

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра русской и зарубежной литературы

**ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ
И СОВРЕМЕННЫЕ
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОИСКИ**

*Методическое пособие по курсу
“Методика преподавания литературы”
для студентов филологического факультета*

Издательство “Самарский университет”
2004

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета
Самарского государственного университета*

УДК 882.09 (075.23)

ББК 74.261.8

П 727

Преподавание литературы и современные методические поиски: Методическое пособие / Кол. авторов; Под ред. С.А. Голубкова. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2004. 200 с.

Пособие включает материалы преподавателей кафедры русской и зарубежной литературы Самарского государственного университета и школьных учителей-словесников, посвященные различным вопросам современной методики преподавания литературы в школе. В целом данное пособие может использоваться при изучении курса «Методика преподавания литературы в школе» и при прохождении педагогической практики.

УДК 882.09 (075.23)

ББК 74.261.8

Научный редактор проф. С.А.Голубков
Редакторы-составители: доц. Т.В.Журчева,
ст. преп. Л.Е.Никифорова

© Авторы, 2004
© Издательство «Самарский
университет», 2004

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
§1. ВУЗОВСКИЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	6
§2. РОЛЬ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ	14
§3. “ЖИТИЕ ФЕДОРА ВАСИЛЬЕВИЧА УШАКОВА” А.РАДИЩЕВА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ	25
§4. ОТНОШЕНИЯ “АВТОР – ЧИТАТЕЛЬ” В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ	47
§5. МЕТОДИКА “ВДУМЧИВОГО ЧТЕНИЯ” НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	56
§6. ПОВЕСТЬ И.БУНИНА “ДЕРЕВНЯ” И ПРОБЛЕМЫ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ	76
§7. ПОЭТ В КОНТЕКСТЕ ЭПОХИ	83
§8. А.П.ЧЕХОВ И В.ПЬЕЦУХ Опыт сопоставительного анализа	95
ПРИЛОЖЕНИЕ МОДИФИЦИРОВАННЫЙ ВАРИАНТ БАЗОВОЙ ПРОГРАММЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ 5-11 КЛАССОВ (подготовительные материалы)	103
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	197

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящее пособие содержит материалы, посвященные проблемам школьной методики, содержания школьного литературного образования, а также практический опыт учителей-словесников: системы уроков, принципы разрешения той или иной дидактической задачи. Цель нашего издания – помочь прежде всего студентам-филологам, начинающим преподавателям и опытным учителям-словесникам, ищущим новых путей в профессии, в организации учебной деятельности, научно-исследовательской работы.

Именно поэтому мы собрали под одной обложкой материалы как вузовских и школьных преподавателей, много лет занимающихся этими проблемами, так и первые научные и практические наблюдения выпускников университета, которые могут быть успешно использованы и в теоретической, и в практической подготовке будущих специалистов, тем более что соединение жизни и практики давно стало необходимой основой творческой деятельности учителя. Литературоведение и методика взаимосочетаемы в школьном обучении. Недаром методику преподавания литературы часто называют “педагогическим литературоведением”.

Определение “учитель-исследователь” привычно в настоящее время – в период коренной перестройки школьных технологий, освоения нового содержания, переосмысления классического опыта. Наследуя созданное в преподавании литературы за два с половиной века, современность представляет новые требования. Известные темы приходится открывать заново. Литература в школе сейчас – привычно-необычный мир: опыт учителей и новый взгляд молодых специалистов зачастую совместно создают интересный вариант педагогического решения. Исследования и наблюдения, педагогическая конкретика и советы, новые технологические предложения касаются как содержания вузовского и школьного преподавания литературы, так и структуры, форм и путей обучения.

Кафедра русской и зарубежной литературы Самарского государственного университета давно работает с учителями города и области, среди ко-

торых немало наших выпускников. В программе ежегодной научной конференции преподавателей и сотрудников университета традиционно присутствует и секция методики преподавания литературы, в работе которой принимают участие не только члены кафедры, но прежде всего учителя и студенты выпускного курса. Публикуемые нами материалы в течение нескольких лет представлялись на этих конференциях, отбирались, дорабатывались и наконец вылились в самостоятельное издание. Вопросы, поднятые в статьях, являются важными и сложными. Это и проблемы изучения отдельных периодов русской литературы, и новое прочтение отдельных произведений. Урок литературы объединяет многие факторы, самым ярким из которых является анализ литературного произведения, умение добиться творческого взаимодействия между учеником и миром художественного произведения, достигнуть диалога, без которого нет личности, нет культуры. Каждый из авторов сборника стремится к своему видению названных проблем, и в целом складывается интересная система разнообразных решений.

В приложении помещен модифицированный вариант базовой программы по литературе для 5-11 классов, составленный Т.В.Журчевой и коллективом учителей-словесников самарской гимназии №11. По сути дела, это пока еще подготовительные материалы к самостоятельному варианту базовой программы, но они представляют несомненный практический интерес, т.к., во-первых, содержат единый концептуальный подход к изучению литературы на протяжении всех лет обучения – от 5 до 11 класса, во-вторых, предлагают один из вариантов решения проблемы концентрического расположения учебного материала, что сегодня настоятельно рекомендуется в педагогических кругах, в-третьих, используют новейшие достижения современного литературоведения, тем самым активно соединяя академическую теорию и школьную практику. Этот рабочий вариант нормативной учебной программы по литературе может быть использован как в классах с углубленным изучением литературы, так и в обычных классах и даже в классах с математическим и естественным уклоном: составители предусмотрели возможность сокращения или расширения изучаемого материала при неизменности концептуального подхода к нему.

§ 1. ВУЗОВСКИЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Я начну с одной любопытной местной истории. В 1960-е годы на станции Кряж проживал старик, Иван Михайлович Кузьмин, который работал когда-то обходчиком, потом был начальником этой неприметной пригородной железнодорожной станции. Обыкновенный человек, которых тысячи по всей России. И мало кто знал, что еще до революции он получил пять дипломов о высшем образовании. Философское, богословское, историко-филологическое, физико-математическое, естественное – вот те университетские отделения, которые он окончил. Одно образование он получил как студент-очник, другие – через систему экстерната. Грянула революция, наступила пора строгих анкет и откровенных вопросов типа такого: “Ваши убеждения?”. Он, не лукавя, однажды и написал: **“Анархист-максималист”**. Нет, он не был уличным смутьяном-анархистом, он шел к анархизму всерьез – от книг, от долгих штудий. Естественно, от него отвернулись. И, будучи не востребованным обществом, он стал простым служащим на одном из участков железной дороги. Всю последующую жизнь он запоем читал серьезнейшие книги, которые почему-то (может быть, от не слишком дружественных глаз?) хранил в сундуках. Вел подробные конспекты. Спорил в этих записях с самим собой, с авторами мудрых книг. И так – всю жизнь! Он, как говорят на Руси, **“довольствовался внутренней жизнью”**. Страна, конечно, потеряла многое, не воспользовавшись его незаурядным интеллектом (о, сколько таких трагических потерь было в веке двадцатом?!), но в утешение скажем, что, несмотря ни на

что, он не растерял себя, спас себя как личность, сохранил собственный уникальный духовный мир. **Что ему помогло?** Прежде всего у него были выработанный годами **способ** самообразования, привычка к регулярному самостоятельному и напряженному умственному труду.

В настоящее время перед человеком стоят **другие опасности**, другие проблемы судьбоносного выбора. К счастью, нет анкет, нет тоталитарного догляда за сокровенной внутренней жизнью личности. Но возникли другие барьеры на пути свободной самореализации. Слишком быстро меняется спрос на те или иные профессии, хочешь ты этого или не хочешь, а надо переучиваться. А для этого необходимо овладеть самыми различными **технологиями самообразования**.

В последнее время все увереннее вводятся в практику школьного преподавания **вузовские** формы обучения. Читаются разнообразные спецкурсы, организуются семинары и конференции различного статуса (от внутришкольного до областного и республиканского), становятся привычными семестровые зачеты и экзамены, межсессионные коллоквиумы. Учащиеся выполняют весьма трудоемкие многостраничные рефераты и курсовые работы.

Особенно это касается так называемых **инновационных** учебных заведений – гимназий, лицеев, колледжей, школ с профильными классами. Автор доклада опирался на свой опыт работы в Самарском университете Наяновой, в Самарском муниципальном лицее философии планетарного гуманизма и других учебных заведениях города.

Введение вузовских форм обучения в учебно-педагогический процесс в старшем звене таких учебных заведений, бесспорно, **благоприятно** сказывается на уровне подготовки будущих студентов. Становится относительно легким и безболезненным **переход** от собственно школы к вузу: молодых людей, ставших первокурсниками, не пугает сессия, они привыкли распоряжаться своим временем, поэтапно и достаточно целесообразно планировать самостоятельную работу, нести груз персональной ответственности за выполнение большой письменной работы, которую не сделаешь за один вечер в авральном порядке. Исчезает присущая обычному школьнику психологическая установка на сиюминутный и локальный успех (“спросят – не спросят”, сегодняшняя отметка в журнале). Появляется понимание того, что **по всему** материалу курса нужно будет держать ответ на зачете или экзамене. Так что “зияния” в знаниях все равно выйдут боком тебе же самому.

Преподаватели-гуманитарии дают учащимся достаточно обширные **списки литературы для обязательного чтения**, что опять же готовит школьника к будущей непростой в этом отношении жизни. На филологическом факультете госуниверситета приходится **сравнивать** выпускников инновационных учебных заведений и обычных школ, и это сравнение, как правило, не в пользу последних. Список рекомендуемой литературы нередко повергает студента – “выходца” из “ну очень средней школы” буквально в шок (следует панический вопрос: “И это **все** надо читать?!”), и сразу становится понятно, что он просто не готов к системе вузовской жизни, школа не заложила в нем профессионально необходимых навыков.

Предлагаемая система спецкурсов историко-литературного, теоретико-литературного и культурологического характера составляет своеобразный образовательный модуль, помогающий учащимся, **ориентированным на получение высшего гуманитарного** (в частности филологического) образования, осуществить достаточно плавный и квалифицированный переход от школьной к вузовской ступени обучения. Для этого вводятся глубоко вузовские формы преподавания, с помощью которых дается **дополнительная** специальная информация, целенаправленно подготавливающая школьника к приобретению будущей профессии.

Можно предложить **программу**, описывающую алгоритм включения вузовского компонента в школьное обучение, рассчитанную на **четыре** года (соответственно 8-11-е классы). Основной при этом становится идея **постепенного расширения** теоретико-литературного и историко-литературного кругозора учащихся. Нельзя исходить только из хронологически-линейной логики преподнесения историко-литературных курсов, ибо у ученика существует и своя логика усвоения, обусловленная возрастными особенностями. Именно поэтому на первом этапе (8-й класс) преобладает **историко-литературная информация** как таковая, происходит чисто количественное накопление фактов. Спецкурс “*Введение в литературное источниковедение*” знакомит слушателей с различными материалами, которыми пользуется в своей повседневной поисковой и аналитической работе историк литературы (дневники, записные книжки, письма, заметки на полях прочитанных писателем книг, писательские библиотеки, юридические документы, черновики, варианты, редакции текстов, фотографии и т.д.). Такой курс может быть чрезвычайно **занимательным** и расширит представление ученика о типологии различных текстов. С этой же, фактографиче-

ской, точки зрения уместен в 8-м классе и спецкурс *“Русские писатели в Самарском крае”*, знакомящий с такой весьма специфичной и интересной (наглядной) областью истории отечественной литературы, как литературное краеведение, и допускающий возможность познакомиться с реальным литературным **архивом**. Данные спецкурсы создают необходимую площадку для выстраивания дальнейших литературоведческих дисциплин.

В 9-м классе перед учащимися выдвигаются уже **более масштабные** проблемы как общеэстетического, так и теоретико-литературного порядка. Спецкурс *“Формы условности в искусстве слова”* призван внушить слушателю мысль о **смысловой многоаспектности** художественного текста, о различных уровнях художественной шифровки жизненного содержания (простая и двойная условность художественного образа, моделирование, фантастическое исходное допущение, вымысел и домысел, условность игры, сновидческие образные представления, абсурдизация как художественный прием и т.д.). Содержание спецкурса позволит учащемуся относиться к литературному произведению не как к простому тексту, в котором есть только один семантический слой, а как к тому “святому колодцу”, в котором мерцают многие еще нераскрытые смысловые глубины и уровни, как к сложной “пирамиде смыслов”. Спецкурс *“Художественная многомерность поэтического слова”* ведет разговор фактически в той же плоскости, ибо слово в лирической поэзии особенно насыщено явными и тайными смыслами. Метафорические построения, ассоциативные смысловые “перебросы”, переплетающиеся и вступающие в диалог друг с другом устойчивые мотивы – все это превращает небольшой (по количеству слов) лирический текст в целостный поэтический мир, заключающий в себе огромные философские, этические, психологические, эстетические смыслы. Практически данный спецкурс заставляет прикоснуться учащегося собственно к **тайне** поэтического слова.

В 10-м классе вниманию учащихся может быть предложен спецкурс *“Судьбы лирических жанров в русской поэзии”*, теоретико-литературная доминанта которого связана с категорией **жанра**. Художественный мир в литературе не создается сам по себе. Избранный писателем жанр задает определенные эстетические координаты, систему требований, с которыми так или иначе считается художник. Если художник создает новый жанр, еще неизвестный литературе, то он сам создает такую систему координат. В спецкурсе прослеживается историческая “жизнь” лирических жанров, их

эволюция, описываются случаи неизбежной трансформации, своеобразной жанровой диффузии. Особо отмечается роль того или иного жанра в творческой судьбе конкретных поэтов XVIII-XX веков. Спецкурс *“Техника комического в русской литературе XIX-XX веков”* дает учащимся системную информацию о приемах комического, которыми пользовались отечественные сатирики и юмористы, исходя из возможностей определенных жанров. Жанр рассматривается в названных спецкурсах как мироподобная модель (Н.Лейдерман), как “сокращенная Вселенная”. Таким образом, учащиеся выходят на новый – более широкий – уровень осмысления литературных проблем.

И, наконец, в 11-м классе, на завершающем этапе обучения, необходимо обратить внимание учащихся на еще более масштабную теоретико-литературную категорию – категорию **историко-литературного процесса**. Понятно, что и в предшествующих классах с теми или иными реалиями литературной эпохи учащиеся знакомились, осознавали процессуальность исторического развития литературы. Но в выпускном классе это понятие становится ключевым, призванным синтезировать полученные ранее знания и воспринимать литературу не как случайное собрание написанных в разное время книг, а как исторически меняющуюся, динамическую целостность.

Спецкурс *“Поэтика русской прозы XX века”* органично сочетается с современными интерпретациями гражданской истории XX века, с историей русской философской и религиозной мысли, европейской и мировой художественной культурой. Художественные явления, становящиеся предметом пристального внимания в данных курсах, рассматриваются не изолированно, а в многообразных системных связях с литературным (и шире – художественным) процессом XX века. Такую же методологическую нацеленность имеет и спецкурс *“Место критики в историко-литературном процессе”*. Безусловно, те или иные статьи великих критиков учащиеся изучали и раньше – в 8-10 классах. Но именно в выпускном классе школьники испытывают потребность интегрировать разрозненные знания в этой области и увидеть литературную критику и как очень важную часть историко-литературного процесса, и как весьма специфическую литературную ценностно-ориентационную деятельность. Критика – это своеобразная рефлексия литературы, то внутреннее зеркало, в которое литература “смотрится”, так или иначе выверяя дальнейшее направление

своего развития. Поэтому выпускнику гимназии надо иметь достаточно целостные представления и о важнейших жанрах литературно-критических выступлений, и о месте критики в литературной борьбе, и о наиболее известных критиках XIX-XX веков. Все это тоже входит в систему филологической подготовки ученика гуманитарного класса.

Слушая охарактеризованные выше спецкурсы, ученик гуманитарного класса вовлекается в различные виды профессионально-филологической деятельности: пишет конспекты лекций и проработанных научных пособий и статей, знакомится с методиками “ускоренного” и “замедленного” чтения, получает попутные сведения о справочном аппарате научных книг (именной, предметной, хронологической, библиографической указатели, ссылки, сноски, текстологические примечания), учится рациональному реферированию различных источников информации, готовит аннотации, рецензии и развернутые сочинения.

Освоив все перечисленное, ученик, может быть, не станет профессиональным филологом. Но работа с **текстом** как системой всегда поучительна, особенно если понимать текст в семиотической плоскости как **комплекс связанных в единое целое знаков**. В любой работе пригодятся навыки классификации, систематизации, умелой аргументации выдвигаемых положений. Человек становится более рассудительным, привыкает долгие месяцы “**не расставаться**” с темой своей работы, постоянно размышлять о ней.

Велика роль и **публичного** выступления, умения аргументированно защитить (в буквальном смысле слова!) свою работу, навыков хорошо выстроенной, грамотной и выразительной устной речи.

К сожалению, нередко школьные учителя, испытывая инстинктивную тягу к **вузовским** формам обучения, **не знают** их глубинную суть, **не знают**, как практически руководить написанием полноценного реферата, как оригинально выстроить школьный спецкурс (заметим, это ведь не подлинный университетский спецкурс, а значительно адаптированный его вариант) и т.д. Тогда введение вузовских форм обучения превращается в никому не нужное **начетничество**. Выхолащивается содержание. Остается **пустая форма**, одна лишь оболочка. Идет погоня за призовым местом (на различных конференциях) любой ценой во имя рейтинга школы, утоления собственного тщеславия и т.п. Подготовка реферата сводится к слепому, бездумному переписыванию первых попавшихся на глаза фраз. Насколько **разные** по качеству рефераты готовятся современными самарскими

школьниками в реальной практике, свидетельствует мой опыт участия в работе жюри **Алабинских** чтений.

Поэтому вузовским формам обучения **следует планомерно и тщательно учить** как учеников, так и *учителей*. Это особенно *актуально* в ситуации **массового** обучения. Ведь не секрет, что как только то или иное явление становится объектом массового интереса, так ему (данному явлению) грозит буквально **тотальная инфляция**. Сошлюсь на авторитет всемирно известного автора романа “Имя розы” **Умберто Эко**, который посчитал необходимым выпустить пособие “*Как написать дипломную работу*”. Он объясняет, кому он предназначает свою книгу: “Есть факультеты, где студентов на курсе по **нескольку тысяч**. Профессор узнает в лицо **тридцать** из них, самых активных. При помощи аспирантов, младших преподавателей и стажеров ему удается кое-как обучать в общем и целом сотню. В этой сотне большинство – обеспеченные дети, выросшие в культурной среде, они ходят на выставки, фестивали, путешествуют за границу. А за пределами сотни – *остальные*. Те, кто учится и работает и, возможно, с утра до вечера пишет бумажки в домоуправлении в таком дремучем городишке, где на десять тысяч жителей нет даже книжного ларька. Те, кто в науке разочаровались и стали политическими активистами, но и они для высшего образования должны как-то написать диплом. Те, у кого мало денег, что покупка учебников к экзамену – проблема, те, кто прикидывает, сколько надо заплатить за книги к каждому семинару, и выбирает тот курс, который дешевле. Студенты приходят на лекцию, а в аудитории сесть негде. Они хотят поговорить с профессором, но к нему очередь двадцать человек, а им надо не опоздать на последнюю электричку, потому что о ночи в гостинице нет и речи. Им никогда никто не объяснял, как искать в библиотеке книгу и в какую идти библиотеку... Мои советы предназначены в основном им”. Умберто Эко пишет о студенческой массе, но эти слова можно переадресовать и огромному множеству современных отечественных школьников, у которых тоже могут быть далеко не идеальные условия существования и сходные проблемы.

Ситуация **массового** интереса школ к формам вузовского обучения у нас налицо. Значит, необходимо **готовить** соответствующие **пособия**, в которых бы детально прописывался **алгоритм самообразования** как особой деятельности, содержались бы исчерпывающие сведения о методике подготовки школьного реферата, небольшого самостоятельного разыска-

ния, исследования, информация о различных типах литературоведческих изданий, о “механизме” выигрышного публичного преподнесения работы – словом, обо всей **технике многоаспектного труда гуманитария**. Это могут быть, кстати, и **электронные** пособия, содержащие соответствующие образцы.

В элитарной школе, где учатся единицы, многое зависит от **одаренной** личности педагога, от увлеченной одиночки. В ситуации массового обучения талант на конвейер не поставишь и каждую школу им не обеспечишь. Но стартовые равные условия желательно создать и в самых различных школах, ибо появление талантливого ученика непредсказуемо (если мы думаем о **селекции** подлинных талантов как об общегосударственной задаче). Значит, выход – в умело подобранной **технологии**. Внедрение вузовских форм обучения в школьный учебно-педагогический процесс – это серьезная научно-методическая проблема, от решения которой зависит нормальное функционирование системы “**школа – вуз**”.

§ 2. РОЛЬ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Дидактическая выстроенность процесса получения информации в любой учебной ситуации связана с развитием речи учащихся. Деятельность школьников при этом носит заданный, репродуктивный характер. Учебный текст, художественное произведение являются моделями, примерами речевого опыта; ученикам необходимо освоить их и уметь воспроизвести в устном и письменном вариантах речевого решения.

Любые виды речевой деятельности: пересказы всех типов, ответы на вопросы, комментариев, изложения, сочинения, монтажи – ориентированы на повторение "чужого" (не своего) текста. Однообразие решений сдерживает речевое и литературное развитие детей.

Ролевая активность учеников, как показывает практика, связана с усложнением литературных знаний. Появляется возможность самостоятельно анализировать, находить свою точку зрения.

Учебные программы по сложности в настоящее время включают литературно-теоретические и историко-литературные сведения¹. Если в 30-80-е годы XX века доминантой урока литературы являлось чтение художественного произведения, то в настоящее время чтение в учебной ситуации сочетается с литературными умениями объяснять прочитанное, комментировать текст на литературно-теоретической основе. Читательский опыт школьников становится более "публичным" и при этом независимым от "чужого" текста. Личностность суждений учеников позволяет их ответам быть выразительными, обеспечивает им успех в процессе анализа, а повторение "не своего" текста часто не является интересным для слушателей.

