую можно обозначить следующим терминологическим словосочетанием: **соотношение в произведении поэтического и прозаического**.

Прежде всего задумаемся о содержании этих понятий.

В Толковом словаре так определяется одно из значений слова «поэзия»: «что-либо прекрасное, возвышенное, полное очарования, лиризм, чувствительность, эмоциональность». Соответственно, «поэтический» — «проникнутый поэзией; возвышенный, лирический», а «поэтизировать» — «представлять, воспринять в поэтическом, возвышенном свете».

Лексическая семантика у слова «проза» антонимичная: «то, что является необходимым и обычным в жизни; повседневность, обыденность». В этом случае «прозаический» — это «будничный, обыденный, приземлённый, деловой, практический», а «прозаизм» — «то, что является прозаическим, лишённым поэтической возвышенности (обычно чересчур банальным или сниженным» [9].

Характеризуя поэтическое и прозаическое как категории онтологические и эстетические, мы не можем оторваться от той семантики, в которой они употребляются в современном русском языке и которая закреплена в словарях.

В само истолкование семантики слова «поэзия» входят термины, фиксирующие такие базовые эстетические

категории, как прекрасное и возвышенное. Только в этот ряд следует добавить категорию трагического. Тогда получается, что «поэтическое» — базовая категория, включающая в свою структуру категории, фиксирующие такие начала жизни, которые имеют отношение к сфере идеала, красоты, духовности, героизма — всего того, что выводит нас за рамки обыденного существования с его приземлёнными, чаще всего прагматическими целями, а последнее и отражено в термине «прозаическое» (категории комического и безобразного с этой категорией непосредственно коррелируют).

*Романтическая устремлённость* к идеальному проявляется по-разному, но, пожалуй, в Германии она приобретает наиболее «крайние» формы. В частности, любопытны суждения Новалиса о произведении Гёте «Годы учения Вильгельма Мейстера»: «Годы учения Вильгельма Мейстера» в известной степени весьма прозаичны и современны. Романтическое там уничтожается, также и поэзия природы, чудесное. Речь идёт об обычных, человеческих делах, природа и мистическое совсем забыты». Поэтическое можно обнаружить только в природе и в мистически прозреваемом мире. Социально организованная, повседневная, бытовая жизнь людей к этой категории, по мнению Новалиса, не имеет никакого отношения. Мало того, немецкий романтик обвиняет Гёте в «художническом атеизме», ибо в его романе «прозаическим дешёвым материалом достигнут поэтический эффект» [10].

Логика жёсткого противопоставления поэтического и прозаического обнаруживается также в следующем суждении немецкого теоретика романтизма А.Шлегеля: «Изображая страсти безотносительно к каким-либо предметам, только в выражении их форм, она [музыка — М.Ш.] как бы очищает эти страсти от сопутствующей им материальной прозы: сбрасывая с них земную оболочку, она помещает их в чистую просветлённую атмосферу» [11].

Обыденная, повседневная жизнь может быть включена в художественную орбиту романтика. Но в этом случае она показывается как нечто дисгармоничное, далёкое от идеала, подлежащее резкому осуждению. Романтическое двоемирие основано на соотношении конечного и бесконечного, прозаического, приземлённого, застывшего и поэтического, небесного, движущегося.

Но иногда прозаическое преображается, о чём и пишет Ф.Шлегель: «... самое обыденное и повседневное предстаёт совершенно новым и поэтически преображённым, ибо он угадывает [художник — М.Ш.] или, предчувствуя, вкладывает в него высший смысл и глубокое значение» [12]. Но здесь прозаическое не воспринимается как нечто самоценное, неповторимое, аксиологические интерпретации игнорируют специфику явления, рассматривая его как отражение высшего (в духе Платона), как символ.

Симптоматично желание *реалистов* к воссозданию цельной картины мира. Смещение границ, отделяющих поэтическое от прозаического, а подчас и признание их относительности — знак преодоления романтического двоемирия: «Без всякого сомнения, жизнь разделяется и подразделяется на множество сторон, имеющих свою самостоятельность; но эти стороны сливаются одна с другою живым образом, и нет между ними резкой, разделяющей их черты. Как ни дробите жизнь, она всегда едина и цельна» [13].