На любом этапе изучения литературного произведения: вступительном, чтения и анализа, заключительном – необходимо предлагать задания, которые бы сочетали обязательную информацию со сценарным, самостоятельным умением ее организовывать, оформлять. Учебные ситуации каж-

¹Программно-методические материалы. Литература: 5-11 классы / Сост. Т.А.Калганова. М., 1998.

лого из названных этапов должны быть понятны школьникам как со стороны замысла, так и в процессе исполнения задуманного, оценки полученного результата.

Такой путь помогает общению школьников на уроках словесности, способствует усвоению языка и речи. Публичная оценка собственного речевого умения сравнивается каждым школьником с тем, что получилось у других; данное обстоятельство придает содержанию урока напряженность, делает его интересным.

Учебные ситуации включают задания, упражнения, предполагающие сочетание ролевого принципа в развитии речи с умениями и навыками выразительного чтения, монтажирования, сценарного оформления своей деятельности, способности сформулировать и доказать свою точку зрения, заинтересовать других предложенным вариантом анализа, умело использовать опыт критики (а не просто повторять чью-то работу); сохранять в процессе анализа эстетико-дидактическую заданность работы, ориентироваться на творческие решения.

Успех самостоятельной речевой деятельности детей всегда связан с умением монтажировать – сочетать и объединять – информацию разных источников со своим пониманием текста. Обратимся к примерам.

В средних классах в последние десятилетия постоянно обращаются к изучению древнерусской литературы. На уроках в 5, 6, 7 классах учащиеся читают фрагменты необычного для них памятника – летописи "Повести временных лет".

В ходе чтения памятника дети узнают историю нашей страны, ее культуру, знакомятся с интересным литературным опытом. Объединить новые сведения и впечатления в один рассказ непросто. Предполагается информационно-дидактическая работа по следующим ступеням.

Перед узнаванием нового материала учитель советует: из сообщения (рассказа, статьи) выделить те факты, которые запомнились, показались яркими, значительными; затем рекомендует вспомнить, что известно по данному вопросу; объединить и то, и другое в связный рассказ; найти речевую форму для своего ответа.

Самые простые решения детей были такими: рассказ об историческом периоде, о летописи как памятнике культуры, пересказ летописного фрагмента (иногда от себя ученик комментировал значение данной легенды или сказания).

Сценарные текстовые решения предполагали творчество учеников. Несколько примеров схематичного плана.

Летописи как памятники бессмертны потому, что позволяют нам судить не только о времени, прежде всего мы узнаем о людях, живших давно, их самоотверженности, мужестве, талантливости, высоком чувстве долга, уверенности в своем труде, который позволил потомкам узнать правду об их времени. В рассказ учеников включаются отрывки драмы А.С. Пушкина "Борис Годунов", повествующие о труде летописца Пимена, а также стихотворение В. Лазарева "Рукопись". А затем ученик-автор рассказывает о Несторе, монахе Киево-Печерского монастыря, с именем которого и связывается создание памятника.

Другой вариант.

У летописи было несколько авторов. Ученица находит такое решение. Одному из "авторов" летописи необходимо прочитать написанное до него. Фрагменты, которые он читает, пересказываются автором-ученицей, а затем следует размышление древнего автора о народе, его истории. Эти "размышления" сочиняет ученица на основе текста летописи. Сценарий ответа вызывал интерес у класса.

В следующем примере прослеживается стремление не только пересказать несколько отрывков из летописи, но и назвать основные литературные принципы, характеризующие памятники: эмоциональное восприятие действительности; обобщение единичных фактов, публицистическое отношение к описываемому; исторический монументализм, отражение устного народного творчества.

Сочинение представляет собой описание своеобразной литературной экскурсии. Ученица-экскурсовод предлагает слушателям познакомиться с особенностями древнерусской литературы и ее памятником – "Повестью временных лет", она называет и комментирует отдельные фрагменты, а затем пересказывает их близко к тексту.

Следует отметить правомерность обращения учеников к выразительным стилизациям-пересказам.

Всем авторам-ученикам предлагалось найти свое решение, позволяющее использовать разную информацию о летописном памятнике "Повесть временных лет". Школьники изучают летописный памятник в 6-7 классах. Данная работа проводилась в 7-х классах школ №№ 22, 121 г. Самары. Это был заключительный этап – обобщение изученного.

Использование творческих решений при создании текста сочинения позволяет сделать уроки более яркими, а ответы учеников вызывают живой интерес у слушающих. Диалог в подобных учебных ситуациях практикуется между учениками, обсуждение ответов становится необходимым.

Языковое развитие детей тесно связано с их речевой практикой. Известный ученый и методист XIX века Ф.И.Буслаев настоятельно рекомендовал: изучение произведений древнерусской литературы должно быть связано с активным проникновением в смысл, значение слов, выражений¹. Эту идею творчески развивали в XX веке М.А.Рыбникова² и В.В.Голубков³. Остановимся на конкретном опыте работы, учитывающем названную традицию. "Повесть о разорении Батыем Рязани" как произведение древнерусской литературы изучается в 6 классе. На уроках используется как один из видов деятельности пересказ произведения⁴. Выразительность пересказа – задача не из легких. В памятнике много слов и выражений, которые удастся запомнить не сразу. Необходимо найти методическое решение, способствующее активному языковому усвоению текста. Последовательность работы может быть представлена так.

– Рассказ учителя о памятнике: событие и время не просто передаются, а характеризуются соответствующей лексикой, создающей атмосферу далекого времени.

– Чтение-пересказ содержания повести.

Обязателен план, воспроизводящий последовательность событий. В пересказ, соединяющий основные фрагменты произведения, включаются обороты речи, характеристики на древнерусском языке, подчеркивающие выразительность и особенность данного произведения. План приводится с комментариями. На доске же достаточно сделать краткую запись основных событий.

План

1. История перенесения в Рязанское княжество образа Николы из Корсуни "служителем" этой иконы корсунянином Евстафием.

Явление Николы во сне рязанскому князю Федору Юрьевичу.

¹ Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. Ч.1. М., 1844. С. 221.

² Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. М., 1963. С. 70-72.

³ Голубков В.В. Методика преподавания литературы. М., 1962. С. 245.

⁴ Зепалова Т.С., Мещерякова Н.Я. Методическое руководство к учебнику-хрестоматии "Родная литература" для 5 класса. М., 1976. С. 53-61.

2. Нашествие Батые на Русскую землю. Гибель Федора Юрьевича, его жены Евпраксии, их маленького сына. – Такова экспозиция повести.

3. Борьба рязанцев с Батыем.

(Обращение Юрия Игоревича к рязанским князьям и воинам; призыв к борьбе: *"Луце ж бы потяту быти, неже полонену быти"*).

Рязанцы не ждут прихода Батые, смело идут ему навстречу, первые нападают. Бьются они *"крепко и мужественно"*, а *"сеча зла и ужасна"*. Батый *"возбаяся"*, когда увидел мужество и отчаянную решимость рязанцев защитить себя. Но силы неравны: одному рязанцу приходится сражаться с тысячью врагов, а двоим – *"со тмою"* (десятью тысячами). Враги дивятся *"крепости и мужеству рязанскому"*. Автор скорбно, но в то же время с достоинством замечает: *"...многие князи местныя и воеводы крепкия, и воинство: удалцы, и резвцы рязанския, все равно умроша и едину чашу смертную пиша. Ни один от них возвратися вспять, все вкупе мертви лежаща"*¹.

Повесть художественна. Автор умеет найти изобразительные средства, которые помогают увидеть ужасное разорение, испытать горечь утраты. Наступившую тишину можно назвать *"мертвой"*. Читаем в тексте повести: *"Несть бо кту ни стоюща, ни плачюща"*. Некому оплакать погибших: *"И ни отцу и матери о чадах, или чадам о отци и о матери, ни брату о брате, ни ближнему роду, но вси вкупе мертви лежаща"*². Повествователь как бы предлагает нам – читателям – вместе с ним скорбеть о погибших.

4. Евпатий Коловрат.

"Желая Рускую землю поплентити", Батый после разорения Рязани двинул свои войска на Суздаль и Владимир.

Евпатий Коловрат был из рязанских вельмож. В то время его не было в Рязани. Весть о нашествии Батые застала его в Чернигове. Он возвратился в Рязань, но поздно. Собрал он дружину в 1700 человек и бросился вслед за Батыем.

Нападение Евпатия с небольшой дружиной уцелевших рязанцев на несметное воинство Батые окончилось поражением и его гибелью. Сража-

¹ Лихачев Д.С. Воинские повести древней Руси (Сер. "Литературные памятники"). М.; Л., 1949.

² Повесть о разорении Батыем Рязани в 1237 г. // Хрестоматия по древней русской литературе XI-XVII веков / Сост. Н.К.Гудзий. М., 1962. С. 146-154.

лись они храбро, по-богатырски. Татары изумлены. Они признают достоинство врага.

Побежденные оказались сильнее победителей.

Приблизительный текст работы по плану может сочетаться со словарной деятельностью, связанной с переводом отрывка произведения. Контроль за переводом помогают осуществить материалы из книги "Русская литература XI-XVIII веков"¹.

Отрывок на древнерусском языке	Его перевод	Ключевые слова и выражения
<i>"В лето 6745. В фторое на десят лето по принесении чудотворного образа Николина ис Корсуня. При- иде <u>безбожнѣй</u> царь Батѣй на Русскую землю <u>со множеством вой</u> татарскыми, и ста на реце на Во- ронезе близ Резанския земли. И присла на Резань к великому кня- зю Юрью Ингоровичю Резанскому послы безделны, просяща десятины в всем: во князех и во всяких людех, и во всем".</i>		"Безбожнѣй" "Множеством вой" (много воинов)

Словарная работа позволяет выполнить стилизованный пересказ, который может использоваться как учителем, так и учениками. Репродуктивность заданий дополнена творческим рассказом детей, имеющим форму стилизации.

Опыт, полученный школьниками в процессе изучения данного фрагмента памятника, творчески используется на уроках в 7 классе при изучении "Повести о Петре и Февронии Муромских". К уроку предлагается задание: прочитать повесть и написать (или устно подготовить) сочинение-рассказ о произведении. Ученикам рекомендуются на выбор различные решения: стилизованный пересказ произведения; повесть о любви и муд-

¹ Русская литература XI-XVIII веков. (Ср. "Библиотека учителя"). М., 1988. С.86-104.

рости; герои повести, история их жизни; "Повесть о Петре и Февронии Муромских" – литературный памятник.

Все темы были востребованными. Наиболее удачными оказались работы по стилизованному пересказу и по теме "Герои повести, история их жизни".

Учебная ситуация, связанная с коллективной деятельностью, всегда сложна в реализации. Конференция, семинар, литературный монтаж, как правило, требуют яркого сценария, в противном случае содержание урока распадается на отдельные эпизоды. Единство способно обеспечить строго продуманная последовательность содержания урока. Речевая практика учеников ориентирована на их умение продолжить рассказ за кем-либо.

Примером такой работы является урок в 7 классе по знакомству с литературным памятником "Поучения Владимира Мономаха". Цель чтения фрагментов памятника – осмыслить содержание произведения XII века, его своеобразие, литературные достоинства, оригинальность, узнать об авторе, одном из самых талантливых и образованных русских князей.

Содержание урока в общем виде может быть представлено в сообщениях учеников и комментарии учителя, связывающего отдельные рассказы школьников.

1. Роль и значение сочинения Владимира Мономаха как политическое и морального наставления в культуре XII века и последующего времени.

(Убежденный политик согласия, он в эпоху раздробленности, уединенности каждого князя в своей вотчине одним из первых заговорил об ответственности каждого за свою землю, за Русь. Он видит путь в восстановлении политической значительности и мощи государства. Заботится о нравственной силе авторитета русских князей. Перед нами Мономах открывается как политик нового мышления, другой идеологии – братства. Моральное значение "Поучения..." – утверждение понимания и уважения князей друг к другу, высокого человеческого достоинства, умения прощать во имя интересов государства, способности к миролюбию (эпизод боя дружин Мономаха и Олега. Восемь дней билась его дружина, он остановил сражение, отдал Олегу Чернигов, сам ушел в Переяславль)).

2. Кто же был Владимир Мономах, идеи и дела которого столь необычны не только для XII века?

Ответ на этот вопрос должен содержать не только фактографический рассказ о князе, но и размышления о самом типе этой необычной лично-

сти. Распределение ролей здесь простое: ученик рассказывает биографию князя, а учитель своим дополнением заставляет задуматься над узанным. В дополнение к рассказу учителя входят отдельные фрагменты из "Поучения...", которые приведены в детском учебнике-хрестоматии.

В процессе совместной работы учителя и ученика определяется следующее содержание.

"Поучения..." являются политическим и нравственным завещанием человека, прожившего сложную, полную страданий и потерь жизнь. Но никогда Мономах не сомневался в значении доброй воли, в необходимости веры в силу Русской земли.

Написано произведение в 1117 году. Автор дает практические советы князьям, учит их достоинству, миролюбию и ответственности. А еще он обращается к книгам того времени – Мономах как бы продолжает традиции своего деда, Ярослава Мудрого, и известного своей ученостью отца Всеволода Ярославича, знавшего пять языков. Его советы-убеждения выношены жизнью, сама судьба князя порукой тому. Так он излагает свою автобиографию.

Другое сочинение Мономаха – его письмо к Олегу Святославичу, от руки которого погиб сын Мономаха, Изяслав. Олег пленил сноху Мономаха, жену Изяслава. Олег крестил Изяслава, убив его, он совершил страшный грех.

Сын Мономаха, Мстислав, разгромил дружину Олега. Олег бежал. И вот в своем письме Мономах прощает Олега и убеждает его вернуться в его владения, править Черниговом.

Приведенные факты помогут детям понять те краткие выдержки из памятника, которые приведены в их учебной книге.

3. Ученики самостоятельно составляют ответ, в который включают положение из произведения и те примеры, его объясняющие, которые они запомнили из рассказов учителя и своих товарищей.

Усвоенные знания по данному периоду развития русской литературы в средних классах через активное развитие речи детей позволяют провести урок-семинар, урок-конференцию, урок-лекторий и пр. в 9 классе. Наряду с названными произведениями возможно обращение к новым литературным памятникам.

Рекомендуемая методика помогает ученикам свободнее ориентироваться в литературном опыте русского средневековья, глубже понять

"Слово о полку Игореве" и перейти к изучению других этапов русской литературы.

В качестве примера приведем содержание такого типа занятия, рассчитанного на два часа, позволяющего обращаться к другим произведениям древнерусской литературы.

План

1. Русская летопись – отражение подлинных исторических событий и народных идеалов (патриотизма, богатырской силы, ума, находчивости, справедливости и пр.).

Литературные достоинства летописи.

Летопись в трудах Н.М.Карамзина, В.О.Ключевского, С.М.Соловьева и др.

Воспроизведение содержания основных фрагментов "Повести временных лет".

Оригинальность летописи как литературного памятника.

2. "Древняя рукопись – новая книга".

Судьба книги на Руси до XV века – рукописные сборники, их дороговизна, книги были доступны немногим.

XV век как этап в развитии массовой литературы. (Приход в литературу более дешевого, чем пергамент, писчего материала – бумаги – повлек за собой появление массовых форм письменности: сборников, рассчитанных на широкое индивидуальное чтение. Читатель и переписчик часто объединяются в одном лице.)

XVII век – новый период в развитии массовой литературы: в это время появляются произведения демократического характера. Позже эти тетради с переписанными произведениями назывались "заборной литературой", т.е. невысокого качества, ибо при переписывании многое искажалось, сокращалось, допускалась небрежность.

Третий этап в развитии массовой литературы приходится на XVIII век (литература попадает на печатный станок, развивается журналистика с ее новыми жанрами), и все-таки книга навсегда сохранит в себе обаяние и тайну, притягательность и значительность, идущие от древних времен.

Сообщения школьников по этому разделу могут быть не только информационными, но и творческими – стихи, рассказы, фантазии, написанные ими, помогают лучше осмыслить драматический и увлекательный путь книги в нашей культуре.

3. "Поучение Владимира Мономаха" – литературный памятник, историческое значение произведения.

4. Жанр "слова" в литературе древней Руси. Обзор: "Слово о Законе и Благодати" Илариона; "Слово о полку Игореве"; "Слово о погибели Русской земли" и др.

(Знакомство с данной жанровой формой может быть использовано в творческой стилизации; ученики выполняют работы по предложенным темам.

5. "Моление Даниила Заточника" – одно из "самых загадочных" произведений древнерусской литературы. (Пересказ произведения сопровождается размышлениями, комментариями о его значении.)

6. "Повесть о разорении Рязани Батыем", "Задонщина" и др. – патристический пафос этих произведений. (Устное сочинение: "Никому не покоришь русскую землю".)

7. Житийная литература. – "Житие Бориса и Глеба"; "Житие Александра Невского"; "Житие Сергия Радонежского"; "Житие протопопа Аввакума". (Тема сообщения: "Развитие жанра жития в литературе русского средневековья".)

8. "Повесть о Петре и Февронии Муромских", "Повесть о Горе-Злочастии".

Развитие русской литературы в XVI-XVII веках.

(Чтение фрагментов в сочетании с рассказом о своеобразии данных произведений; возможно использовать заранее выполненные письменные работы учеников. Анализ-рассуждение по мотивам названных произведений).

Как показала практика, целесообразно сочетать учебные и творческие формы работы по каждой из позиций предложенного решения. Ученикам 9-х классов г. Самары было предложено самим сформулировать темы сообщений, письменных работ по опыту чтения древнерусской литературы, наиболее удачные приводим в статье:

- Я – читатель древнерусской литературы.
- Древняя книга, ее тайна, судьба.
- Идея сильного государства и борьба за нее в произведениях древнерусской литературы.
- Летопись – судьба Руси.
- Знакомое и неизвестное в "Молении Даниила Заточника".
- Житие: от утверждения к протесту.

– "Поучения Владимира Мономаха" – высказывания нового человека, нового политика.

– Сказка и лирическое откровение в "Повести о Петре и Февронии Муромских".

– Новый герой, новое миропонимание в "Повести о Горе-Злочастии".

– Запомнившиеся страницы, события, герои. По произведениям древнерусской литературы.

Развитие речи в традиционных и новых формах учебной работы – важная проблема в методике преподавания литературы. Древнерусская литература – необычная тема, область знаний для современного ученика. Выбирая в качестве примера уроки по литературе русского средневековья, мы показали некоторые возможности в репродуктивном и творческом развитии речевой деятельности школьников.

ОПЫТ ШКОЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

§ 3. "ЖИТИЕ ФЕДОРА ВАСИЛЬЕВИЧА УШАКОВА" А.РАДИЩЕВА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

В основных положениях современной концепции филологического образования справедливо отмечается, что преподавание литературы в школе осуществляется в сложных социокультурных условиях¹. В настоящее время в развитии общества можно выделить как позитивные, так и негативные тенденции, влияющие на развитие образования². С одной стороны, происходят кардинальные изменения в социальной жизни, отказ от односторонних оценок явлений культуры, обращение к национальным традициям, возвращение забытых имен и целых явлений русской истории и искусства. С другой – охлаждение, а попросту вытеснение на периферию историко-литературного процесса русской литературы таких имен, как А.Н.Радищев, В.Г.Белинский, Н.А.Некрасов, Н.Г.Чернышевский.

В этой связи хотелось бы заметить, что задачи литературного образования не исчерпываются только отбором для изучения или исключением из школьной программы отдельных имен, определенных художественных произведений и литературных явлений. Необходим и концептуальный подход к литературе. Преодолевая социологизм и тенденциозность в оцен-

¹ Быстрова Е.А. Филологическое образование в школе // Русская словесность. 1997. №6. С.41-46.

² Антипова А.М. О некоторых проблемах современного литературного образования // Изучение и преподавание литературе в школе и вузе: Сб. статей. Самара, 2001. С. 3-5.

ке литературных явлений, нужно искать такие пути их изучения, которые не противоречили бы основным принципам художественного творчества, эстетической функции искусства.

В центре внимания на каждом уроке литературы должно быть изучение литературного текста в единстве его содержания и формы. Только освоение поэтики художественного произведения позволяет реализовать в школьной практике важнейший методологический принцип комплексного рассмотрения литературного произведения в широком контексте русской культуры. Важнейшим в преподавании литературы по-прежнему остается «двуединое методическое требование», сформулированное М.М.Гиршманом: «Как форму недопустимо сводить к номенклатурному наименованию и перечислению приемов и художественных особенностей, так и содержание нельзя отрывать от конкретной формы его существования»¹. Рассмотрение произведения в единстве формы и содержания связано с такими важными категориями поэтики, как род и жанр.

На наш взгляд, требуют дальнейшего теоретического осмысления следующие методические проблемы: взаимообогащение методики преподавания литературы, литературоведения и эстетики, создание новых технологий уроков, интенсификация методов и приемов изучения литературы, дифференциация и индивидуализация в обучении литературе. Работа в этом направлении ведется².

В настоящее время вокруг изучения творчества Радищева сложилась не совсем понятная ситуация. Некоторые базовые программы по изучению литературы в школе, в частности программа под редакцией Т.Ф.Курдюмовой, выводят Радищева из списка изучаемых авторов. Это не может не вызывать недоумения как у специалистов-филологов, так и у школьных учителей гуманитарного цикла. Не секрет, что большинство школ России ориентировано именно на данную программу. В связи с этим

¹ Гиршман М.М. Литературное произведение. Теория и практика анализа. М., 1991. С.62

² См. работы: Архинов В.В., Брайтермен М.Д., Ривин А.Г., Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М., 1991; Соколов А.С. Коллективный способ обучения. СПб., 1991; Рогожина И.В. Инновационные технологии в профессиональном обучении будущего учителя-словесника // Изучение и преподавание литературы в школе и в вузе. Самара, 2001. С. 64.

возникает опасение, что у учащихся сложится неправильное представление об историко-литературном процессе в России.