В центре внимания неизбежно оказывается роман. Почему? Для ответа на этот вопрос необходимо вспомнить характеристику жанра, данную Гегелем в «Эстетике»: «...одна из наиболее обычных и подходящих для романа коллизий — это конфликт между поэзией сердца и противостоящей ей прозой житейских отношений, а также случайностью внешних обстоятельств. Конфликт этот разрешается трагически или комически или

же исчерпывается тем, что, с одной стороны, характеры, сначала противившиеся обычному порядку мира, учатся признавать в нём подлинное и субстанциальное начало, примираются с его отношениями и начинают действовать в них. С другой стороны, они удаляют прозаический облик со всего осуществляемого и свершаемого ими» [14]. Конечно, гегелевская характеристика требует корректировки, так как она не отражает творческого опыта романистов более поздних эпох. Например, сам конфликт поэтического и прозаического в реалистическом романе XIX и XX веков становится и внутренним, что даёт возможность художникам глубже осмыслить психологическую жизнь человеческой личности.

Русский реалистический роман учит искать поэтическое в самой действительности, многообразной и динамичной, в связи с чем следующие суждения Н. Н. Страхова, относящиеся к толстовскому роману «Война и мир», могут толковаться расширительно: «...поэт учит своих читателей проникать в ту поэзию, которая скрыта в действительности. Она глубоко закрыта от нас пошлостью, мелочностью, грязною и бестолковою суетою ежедневной жизни, она непроницаема и недоступна для нашего собственного равнодушия, сонливой лени и эгоистической хлопотливости; и вот поэт озаряет перед нами *всю тину, опутывающую людскую жизнь*, для того, чтобы мы умели видеть в самых тёмных её закоулках искру божественного пламени...» [15].

Любое насилие над глубинными жизненными процессами, то есть поэтическим, обречено на неудачу. Поэтому не удивляет недоверие русского литературного критика и философа к различным теориям, навязывающим действительности свои законы: «Показать, как в душе человека борется жизнь и теория, показать эту схватку на том случае, где она доходит до высшей степени силы, и показать, что победа осталась за жизнью — такова

была задача романа» (о романе «Преступление и наказание»); «Истинные, глубокие силы, управляющие событиями, берут верх над всеми расчётами. Итак, таинственная глубина жизни — вот мысль «Войны и мира» [16]. Примечательно, что глубина жизни характеризуется как таинственная, то есть предполагается провиденциальный её смысл.

Трудно переоценить значение статей Н. Н. Страхова в том случае, если в центре нашего внимания оказывается категория поэтического, ибо они (вслед за творениями русских писателей) учат диалектике бесконечного и конечного, небесного и земного.

Само постижение художественного мира литературного произведения должны быть организовано на уроках таким образом, чтобы внимание к поэтическому и прозаическому было практически постоянным. Но что в этом случае необходимо учитывать словеснику?

Нельзя обойтись без серьёзной *словарной работы*, суть которой в выстраивании синонимических рядов. Истолкование лексических значений, их соотнесение друг с другом поможет школьникам более глубоко осознать самую сущность поэтического и прозаического. Принципиально важно то, что в эти ряды органично войдёт и терминология, имеющая отношение к философии и эстетике:

*поэтическое* — прекрасное, возвышенное, трагическое, героическое, бесконечное, небесное, звёздное, горнее, божественное, ангельское, гармоничное, бытийное, подлинное, природное, органичное, свободное, диалектичное, развивающееся, возрождающееся, весеннее, жизнеутверждающее, эмоциональное, духовное, душевное, необычное, чудесное, волшебное, таинственное, загадочное, сказочное, творческое, созидательное, музыкальное и т.д.;

*прозаическое* — конечное, демоническое, повседневное, приземлённое, бытовое, унылое, суетное, мелкое, искусственное, скучное, тоскливое, статичное, замкнутое, несвободное, скованное, умирающее, очевидное, рассудочное, рационалистическое,

формализованное, схематичное, бездушное, безобразное, примитивное и т.д.