Кроме того, изучение творчества Радищева само по себе имеет ряд объективных трудностей методологического и методического характера. В последнее время все чаще возникает вопрос о значении и месте Радищева в русском историко-литературном процессе. «В свое время В.И. Ленин однозначно определил роль Радищева как первого революционера в России. Эта оценка в течение длительного времени довлела над всеми исследователями его жизни и творчества. В результате Радищев выпрямлялся и упрощался. Это высказывание не столько объясняет Радищева, сколько мешает постижению его личности и жизненного подвига. Он революционер, но не в политическом смысле этого слова. Он революционер как первооткрыватель новых идей»¹. Этой некорректностью употребления слова «революционер» в отношении Радищева можно отчасти объяснить прохладное отношение к личности и творческому наследию выдающегося мыслителя XVIII века со стороны составителей школьных программ.

Поэтому сегодняшнее обращение к творчеству Радищева и к литературе XVIII века в целом носит далеко не случайный характер. Вопрос о единстве русской культуры и литературы, который стал актуальным в первой трети XX века², вновь вызывает пристальный интерес исследователей. Ответить на него без серьезного анализа историко-литературного процесса XVIII века нельзя, так как именно в этот период закладываются основы жанровой системы русской литературы нового времени.

В этом отношении творчество Радищева представляет особый интерес, поскольку еще А.С. Пушкин в своей известной статье «Александр Радищев» заметил: «Вообще Радищев писал лучше стихами, нежели прозою. В ней не имел он образца...»³. (Курсив наш. – А.Р.) Позволим себе сместить акцент в пушкинском высказывании с оценки творчества Радищева-

¹ Буранок О.М. Русская литература XVIII века. М., 1999. С.243, 263.

² См.: Бердяев Н. О культуре // Бердяев Н. Философия творчества, культуры и искусства. М.: Искусство, 1994. Т. 1. С. 523-530.

³ Пушкин А.С. Александр Радищев // Пушкин А.С. Собр. соч.: В 10 т. М., 1981. Т. VI. С.237.

писателя¹ на фактическую сторону вопроса: в прозе он действительно в определенном смысле прямых предшественников не имел.

Необходимость возвращения к раннему творчеству писателя в контексте современных достижений литературоведения очевидна. При этом, преодолевая известный социологизм и тенденциозность в оценке творчества Радищева, анализ его произведений следует производить, не нарушая принципа историзма. По определению Л.Гинзбург, “историзм в литературоведении – это рассмотрение литературного процесса в его причинных связях, в его обусловленности изменяющейся социальной действительностью. Но не только; это также и понимание самого произведения в функциональной динамике его элементов”².

Наследие Радищева сложно и многообразно. Оно включает в себя, помимо литературных произведений, законодательные, экономические, исторические исследования. Кроме этого, Радищеву, автору “Путешествия...” и исторической элегии “Осьмнадцатое столетие”, принадлежит философский трактат “О человеке, его смертности и бессмертии” и стиховедческое исследование “Телемахида” Тредиаковского “Памятник дактилохореистическому витязю”.

Вполне закономерно, что к наследию Радищева обращался самый широкий круг специалистов-гуманитариев: от философов и правоведов до искусствоведов и географов. Нас интересуют собственно литературные произведения Радищева-писателя, созданные им в период с 1773 по 1789 год. Это перевод книги Мабли “Размышления о греческой истории” (1773), “Письмо к другу, жительствующему в Тобольске” (1782) и “Житие Федора Васильевича Ушакова” (1789), т.е. прозаические творения Радищева, которые были написаны *до времени публикации* труда всей его жизни – “Путе-

¹ Сама статья Пушкина “Александр Радищев” требует особого комментария. См.: Примечания к статье А.С.Пушкина. “Александр Радищев” / Благ ой Д.Д., Богословский Н.В., Оксман Ю.Г. // Указ. изд. Т. VI. С.429; Эйдельман Н. Из потаенной истории России XVIII-XIX веков. М.: Высшая школа, 1993. С.50-81; Лотман Ю.М. Источники сведений Пушкина о Радищеве (1819-1822) // Лотман Ю.М. Собр. соч.: В 3 т. Т. 1: Русская литература и культура Просвещения. 2-е изд., исправленное. М.: ОГИ, 2000. С. 72-95.

² Гинзбург Л.Я. Об историзме и структурности // Гинзбург Л.Я. Литература в поисках реальности. Л., 1987. С.75.

шествия из Петербурга в Москву” (1789). По сложившейся традиции¹ названные произведения относят к началу литературной деятельности Радищева, причисляя их к ранним произведениям автора, несмотря на тот факт, что “Житие Федора Васильевича Ушакова” и “Путешествие из Петербурга в Москву” закончены в одно время². Такая периодизация творчества Радищева оправдана, если исходить из того, что издание крамольной книги явилось рубежной вехой не только творчества и личной судьбы писателя, но и всего историко-литературного процесса XVIII века в целом. Не нарушая данной традиции, мы считаем целесообразным начать рассмотрение жанрового своеобразия ранних произведений Радищева с ближайшего к “Путешествию...” произведения – “Жития Федора Васильевича Ушакова” – в силу нескольких причин.

Во-первых, университетские годы Радищева и круг его интересов и знакомств в Лейпциге были достаточно основательно исследованы в монографии Г.П.Макогоненко “Радищев и его время”³, в книге А.И.Старцева “Университетские годы Радищева”⁴ и дополнены публикацией в оригинале “Следственного дела” русских студентов⁵. В связи с этим появилась возможность новой постановки ряда вопросов, касающихся мировоззрения и художественного метода Радищева на основе сопоставления повести “Житие Федора Васильевича Ушакова” с ее реально-исторической основой – “бунтом” лейпцигских студентов против своего наставника Бокума. Кроме того, вызывает интерес статья немецкого литературоведа Э.Хексельшнайдера “Профессор Христиан-Фридрих Шмид, учитель русских студентов в Лейпциге”⁶.

Во-вторых, небольшой эпизод из жизни русских студентов в Лейпциге позволяет Радищеву делать широкие обобщения. Конфликт студентов с Бокумом рассматривается им как форма борьбы народа с тираном и выходом

¹ См.: Гуковский Г.А. Конец века // История русской литературы: В 10 т. М.; Л., 1947. Т. 4. С. 533.

² См.: Буранок О. М. Русская литература XVIII века. М., 1999. С.245-249.

³ Макогоненко Г.П. Радищев и его время. М., 1956.

⁴ Старцев А.И. Университетские годы Радищева. М.: Советский писатель, 1956.

⁵ См.: Волнения русских студентов в Лейпциге в 1767 году // Записки отдела рукописей Госуд. библ. СССР им. В.И.Ленина. Вып. 18. М., 1956. С. 230-327.

⁶ См.: XVIII век. Сб. 7. Роль и значение литературы XVIII века в истории русской культуры. М.; Л., 1966. С.220-227.

дит за рамки литературных задач агиографического жанра. Известно, что “Житие Ушакова” писалось Радищевым одновременно с “Путешествием...” и подчинено одной с ним идейной установке. Но вот форма этих произведений различна. Этот факт дает возможность сравнительного анализа двух произведений¹. Если “Путешествие...” достаточно хорошо изучено, то к раннему творчеству писателя и к “Житию...” исследователи не обращались давно, с конца 70-х годов.

В “Житии Ушакова” рассказывается о реальном факте из жизни Радищева: об обучении русских студентов в Германии. Одни исследователи, отмечая наряду с биографическими подробностями и сильно выраженный публицистический элемент, справедливо считают, что “форма произведения – мемуарно-биографическая, содержание – революционно-публицистическое”². Другие не без основания определяют жанр “Жития...” как “революционный памфлет”, где “мемуарные мотивы выполняют роль повода ... для прямых революционных высказываний”³. Третьи видят в форме жития “оценку характера деятельности его героя”⁴.

Действительно, если идти от содержания произведения, то становится очевидным, что публицистическая задача решается Радищевым уже в выборе названия. Первым обратил на это внимание Г.А.Гуковский: “В основном замысле и в самом названии этого произведения явственна новаторская <...> установка Радищева”. <...> “Житие Ушакова” – полемически заострено и против настоящих житий святых, и против панегириков вельможам. Это “житие” на новый лад”⁵. Ранние произведения А.Н.Радищева различны по своей жанровой природе (ода, письмо, дневник, житие и т.д.). В данном случае автор творчески подходит к выбору жанра. “Радищев трансформирует традиционный древнерусский жанр, заставляя его выполнять иные задачи (собственно такая трансформация ожидает в творчестве

¹ На такую возможность указывал И.З.Серман. См.: Серман И.З. А.Н.Радищев-писатель в исследованиях последнего десятилетия (1965-1975) // Русская литература. 1975. №4. С.182.

² Буранок О. М. Русская литература XVIII века. М., 1999. С.247.

³ Старцев А.И. Университетские годы Радищева. М., 1956. С.92.

⁴ Лотман Ю.М. Отражение этики и тактики революционной борьбы // Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С.22.

⁵ Гуковский Г.А. Радищев как писатель // А.Н.Радищев: Материалы и исследования. М.; Л., 1936 С.179-180.

Радищева многие жанры – и оду, и дневник, и путевые заметки, и письмо)¹. Кроме этого, в своем “Житии Ф.В.Ушакова” Радищев изображает не святого русской церкви, не князей-мучеников, а обыкновенного студента. Г.А.Гуковский видит в этом не только публицистическую установку Радищева, но и знак нового времени: “Его герой никакой не святой, он умерто от “дурной” болезни. Он не знаменитый вельможа или военачальник. Он незаметный юноша, чиновник, а потом студент. Но он – человек будущего”².

Творческий замысел “Жития...” исследователи относят к 1787 году³. Героем повествования становится не сам Радищев, а его товарищ Федор Ушаков. Биографический материал писатель использует для создания образов других участников событий. Друг юности был для него “учителем в твердости”. История короткой жизни Ушакова проста, но поучительна.

Федор Ушаков, поступив на службу к влиятельному столичному вельможе, быстро делает карьеру. Приближенность его начальника к императорскому двору даст возможность семнадцатилетнему юноше стать известным в Петербурге. У него ищут покровительства, предлагают взятки. Но здесь Ушаков тверд и золота не берет. Другие искушения: балы, маскарады, ужины, карточная игра, а тем более настойчивые “ласкательницы”, которые, ища заступничества, часто приходят на квартиру к молодому чиновнику, – напротив, не встречают со стороны Ушакова должной “твердости”.

Несмотря на это, изображая реального человека с присущими ему слабостями, Радищев, с одной стороны, не делает своего героя жертвой обстоятельств: Ушаков не растворяется в среде петербургских карьеристов, взяточников и развратников. С другой – автор не пытается ни идеализировать своего героя, ни выносить нравственной оценки его поступкам. Лучшей характеристикой личности Ушакова является тот факт, что, узнав о намерении Екатерины отправить молодых людей на учебу в Германию, он бросает доходное место и, презрев блестящую карьеру, просит включить свое имя в список русских студентов.

¹ Буранок О. М. Русская литература XVIII века. С.247-248.

² Гуковский Г.А. Радищев как писатель // А.Н.Радищев: Материалы и исследования. С.179-180.

³ Макогоненко Г.П. От Фонвизина до Пушкина: Из истории русского реализма. М., 1969. С.439.

Учеба в Лейпциге для Ушакова – пора становления основ мировоззрения. Любимое чтение русских студентов в это время – книга Гельвеция “Об уме”. По ней и Радищев, и Кутузов, и Ушаков учатся мыслить. “Во всей группе молодежи, ехавшей в Лейпциг, он (Ушаков. – *А.Р.*) был самым старшим (ему было в это время 19 лет). Сила воли, рано развившийся ум и страстная жажда знания вскоре сделали Федора Ушакова вожаком, главой всей группы”¹. Обостренное чувство собственного достоинства, ненависть к любой форме насилия становятся теми качествами характера, которые не дают ему мириться с несправедливостью и неправдой.

Екатерина собственноручно написала инструкцию для студентов и их наставников. В поездке молодых людей опекали “гофмейстер” Бокум, учитель русского языка Подобедов и иеромонах Павел. Майор Бокум, жадный и необразованный бюрократ, обирал студентов, всячески унижал их, некоторых даже бил. Но юноши не смирились, а стали бунтовать. Ф.Ушаков возглавил борьбу студентов против Бокума. В результате все зачинщики оказались под арестом, позже над ними был учинен суд. Только вмешательство русского посланника спасло отчаянных молодых людей. Бокум был уволен. Федор Васильевич Ушаков умер чуть раньше от мучительной болезни в возрасте 23 лет. Сама фабула достаточно обыденна, если не учитывать ряд моментов.

Во-первых, “общение с Ушаковым, “бокумская” история сформировали в Радищеве те личностные качества, которые он больше всего ценил в своем друге: громадную жажду знаний, самостоятельность и независимость суждений, чувство собственного достоинства, бесстрашие в борьбе и способность пойти до конца во имя своих убеждений”².

Во-вторых, объективное изображение реальной исторической личности, делает произведение Радищева, по мнению Г.П.Макогоненко, доказательством “правоты радищевских убеждений, противопоставленных утопической системе воспитания и отвлеченному образу “естественного” человека” Руссо³.

¹ Гуковский Г.А. Конец века // История русской литературы: В 10 т. М.; Л., 1947. Т. 4. С.508.

² Буранок О. М. Русская литература XVIII века. М., 1999. С.248.

³ Макогоненко Г.П. От Фонвизина до Пушкина: Из истории русского реализма. М., 1969. С.450.

В-третьих, содержание “Жития...” не укладывается в рамки традиционного жития святых, в центре которого “герои раннехристианской агиографии – лица частью исторические, частью легендарные, но в том и другом случае деятели по преимуществу церковной истории”¹. Стандартная сюжетная схема житийных повествований о мучениках выстраивается из следующих элементов. Подвижник попадает в руки гонителей христиан. Арестованный римлянами герой жития заточается в темницу, а потом приводится к администратору-язычнику, императору или игемону, на суд и расправу. “Перед подвижником ставится дилемма: или отказаться, отречься от своей веры и в знак этого принести жертву языческим богам, за что он получит свободу и покровительство властей, или же, сохранив верность своим религиозным убеждениям, подвергнуться самым страшным испытаниям и быть преданным казни”². В этом выборе и заключен весь смысл повествования. Истязания, пытки, искушения должны сломить волю подвижника, заставить его отречься от христианской веры и тем проявить свою покорность римским властям. Подвижник избирает нечеловеческие муки и смерть. Он *стойко* переносит все пытки, и, когда палачи убеждаются в его непреклонности, они его *казнят*. Казнь подвижника – это нравственная победа христианина над язычниками, демонстрация непобедимой силы его духа и непреложной истины христианского учения.

По справедливому замечанию Е.Н.Купреяновой, “героический ореол агиографических мучеников определяется именно тем, что, имея возможность выбора между жизнью и смертью, они предпочитают мученическую смерть жизни, купленной ценой отступничества”³. Таким образом, “Житие Ушакова” противоречит не только структуре, но и смыслу канонического жития. Факт попытки самоубийства вообще неприемлем для христианского сознания. Федор Ушаков перед смертью “требовал у друзей дать ему яд, чтобы самому избавиться от мучений и не причинять страданий другим”. В “Житии...” Радищев воспроизвел обращенные к нему слова умирающего: “Прости теперь в последний раз; помни, что я тебя любил, помни, что

¹ Купреянова Е.Н. Литература Древней Руси // Купреянова Е.Н., Макогоненко Г.П. Национальное своеобразие русской литературы. Л., 1976. С.55.

² Там же.

³ Там же. С.67-68.

нужно иметь в жизни правила, дабы быть блаженным, и что должно быть тверду в мыслях, дабы умирать бестрепетно”¹.

Выскажем предположение, которое, с одной стороны, продолжает мысль Ю.М.Лотмана,² с другой – требует научного обоснования. Дело в том, что Радищев, противореча содержанию и форме раннехристианского жития, следует его законам в собственной, реальной жизни. В самом деле, арест, суд, смертный приговор, замененный ссылкой, – все это странным образом напоминает судьбу мучеников раннего христианства. Ю.М.Лотман считает, что “человек Просвещения напоминал христианина первых веков; он отвергал существующее как царство тьмы, проклинал историческую традицию и чаял наступления нового неба и новой земли”³. Более того, “русский просветитель XVIII в. был убежден, что основой его воззрений является их новизна. Истина извлекается из природы человека, а не из традиции. Однако реальное отношение русского Просвещения к традиционной культуре русского средневековья оказалось значительно более сложным”⁴. Этим отчасти можно объяснить странное на первый взгляд сочетание архаичной для XVIII века формы жития и революционно-публицистического содержания. Снять это противоречие можно тем соображением, что средневековый писатель как при обращении к сакральным текстам, так и при создании новых произведений воспринимался читателем в качестве высшего авторитета. Текст и его автор не разделялись, “предмет и его знак, вещь и обозначающее ее слово были равноправны в процессе сотворения мира и культуры”⁵: истинность текста во многом определялась мученической судьбой его автора. Само право говорить от лица Бога писатель заслуживал святостью и готовностью к смерти. Судьба пророка Аввакума и его произведений – лишнее тому доказательство. Кроме того, слово “просвещение” имеет прямое отношение к истории церкви. Владимир Святой величался просветителем земли Русской, крестившим языческую Русь. Поэтому-то “максималистские и утопические

¹ Буранок О. М. Русская литература XVIII века. С.248.

² См.: Лотман Ю.М. Архаисты-просветители // Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С.239-252.

³ Там же. С.242.

⁴ Там же. С.244.

⁵ Агранович С.З., Рассовская Л.П. Историзм Пушкина и поэтика фольклора. Куйбышев: Изд-во Саратовского ун-та, Куйбышевский филиал, 1989. С. 51.

надежды Просвещения легко вписывались в традиционные для русской культуры идеи”¹. Реформирование Петром I всех сторон общественной жизни лишило церковь верховного авторитета, монопольное владение истиной было наследовано государством. На определенный период времени “кесарево” и “богово” оказалось в одних руках. Это не могло продолжаться вечно: отсутствие противоречия между властью и истиной, как показал не только XVIII, но и XX век, ведет к вырождению культуры. Вот почему место церкви как носителя истины и обличителя власти в XVIII веке занимает литература. Русский писатель-просветитель мыслил себя праведником, готовым в любой момент к мученической смерти. (Биографии французских просветителей примеров праведного поведения не дают.) В этом отношении противоречивая с точки зрения современного человека судьба Радищева имеет свою логику. Поколение начала XIX века не могло понять. “какую цель имел Радищев? Чего именно желал он?”² Даже Пушкин, чью статью “Александр Радищев” П.В.Анненков с огромным трудом опубликовал и считал принадлежащей “к тому зрелому, здравому и пронизательному такту, который отличал суждения Пушкина о людях и предметах незадолго до кончины”³, считал, что “на сии вопросы вряд ли мог он сам отвечать удовлетворительно”⁴. Думается, что сегодня история литературы как никогда близка к разгадке судьбы А.Н.Радищева. Ответы, как всегда, нужно искать в творчестве писателя. В этом отношении произведение, которое писалось одновременно с роковой для Радищева книгой, может пролить свет на вопросы, мучающие исследователей уже более 150 лет. Именно “Житие Ф.В.Ушакова” может стать ключом к пониманию причин, которые побудили автора к публикации “Путешествия...”, к объяснению поведения Радищева на допросах и его загадочного самоубийства.

Ю.М.Лотман считал проблему самоубийства Радищева ключевой в понимании творчества писателя⁵. В “Бесedah о русской культуре” исследо-

¹ Лотман Ю.М. Архаисты-просветители // Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С.239-252.

² Пушкин А.С. Александр Радищев // Пушкин А.С. Собр. соч.: В 10 т. М., 1981. Т. VI. С.238.

³ Сочинения Пушкина, изд. П.В.Анненкова, СПб., 1857, доп. Ч. 2. С.3-4.

⁴ Пушкин А.С. Александр Радищев // А.С. Пушкин. Собр. соч.: В 10 т. М., 1981. Т. VI. С.238.

⁵ Подробно о самоубийстве А.Н.Радищева см.: Лотман Ю.М. Источники сведений Пушкина о Радищеве // Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С 72-95; Лотман Ю.М.

ватель отказывается от идеи “катоновского” самоубийства Радищева¹, отвергает связь трагического финала жизни писателя с возможностью новой ссылки в Сибирь². Ю.М.Лотман обращает особое внимание на личность Радищева, видя в нем “страстного, экспансивного человека”, чье самоубийство “выглядит как мгновенное, под влиянием аффекта, необдуманное действие. Радищев думал о самоубийстве долгие годы, но в момент действия все оказалось роковым образом неподготовленным”³.

На наш взгляд, подобное объяснение мотивов и обстоятельств добровольной смерти А.Н.Радищева нуждается в уточнении несколько иного порядка. Никаких биографических оснований для самоубийства, по всей видимости, у писателя не было: его болезнь была сильно преувеличена, страх перед новой ссылкой, исходя из реальной политической обстановки в стране, сомнителен. Мотив самоубийства-протеста в духе древнеримской традиции хотя и кажется правдоподобным, вряд ли мог быть первопричиной, а не возможным следствием поступка Радищева. Орудие самоубийства Катона Утического – благородный меч воина, а место – городская площадь. Способ ухода из жизни Радищева – отравление (причем не ядом, а кислотой) – не может быть истолкован однозначно как знак ритуального самоубийства. Поэтому истинная причина, на наш взгляд, кроется в несколько иных, более глубоких структурах человеческого сознания – в очень древних представлениях о творце.

Об этих представлениях в книге Е.М.Мелетинского “Поэтика мифа” говорится следующее: “Актам первотворения соответствуют в архаических мифологиях жившие и действовавшие в мифологическое время герои, которых можно назвать первопредками-демиургами-культурными героями. Представления о трех категориях переплетены между собой, вернее – синкретически нерасчленены. В этом комплексе базисным началом является первопредок – родовой – фратреальный, племенной. Последний мо-

Поэтика бытового поведения // Лотман Ю.М. Избр. статьи: В 3 т. Таллинн, 1992. Т.1. С.253, 262-267.

¹ См.: Лотман Ю.М. Отражение этики и тактики революционной борьбы // Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С.23-25.

² См.: Лотман Ю.М. Опыт реконструкции пушкинского сюжета об Иисусе // Лотман Ю.М. Избр. статьи. С.458-459.

³ Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб.: Искусство, 1994. С.267.

жет иногда мыслиться как общечеловеческий, поскольку племенные границы в сознании членов первобытной общины совпадают с общечеловеческими”¹. С древнейших времен образ творца “обладает тремя главными характеристическими признаками. Он является, чтобы сотворить из хаоса космос, людей, первокультуру. Выполнив свою совершенно конкретную функцию, он погибает”².

В процессе развития личностного сознания образ творца много раз трансформировался. “Одной из трансформаций является образ жреца-шамана-прорицателя (в период формирования монотеизма – пророка)”³.

Функция жреца-шамана-прорицателя – это контакт с первопредком (поэтому он способен к прорицанию); охрана племени от врагов (всего, что несет смерть и разрушение); сохранение культурных традиций племени. Жизнь шамана ограничивалась его функцией. Изначальная обреченность жреца-шамана-прорицателя зачастую могла быть реализована “в форме ритуального умерщвления в обрядовой практике различных народов”⁴.

Обряд был единственным способом контакта шамана с первопредком, а частью обряда было синкретическое искусство, неразрывно связанное на ранних стадиях развития человечества с обрядом. “Творец (первопредок-демиург-культурный герой) в разных мифологических системах творит мир по-разному, однако весьма распространенным является творение при помощи слова, песни, музыки, пляски, или они сопутствуют акту творения”⁵.

Когда искусство отделилось от обряда, образ жреца и образ творца произведений искусства сохранили основные признаки мифологического прообраза. По мысли С.З.Агранович, “функция творца мира заменяется, с одной стороны, функцией творца произведений искусства, а с другой – функцией жреческого служения некоему божеству; магическая сила – гениальной одаренностью художника или ритуальной посвященностью жреца в тайинства, не доступные другим людям. Симптоматичен процесс исто-

¹ Мелетинский К.М. Поэтика мифа. М. 1976. С. 178.

² Агранович С.З., Рассовская Л.П. Историзм Пушкина и поэтика фольклора. С.51.

³ Подробнее об этом см.: Там же. С.52-54.

⁴ См.: Фрэзер Дж. Золотая ветвь. М., 1980. С.299-319.

⁵ Агранович С.З., Рассовская Л.П. Историзм Пушкина и поэтика фольклора. С.53.

рической трансформации представлений о неизбежной гибели мифологического творца в результате исчерпанности его функции”¹. Эта традиция устойчиво сохраняется и в новое время: творческая личность воспринимается обреченной на раннюю трагическую смерть.

В этом контексте становятся вполне понятными как поведение Радищева во время следствия, так и его странное самоубийство. Совершенно иной смысл приобретает замечание Ю.М.Лотмана о том, что Радищев облек собственную биографию “в форму жития Филарета Милостивого”².

Итак, в “Житии...” Радищев показал постепенное формирование человеческой личности. Автобиографический материал писатель использует для создания образа Федора Ушакова, себе же отводит вторые роли. Тем не менее, полностью “от исповедальности Радищев не отказался, найдя для ее воплощения иной жанр – «посвящение»”³.

Г.П.Макагоненко определил жанровую природу этого посвящения в “Житии Ушакова” следующим образом: “Посвящение – краткая исповедь особого типа. Радищев писал: “Тебе, любезнейшему моему другу, хочу отверзти последние излучины моего сердца”. Но содержание “жизни сердца” коренным образом изменилось. Читателю открывалась не сфера частной, интимной жизни, но сфера высокой эмоциональной, идейной жизни, история формирования убеждений”⁴. ... В “посвящении” автор объясняет причину, которая побудила его написать “Житие Ушакова”. Он хочет напомнить своему другу о прошлой жизни, “погрузить его в мир воспоминаний, потому что это была славная пора их мужания и нравственного созревания: “Не без удовольствия, думаю, любезнейший мой друг, вспомнешь иногда о днях юности своея; о времени, когда все страсти, пробуждаясь в первый раз, производили в новой душе не стройное хотя волнение, но дни блаженнейшие всея жизни соделовали. Беззаботный дух и разум неопытностью не претили в веселии распространяться чувствам, чуждым скорбного еще нервов содрогания.... Вспомяни, о мой друг!”⁵. По мнению

¹ Там же. С. 53.

² Лотман Ю.М. Отражение этики и тактики революционной борьбы // Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С.22.

³ Макагоненко Г.П. От Фонвизина до Пушкина. М., 1969. С.440.

⁴ Там же. С.440.

⁵ Там же.

исследователя, “посвящение” явилось эмоциональным ключом к повествованию о жизни в Лейпциге”¹.

В “Житии Ушакова” Радищев сочетает житие, посвящение-исповедь – подробный и откровенный рассказ о поездке в Лейпциг, постоянные обращения к другу и “сочувственнику” Алексею Михайловичу Кутузову, которому “Житие...” и адресовано². В качестве приложения к “Житию...” Радищев публикует несколько незаконченных философских работ самого Ф.В.Ушакова: очерк правоведческого характера “О праве наказания и о смертной казни”, набросок “О любви” и “Письма о первой книге Гельвеция сочинения о разуме”. “Произведения Ушакова были написаны в Лейпциге в 1768-1770 гг. на немецком и французском языках. Радищев издал их в своем переводе, сделанном через два десятка лет, – переводе, вероятно, вольном и, может быть, включающем собственные философские размышления Радищева”³. Таким образом, все части “Жития...” композиционно дополняют друг друга и, можно сказать, образуют новый, созданный Радищевым жанр.

Даже такой беглый взгляд на жанровую природу “Жития...” дает возможность выделить, по меньшей мере, три мощные традиции, которые повлияли на становление новой формы эпического повествования. Во-первых, это жанр древнерусского жития (в этом отношении жанровое обозначение Радищевым своего произведения не случайно⁴); во-вторых, традиция французского воспитательного романа (в частности романов Руссо “Исповедь” и “Эмиль, или О воспитании”⁵); в-третьих, большое количество произведений “второстепенных”, главным образом французских и

¹ Там же.

² Подробнее о личности Кутузова см.: Лотман Ю.М. “Сочувственник” А.Н. Радищева А.М. Кутузов и его письма к И.П. Тургеневу // Учен. зап. Тарт. гос. ун-та, 1963.

³ Гуковский Г.А. Конец века // История русской литературы: В 10 т. М.; Л., 1947. Т.4. С.531.

⁴ См.: Купреянова Е.Н. Литература Древней Руси // Купреянова Е.Н., Макогоненко Г.П. Национальное своеобразие русской литературы. Л., 1976. С.72.

⁵ См.: Макогоненко Г.П. От Фонвизина до Пушкина. С.447-453; Лотман Ю.М. Руссо и русская культура XVIII-XIX века // Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С.139-207.

английских, писателей, которые буквально хлынули в 80-е годы XVIII века в Россию и частично были переведены на русский язык¹.

По мнению Ю.М.Лотмана, “становление русской литературы XVIII века совпало с образованием двух основных типов романа: “высокого”, политического, и “низкого”, плутовского”². Героем политического романа чаще всего становился некий будущий монарх, который, путешествуя, выбирает лучший тип политического устройства. Сюжет таких романов “строился как цепь эпизодов, подчиненных идее искания истины, композиционно он воплощался чаще всего в форме путешествия”³. Российская действительность середины XVIII века совсем не была тем идеальным государством, за которое ратовали писатели-рационалисты. Но она могла стать и стала объектом критики. “Это давало возможность двоякого истолкования идей и образов политического романа. Двоякой могла быть и вытекавшая из него традиция – политический роман был предшественником и масонских аллегорий, и социально-философского романа второй половины XVIII века. Двоякая возможность построения политического романа как сатирического или утопического в известной мере определила и структуру просветительской философской прозы”⁴.

Одновременно с западноевропейским политическим романом на становление русской просветительской прозы повлияла русская плутовская повесть. Она возникла в конце XVII века в литературе Древней Руси в противовес жанрам церковной письменной культуры. Герой повести стремился к земному материальному счастью. Он отказывался от идеи “страдания на земле и загробного блаженства”⁵. В то же время героем средневековой литературы играли внешние силы, заставляя его совершать то добродетельные, то злые поступки.

¹ См.: Кочеткова Н.Д. Середина 1780-х годов – 1800: Сентиментализм // История русской переводной художественной литературы: Древняя Русь. XVIII век. СПб., 1995. С.213-280.

² Лотман Ю.М. Пути развития русской просветительской прозы XVIII века // Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С.207.

³ Там же. С. 207-208.

⁴ Лотман Ю.М. Пути развития русской литературы преддекабристского периода: Дисс. ... д-ра филол. наук. Л., 1961. Цит. по: Лотман Ю.М. Собр. соч.. Т.1. С.467.

⁵ Лотман Ю.М. Пути развития русской просветительской прозы XVIII века // Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С.209.

В своей работе “Пути развития русской просветительской прозы XVIII века” Ю.М.Лотман делает вывод о том, что “бытовая повесть о героеплуте XVII века послужила материалом для плутовского романа XVIII века”. По мнению исследователя, “возникнув в результате циклизации подобных новелл, включая и переводные повести, и фольклорные бытовые сказки, он строился по образцу западноевропейского плутовского романа – типа испанского (“Лазарильо из Тормеса”, “Плутовка Жюстина” или “Великий плуг” Кеведо), французского (“Жиль Блаз” А.Р.Лесажа) или английского (“Моль Флендерс” Д.Дефо)”¹.

Плутовский роман, разрушив традиционные церковные этические нормы, стал основой для появившегося в последней трети XVIII века просветительского романа. С его становлением связан новый этап в развитии русской прозы. Просветительская идеология исходила из идеи равенства людей, причем равенство это было природным, т.е. данным человеку изначально. Естественный человек был склонен к добру, имел право на счастливую жизнь, свободу, обладал способностью к счастью. “Человек – существо свободное, поелику одарено умом, разумом и свободною волею”² (I: 215), – утверждает Радищев. По его мнению, источником несправедливости, человеческих пороков, зла вообще является среда, общественное устройство. Так как “человек рождается ни добр, ни зол”, то “злодеяния не суть природны человеку”, и “люди зависят от обстоятельств, в коих они находятся” (I: 191). А.П.Валицкая справедливо считает, что Радищев в своих произведениях “наиболее полно представил эстетическую концепцию русского Просвещения”³. По мнению Ю.М.Лотмана, просветительство, как особая форма общественного сознания, породило и новую форму прозаического произведения большого жанра – философский роман XVIII века”⁴. В подобных романах “естественный” порядок противопоставлялся реально существующему государственному устройству. Царство свободы мыслилось утраченным в силу ошибки, заблуждения. Ничем иным тот

¹ Там же. С. 212.

² Здесь и далее произведения Радищева цит. по изданию: Радищев А.Н. Полн. собр. соч.: В 3 т. М.; Л., 1938-1952. Том и страницы указ. в скобках в тексте статьи.

³ Валицкая А.П. Русская эстетика XVIII века. М., 1983. С.144.

⁴ Лотман Ю.М. Пути развития русской просветительской прозы XVIII века // Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С.215.

факт, что “человек рожден свободным, а между тем везде он в оковах”¹, просветители объяснить не могли. Для них изначальный (правильный) миропорядок составлял одновременно и конечную цель человеческого развития. Появлялись утопии о естественном обществе, построенные по принципу “Робинзона Крузо” Д.Дефо, повествования о воспитании по образцу “Эмиля” Руссо, рассказы о путешественниках, попадающих к “добрым” дикарям. Появляются подобные произведения и на русской почве, например, роман П.Богдановича “Дикий человек, смеющийся учености и нравам нынешнего света”. Идеал “естественного” человека воплощался не только в дикаре, разбойнике, но и в ребенке. Это проявляется в “Отрывке путешествия в...И***Т***”². Образ ребенка как критерия справедливости будет использован многими авторами XIX-XX веков и станет одним из мотивов всей русской литературы, доказывающим ее единство. По мнению Ю.М.Лотмана, “качественно новым этапом ... явились романы А.Н.Радищева. Уже в “Житии Федора Васильевича Ушакова” автор попытался найти художественную форму, которая позволила бы вместить в произведение такое огромное социально-политическое содержание, как идея народной революции”³. На публицистическую природу этого произведения указывали многие исследователи⁴, однако в тени оставался тот факт, что Радищев изображает свое пребывание в Лейпциге предельно точно со всеми даже незначительными подробностями еще и потому, что ему важен сам путь читательского восприятия авторской мысли – от частного к общему, а не наоборот. За всем этим, по верному замечанию Ю.М.Лотмана, “стоит философский план. ... Вся образная система повести построена так, чтобы за студенческим “бунтом” читатель увидел рождение

¹ Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре. М.: Соцэкгиз, 1938. С.3.

² О полемике по вопросу атрибуции этого произведения см.: Макогоненко Г.П. Радищев и его время. – М., 1956; Примечания к статье М.Ю.Лотмана “Пути развития русской просветительской прозы XVIII века” // Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С.472.

³ Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С.229.

⁴ См.: Гуковский. Г.А. Радищев как писатель // А.Н.Радищев: Материалы и исследования. М.; Л., 1936. С.179-180; Макогоненко Г.П. От Фонвизина до Пушкина: Из истории русского реализма. М., 1969. С.440; Старцев А.И. Университетские годы Радищева. М., 1956. С.92; Буранок О.М. Русская литература XVIII века. М., 1999. С. 247.

народной революции”¹. Таким образом, продолжая традицию западноевропейского романа, Радищев переосмысливает конфликт между “естественным” человеком и несправедливым общественным устройством. говорит о “естественности” революции, которая понимается им как возвращение к истокам².

В заключение хотелось бы ещё раз отметить то, в чём выразилось жанровое своеобразие “Жития Федора Васильевича Ушакова”.

Главная особенность “Жития ...” Радищева в том, что нельзя назвать ни одного из существовавших в XVIII веке жанров, которому бы полностью соответствовало это произведение. Оно совмещает в себе признаки нескольких жанров. Внешне жизнеописание Ф.В.Ушакова относится к жанру жития и, с одной стороны, следует традиции этого жанра древнерусской литературы: оно публикуется анонимно, построено по анфиладному принципу, состоит из трех композиционных частей³ и т.д. С другой стороны, посвящение “Жития” другу автора Алексею Михайловичу Кутузову не только создает образ идеального читателя, но и обнаруживает черты исповеди, видоизменяя этот традиционный жанр западноевропейского сентиментализма. Такое совмещение двух традиций не случайно. По мысли Д.С.Лихачева, “категория литературного жанра – категория историческая. Литературные жанры появляются только на определенной стадии развития искусства слова и затем постоянно меняются и сменяются. ... Жанры составляют определенную систему в силу того, что они вступают во взаимодействие, поддерживают существование друг друга и одновременно конкурируют друг с другом”⁴.

Таким образом, автор нарушает законы используемых им жанров, но в то же время следует некоторым их традициям. Радищев описывает жизнь человека, но повествует не о святом и не об известном в истории человеке, а о простом смертном с его добродетелями и пороками. “Житие Федора Васильевича Ушакова” описывает лишь малую часть жизни героя, а не

¹ Лотман Ю.М. Пути развития русской просветительской прозы XVIII века // Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С.230.

² См.: Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С.231-239.

³ См.: Травников С.Н. Традиционное и новаторское в повествовательных жанрах А.Н.Радищева: Дисс. ... канд. филолог. наук. М., 1978. С.119.

⁴ Лихачев Д.С. Историческая поэтика русской литературы: Смех как мировоззрение и другие работы. СПб.: Алетейя, 1997. С.319.

всю – от рождения до смерти, как было принято в каноническом житии, и т.д. Тем не менее, стилистическая связь с агиографией русского средневековья явно прослеживается¹.

В этом отношении вновь созданные жанры разделяли судьбу переводной литературы: произведения жанров, не похожих на те, которые имели хождение на российской почве в те или иные века, почти не могли проникнуть в Россию. “Прививалось лишь то, что так или иначе было уже знакомо по жанру”². А.С.Орлов писал о переводной литературе: “Принимались, должно быть, преимущественно книги, по темам, сюжетам и формам напоминавшие привычную старую книжность”³. Такая же закономерность прослеживается не только в XVIII веке, но и в средние века: древнерусские оригинальные жития возникают под воздействием не современной им риторической агиографии Византии, а ее наиболее древних образцов.⁴ Этим отчасти можно объяснить и жанровое обозначение произведения Радищева, и следование в определенном смысле традиции жития.

Итак, в “Житии Ф.В.Ушакова” Радищев выступает новатором: опираясь на традиции древнерусской и западноевропейской литературы, он создает новый жанр русской просветительской прозы. Таким образом, внимание исследователей продолжает привлекать не только жизнь и судьба Александра Николаевича Радищева, но и новаторский характер его творчества.

В связи с этим нельзя мириться с тем, что в настоящее время жизнь и творчество Радищева мало изучается, а то и вовсе не рассматривается в школе. Кроме того, нужно занять объективную позицию, касающуюся роли и значения А.Н.Радищева в русском историко-литературном процессе, изучить читательский спрос в разновозрастной аудитории.

¹ См.: Лотман Ю.М. Отражение этики и тактики революционной борьбы // Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1. С22.

² Лихачев Д.С. Историческая поэтика русской литературы. С.319.

³ Орлов А.С. Книга русского средневековья и ее энциклопедические виды // Докл. АН СССР, 1931. С.49.

⁴ См.: Еремин И.П. Литература Древней Руси. М.; Л., 1966. С.16.

Список литературы для подготовки к урокам

1. Радищев А.Н. Полн. собр. сочинений: В 3 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР. Институт литературы (Пушкинский дом), 1938-1952.
2. Агранович С.З., Рассовская Л.П. Историзм Пушкина и поэтика фольклора. Куйбышев: Изд-во Саратовского ун-та, Куйбышевский филиал, 1989.
3. Барсков Я.Л. Переписка московских масонов XVIII века. Пг., 1915.
4. Бердяев Н. О культуре // Бердяев Н. Философия творчества, культуры и искусства. М., 1994. Т.1. С.523-530.
5. Буранок О. М. Русская литература XVIII века. М., 1999. С. 245-249.
6. XVIII век. Сб.7. Роль и значение литературы XVIII века в истории русской культуры. М.; Л., 1966. С. 220-227.
7. Валицкая А.П. Русская эстетика XVIII века. М., 1993.
8. Волнения русских студентов в Лейпциге в 1767 году // Записки отдела рукописей Госуд. библиот. СССР им. В.И.Ленина. Вып.18. М., 1956. С. 230-327.
9. Гинзбург Л.Я. Об историзме и структурности // Гинзбург Л.Я. Литература в поисках реальности. Л., 1987.
10. Гуковский Г.А. Конец века // История русской литературы: В 10 т. М.; Л., 1947. Т. 4. С. 508.
11. Гуковский Г.А. Радищев как писатель // А.Н.Радищев: Материалы и исследование. М., Л., 1936. С.179-180.
12. Еремин И.П. Литература Древней Руси. М.; Л., 1966.
13. Жирмунский В.М. Легенда о призвании певца // Жирмунский В.М. Сравнительное литературоведение. Л., 1979. С. 400-401.
14. Кочеткова Н.Д. Середина 1780-х годов – 1800: Сентиментализм // История русской переводной художественной литературы: Древняя Русь. XVIII век. СПб., 1995, С.213-280.
15. Купрянова Е.Н. Литература Древней Руси // Купрянова Е.Н., Макогоненко Г.П. Национальное своеобразие русской литературы. Л., 1976. С.72.
16. Лихачев Д.С. Историческая поэтика русской литературы: Смех как мировоззрение и другие работы. СПб.: Алетейя, 1997.
17. Лосев А.Н. Античная мифология в ее историческом развитии. М., 1957.
18. Лотман Ю.М. "Сочувственник" А.Н. Радищева А.М.Кутузов и его письма к И.П. Тургеневу // Учен. зап. Тарт. гос. ун-та, 1963.
19. Лотман Ю.М. Собр. соч. Т.1: Русская литература и культура Просвещения. 2-е изд., исправленное. М.: ОГИ, 2000.
20. Макогоненко Г.П. От Фонвизина до Пушкина: Из истории русского реализма. М., 1969.

21. Макогоненко Г.П. Радищев и его время. М., 1956.
22. Мелетинский Е.М. Мифы древнего мира в сравнительном освещении // Типология и взаимосвязи литератур древнего мира. М., 1971.
23. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. М., 1976.
24. Орлов А.С. Книга русского средневековья и ее энциклопедические виды // Докл. АН СССР, 1931.
25. Пушкин А.С. Александр Радищев // Пушкин А.С. Собр. соч.: В 10 т. М., 1981. Т. VI. С.231-242.
26. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре. М.: Соцэкгиз, 1938.
27. Серман И.З. А.Н.Радищев-писатель в исследованиях последнего десятилетия (1965-1975) // Русская литература. 1975. №4. С.179-191.
28. Старцев А.И. Университетские годы Радищева. М., 1956.
29. Травников С.Н. Традиционное и новаторское в повествовательных жанрах А.Н.Радищева: Дисс. ... канд. филолог. наук. М., 1978.
30. Фрэзер Дж. Золотая ветвь. М., 1980 С.299-319.
31. Штернберг Л.Я. Избранничество в религии // Этнография. 1927. №1.
32. Эйдельман Н. Из потаенной истории России XVIII-XIX веков. М.: Высшая школа, 1993. С. 50-81.
33. Юань Кэ. Мифы древнего Китая. М., 1965.
34. Быстрова Е.А. Филологическое образование в школе // Русская словесность. 1997. №6. С. 41-46.
35. Антипова А.М. О некоторых проблемах современного литературного образования // Изучение и преподавание литературы в школе и вузе: Сбор. статей. Самара, 2001. С.3-11.
36. Гиришман М.М. Литературное произведение. Теория и практика анализа. М., 1991. С.62.
37. Архипов В.В., Брайтермен М.Д., Ривин А.Г., Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М., 1991.
38. Соколов А.С. Коллективный способ обучения. СПб., 1991.
39. Рогожина И.В. Инновационные технологии в профессиональном обучении будущего учителя-словесника // Изучение и преподавание литературы в школе и в вузе. Самара, 2001. С. 63-82.