В письменных работах учащихся легко обнаруживаются слова, входящие в лексико-семантические группы «поэтическое» и «прозаическое», в связи с чем приведём фрагменты из сочинений восьмиклассников, основу которых составляло развёрнутое соотнесение главных героев произведений М.Ю. Лермонтова и В.В. Набокова «Мцыри» и «Пильграм» (при этом выделим курсивом интересующую нас лексику: 1) «Первое и самое явное сходство — это стремление к своему *счастью*. Правда, представление о счастье было у них немного разное. У Мцыри была цель — вырваться *на свободу* и пройти *в родимую страну*. *Счастье* же Пильграма заключалось в том, «чтобы самому, вот этими руками, вот этим светлым кисейным мешком, натянутым на обруч, самому, самому, *ловить редчайших бабочек далёких стран...*» Но что объединяет эти два представления о счастье? Счастье — это жизнь *на свободе, среди природы*, жизнь, в которой *много движения, обилие новых впечатлений*» (Святослав Ч.); 2) «Оба героя находятся *в ситуации отчуждения от окружающего мира*. Для них пространство, в котором уныло тянутся дни, напоминающие друг друга, — это *тесная клетка*, а из неё так хочется вырваться. В одном случае этим пространством является *монастырь с клетушками-кельями*, а в другом — *квартира, где постоянно капает кран*» (Ирина В.); 3) «Героям Набокова и Лермонтова открыта *красота мира*. Так, Мцыри причудливые хребты сравнивает с мечтами. На это способен только *поэт в душе: сравнить видимое с невидимым*, осознать то, что их объединяет. Пильграма же привлекали и вересковые холмы под Мадридом, и «долины Андалузии, скалы и солнце, большие горы». Но есть одно серьёзное различие: если у Мцыри были *живые впечатления*, вызванные



восприятием природы, то Пильграм представлял себе картины природы на основе книг. Может быть, поэтому эти картины *не отличаются особой конкретностью, выразительностью*» (Анастасия III.).

Как мы видим, все инвариантные признаки, отмеченные восьмиклассниками, имеют непосредственное отношение к романтическому двоемирию: свободолобие, идеализация природы, мечтательность натуры, устремлённость в будущее (поэтическое) — отчуждение от окружающего мира, предельно далёкого от возвышенного идеала; причём знаком, символом этого мира выступает замкнутое пространство, приобретающее разные формы (прозаическое). Обратим особое внимание на последний фрагмент, где намечается градация видов поэтического по степени их приближенности к образцу.

Резкое противопоставление друг другу двух синонимических рядов необходимо, так как позволяет глубже осмыслить специфику каждого из них. Но нельзя не подчеркнуть относительность этого противопоставления: например, бытовое, чаще всего ассоциирующееся с чем-то приземлённым, может приобретать поэтические черты, а таинственное, загадочное — становиться маской прозаического. То есть серьёзная работа с этими синонимическими рядами немислима вне дихотомий «внешнее — внутреннее», «форма — содержание».

Так, стихотворение А. А. Ахматовой «Мне ни к чему одические рати...» (1940 г.) выводит читателей за рамки традиционного подхода к творчеству. Не удивляет, что уже в первой строфе встречаются такие слова и сочетания слов, как «некстати», «не так, как у людей». Необходимо, чтобы на это обратили внимание ученики, а далее ответили на следующий вопрос: в чём это «некстати» выражается? На только что сформулированный вопрос отвечает вся дальнейшая образная структура стихотворения: стихи растут, «не ведая стыда», из того, что поэтесса

называет сором. А сором могут быть названы и «одуванчик у забора», и лопухи, и лебеда, и «сердитый окрик», и «дѣгтя запах свежий», и «таинственная плесень на стене». В обычном, привычном, прозаическом творческая личность видит поэтическое.