§ 4. ОТНОШЕНИЯ “АВТОР – ЧИТАТЕЛЬ” В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ (на примере анализа комедии А.Грибоедова “Горе от ума”)

В структуре современного преподавания литературного произведения необходимо органичное сочетание традиций с достижениями новейших направлений литературоведческой науки. В этом отношении особенно продуктивным представляется использование таких аналитических методик, как рецептивная эстетика (определение степени соучастия читателя-аналитика в произведении); психоанализ (выявление личностного и надличностного в структуре авторской деятельности); частично – и постструктуралистских подходов (обнаружение в смысловом поле текста так называемых “пустых мест”, с их объяснением и возможностью самостоятельного, творческого заполнения). Использование данных методик требует от преподавателя, прежде всего, способности к координированию творческой фантазии учащихся, логики изложения и умения пользоваться созданным инструментарием, чтобы грамотно направлять читательскую мысль. Это позволяет, с одной стороны, избавиться от всё ещё устойчиво действующих догматов и штампов в преподавании, а с другой, будет способствовать расширению “горизонта ожиданий” учащихся в отношении литературы и собственного читательского опыта.

Для примера нами взято классическое произведение – “Горе от ума” А.С.Грибоедова как одно из наиболее схематически (и несообразно реальному художественному уровню) трактуемых произведений школьной программы. Специально разработанный цикл из двенадцати занятий сочетает обширный теоретический материал (феномен авторской деятельности в структуре рода, жанра и художественного направления; чтение, критика и анализ как её компоненты) с подробным текстуальным анализом.

Тема 1. Авторское присутствие в произведении

Основное внимание следует уделить разграничению понятий биографического автора и собственно автора как индивидуального мировидения, воплощением которого является художественное произведение, а также

выявлению в произведении форм авторского присутствия, важнейшими среди которых являются: выбор определённого жанра; организация фабулы и построение сюжетно-композиционной структуры; построение системы персонажей и их характеристик (портрет, речь – монологи и диалоги, поступки, роль в сюжете); язык и социальные языки (дискурсы).

Данные понятия рассчитаны на абсолютное усвоение (поскольку ими необходимо оперировать при анализе), что в структуре комплекса уроков выражается в системе повторений, основанной на “взаимном обучении”, координирующемся преподавателем через наводящие вопросы творческого характера по модели: “Представьте, что вы – автор, пишущий произведение про своего друга”.

Тема 2. Понятие литературного направления. Черты классицизма, романтизма и реализма на уровне формы и содержания

Форма урока – лекция. Переход к новой теме осуществляется следующим образом: “Все пройденные нами понятия относятся к построению произведения, его художественной форме. Форма же всегда творится в рамках определённого типа художественного сознания, выражающегося в направлении”.

Направление трактуется как господствующий в определённую эпоху способ построения художественного мира, в основе которого лежит оригинальный взгляд на человека и мир. Сущность каждого направления восстанавливается по определённым чертам художественной формы произведения. Усвоение идет благодаря наглядному материалу – сопоставительной таблице (см. табл. 1).

Тема 3. Типология конфликтов в “Горе от ума” и их специфика (два урока)

Первый урок проводится на основе предварительного домашнего задания, представляющего собой создание творческих работ – рисунков-аллегорий на тему: “Моё понимание конфликта «Горя от ума»”. Цель, преследуемая (и достигаемая) при этом – активизация подсознательных пластов рецептивного сознания учащихся в форме рисунков. Рисунок как одна

Таблица 1

Содержание	Классицизм	Романтизм	Реализм
Форма	<p>Герой – выразитель идей и носитель моральных качеств – герой-резонёр = автор, остальные герои – маски, резко поляризованные на положительные и отрицательные. Образ строится через одну доминирующую черту.</p> <p>Мир статичен, понятен. Его образы условны, природа – лишь абстрактный фон.</p> <p>Закон “трех единств”.</p> <p>Иерархия жанров.</p>	<p>Культ иррационального, чувственного начала в человеке как средства приобщения к высшему началу в мире.</p> <p>Раскол мира на гармоничный и экзистенциальный мир природы и дисгармоничный мир людей.</p> <p>Осмысление трагизма отчуждения человека, не принадлежащего ни к одному из миров.</p> <p>Герой – исключительная в своей яркости личность, глубоко чувствующая конфликтность своего существования.</p> <p>Мир динамичен и таинственен, непознаваем, “чуждесен”. Он – произведение искусства, раскрыть которое – задача художника.</p> <p>Приключенческий сюжет в эстетическом месте / времени.</p>	<p>Синтез разума и чувства, не отвлеченных, но погруженных в действительность и объясненных ее закономерностями.</p> <p>Стремление понять и объяснить причины отчуждения человека от мира себе подобных.</p> <p>Анализ всех конфликтов.</p> <p>Герой – любой человек, не равный автору, но являющийся предметом его анализа.</p> <p>Создание многогранного характера.</p> <p>Мир динамичен, но динамика эта анализируется и объясняется. Отсутствует “чуждесность”.</p> <p>Выстроенный автором согласно определенной концепции разветвленный сюжет, выступающий как модель мира.</p>

из форм “автоматического письма” позволяет объективировать в знакомых образах неосознаваемые ощущения, возникшие при чтении и первичном осмыслении художественного произведения. Подобная работа имеет дело с опытом основанного на подсознательных ассоциациях восприятия “до понимания”, до изучения. Из рисунков составляется композиция, являющаяся ярким иллюстративным материалом, необходимым для понимания теории конфликтов. Основной метод, используемый в данном случае – *свободная интерпретация* учащимися демонстрируемых им рисунков (без указания авторства). Роль учителя в этом процессе – координирующая. На основе интерпретации рисунки группируются по конфликтам (с подчёркиванием условности подобной группировки в силу синтетического характера изображённых образов, основанных на целостном восприятии многоуровневого конфликта произведения). Задание имеет этический смысл – даёт возможность каждому учащемуся почувствовать себя автором-творцом, что способствует развитию абстрактного мышления и повышению творческих способностей в целом. В форме свободной, но координируемой учителем интерпретации рисунков строится подача материала, сопровождаемая вопросами:

- ваше понимание конфликта?
- что лежит в основе любого конфликта?

Преподавателем отмечается важнейшая особенность построения конфликта в “Горе от ума” – его *многогранность*.

Затем начинает плавно вводиться теоретический материал в сочетании с повторением темы предыдущего урока с выводами, фиксируемыми на доске и в тетради в форме таблицы:

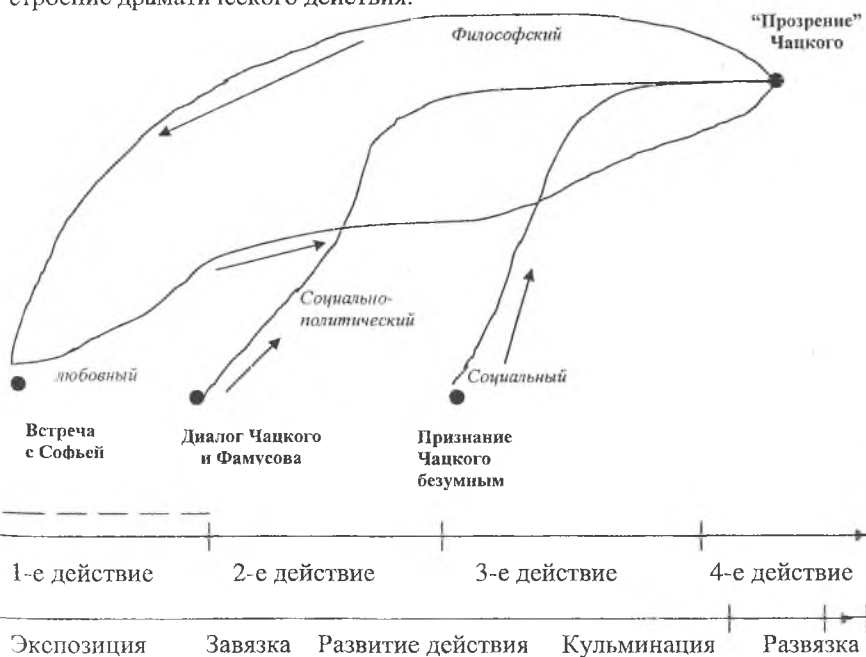
Таблица 2

Тип конфликта	Характеристика	Направление, для которого характерен данный тип конфликта	Реализм
Философский	человек // мир, судьба	Романтизм	
Социально-политический	человек // социальный уклад	Классицизм	
Социальный	человек // общество	Романтизм	
Любовный	человек // человек	Все направления	

Все рисунки учащихся классифицируются и разделяются по этим типам конфликтов.

Второй урок по данной теме хронологически стоит после анализа произведения по действиям, но в рамках методики уместно разобрать его здесь. Он является обобщением с текстуальной опорой и имеет целью закрепление темы в форме наглядно данного.

На уроке учитель с опорой на знания классом текста (момент повторения) проводит обобщение типологии конфликтов в форме графика, фиксируемого на доске и в тетради (следует отметить, что учащимся предварительно было задано домашнее задание самим описать графически многогранную структуру конфликтов комедии), приводимый вариант является учительской корректировкой и позволяет как вспомнить текст, так и подумать над вопросом: как можно изобразить место философского конфликта в произведении? Ответ: он начинается из точки “прозрения” героя и, в отличие от остальных конфликтов, направлен “обратно”, на начало произведения, подталкивает к последующим прочтениям. График позволяет также вспомнить и литературно-теоретический материал – композиционное построение драматического действия.



Отдельно приведем обобщённую версию пяти аналитических уроков-практикумов, оформлявшихся в таблицу на доске и в тетради и сопровождавшуюся обширным анализом и чтением текста. Приводимая таблица позволяет наглядно осмыслить различие формального и содержательного планов и проследить взаимосвязь между ними.

Тема 4. Анализ 1-4-го действий “Горя от ума”

(пять уроков)

См. табл. 3

Тема 5. Различие позиций критика и литературоведа.

“Миллион терзаний” И.Гончарова

как опыт критического анализа литературного произведения

Урок состоит из лекции учителя, сочетающейся со следующими вопросами к аудитории:

- Что именно пыгается рассмотреть Гончаров в комедии?
- С какими другими произведениями сравнивает он “Горе от ума”?
- В чём критик видит причину вечной актуальности комедии?
- Почему “неактуальны” Печорин и Онегин по сравнению с Чацким?
- Где и как автор-критик формулирует свой предмет?
- В каких ипостасях интересуется его комедия?
- Что главное в пьесе с точки зрения критика?
- А с нашей точки зрения?
- В чём сходство нашей позиции с позицией Гончарова?

Письменно фиксируются следующие выводы:

Критика выявляет реакцию на произведение, отражающее реальные события (в связи с этим преподавателем формулируется и оформляется в виде схемы понятие **контекста**, подразделяющегося на *социальный* (события реальной истории) и *эстетический* (произведения других авторов). Произведение интересует критика как факт социальной жизни. Предмет внимания критика – социальная активность героя.

Литературоведение не оценивает, но рассматривает произведение как феномен искусства. Задача литературоведа – анализ перехода содержания произведения в его художественную форму.

Таблица 3

Событийный план	Концептуальный план										
<p>Интрига Фамусова / Лизы</p> <p>Появление Молчалина</p> <p>Диалог Софьи / Лизы</p> <p>Появление Чацкого (завязка) и его диалог с Софьей.</p>	<p>Ситуация "любовного треугольника": "Δ + Γ"</p> <p>Зарождение любовного конфликта.</p> <p>Власть отца как экспансия мужского начала в семействе.</p> <p>Реализация оппозиции "мужское – женское" в противопоставлении двух планов:</p> <table border="0" data-bbox="290 635 466 982"> <tr> <td>Софья, Лиза</td> <td>Фамусов</td> </tr> <tr> <td>Молчалин</td> <td>Скалозуб</td> </tr> <tr> <td>Чацкий</td> <td>чины, деньги</td> </tr> <tr> <td>книги (= мода)</td> <td>деловые бумаги</td> </tr> <tr> <td>"новое"</td> <td>"старое"</td> </tr> </table> <p>ситуация – Фамусов заранее настроен против Чацкого как потенциального соперника; Чацкий – заранее против всей Москвы с её укладом.</p>	Софья, Лиза	Фамусов	Молчалин	Скалозуб	Чацкий	чины, деньги	книги (= мода)	деловые бумаги	"новое"	"старое"
Софья, Лиза	Фамусов										
Молчалин	Скалозуб										
Чацкий	чины, деньги										
книги (= мода)	деловые бумаги										
"новое"	"старое"										
<p>Диалог Фамусова и Чацкого</p> <p>Появление Скалозуба</p> <p>Падение Молчалина</p> <p>Интрига Молчалин / Лиза</p>	<p>Начало и мгновенное развитие социально-политического конфликта как антагонизма укладов + возникновение и развитие темы ума.</p> <p>Противостояние:</p> <table border="0" data-bbox="652 302 808 982"> <tr> <td>Чацкий</td> <td>Фамусов</td> </tr> <tr> <td>чистое искусство и наука</td> <td>дело, практический склад ума</td> </tr> <tr> <td>отсутствие связи с практической действительностью</td> <td>чины, деньги, связи</td> </tr> </table> <p>Критика Чацкого основана не на реальном опыте, а на ущемлённом самолюбии и максимализме.</p> <p>Продолжение любовного конфликта параллельно с социально-политическим</p>	Чацкий	Фамусов	чистое искусство и наука	дело, практический склад ума	отсутствие связи с практической действительностью	чины, деньги, связи				
Чацкий	Фамусов										
чистое искусство и наука	дело, практический склад ума										
отсутствие связи с практической действительностью	чины, деньги, связи										
1 действие	2 действие										

<p>Диалог Софьи / Чацкого Встреча Чацкого и Молчалина Появление гостей Был в доме Фамусова Признание Чацкого безумным</p> <p style="text-align: right;">3 действия</p>	<p>Начало социального конфликта. Отчуждение героя, основанное на непонимании. Потребность понимания. Противостояние: Чацкий Молчалин собственное мнение авторитеты, чужое мнение вместо своего Критика = слово Бесловесность Феномен с-ума-с-шествия – оценочное понятие. Сумасшествие – поведение, неадекватное действующей в определенную эпоху в обществе системе норм и оценок. Чацкий не осознаёт конфликта, он озабочен душой Софьи как загадкой Другого, критика его “автоматична”.</p>
<p>Разъезд гостей Появление Репетилова Объяснение Молчалина / Лизы, свидетелями которого стано- вятся Софья и Чацкий Всобщее разоблачение</p> <p style="text-align: right;">4 действия</p>	<p>Противопоставление: Чацкий Репетилов Слово “шум” и пустота Репетилов – травмированный двойник Чацкого Момент “прозрения”, данный как осознание Чацким глубины своих конфликтов и зеркально отражённый в аналогичном прозрении Фамусова. Синтез всех конфликтов. Начало философского осмысления произведения.</p>

Гончарова как критика интересует столкновение тенденций – старого (“мир Фамусова”) и нового (герой-обличитель Чацкий). Вывод Гончарова – образ Чацкого встречается во все времена. Он – одновременно победитель (так как правда за ним) и жертва (вечно обречённая на непонимание).

Обобщающий семинар-повторение и итоговая контрольная работа (два урока)

Семинар и работа, проводящаяся по трем вариантам (три задания в каждом) предполагают:

● обобщение и четкое усвоение следующего литературно-теоретического материала:

- осознание феномена автора и форм его проявления в произведении – как субъектных, так и несубъектных (отдельный вопрос);

- понятие фабулы, сюжета, композиции, системы персонажей и формы их характеристики (отдельный вопрос);

- знание художественных направлений – классицизма, романтизма и реализма, их специфики на содержательном и формальном уровнях (отдельные вопросы по каждому направлению);

- понимание конфликта;

- композиционное построение драматического произведения.

● знание текстуального материала, умение находить в тексте подтверждение теоретических выводов, усвоение типологии конфликтов в “Горе от ума” (отдельные вопросы по каждому типу конфликта в произведении).

Практика подачи материала по данной методике стимулирует активность учащихся, интерес к материалу и его непосредственное проецирование на собственный опыт. Проведенные контрольные работы и семинары продемонстрировали высокий уровень освоения учащимися теоретического материала. В то же время недостаточно развитые навыки работы с текстуальным материалом – распространенное и закономерное явление. Внеклассные мероприятия по литературе показали наличие у учащихся интереса к чтению и возможности развернуто высказывать собственное мнение. Проведенный с учащимися в конце практики тест на позитивные и негативные стороны работы с ними учителя-практиканта показал практически единодушное одобрение классом предложенных им методик, способствующих проявлению любых форм самовыражения.

§ 5. МЕТОДИКА “ВДУМЧИВОГО ЧТЕНИЯ” НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (“Герой нашего времени” М.Лермонтова. Система уроков)

“Герой нашего времени” М.Ю. Лермонтова – знаковый роман в системе школьного чтения. Яркая, незаурядная личность героя притягивает школьников. Интерпретация образов романа часто контрастна, противоречива. Создать ситуацию вдумчивого чтения можно только следуя “за автором”. Еще В.Г. Маранцман подчеркивал, что рассмотрение романа “Герой нашего времени” в той последовательности, которую создал автор, есть не просто анализ “вслед за автором”, но проблемный, потому что Лермонтов столкновением разных точек зрения на Печорина в первых частях романа создает проблемную ситуацию в сознании читателя и ведет его к разрешению проблемы через “Журнал Печорина”. Идя от повести к повести, осмысливая каждый поворот, каждое авторское движение в жизненной интриге, ученики накапливают опыт понимания происходящего – такова задача предложенной системы уроков.

Урок 1. М.Ю.Лермонтов. “Герой нашего времени” (1840-1841).

Вступительный урок

Цели: опираясь на первое восприятие романа, показать связь “Героя нашего времени” с лирикой Лермонтова, обратить внимание на своеобразие стиля Лермонтова-романиста, дать представление об особенностях композиции и жанра произведения, выявить художественную задачу, поставленную автором романа.

1. Вступительная беседа с классом (рассчитана на учащихся, прочитавших роман к моменту его изучения).

1. Лермонтов-поэт и Лермонтов-романист. Является ли проза совсем иной, нежели поэзия, формой художественного творчества? Содержит ли в себе лирика Лермонтова зерно романа? Какие стихи Лермонтова тяготеют к романному мышлению? Какое его стихотворение вы выбрали бы в качестве эпиграфа к “Герою нашего времени?”

2. Прочтем вслух первые два абзаца повести “Бэла”. Парадокс, сочетание прозаического и поэтического в пейзаже. В описании долины явст-

венно ощущаются романтические, таинственные и тревожные ноты. Несомненно лиризм романа, и в то же время в “Предисловии” дана заявка на беспощадный анализ и острую полемику.

II. Чтение предисловия к роману. Комментарий.

Автор романа видит необходимость объяснить “цель сочинения”: создании “портрета, составленного из пороков всего... поколения в полном их развитии”. При этом Лермонтов подчеркивает, что изображение современного человека не имеет сатирической направленности. Автор лишь указывает на “болезнь” и с горечью констатирует, что людей, подобных главному герою, он, “к несчастью, слишком часто встречал”.

III. Особенности композиции.

Рассказ учителя, запись в тетрадь.

1. Нарушение хронологической последовательности.
2. Самостоятельность каждой из повестей (сюжетная, смысловая и жанровая законченность) и одновременная их связь, цикличность.
3. Смена повествователя (Максим Максимыч, повествователь, сам герой).

Автор видел свою задачу в том, чтобы раскрыть “историю души человека”. Для этого необходимо было не только рассказать о поступках героя, но и вскрыть причины, которые к ним привели. Нарушение хронологической последовательности событий определяется идейным замыслом автора и подчинено движению от внешнего к внутреннему, от действий и поступков героя к мотивам, побудившим его к этим поступкам, от загадки – к разгадке. Ту же роль играет и смена повествователей (выскажем эту мысль априори на вступительном занятии и будем возвращаться к ней в ходе изучения каждой из повестей).

IV. Знакомство учащихся с фабульной последовательностью романа.

Около 1830 г. Печорин выслан из Петербурга на Кавказ в действующий отряд. По дороге к месту его новой службы он задержался в Тамани, где происходит его столкновение с контрабандистами (повесть “Тамань”). После военной экспедиции в мае – июне 1832 г. он отдыхает на водах в Пятигорске. Затем за дуэль с Грушницким (повесть “Княжна Мэри”) его отправляют служить в дальнюю крепость под начало Максима Максимыча. Отлучившись на две недели в казачью станицу в декабре 1832 г., Печорин переживает историю с Вуличем (повесть “Фаталист”) и возвращается в

крепость. Весной 1833 г. состоится похищение Бэлы, которая погибает через 4 месяца от руки Казбича (повесть “Бэла”). Из крепости Печорина переводят в Грузию, затем он возвращается в Петербург. Спустя некоторое время, снова очутившись на Кавказе по дороге в Персию, предположительно осенью 1837 г., Печорин встречается с Максимом Максимычем и рассказчиком (Повесть “Максим Максимыч”). Наконец, на обратном пути из Персии Печорин умирает (“Предисловие к “Журналу Печорина”).

Домашнее задание. Вопросы и задания по повести “Бэла”.

1. Расскажите историю взаимоотношений Печорина и Бэлы.
2. Проанализируйте автохарактеристику Печорина.
3. Охарактеризуйте Максима Максимыча. Что связывает и что разъединяет героя и рассказчика?
4. Какие качества Печорина раскрываются в повести?
5. В чем смысл сравнения Печорина с горцами?
6. Найдите пейзажные зарисовки. Прокомментируйте одну из них. Какова роль пейзажа в повести?

Урок 2. М.Ю. Лермонтов. “Герой нашего времени”.

Анализ повести “Бэла”

Цели: в ходе анализа повести и наблюдений над поведением героя выявить особенности характера Печорина, показать оценку образа героя рассказчиком, роль пейзажа в создании характера.

План

I. Вступительное слово учителя.

“Бэла” – первая повесть в романе “Герой нашего времени”. Она представляет собой рассказ в рассказе. Некий офицер, начинающий повествование, вскоре передает слово встреченному им в дороге штабс-капитану. Максим Максимыч, офицер, лет 50-ти, многое повидал на своем веку, однако самое памятное событие для него – вовсе не война с “горскими головорезами”, а встреча с молодым человеком Григорием Александровичем Печориным, высланным за какую-то провинность из Санкт-Петербурга и служившим под его началом.

II. Анализ повести.

A. Расскажите историю взаимоотношений Печорина и Бэлы.

Вопросы для беседы:

1. Почему Печорин решился на похищение Бэлы?

2. Почему герой не чувствует себя счастливым, добившись любви черкешенки?

3. Виновен ли Печорин в том, что случилось с Казбичем и Азаматом? Чувствует ли он себя виноватым?

4. Как раскрывается характер Печорина в этой истории? Как в описании внешнего облика и манер героя отражается его натура?

В повести Печорин предстает перед читателем как натура двойственная. В истории с Бэлой открываются сила характера, настойчивость, упорство героя, он проявляет находчивость и благородство. При этом, сталкиваясь с самыми разными людьми, Печорин вольно или невольно причиняет им зло, приносит несчастье. Люди, окружающие его, становятся лишь средством для достижения собственных целей, призваны рассеять скуку либо удовлетворить любопытство. В ответ на упрек Максима Максимыча, недовольного тем, что Печорин увез Бэлу, тот отвечает: “Да когда она мне нравится?..”

Чуть позже, охладев к черкешенке, он вновь, не видя в своих поступках ничего постыдного и словно не замечая, что заставляет Бэлу страдать, признается: “Я опять ошибся: любовь дикарки немногим лучше любви знатной барыни”. Эта ошибка стоила Бэле жизни. Разрушена жизнь Казбича и Азамата, ставших пешками в печоринской “игре со скукой”.

В повести ярко раскрылись эгоизм и жестокость Печорина по отношению к окружающим, он считается лишь с собственными желаниями, нередко циничен.

Присущая Печорину противоречивость отражена в его внешности и манерах. Это хорошо видит Максим Максимыч, хотя и не может объяснить. Штабс-капитан отмечает, что его подчиненный был “немножко странен”: в нем сочетались выносливость и изнеженность, отчаянная смелость и некоторая нервность натуры, молодость, здоровье, удачливость и хандра, недовольство жизнью.

Б. Анализ автохарактеристики Печорина (чтение фрагмента повести со слов: “Послушайте, Максим Максимыч, – отвечал он, – у меня несчастный характер...”).

Вопросы для анализа:

1. Выберите слова, передающие разочарование Печорина в жизни. Прокомментируйте их.

2. В чем причина скуки и разочарования Печорина по его мнению?

3. В чем вы видите сходство и различие Печорина и Онегина?

4. Почему Печорин не может быть счастлив в своей среде?

В своем монологе Печорин словно приоткрывает свой внутренний мир: удовольствия жизни, любовь, чтение – ничто не приносило удовлетворения. Скука Печорина напрямую перекликается с хандрой Евгения Онегина. Но лермонтовскому герою присуща ненасытная жажда нового, “воображение беспокойное”, “сердце ненасытное”. Собираясь в путешествие, он ищет не спокойствия, а “бурь и дурных дорог”.

В. Роль рассказчика в повести.

1. Что связывает и что разъединяет героя и рассказчика?

2. Каким видит Печорина Максим Максимыч?

3. Полно ли раскрылся читателям характер героя?

Рассказчик – “поседевший” на кавказской войне штабс-капитан. Человек добрый и порядочный, честный офицер, Максим Максимыч тем не менее чрезвычайно далек от той среды, которая сформировала умонастроение Печорина. Их разделяет пропасть – и возрастная, и интеллектуальная, и географическая (Печорин – петербургский житель, Максим Максимыч же почти всю жизнь служит на Кавказе), и мировоззренческая.

Максим Максимыч видит “странность” Печорина, но не может объяснить ее. “А все, чай, французы ввели моду скучать”, – говорит он бесхитростно.

Печорин в восприятии Максима Максимыча остается загадкой для читателя. Характер героя не раскрывается, а лишь рождает целую цепь вопросов: отчего Печорин таков? Каково прошлое героя? Это скучающий эгоист или человек, испытывающий жизнь и ищущий ее смысл?

Г. Печорин на фоне других героев повести.

Как обрисованы характеры Казбича и Азамата? Как ведет себя Печорин в конфликте с Казбичем? Какую роль сыграл Печорин в судьбе Азамата? Какие качества характера Печорина выявляются через сопоставление поступков и действий горцев?

Действие происходит на Кавказе. Читатель видит Печорина не только в окружении людей с бытовым сознанием, но и мужественных, “диких”,

нецивилизованных горцев. Сравнение с горцами выявляет то, что “природным” людям он не уступает ни в смелости, ни в своеволии; для воплощения своих дерзких замыслов он использует и свою отвагу, и обаяние, умение убеждать и влиять на людей.

Д. Роль пейзажа в повести.

Найдите наиболее яркие пейзажные зарисовки. Какие картины природы выбирает Лермонтов для своего описания? Какова связь пейзажных зарисовок с образом главного героя и событийной канвой повести?

Величавые картины горной природы проникнуты лиризмом, ощущением красоты и поэтичности мира. На фоне гармонии в природе ярко оттеняется разлад с жизнью и беспокойство Печорина.

Кроме того, мятежность и величественность кавказских пейзажей подчеркивают, усиливают мятежность лермонтовского героя, его гордый дух.

В. Жанровое своеобразие.

Роман представляет собой цикл повестей разной жанровой природы: “Бэла” и “Максим Максимыч” имеют признаки путевого очерка, “Княжна Мэри” по жанру может быть соотнесена со светской повестью. “Бэла” и “Тамань” сориентированы на романтическую новеллу, повесть “Фаталист” сходна с фантастической прозой 30-х гг. Повести объединены в художественное целое сквозной темой и подчинены единой задаче, поставленной в предисловии.

III. Обобщение.

В первой повести, начинающей роман, главный герой Печорин предстает человеком, воплощающим в себе противоречивые качества. Характер Печорина остается загадкой, ибо от читателя скрыты мотивы его поступков. Герой показан через восприятие рассказчика – немолодого штабс-капитана, который в силу целого ряда причин не способен объяснить характер и поступки Печорина.

Лермонтов использует целый ряд приемов для обрисовки образа героя:

- характеристика Печорина рассказчиком;
- действия и поступки Печорина;
- автохарактеристика героя;

- сопоставление Печорина с другими персонажами повести;
- роль пейзажа в создании образа.

Домашнее задание. Вопросы и задания к повести “Максим Максимыч”.

1. Опишите встречу Печорина и Максима Максимыча. Почему Печорин вызывает у вас осуждение? Можно ли оправдать печоринскую холодность и равнодушие?

2. Каким видит Печорина повествователь? Как в портрете героя отражены его характер и судьба?

3. Что изменилось в Печорине за время, прошедшее после его отъезда из крепости? Каким видит Печорина Максим Максимыч?

Урок 3. М.Ю. Лермонтов. “Герой нашего времени”.

Анализ повести “Максим Максимыч”

Цели: проследить дальнейшую судьбу героя, выявить, какую роль в идейно-композиционном содержании романа играет повесть “Максим Максимыч”, показать мастерство Лермонтова в создании художественного образа на примере образа Печорина.

План

I. Актуализация изученного. Создание проблемной ситуации.

Вспомните события повести “Бэла”. Не только служебные отношения, но и непростые жизненные обстоятельства на время сблизили молодого человека из высшего петербургского общества и немолодого офицера, много лет прослужившего на Кавказе. Через 5 лет происходит неожиданная встреча героев, которая и стала содержанием повести “Максим Максимыч”. Какой, по-вашему, должна была бы стать эта встреча? (Краткое обсуждение).

II. Анализ повести “Максим Максимыч”.

1. Расскажите, как прошла встреча героев. Почему Печорин вызывает у вас осуждение? В чем, собственно, герой виноват перед Максимом Максимычем? Можно ли оправдать печоринскую холодность и равнодушие?

Когда-то Максим Максимыч принял горячее участие в важных для Печорина событиях, был искренне озабочен его судьбой, испытывал к ге-

рою поистине отцовские чувства. Прошло 5 лет, но история с Бэлой до сих пор вызывает у штабс-капитана живой эмоциональный отклик. Максим Максимыч не способен до конца понять многих печоринских поступков, но давно простил его, хотя до сих пор не снимает с себя вины за смерть Бэлы. Ему кажется, что и Печорин должен быть рад неожиданной встрече, что и ему захочется разделить с Максимом Максимычем вечер, предаться воспоминаниям об их общем прошлом, рассказать о том, что произошло за эти 5 последних лет. Но Печорин ведет себя подчеркнуто сухо, холодно, отчужденно. Он наносит Максиму Максимычу серьезную душевную рану, не пожелав хотя бы внешне выразить радушие и радость от встречи. Трудно оправдать подобное поведение, недаром в конце повести появляются ноты безнадежности и истинной печали. Несмотря на явную неправоту Печорина, автор старается быть объективным по отношению к герою. Повествователь видит, что на самом деле Печорин не забыл об истории с Бэлой, недаром он “чуть-чуть побледнел и отвернулся ... почти тотчас принужденно зевнув”. Встреча, вероятно, не очень приятна Печорину, т.к. Максим Максимыч – невольное напоминание герою о случившемся когда-то несчастье, молчаливый укор ему.

2. Новый шаг в раскрытии характера героя – психологический портрет. В повести “Бэла” Печорин был описан глазами Максима Максимыча, теперь его видит повествователь, человек более проникательный, более близкий к Печорину интеллектуально и духовно.

Чтение вслух и комментарий портретной характеристики Печорина.

Весь образ Печорина построен на противоречиях, совмещении крайностей.

С одной стороны, крепкое сложение, широкие плечи, прямой стан и небрежная походка обрисовывают облик борца, привыкшего сражаться с житейскими невзгодами, стойко переносящего трудности. С другой стороны, в образе и поведении героя виден явный отпечаток аристократизма: маленькие руки, тонкие бледные пальцы, воплощающие “нежность” и “нервическую слабость”. Далее противоречия в изображении героя углубляются. На первый взгляд ему не дашь более 23 лет, в его улыбке видно “что-то детское”, но “при долгом наблюдении” становится понятно, что впечатление обманчиво: на лбу морщины, а в глазах следы “глубокой постоянной грусти”.

Глаза, как зеркало души героя, притягивают к себе особое внимание повествователя. Они теплого карего цвета, однако их блеск напоминает “гладкую сталь”, “ослепительную, но холодную”. Печорин кажется “равнодушно спокойным”, но в глубине души скрыты жар эмоций и знание людей, отчего взгляд становится “проницательным и тяжелым”. Центром психологической характеристики героя становится тонкое наблюдение над тем, что “глаза его не смеялись, когда он смеялся”.

Портрет Печорина подтверждает его внутреннюю раздвоенность, в какой-то степени приоткрывает душу, раздираемую противоречиями. Становится понятно, что к Печорину и его поступкам невозможно относиться однозначно, нельзя подходить к нему с обычной меркой – слишком уж он неоднозначен и необычен.

3. Какими художественными средствами подчеркнут грустный итог встречи Максима Максимыча и Печорина?

Наблюдение над композицией и художественными особенностями повести, корректировка ответов с последующими записями в тетрадь.

1) Намеренное замедление, даже остановка действия. В основе сюжета – пауза, некая “бессюжетность”. (Ожидание встречи, нарастание переживаний, Печорин, зевая, сидит на скамье, пока закладывают лошадей, и т.д.). Остановка действия контрастирует с мотивом постоянного движения, характерного для героя.

2) Особенность пейзажных зарисовок.

День, предшествующий приезду Печорина, “был сырой и холодный”. Ярких красок в описании мало, сами пейзажи в сравнении с великолепными картинами природы, нарисованными в повести “Бэла”, скупы, овеяны грустью.

3) Принцип контраста в изображении поведения героев во время встречи. Ускоренный темп в описании реакции Максима Максимыча, замедленный – в изображении Печорина. Это отражено и в авторских ремарках, сопровождающих действия героев (Печорин “холодно протянул”, “сказал”; Максим Максимыч “жадно схватил”, “пробормотал со слезами”).

III. Обобщение.

В повести “Максим Максимыч” становится очевидным еще более возросшее равнодушие Печорина к жизни, апатия, холодность, эгоизм. По-

вестователь позволяет читателю приблизиться к герою, увидеть за его необычной внешностью и поведением неоднозначную, противоречивую личность. Но по-прежнему поведение героя остается загадкой, непонятна внутренняя мотивировка его поступков.

Так, в конце первых двух новелл формируется потребность предоставить слово самому герою, рассказать “историю души человеческой”.

Урок 4. М.Ю.Лермонтов. “Герой нашего времени”.

Анализ повести “Тамань”

Цели: продолжить наблюдения над характером Печорина и способами создания образа, проанализировать роль повести в структуре романа в целом, своеобразии поэтики.

План

I. Письменный опрос (по вариантам).

I-В.

1. В чем своеобразии композиции романа?
2. При помощи каких приемов Лермонтов рисует образ главного героя? (по первым двум повестям).
3. Охарактеризуйте проезжающего офицера как повествователя. Насколько глубока и объективна его характеристика Печорина?

II-В.

1. Как соотносены фабула и композиция романа?
2. Назовите основные свойства характера Печорина. В чем сила и слабость героя? (по первым двум повестям).
3. Охарактеризуйте Максима Максимыча как рассказчика. Насколько глубока и объективна его характеристика Печорина?

II. Анализ повести.

1. В повести вновь описываются события, происходящие с главным героем. В чем же отличие этой повести от предыдущей?

“Тамань” открывает журнал Печорина. Читатель, до сих пор видевший героя со стороны, теперь узнает о происшедшем от него самого, узнает не только то, что он делал, но и что думал и чувствовал.

2. Повесть “Тамань” описывает одно из приключений, случившихся с Печориным.

Перескажите фабулу повести.

3. Вернемся еще раз к первым фразам, открывающим повесть: “Тамань – самый скверный городишко из всех приморских городов России. Я там чуть-чуть не умер с голода, да еще вдобавок меня хотели утопить”. Как соотносятся подобное вступление и дальнейшее содержание повести?

Вступление содержит заурядное сообщение с большой долей недовольства и иронии и составляет резкий контраст с романтической загадочной и волнующей атмосферой повести.

Какие детали рождают это ощущение таинственности? Как передано возрастающее напряжение в сюжете?

В повести множество ярких деталей, а также тонких авторских наблюдений: слепой мальчик, который “не так уж слеп”; детали интерьера: нет икон, выбитое окно; тревога десятника и денщика: “здесь нечисто”; девушка на крыше, ночное свидание и т.д. Возрастающее напряжение в сюжете повести особенно ярко передается через пейзаж: “беспокойное” море, луна “одевается лучами”, поднимается ветер, начинается буря.

4. Как ведет себя Печорин перед лицом явной опасности? Чем определяется его поведение?

Печорин, не задумываясь, “ищет бури”, идет навстречу опасности, ввязывается в сомнительное приключение. Он говорит, что три ночи не спал, но как только увидел мелькнувшую тень, отправился по следу слепого. Он ищет с интересом ключ к загадке, напряженно следит за странным поведением девушки, идет на ночное свидание, пускается ночью по морю в лодке, не умея плавать.

5. Случай столкнул Печорина с особыми людьми – контрабандистами. Как описаны они глазами самого героя? В чем смысл обращения автора к образам Янко и Ундины?

Печорина восхищают мужество, отвага, смелость, ловкость этих людей. В какой-то мере это сродни его собственному характеру.

В образе Янко подчеркивается, что он свободен, как итица. Его жизнь необычна, беспокойна, полна тревоги и опасности.

Девушка-контрабандистка – натура сильная, волевая, самоотверженная и цельная.

Параллель с Янко выявляет необычность самого Печорина. Его отчаянная смелость и способность поддаться порыву чувств не уступает отваге контрабандиста. Печорин, пускаясь в столь же опасный путь по морю, не

умеет плавать. Смертельная опасность не мешает герою оставаться азартным, любопытным, сохранять самообладание, быть ироничным по отношению к себе.

6. Как раскрывается характер героя в повести?

Повесть “Тамань” открывает “Журнал Печорина”, читатель начинает изнутри узнавать живую, сложную, драматическую натуру героя.

Активность, стремление к действию, влечение к опасности, настойчивость, самообладание, любовь к природе, наблюдательность, самоирония – эти яркие человеческие свойства характерны для Печорина.

В обрисовке образа Печорина неожиданно появляются романтические мотивы: свободная морская стихия, скрывающая в себе и бесконечную глубину и грозные бури, сродни печоринскому характеру. На первый план выходит мятежность его натуры. При этом романтический максимализм соединился с трезвой аналитической работой мысли и способностью к самоиронии.

Урок 5. М.Ю. Лермонтов “Герой нашего времени”.

Анализ повести “Княжна Мэри”

Цели: показать, как изображает Лермонтов дворянское общество, проанализировать роль Грушницкого в романе; выявить контраст между интересами и нравами “света” и отношением к жизни Печорина.

I. Вступительное слово учителя.

Повесть “Княжна Мэри” – дневник, состоящий из 16 записей. События, происходящие в повести, укладываются в месячный срок с 11 мая по 16 июня. Одной из важнейших особенностей повести “Княжна Мэри” является бытописание, позволяющее подробно представить среду, из которой вышел Печорин, круг, где он считается “своим”. В предыдущей повести Печорин показан в кругу людей, далеких от светского общества: это “дикие, нецивилизованные” горцы, “мирные контрабандисты”. Теперь Печорин изображен в типичной для него дворянской среде.

II. Анализ повести.

1) Каково же дворянское общество в изображении Печорина?

Сообщение учащихся по плану.

1. Какие слои дворянского общества представлены различными персонажами повести?
2. Каковы занятия и интересы этих персонажей?
3. Что можно сказать о внутреннем мире отдельных представителей дворянского общества? Приведите примеры.
4. Найдите в журнале Печорина его высказывания в адрес отдельных персонажей или света в целом, прокомментируйте их.
5. Сделайте вывод: что в образе жизни, нравах и жизненных ценностях дворянства вызывает ироническую оценку и неприятие героя и автора?

На Кавказе нет “аристократических гостиных”, но нравы “водяного общества” роднят его со столичным, являясь отражением его пороков в сниженном и оттого более откровенном и неприглядном виде.

Уже в начале повести задан резкий контраст между красотой и гармонией в природе и несовершенством человека: Печорин восхищается пейзажем вокруг Пятигорска, но вот он описывает “водяное общество”, и интонация резко меняется – в ней появляются ноты иронии, тон становится насмешливым, пренебрежительным и одновременно горьким. Печорин презирает “водяное общество” за праздность, мелочность, отсутствие глубоких раздумий, серьезных занятий. Сплетни, карточные игры, интриги – вот чем заполнена жизнь дворянства, как “столичных франтов”, так и провинциальных “степных помещиков”. Отношение их к людям определяется лишь знатностью, чином, деньгами. Пустое, ничтожное, лицемерное – таким предстает дворянское общество в дневнике Печорина.

В обрисовке “водяного общества” Лермонтов использует целый спектр художественных приемов: портретная характеристика, речевая характеристика, эмоционально окрашенные авторские (печоринские) ремарки и комментарии (приведите примеры).

2) Сюжет повести строится на развитии отношений в любовном треугольнике: Печорин – княжна Мэри – Грушницкий. Именно нарастание конфликта с Грушницким приводит к кульминационному событию повести – дуэли. Печорин был знаком с Грушницким до приезда в Пятигорск. При встрече они обнялись, а в финале – дуэль и гибель Грушницкого. Приятельские отношения переходят в противостояние, противостояние заканчивается трагедией. В чем причина подобного поворота событий? Как складываются взаимоотношения героев? Как характеризуют Грушницкого

его поступки? За что презирает его Печорин? Каково сюжетное значение образа Грушницкого?

С самого начала два героя показаны как антиподы (блондин Печорин, не по своей воле странствующий по Кавказу, брюнет Грушницкий, юнкер в солдатской шинели, приехавший на Кавказ вследствие “романтического фанатизма”), хотя автор и выделяет стремление Грушницкого походить на Печорина.

Главное в Грушницком – стремление казаться не тем, что он есть, страсть “производить эффект”, позерство, подражание молодым романтическим героям. В действительности же он “занимался целую жизнь одним собою”. Недаром в авторском описании много внимания уделяется позе Грушницкого, его манере держать себя. Читатель отметит отсутствие вкуса в одежде, вычурность и надуманность высказываний, избитые фразы, трафаретно-театральную манеру речи и штампы (приведите примеры).

Желание казаться особенным человеком, маска разочарованного романтика Грушницкого подчеркивают глубину действительного разочарования Печорина. В образе Печорина есть романтические черты (максимализм в требованиях к жизни, презрение к опасности, устремленность к высокому, одиночество и отчужденность, крайний индивидуализм), но он не “драпируется” в трагическую мантию, напротив, его “скрытность” говорит о стремлении пережить наедине с собой выпавшие на его долю страдания.

То, что в Печорине искренне и трагично, в Грушницком фальшиво и смешно. На фоне Грушницкого ярче обнажаются трагизм и одиночество Печорина. В этом сюжетное значение образа Грушницкого.

III. Обобщение.

В повести “Княжна Мэри” главный герой показан в типичной для него дворянской среде. С самого начала видно противостояние Печорина и “водяного общества”. Печорин ведет себя отчужденно, но отчужденность объясняется не высокомерием и аристократическим презрением, а безусловным духовным превосходством над этим обществом. Он наделен внутренней силой, умением читать человеческие сердца, полон энергии, его не может удовлетворить общение с людьми типа Грушницкого и драгунского капитана, но он “не угадал своего назначения” и поэтому переходит от одного пустого действия к другому, управляет столкновением чужих самолюбий и интриг, сам становясь жертвой интриги. Душа его “испорчена

светом”; его презрение и ненависть к врагам выливаются во всеобщее презрение и враждебное отношение к людям, как следствие этого его ждут одиночество и ощущение собственной несамостоятельности.

Домашнее задание. Перечитать и подготовить для анализа на уроке ключевые сцены повести.

I. Дуэль с Грушницким.

В чем суть внутреннего монолога Печорина перед дуэлью? Роль пейзажных зарисовок в сцене дуэли. Что чувствует герой под пистолетом Грушницкого? Как воспринимает Печорин итог поединка?