Очень важно, чтобы школьники остановились на «кульминационном» эпитете «таинственная», как бы отмечающем нечто непостижимое, необъяснимое в прозаической детали, на первый взгляд, лишённой поэтического очарования — ведь речь идёт о плесени! Но после многоточия и назван результат восприятия творческой личностью окружающего мира. Это не что иное, как звучащий стих, задорный и нежный, стих, радующий и самого автора, и читателей.

Нельзя проигнорировать и то, что поэтесса выводит свою лирику за рамки устоявшихся лирических жанров, ибо её неинтересны ни «одические рати», «ни прелесть элегических затей» — всё то, что сковывает творческую личность, окружив её различными нормами, ограничениями. Главное — сама реальность, импульсы которой и рождают творческую энергию, не подчиняющуюся рационалистическим законам.

Анализируя или интерпретируя изучаемое произведение, школьники используют термины «поэтическое» или «прозаическое» как *доминанты* соответствующих синонимических рядов (в данном случае слово «доминанта» используется как устоявшийся лингвистический термин). В этом случае особую значимость приобретает ***разграничение сознаний литературного героя и автора***, так как их видение мира может и не совпадать: то, что для первого само воплощение поэтического, для второго таковым не является, или наоборот.

Необходимо предлагать ученикам тексты, в которых одно и то же жизненное явление «подаётся» ***в разных регистрах***. В этом случае приёмы сравнительной

деятельности помогут им более глубоко осмыслить поэтическое и прозаическое.

Так, при организации изучения третьей главы романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» следует обратить внимание десятиклассников на два описания весны. В первое описание включены приметы социальной действительности, предельно далёкие от поэтического. Это знаки кризиса, предшествовавшего реформам шестидесятых годов. Но совсем другую картину мы созерцаем тогда, когда писатель показывает одну природу: картина разорения, статичности, безжизненности сменяется контрастной картиной, полной необычайного волнения («... весна брала своё»).

**Обобщающие формулировки**, которые должны звучать на уроках литературы, входят в философскую парадигму поэтического и прозаического.

Так, в десятом классе актуализируются следующие модели человеческих судеб, имеющие непосредственное отношение к названным выше категориям: 1) человек хочет вписаться в социум, став его частью; 2) человек отгораживается от социума и существует в замкнутом пространстве — в идиллическом мире; 3) человек поддаётся чувству любви и тем самым противопоставляет себя социуму; 4) человек противостоит первоначалам бытия и в этом противостоянии терпит фиаско; 5) человек, оказавшийся способным на индивидуалистический бунт, в перспективе должен преодолеть в самом себе зло и постичь добро в христианском его понимании; 6) цель человека, способного на самопожертвование, на героизм, — революционные изменения в жизни общества; 7) в вечном, небесном человек находит для себя спасение от дисгармоничного, «душного» земного мира; 8) вечное преображает «земную» жизнь героя, наполняя её возвышенным смыслом; 9) человек лишь приближается к запредельному, но не может его постичь.

Как видно из вышесказанного, категории поэтического и прозаического, входя в пространство учебной деятельности, превращаются в инструмент, при помощи которого школьники постигают художественный мир произведения, а также принципиальные особенности основных литературных направлений. Иначе говоря, не теряя своей эстетической природы, эти категории в то же время становятся категориями методическими.

III. В роли художественной доминанты литературного произведения подчас выступает **концепт**. Причём совсем не обязательно он может влиять на поурочное планирование, но работа с ним должна оказывать сильное воздействие на сам процесс аналитической и интерпретационной деятельности школьников, определять её ракурс.

Так, при изучении романа-эпопеи Л. Н. Толстого в десятом классе в центре внимания может оказаться слово-концепт «мир», вызывающее представление о космической целостности, противопоставленной хаотической дезинтеграции [17].