II. В погоне за Верой.

Чем объясняется порыв отчаяния и горя Печорина после отъезда Веры? Каким открывается читателю характер героя в сцене погони за Верой?

Какие художественные средства помогают передать взволнованность и силу переживаний Печорина?

III. Последний разговор с княжной Мэри.

Как выглядит Печорин во время последнего разговора с Мэри? Герой достоин осуждения или оправдания? Проанализируйте авторские ремарки. Как они раскрывают внутреннее состояние героя?

Урок 6. М.Ю.Лермонтов “Герой нашего времени”.

Анализ повести “Княжна Мэри” (продолжение)

Цели: продолжить наблюдения над образом главного героя; через анализ ключевых эпизодов повести показать трагичный итог жизни Печорина, разрушение связей с людьми, одиночество и отчужденность, выявить причины душевного опустошения Печорина.

I. Вступительное слово.

Наращение конфликта с Грушницким, представленного пародийным антиподом Печорина, сопровождается и отрывом героя от всех персонажей повести. Он остается “один, потеряв последнюю надежду”. Трагический итог отношений с людьми с наибольшей силой отразился в трех ключевых сценах повести: в дуэли с Грушницким, в погоне за Верой, в последней встрече с княжной Мэри.

Анализ ключевых сцен

1) Сцена дуэли.

Вопросы:

1. В чем суть внутреннего монолога Печорина перед дуэлью?
2. Роль пейзажных зарисовок в сцене дуэли.
3. Что чувствует Печорин перед пистолетом Грушницкого?
4. Как воспринимает Печорин итоги поединка?

Дуэль – ключевой эпизод романа, т.к. в ней выявляются важнейшие качества героев, в первую очередь самого Печорина.

Чрезвычайно важен внутренний монолог перед дуэлью. Печорин пытается найти ответы на свои вопросы о цели и смысле жизни. Он понимает, что попросту растратил свои силы, так и не познал своего предназначения. Горечью наполняет душу героя сознание того, что его трагедию не только никто не понял “совершенно”, но и не заметило “ни одно существо”.

Дуэль происходит прекрасным июльским утром. Въезжая в ущелье, где состоится поединок, Печорин замечает в природе ту гармонию, которой давно не знает его душа. Перед лицом смертельной опасности его восприятие чрезвычайно обострено, нерастратенная любовь к миру овладевает им. По контрасту с прекрасной и вечной природой ощущает герой хрупкость жизни, непоправимость происходящего, не признаваясь в этом даже самому себе.

Во время дуэли Печорин, зная о том, что его пистолет не заряжен, до конца не выдает себя, проверяя соперника.

За внешним равнодушием к смерти скрывается целая буря чувств. Стоя под дулом пистолета, Печорин переживает сильнейшие эмоции: “неизъяснимое бешенство”, досаду оскорбленного самолюбия, презрение, злобу, и сочувствие к противнику, и негодование на него.

Убив Грушницкого, Печорин не ощущает себя победителем. Недаром он чувствует камень на сердце и оттого, что оказался убийцей, и оттого, что остался непонятым, ведь даже Вернер от него отвернулся. И все-таки в нем живут скрытые силы, способность перенести осуждение людей и остаться самим собой.

2) В погоне за Верой.

Чем объясняется порыв отчаяния и горя Печорина после отъезда Веры? Каким открывается читателю характер героя в сцене погони за Верой?

Какие художественные средства помогают передать взволнованность и силу переживаний Печорина?

Итак, герой выходит победителем из поединка с Грушницким, но это не приносит ему морального удовлетворения. Чувство потери и опустошенности, одиночества выливаются в целую бурю чувств по возвращению домой, когда герой читает прощальное письмо Веры.

Он, как безумный, скачет в Пятигорск, “задыхаясь от нетерпения”. Любовь к Вере – искреннее и сильное чувство. Потеряв ее, он осознает, что остался один, исчезают его твердость и хладнокровие, силы покидают его. В этой сцене читателю открывается не холодный скептик, а глубоко чувствующий и бесконечно страдающий от одиночества человек, которого обходит стороной счастье.

Природа вокруг оставляет зловещий фон нереализованным надеждам героя: в “ущелье... темно и сыро”, слышен глухой рев горной реки.

Искренний порыв Печорина, его волнение определяют характер повествования.

Глаголы движения наполняют картину, краткие обрывистые предложения, обилие повторов и восклицаний подчеркивают динамику сцены, эмоциональность, экспрессивность переживаний.

3) Последний разговор с княжной Мэри.

Как выглядит Печорин во время последнего разговора с Мэри? Герой достоин осуждения или оправдания? Проанализируйте авторские ремарки. Как они раскрывают внутреннее состояние героя?

Новое счастье он отталкивает от себя, расставаясь с княжной Мэри.

Вся сцена строится на противоречии между внешней жестокостью Печорина по отношению к Мэри и чувством жалости и волнения, овладевшим им, когда он увидел бледную страдающую Мэри. Психологически точно рисует Лермонтов состояние героя, которое Печорин пытается скрыть за внешней бравадой, огромную роль здесь играют авторские ремарки (“сказал я сколько мог твердым голосом и с принужденной усмешкою”; “еще минута, и я бы упал к ногам ее”...).

II. Обобщение.

В повести Печорин проходит целую цепь разрывов, отчуждения от людей, оставаясь наедине с собой. Сам он, анализируя свои поступки

и отношения с окружающими, вынужден признать, что ни талант, ни сила характера, ни умение манипулировать людьми не приносят счастья, более того, герой постоянно ощущает свою ненужность, бесцельность существования.

Дневник героя позволяет читателю отчетливо увидеть раздвоенность печоринского сознания: он лишь бравирует своей неспособностью к любви и дружбе, но на самом деле устал от одиночества.

Все противоречия в натуре Печорина связаны с тем, что его поступки не отвечают его внутренним потребностям, главным же противоречием является несоответствие между его высокими возможностями и мелкими делами. Повесть завершает поэтическое сравнение: герой сравнивает себя с матросом на палубе разбойничьего брига. В развернутом образе заключен иносказательный смысл, здесь передано мироощущение поколения, вступившего в жизнь в пору реакции. “Выброшенное на берег”, оно ощущает себя в пустоте, надеясь на чудо, подобное появлению корабля на необитаемом острове. “Силы несобъятные” не находят своего применения, лишённая цели жизнь представляется бесконечным ожиданием желанного избавления.

Урок 7. М.Ю.Лермонтов. “Герой нашего времени”.

Анализ повести “Фаталист”

Цели: выявить роль и место повести “Фаталист” в сюжетно-композиционной организации романа и в судьбе главного героя; через анализ основной проблемы повести показать, в чем состоит нравственно-философский итог романа.

План

I. Лексическая работа.

1. Повесть называется “Фаталист”. Что это значит? Фаталист – человек, склонный к фатализму; фатализм (лат. *fatalis* – роковой) – вера в предопределенную, неотвратимую судьбу, рок, божью волю.

2. Подбор синонимов (работа со словарем синонимов русского языка):

1) судьба – рок (высок.), фатум (книжн.);

2) участь, удел, доля (прост.), планида (устар. прост.), жребий (устар. поэтич.);

3) будущность.

3. Кто же фаталист в повести?

II. Слово учителя.

Обратимся к началу повести. Уже на первой странице обозначена ее тема: существует ли судьба, “написана” ли наша жизнь “на небесах”, и “если точно есть предопределение, то зачем же нам дана воля, рассудок?..”

Тема судьбы возникала в романе неоднократно, ведя читателя к нравственно-философскому выводу “Фаталиста”. Вспомним: “Есть люди, у которых *на роду* написано, что с ними должны происходить необыкновенные вещи” (Максим Максимыч о Печорине).

“И зачем *судьбе* нужно было бросить меня в круг мирных контрабандистов?”

“Хорошо, что *судьба* послала мне для развлечения Грушницкого”.

“*Судьба* ли нас свела опять на Кавказе” (о Вере).

“Моя *судьба* – разыгрывать жалкую роль палача или предателя” и т.д.

Какие же взаимоотношения Печорина с судьбой обозначила повесть “Фаталист”?

III. Анализ повести.

1. Краткий пересказ сюжета.

2. Вопросы для анализа:

1) В чем суть размышлений Печорина о вере предков, “людей премудрых”?

2) Какие точки зрения на предопределение возникают в повести и как они реализуются в ходе событий?

3) В чем убеждает Печорина история с Вуличем?

4) Каков взгляд Печорина на судьбу? Как характеризует героя его позиция?

Став свидетелем рискованной игры Вулича со смертью, Печорин, возвращаясь домой, предается размышлениям о том, нужна ли человеку вера в судьбу. Герой не случайно сопоставляет веру и неверие, “людей премудрых” и их “жалких потомков”. Способность к добру, к “великим жертвам для блага человечества” есть только там, где есть убежденность в истинности и оправданности этого служения. “Людям премудрым” эту убежденность давала вера в то, что “целое небо... на них смотрит с участием”, современное же человечество лишено этой веры, и вместе с ней оно утратило силу воли, гордость, перестало испытывать наслаждение от борьбы.

История с Вуличем убеждает Печорина в том, что предопределение существует. О том, что “своей судьбы не минуешь”, говорит и старый есаул, уговаривая казака не противиться року и сдаться властям.

Но у Печорина, несмотря на многократное доказательство неизбежности, судьбы, тем не менее возникает желание ее испытать (“Я люблю сомневаться во всем”). Он нападает на казака и обезоруживает его. События дня должны были привести его к окончательному убеждению в том, что предопределение существует, но, несмотря на это, Печорин вступает в поединок с судьбой и выигрывает.

В отличие от Вулича, который не пытается изменить судьбу, а лишь испытывает ее, Печорин не идет слепо навстречу опасности, но спасается не только и не столько по воле рока; его спасение находится в прямой зависимости от его хладнокровного рассудка, строго расчета, храбрости.

Обобщение.

1. В основе повести “Фаталист” проблема, которая неоднократно возникала в творчестве Лермонтова. Как должен вести себя человек: ждать ли изменения своей участи под влиянием обстоятельств и верить в судьбу или надеяться на свои силы, на свою предусмотрительность и пытаться по своему изменять личную судьбу и окружающий мир?

2. Повесть является своего рода нравственно-философским итогом романа. Герой, понимающий невозможность перемен, тем не менее все время “идет вперед”, продолжает безнадежную “борьбу с людьми или с судьбой”. Сомнение Печорина в неизбежности “судьбы”, сознательная борьба со временем, обществом, собственным предопределением придают ему черты трагического героя, а духовная сила личности вызывает восхищение.

“Герой нашего времени” – уникальный роман в русской литературе XIX века. Важно, чтобы школьники запомнили не только событийный ряд, но и восприняли художественное своеобразие, необычность жанра, психологический анализ.

Проза Лермонтова – не просто яркое явление, она – школа для последующих авторов, новая ступень высоты, примера в развитии отечественной литературы.

§6. ПОВЕСТЬ И.БУНИНА "ДЕРЕВНЯ" И ПРОБЛЕМЫ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

При изучении произведений классической литературы в школе учащиеся сталкиваются со многими трудностями. Во-первых, эти сложности связаны с исторической дистанцией, отделяющей современных школьников от времени написания этих произведений. Знания, полученные на уроках истории, не могут в данном случае помочь учащимся, так как не дают представления о мировоззрении людей того или иного времени. Особенно это касается начала XX века – одного из наиболее противоречивых периодов отечественной истории.

Во-вторых, свою специфику вносит возраст учащихся – 15-16 лет. Девушек и юношей больше волнуют свои проблемы, они ищут свое место в мире, их сложно всерьез заинтересовать чем-либо. С другой стороны, у них небольшой жизненный и сравнительно небогатый читательский опыт, опыт иного качества, не подходящий для изучения литературы XX века. Более того, в последние десятилетия переживает свой расцвет так называемая массовая культура, оказывающая свое влияние на читателя. Кино и телевидение делают все, чтобы облегчить процесс восприятия, сводят его к воспроизведению последовательности событий. Эта фабульность притягательна своей простотой, но в то же время, упрощенный, строго хронологический способ подачи информации на телевидении приводит к выработке примитивного алгоритма восприятия. В результате художественные произведения со сложной сюжетно-композиционной структурой не усваиваются в должной мере.

Школьники не осознают преемственности в литературе и значения традиций. Отсутствует навык изучения произведения в контексте эпохи и литературного окружения. В связи с этим неумением взглянуть на произведение с точки зрения традиций, то есть сделать некое обобщение, возникают сложности с выделением частного, конкретных черт стиля писателя, ведь особенное становится видимым только на общем фоне.

В связи с этим необходим особый подход к изучению классических произведений, в котором значительную роль должен сыграть подготовительный этап.

Обратимся к конкретному автору – И.А. Бунину.

Произведения И.А.Бунина предлагаются к изучению в 11 классе средней школы. Это первое серьезное знакомство с писателем.

Существуют резкие различия в чтении, восприятии и анализе разных произведений И.А.Бунина. Так, например, рассказ “Господин из Сан-Франциско” не вызывает у учащихся трудностей при чтении и комментировании. Ученики охотно работают, высказывают интересные догадки, верные предположения, самостоятельно нащупывая путь анализа. Они легко справляются с наводящими вопросами типа:

Почему у главного героя нет имени?

Почему корабль называется “Атлантидой”?

Рассказ “Легкое дыхание” также не вызывает затруднений, в первую очередь благодаря своей тематике.

Кроме того, оба рассказа невелики по объему, что существенно облегчает работу с бунинским текстом.

Совершенно другая картина наблюдается при обращении к повести И.А.Бунина “Деревня” (1910 г.). Учащиеся с трудом овладевают текстом, эта сложность отталкивает их, подавляет попытки вникнуть в текст, понять проблемы, поднятые автором в произведении.

В связи с этим был бы целесообразен поэтапный подход к изучению данной повести.

Первый этап – подготовительный – представляется наиболее важным. От него зависит все дальнейшее восприятие произведения. На подготовительном этапе формируется отношение учащихся к произведению как к объекту исследования, с одной стороны, и как к органичному целому – с другой. На этом этапе определяется само настроение будущего чтения и анализа.

Содержание данного этапа – это изложение исторического фактического материала и создание определенной атмосферы.

Учащимся предлагаются материалы для размышления из истории периода написания произведения.

Ребята должны осознать, что не может существовать одного, “правильного” взгляда на ход истории и на развитие общества. Этот взгляд всегда неоднозначен, многогранен. Только дальнейший ход истории может

показать (да и то не всегда), к чему приведет то или иное событие. На фоне разных точек зрения важно, по возможности, понять, какого взгляда придерживается сам автор, И.А.Бунин, и как его мировоззрение отражается в произведении.

В подготовительный этап входит также знакомство с реакцией современников на выход повести “Деревня” и литературным фоном, на котором появилось произведение.

В подготовительной работе самое активное участие принимают школьники. Учитель дает литературу: критическую и историческую (если класс слабый, формулируются вопросы, отражающие план чтения критики). Учащиеся самостоятельно готовят сообщения, доклады. Задача учителя – соединить разрозненные высказывания, создать целостное представление о данной исторической эпохе и о месте в ней изучаемого произведения.

Повесть “Деревня”, напечатанная в 1910 году, вызвала большие споры и способствовала огромной популярности Бунина. Это произведение, как и творчество писателя в целом, утверждало реалистические традиции русской классической литературы. В повести захватывает богатство наблюдений и красок, сила и красота языка, гармоничность рисунка, искренность тона и правдивость. А.М. Горький высоко ценил реалистическое творчество Бунина, о повести “Деревня” писал: “Я знаю, что когда пройдет ошеломленность и растерянность... тогда серьезные люди скажут: “Помимо первой художественной ценности своей “Деревня” Бунина была толчком, который заставил разбитое и расшатанное русское общество серьезно задуматься уже не о мужике, не о народе, а над строгим вопросом – быть или не быть России”.

“Это – произведение, – писал Горький М.К.Иорданской в 1910 году, – исторического характера, так о деревне у нас еще не писали”. Самому Бунину он писал в декабре 1910 года: “...Так глубоко, так исторически деревню никто не брал... Я не вижу, с чем можно сравнить вашу вещь, тронут ею – очень сильно. Дорог мне этот скромно скрытый, заглушенный стон о родной земле, дорога благородная скорбь, мучительный страх за нее – и все это – ново”.

Выдающийся критик и публицист того времени В.В.Воровский писал, что “Деревня” привлекает прежде всего своей **талантливостью**. Это именно талантливая, т.е. действительно внутренне пережитая и искренне написанная талантливым художником повесть.

Далее Воровский говорил, что Бунин перенял настроение, которым пропитано творчество А.П.Чехова. А это значит, что его психике присущи и нежная лирика любви к природе, и идеализация уютной, красивой жизни “культурных” дворянских гнезд, и горечь разрушения этого рая, и разочарование в мужике, том мужике, который, выйдя из-под отеческой опеки “культурного” барина, опустил плечи, обнищал, озверел. А.П.Чехов жесткими, беспощадными штрихами рисовал деревню. Он не только не ощущал желания подкрашивать и прихорашивать жизнь “свободного” мужика. Мужик стал кулаком, – следовательно, мужик утратил симпатии интеллигента. Таков смысл чеховского отношения к деревне. Приблизительно так же смотрит на деревню и Бунин.

Мрак и грязь – и в физической, и в умственной, и в нравственной жизни, – вот все, что видит Бунин в современной деревне по мнению Воровского.

Сам Бунин так говорил корреспонденту одной из одесских газет: “По поводу моей последней повести “Деревня” было очень много толков и кривотолков. Большинство критиков совершенно не поняли моей точки зрения. Меня обвиняли в том, что я будто озлоблен на русский народ, упрекали меня за мое дворянское отношение к народу и т.д. И все это за то, что я смотрю на положение русского народа довольно безрадостно. Но что же делать, если современная русская деревня не дает повода к оптимизму, а, наоборот, ввергает в безнадежный пессимизм...”

После подготовки наступает основной этап – обращение собственно к тексту произведения, его комментированное чтение.

На этом этапе важно найти проблему, которая смогла бы заинтересовать учащихся, стать толчком к пониманию произведения.

Так, например, в случае с повестью “Деревня” можно рассмотреть братьев Красовых как двойников – героев со сходной судьбой, появляющихся на фоне стремительного, почти катастрофического разрушения мира традиционных ценностей. Такой подход может направить учащихся, обеспечить плавный переход к основным идеям произведения. Прием сопоставления в данном случае имеет двоякую цель: во-первых, этот метод хорошо знаком учащимся по прежнему опыту анализа литературного произведения и, таким образом, может стать отправной точкой в работе с текстом, а во-вторых, сопоставление обеспечивает момент заинтересованно-

сти, ожидания открытия. Помимо этого, сопоставление поначалу основано на фабульном уровне и, таким образом, порождает внимание к тексту.

Свою биографию братья Красовы начинают вместе, но “просздив несколько лет, братья однажды чуть ножами не порезались – и разошлись от греха”, но в конце своей безрадостной и пустой жизни вновь соединяются, чтобы вместе встретить старость.

После того, как проведено сопоставление на уровне внешних событий жизни героев, нужно перейти к внутренней общности братьев Красовых, понять, каковы ее истоки.

Повествование Бунина ориентировано на субъективное восприятие персонажей. Они постоянно сравнивают себя с другими, размышляют о собственной “русскости”, особенно Кузьма. Братья часто спорят о русском народе и его судьбе. В этих спорах конкретные человеческие судьбы выступают как примеры всеобщего, имя собственное становится нарицательным:

Кузьма вскочил с места.

– Господь, господь! – воскликнул он фальцетом. – Какой та господь у нас! Какой господь может быть у Дениски, у Акимки, у Меньшова, у Серого, у тебя, у меня?

Наделенные ярко выраженной способностью к рефлексии, братья Красовы тем не менее не ощущают себя субъектами истории, постоянно жалуясь на вынужденность собственного существования. Но и частью коллективного целого они себя уже не чувствуют, ибо братья – отщепенцы. Тихон – помещик, хозяин, выбившийся из мужиков; Кузьма – интеллигент-самоучка. Но обоим братьям необходимо признание и уважение “деревни”, целого, от которого они оторвались.

Когда Тихон “доконал” потомка обнищавших Дурново и “взял дурновское именице”, мужики “так и ахнули от гордости”. Когда Кузьма начал свою поэтическую деятельность, то стал писать, “подделываясь под базарный вкус”. Однако желание нравиться простому люду уживается у Тихона и у Кузьмы с раздражением против коллективного консерватизма.

Тихон, а особенно постоянно меняющий род занятий Кузьма, воспринимаются народом как чужаки, даже шуты: “Да мало того: он шутом стал!” (о Кузьме).

И Тихон, и Кузьма считают себя неудачниками, людьми, бессмысленно растратившими свою жизнь. Чтобы сделать такой вывод, необходимо проанализировать следующий диалог:

- Пропала жизнь, братуша! Была у меня, понимаешь, стряпуха немая, подарил я ей, дуре, платок заграничный, а она взяла да и истаскала его наизнанку... Понимаешь? От дури, да от жадности. Жалко налицо по будням носить, – праздника, мол, дождусь, – а пришел праздник – лохмотья одни остались... Так вот и я с жизнью-то своей. Истинно так!

Но также бессмысленно, с их точки зрения, проходит и жизнь других людей. В том же диалоге:

- Ни к черту не годный народ! <...> Ты подумай только: пашут целую тысячу лет, да что я! больше! – а нахать путем – то есть ни единая душа не умеет! Единственное свое дело не умеют делать! Не знают, когда в поле надо выезжать! Когда надо сеять, когда косить! “Как люди, так и мы”, – только и всего. <...> Хлеба ни единая баба не умеет спечь, – верхняя корка вая к черту отваливается, а под коркой – кислая вода!

- Народ! Сквернословы, лентяи, лгуны, да такие бесстыжие, что ни единая душа друг другу не верит! Заметь, <...> не нам, а друг другу! И все они такие, все!”

Мир, окружающий братьев Красовых, мрачный, беспросветный, голодный, холодный, нищий, вшивый, увечный. Это как бы жизнь наизнанку, подобно тому, как немая стряпуха истаскала дорогой заграничный платок, подарок Тихона, на “обратную сторону”, напрасно дожидаясь праздника. Но таковым мир видится братьям. Видение преломлено через их пространственную, временную и психологическую точки зрения.