Ещё в 1969 году С. Г. Бочаров обратил внимание на грамматические формы, в которых употребляется это слово в произведении Л. Н. Толстого. Исходя из этого, можно выстроить следующую структуру аннотации, которая даст ориентиры учителю, организующему анализ и интерпретацию этого романа:

**В миру.** «Мирская жизнь, что кипит за оградой монастыря, вся безграничность связей человеческой жизни с её видимой пестротой отношений, мнений, стремлений, целей, в которых надо ориентироваться, делать выборы и принимать решения, — «безурядица вольного света» [18] ... Как быть прекрасным человеком? Н. Ростов в полку («в монастыре») и за его пределами. Отношение Пьера к мирской жизни и к масонству как форме «монастыря». Жизненная драма Наташи Ростовской.

**В мире.** «На земле, именно на этой земле (Пьер указал в поле) нет правды — всё ложь и зло; но в мире, во всём мире есть царство правды, и мы теперь дети земли, а вечно дети всего мира». «*Мир* в этом новом значении («весь мир») противопоставлен у Пьера *земле*, которая соответствует жизни *в миру*) — противопоставлен как космос хаосу» [19]. Антитеза земного и космического в сознании Андрея Болконского и Пьера Безухова. «Любовь божеская и любовь человеческая» и Андрей Болконский. Преодоление антитезы Пьером: «В середине бог, и каждая капля стремится расшириться, чтобы в наибольших размерах отражать его», «...и радостно созерцал вокруг себя вечно изменяющуюся, непостижимую и бесконечную жизнь». Символические образы природы.

**Миром** (имя существительное в творительном падеже, ставшее наречием). «Миром, все вместе, без различия сословий, без вражды, а соединённые братскою любовью — будем молиться...» Мотив единения людей в романе: семья — национальный мир — человечество. «Мысль народная» и философская концепция произведения. Картина Бородинского сражения. Представители народной среды. Народный полководец Кутузов. Любимые герои Толстого и народная, национальная среда. Тема индивидуализма. Л. Н. Толстой об антигуманной сущности войны и патриотизме.

«Война и мир» как роман-эпопея. Л. Н. Толстой как мастер «диалектики души».

IV. Эмоционально-смысловой доминантой в процессе изучения литературного произведения может выступать **образ-персонаж**, занимающий в художественной структуре главное место. Такой ракурс деятельности школьников влияет и на поурочное планирование.

Например, планирование уроков по роману М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» будет соответствовать логике моноцентризма: любой персонаж, находящийся рядом с Печориным, прежде всего способствует раскрытию его внутреннего мира, и это учитывается в формулировках тем учебных занятий: *Печорин и Бэла. Печорин и Максим Максимыч. Печорин*

*и контрабандисты. Печорин и Грушницкий. Печорин и Мери. Печорин и Вера. Печорин и Вернер. Печорин и Вулич.*

Перед нами логика пообразного изучения произведения. Кстати, иногда она может сочетаться с логикой целостного изучения, то есть изучения «вслед за автором». Покажем это на примере тематики уроков по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»: *Раскольников до совершения преступления. Преступление и теория Раскольникова. Раскольников после совершения преступления. Лужини Свидригайлов как «двойники» Раскольникова. Порфирий Петрович и Соня как оппоненты Раскольникова.*

Приведём в качестве примера следующую систему вопросов и заданий к урокам, отражающим сюжетную линию «Раскольников — Соня Мармеладова»:

Глава 4 (часть 4).

1. Докажите, что Раскольников хочет вызвать у Сони чувство протеста. Почему он «весь быстро наклонился и, припав к полу, поцеловал её ногу»?

2. Почему Раскольников попросил Соню прочесть легенду о Лазаре?

3. Какая цель была у Сони при чтении евангельского текста и достигла ли она своей цели?

4. Как Соня читала Евангелие? Обратите внимание на внешние формы выражения её психологического состояния.

5. Раскольников говорит Соне: «Мы вместе прокляты, вместе и пойдём! <...> Знаю только, что по одной дороге, наверно знаю, — и только. Одна цель!» Какой смысл вкладывает главный герой романа в эти слова?

Глава 4 (часть 5).

6. В начале главы Раскольников формулирует условие мысленного эксперимента. В чём его суть? Почему так жестоко поступает Раскольников по отношению к Соне?

7. В какой момент Раскольников увидел облик Лизаветы в лице Сони? Раскройте символический смысл этой ситуации.