Исчезновение этих точек зрения в финале повествования можно рассматривать как заменитель физической смерти. Поэтому в последнем эпизоде свадебный поезд метафорически сближается с похоронной процессией.

Мир братьев Красовых – Дурновка, они сами говорят о своей принадлежности к ней:

“- Запомни, брат, запомни: наша с тобой песня спета. И никакие свечи нас с тобой не спасут. Слышишь? Мы – дурновцы! ”

С братьями Красовыми связано большинство линий повести. Но связь эта чаще не прямая, это общность “среды обитания” – Дурновка, которая действует на всех обитателей. Повесть изобилует проявлениями жестокости, нелюбви, покорности ритуалу.

Вот, например, лежит при смерти старик. Еще он жив, а уже в сенцах стоит гроб сосновый, уже невестка разваливает тесто для пирогов. И вдруг старик выздоровел. “Куда было девать гроб? Чем оправдать траты? Лукьяна лет пять проклинали потом за них, сжили попреками со свету, изморили голодом, стравили вшами и грязью”.

Можно провести параллель между образами старика, которому при жизни купили гроб, и Молодой, которую “похоронили” заживо, выдав за муж за Дениску.

Или еще: “В ночь под рождество, в лютую метель, мужики из Колодезей удавили в Курасовском лесу караульщика, с тем, чтобы разделить для каких-то колдовских целей веревку, снятую с мертвого”. Но что особенно поражало главного героя повести Кузьму, так это то, что деревня сама не верила тому, что делала. Вот удавили человека из-за веревки, – “но верили ли они в эту веревку? Ой, слабо! Это нелепое и страшное дело совершенно было с беспощадной жестокостью, но без веры, без твердости... Да у них и ни во что нет веры”. – “Все выродилось...” – прибавляет он грустно.

Безотрадна картина жизни деревни, которую рисует Бунин, безотрадно и будущее среди этих мертвых полей, перекрытых свинцовыми тучами. “Идиотизм деревенской жизни” тесно связан с самим ее укладом, с деревенским трудом, с тесным кругозором, с изолированностью и замкнутостью интересов и быта деревни.

Вот как описывает Бунин деревню того времени:

“Косо неслась белая крупа, падая на черную, нищую деревушку, на ухабистые, грязные дороги, на конский навоз, лед и воду; сумеречный туман скрывал бесконечные поля, всю эту великую пустыню с ее снегами, лесами, селениями и городами. – царство голода и смерти...”

Трагизм повести – это не трагизм мира, но трагичность сознания личности, от этого мира отделяющейся. Братья Красовы – это как бы минимальная модель рождающегося нового социума. Этот социум пытается выработать свою систему ценностей, найти свою опору в жизни. Но в пределах художественного мира “Деревни” братьям не суждено отыскать эту опору. Они “скитаются меж двор”, у них нет надежды на будущее. Бунин констатирует тщетность усилия личности изменить русскую жизнь. Поэтому произведение называется “Деревня”, а не “Братья”, поэтому Тихон и Кузьма как бы сходят на нет к финалу повести.

§7. ПОЭТ В КОНТЕКСТЕ ЭПОХИ

(Месть, меч, мяч: от Елены Буланиной к Осипу Мандельштаму. Два эпизода русской поэтической "юдифианы" на уроках литературы)

Сюжет русской литературной "юдифианы" получил свое название от имени Юдифи, или Иудифи, героини одной из книг Ветхого Завета, спасшей свой родной город Ветилую от нашествия ассирийцев. Спасая город, Юдифь проникла во вражеский лагерь, провела в нем три дня, представившись пророчицей, и на четвертый отсекла мечом голову полководцу Олоферну, чем привела в замешательство ассирийское войско. К этому сюжету обращались многие русские поэты, а в начале века он стал одним из самых популярнейших в русской лирике.

Выбранные нами для анализа два эпизода русской поэтической "юдифианы", разделенные примерно полутора десятилетиями, позволяют проследить, как за десять с небольшим лет изменились эстетические ориентиры эпохи и парадигма художественного мышления.

У нас нет никаких оснований для того, чтобы настаивать на прямой связи между двумя текстами, и поэтому в задачи этой работы не входит доказательство того, что один поэт читал произведение другого. Нашей задачей является установление эстетического родства между двумя текстами, для которого принадлежность к одному и тому же культурному контексту значимее знакомства авторов с самими текстами.

Автор первого стихотворения – поэтесса Елена Буланина, вчерашняя московская гимназистка, в начале 1890-х годов перебравшаяся к родным в Самару и прожившая в провинции более десяти лет. Ее "Юдифь", написанная во второй половине 1890-х гг., была включена поэтессой в единственный увидевший свет в начале нового столетия поэтический сборник "Раздумье", куда вошли только те произведения, которые, по мнению автора, расширяли диапазон художественных возможностей слова.

Стихотворение Буланиной имеет подзаголовок – "Под впечатлением картины Сандро Боттичелли". Надо заметить, что картина Боттичелли "Возвращение Юдифи" – далеко не единственная живописная интерпретация этого библейского сюжета, на протяжении многих веков привлекавшие

го художников сложностью характера героини. Противоречивость образа визуально воплотилась в тесном сближении красоты и смерти: меч в руках прекрасной Юдифи и голова Олоферна способны сказать больше, чем многие другие образы и сюжеты, насыщенные психологическими деталями. Полотно Боттичелли в конце XIX века находилось там же, где и теперь – во Флоренции, где жил художник. Скорее всего, Буланина никогда не видела подлинника картины, созданной итальянским мастером, и, работая над стихотворением, находилась "под впечатлением" одной из ее репродукций.

В петербургском Эрмитаже хранится другая "Юдифь" – работы итальянца Джорджоне, которого А.Бенуа называл "венетским Леонардо", окруженным волшебной таинственностью. Такой же странной, "двусмысленной" и "коварной", как работы Леонардо да Винчи, представлялась ему "Юдифь" Джорджоне: "Юдифь ли это? – хочется спросить про эту строгую, печальную красавицу, с лицом дрезденской Венеры, так спокойно попирающую отрубленную голову. Какими глазами взглянет на нас эта женщина, если поднимет свои веки?.."¹.

"Юдифь" Боттичелли, напротив, лишена какой бы то ни было таинственности или "коварства". Героиня, только что совершившая убийство, словно парит в развевающихся одеждах по воздуху, едва касаясь при этом земли. Меч в ее правой руке не опущен вниз, к земле, а, наоборот, поднят, как часовая стрелка, замершая на цифре "три". Рука, держащая меч, не напряжена, а движется так же свободно, как и другая, сжимающая ветку оливы. Близость оружия и срезанной ветки могут навести на мысль, что именно ради срезания этой ветки в руке юной красавицы появился меч. Голову жертвы несет служанка, идущая вслед за своей госпожой. Ее движения так же легки, воздушны, как и движения самой Юдифи. Отрубленная голова Олоферна, как будто кувшин или блюдо с яствами, покоится на голове служанки, придерживаемая ее левой рукой. Таким образом, в верхней части полотна разместился своеобразный треугольник, две из трех вершин которого образуют головы убийцы и жертвы, а третью – голова служанки.

В целом, полотно Боттичелли, совершенно лишенное признаков "волшебной" таинственности, мрачного колорита библейского сказания, пронизано светом и оставляет впечатление легкости, мало сочетающейся

¹ Бенуа А. Путеводитель по картинной галерее Императорского Эрмитажа. М., 1997. С.28.

с кровавыми событиями, произошедшими за несколько мгновений до запечатленного на картине момента "возвращения". Не убийство и не раскаяние героини в совершенном ею справедливом, но от этого не менее жестоком и кровавом поступке, были главной темой, определившей художественное решение сюжета возвращения Юдифи автором одного из самых первых полотен, открывших галерею визуальных интерпретаций образа библейской героини. Важнее для художника было передать радость возвращения к спасенному народу, ликование в душе прекрасной мстительницы.

Работая над словесным портретом библейской героини, русская поэтесса самым серьезным образом пересмотрела концепцию Боттичелли и расставила акценты в соответствии со своими убеждениями и художественными принципами.

Для наглядности последующего анализа приведем текст стихотворения Буланиной полностью.

Юдифь

(Под впечатлением картины Сандро Боттичелли)

В поле спит Иудея воинственный стап.
Словно призрак под легкой вуалью.
В очертаниях смутных белес туман
И, сгущаясь, сливается с далью...
Но Юдифь молодая среди ночи не спит
И, богатой одеждой блистая,
На росистой троне одиноко стоит,
К стапу вражьему взор обращая.
В ее правой руке – окровавленный меч,
Держит левая ветку оливы.
Будто в бледных устах замерла ее речь,
Потемневшие очи тоскливы.
Все свершилось: сейчас она смелой рукой
Зарубила в шатре Олоферна
И от плена спасла свой народ дорогой.
Месть Юдифи была беспримерна.
И, ликую, гордясь своим подвигом, в стап
Поспешила Юдифь с дивной вестью;

Захотелось ей петь и ударить в тимпан,
Но задумалась дева над мезью:
О, зачем лишь убийством во мраке почном
Иудеям дапо избавленья?
Что для вечности в этом деянии злом,
И зачем свершно преступиленья!
Она видела смерть в эту мрачную ночь,
И теперь, после подвига мщенья,
С кротким сердцем, народа покорная дочь
Вся о вечном полна размышленья:
Забывая врагов, и друзей, и родных.
Настоящее все и былое,
Мысль искала над росом светил золотых
Что-то вечное, что-то святое.
На холодных устах был вопрос ее нем,
Строго-сжатые губы молчали.
Но вопрос молчаливый и тайный: "зачем?"
Звезды с неба в душе прочитали¹.

"Боттичеллиевому" фрагменту в стихотворении Буланиной предшествует пейзажная зарисовка, расширяющая горизонты изображаемой ситуации до максимально допустимой, в представлении поэтессы, отметки. Собственно, четкой границы изображаемого поэтесса не проводит и даже, напротив, стремится сделать ее размытой, неявной. Ей на помощь приходит "гуман" и сопутствующие ему признаки смутного, неопределенного: "призрак", "вуаль", "смутные очертания", туманная белизна. Фон нарисованной Буланиной картины, "сгущаясь, сливается с далью", – далью читательского пространства, объединяя при этом сферу объекта восприятия со сферой реципиента, то есть читателя.

Таким образом, поэтесса добивается того, чтобы читатель из постороннего пассивного созерцателя превратился в заинтересованного участника действия: впечатление, которое картина произвела на Буланину, теперь должно стать и его впечатлением тоже.

Дальнейшее, по замыслу поэтессы, не должно восприниматься читателем как рассказ о неких событиях, принадлежащий человеку, принявшему на себя функции ретранслятора разыгравшейся тысячи лет назад на

¹ Буланина Е. Раздумье. М., 1901. С.196-197.

библейских подмостках драмы. Чужие грезы с этого времени должны стать собственными читательскими грезами, своего рода гипнотическим состоянием, в которое Буланина настойчиво погружает сознание реципиента, повторяя баюкающее "спит": "...спит Иудеев воинственный стан", "...Юдифь молодая средь ночи не спит...".

Проникшись полугипнотическим состоянием буланинских колыбельных, читатель начинает различать очертания боттичеллиевой героини. Вначале его взору видна только фигура, находящаяся на переднем плане. Потом он начинает различать также детали: меч, ветка оливы, бледные уста, потемневшие очи. В скобках заметим, что в воспроизведении живописных линий полотна итальянского мастера Буланина не всегда точна. Так, если меч и олива действительно изображены Боттичелли, то блеск богатой одежды и одиночество героини, стоящей на "росистой троне", присочинены поэссой, которая как будто не смогла удержаться от того, чтобы не нарядить героиню библейского сказания в одежды, сотканые по ее собственному вкусу. Заодно поэтесса "удалила" с полотна служанку, мешавшую интимности сомнений Юдифи.

Ключевой в "боттичеллиевом" эпизоде стихотворения Буланиной, по всей видимости, является строка, запечатлевшая поворот головы центрального (а в стихотворении – единственного) персонажа и движение взгляда героини. На полотне Боттичелли Юдифь чуть наклонила голову, как будто прислушиваясь к происходящему впереди нее. В то же время она краем глаза смотрит на фигуру едва поспевающей за ней служанки, несущей свою страшную ношу. Оглядываясь назад, героиня, скорее всего, не стоит на месте, а продолжает двигаться, – об этом говорит ее фигура и развевающиеся полы одежды. Переместившись с живописного полотна в стихотворение Буланиной, Юдифь замерла и стала пристально всматриваться в только что покинутое сю место кровавой драмы.

Поворот головы – тоже своего рода возвращение Юдифи, но не туда, куда она возвращается на картине Боттичелли, в стан иудеев или в Ветилую, а на то место, где было совершено убийство, во "вражий" стан. Именно это движение героини, расцененное Буланиной как начало сомнений в душе победительницы, послужило основанием для размышлений о том, так ли уж оправданно традиционное толкование библейской истории Юдифи как истории спасительницы, не остановившейся ни перед чем ради избавления своего народа от нависшей над ним опасности. "От звона гим-

панов в конце XIX века "у публики уже заложило уши", – пишет исследовательница Е. Орлова. – Начиналась эпоха (...) реинтерпретаций"¹. Одной из первых реинтерпретаций сюжета Юдифи и стало стихотворение Буланиной.

Ее героиней овладевают сомнения, отравляющие радость победы. Колбание между противоречивыми оценками произошедших событий проникает в структуру стихотворения, строящегося как ряд чередующихся интонационных "подъемов" и "спадов". Повышение интонации и образные всплески, выражающиеся в нагнетании ярких, запоминающихся образов, как будто нарисованных широкими мазками кисти, сопровождаются в тексте стихотворения остановками на противительном "но", возникающем каждый раз совершенно неожиданно. Трижды повторяющийся союз "но" тоже "возвращает" сюжетное движение назад: все спит, но "Юдифь молодая не спит"; "захотелось (...) петь и ударить в тимпан", но "задумалась (...) над мстью"; "губы молчали", но "вопрос молчаливый (...) звезды (...) прочитали". Все три "но" вынесены в начало строк и таким образом акцентированы, что свидетельствует о принципиальности сомнений для стихотворной композиции и для понимания идеи "реинтерпретационного" произведения Буланиной.

Визуальным воплощением композиционного и концептуального принципа сомнений в "богтичеллиевом" фрагменте стихотворения является образ весов, угадываемый в очертаниях героини, которая в правой руке держит окровавленный меч, орудие убийства, а в левой – ветку оливы, символ избранничества и жизни. Меч и ветка оливкового дерева (маслины) изображены в руках Юдифи и на холсте итальянского художника, но там они не противопоставлены, а обращены в одну и ту же сторону. Для того, чтобы они превратились в две чаши весов, Буланиной потребовалось устранить все лишнее, оголив контраст этих двух деталей.

Противопоставление двух "чаш весов" усиливается за счет аллитераций на "р" в строке про меч ("правой" – "руке" – "окровавленной") и на "л" – в строке про ветку оливы ("левая" – "оливы"). Таким образом, метания и раздвоенность героини подчеркивается даже на фонетическом уровне текстостроения звуковым контрастом раскатистого "р" и плавного "л".

¹ Орлова Е. Юдифь или Олоферн (Трагедия Н.В.Недоброво "Юдифь" и русская поэтическая "юдифиана") // Вопросы литературы. 1999. №6. С.299-319.

В следующем за "боттичеллиевым" фрагменте стихотворения поэтесса предприняла попытку обоснования приписанных ею библейской героине сомнений. Композиция этого фрагмента тоже имеет разнополярную структуру: за подъемом следует спад, в котором, как в кривом зеркале, отражается кажущийся теперь нелепым недавний восторг Юдифи. То, что еще совсем недавно представлялось самой героине подвигом, теперь обретает черты преступления, а ликование оборачивается задумчивостью и размышлением.

Сомнения героини вызваны, с точки зрения Буланиной, не столько сожалением о жертве совершенного убийства, сколько фактом необходимости убийства как такового. Героиня вдруг усомнилась в оправданности кровопролития с точки зрения Вечности. Апелляция к "вечному" подчеркнута тоекратным повторением этого слова, причем с каждым новым повтором контуры "вечного" становятся все менее четкими.

В строке "Что для вечности в этом деянии злом" вечность присутствует как нечто, имеющее определенный характер и мыслительный образ. В следующей "вечной" строке эта определенность не столь однозначна и является предметом размышления: "Вся о вечном полна размышленья". При третьем упоминании "вечного" от какой бы то ни было определенности не остается и следа, она превращается в нечто аморфное: "Мысль искала (...) нечто вечное, нечто святое".

В конце концов, мы видим, что сомнения героини готовы в каждое следующее мгновение перерасти в упрск кровожадной вечности, чужими руками вершащей зло и насилие.

Таким образом, смысл буланинской "Юдифи" сводится к спору человека с теми силами, слепым орудием в руках которых он до сих пор был, не отдавая себе в этом отчета. Человек взбунтовался и уже готов повернуть свой меч, оружие мести, не против подобного себе, а против вечности, равнодушно распоряжающейся его судьбой.

Голчком к этому назревающему конфликту человека с вечностью могло стать "впечатление" от картины, при взгляде на которую – при всей ее легкости и воздушности – нельзя не содрогнуться от невероятного контраста между идиллическим задним планом, олицетворяющим собою неподвижную вечность, и фигурами, находящимися на переднем плане и воплощающими время.

"Временность" переднего плана подчеркивается образом часов, угадываемым за изображенными деталями. Как уже отмечалось выше, рукоятка меча, зажата в кулаке героини, находится почти в самом центре композиции – все равно, что в центре циферблата, по окружности которого движется не только меч, но и та, в чьей руке он находится, и следующая за своей госпожой служанка – все, кроме "вечного" фона. Что бы ни произошло впереди, находящаяся на заднем плане вечность, ради которой и совершаются все "подвиги мщенья", останется невозмутимой и прекрасной.

С другой стороны, на художественное "впечатление", произведенное на Буланину картиной Боттичелли, наслоилося ощущение поэтессы от тех перемен, которые произошли в сознании ее современников и ее самой на рубеже веков. Вечность внезапно приблизилась к человеку, до этого не ощущавшему ее присутствия столь явно, заглянула ему в лицо, одновременно заявив о своих правах на его судьбу. Свойственный людям позитивистской эпохи историзм стремительно вытеснялся дышавшим ему в затылок этернизмом, для которого является привычной ситуация, когда "человек живет лицом к лицу с вечным Временем и бесконечностью Мироздания, со Смертью, с Любовью как метафизическим преодолением бренности бытия, с Богом как образно-философским осуществлением абсолюта".

Почувствовав на себе пристальный взгляд вечности, Буланина, как ей казалось, рассмотрела конфликт вечного с временным и на картине итальянского художника эпохи Возрождения. И, солидаризируясь с живописцем, выплеснула в стихотворении, написанном "под впечатлением картины Сандро Боттичелли", свой протест против наступающей эпохи этернизма, фактически ставший рецидивом позитивистского мышления и мировосприятия.

Полтора десятка лет спустя в русскую поэтическую "юдифиану" была вписана еще одна страница, зафиксировавшая уже состоявшийся переход на иные позиции, чем те, на которых некогда стояла Буланина. В 1913 году из-под пера О.Мандельштама вышло стихотворение "Футбол", открывшее собою одну из первых "двойчаток" поэта, в том же году ставшего автором первого стихотворного сборника "Камень" (стихотворение в книгу не вошло, так как было написано спустя несколько месяцев после ее выхода). Мандельштамовская трактовка образа Юдифи и связанной с ней ветхозаветной истории в корне отличалась от рассмотренной.

Футбол

Телохранитель был отравлен.
В неравной битве изнемог,
Обезображен, обесславлен,
Футбола толстокожий бог.

И с легкостью тяжеловеса
Удары отбивал боксер:
О, беззащитная завеса,
Неохраняемый шатер!

Должно быть, так толпа струдилась,
Когда, мучительно жива,
Не допив кубка, покатилась
К ногам туная голова.

Неизъяснимо лицемерно
Не так ли кончиком ноги
Над теплым трупом Олоферна
Юдифь глумилась...¹

Поэтический сюжет О.Мандельштама восходит к другому живописному прообразу, тому самому, что был проигнорирован Буланиной, отдавшей предпочтение воздушности флорентийца Боттичелли перед "коварством" и тяжеловесным рисунком венецианца Джорджоне. Картина последнего – "Юдифь, попирающая ногой отрубленную голову Олоферна" упоминается Мандельштамом в "Египетской марке" ("Юдифь Джорджоне улизнула от евнухов Эрмитажа"²), черты героини этого художника проступают сквозь строчки мандельштамовского "Футбола".

"Странность" и "двузначность" полотна Джорджоне, как уже отмечалось, обратили на себя внимание А.Бенуа. По всей видимости, именно эти качества трактовки образа привлекли внимание поэта, обдумывающего вопросы изменения временных координат, которыми оперирует человеческое сознание, и шире – статуса человека в мире.

Юдифь изображена Джорджоне стоящей у невысокой каменной постройки. Вдалеке, за ее спиной, расстилается местность, на которой видны

¹ Мандельштам О. Собр. соч.: В 2-х т. Т.1. М., 1990. С.294-295.

² Мандельштам О. Собр. соч. Т.2. С.98.

деревья, строения, горы. Композиция картины имеет ярко выраженный "вертикальный" характер, подчеркнутый позой героини, которая находится на первом плане: ее руки, согнутые в локтях, опущены вниз, левая нога чуть выставлена вперед и как будто завершает вертикальную ось, рассекающую картину надвое. "Вертикальность" поддерживается и положением других, изображенных на полотне деталей: дерево, венчающее предметный ряд и уходящее вершиной вверх, туда, где находится рама, ограничивающая полотно; меч в правой руке героини, организующий нижнюю часть вертикального пространства. Голова Юдифи чуть наклонена вперед и влево. Глаза опущены вниз и брезгливо, но в то же время почти влюбленно всматриваются в лежащую на земле голову ассирийского полковника. Эротизм изображенного эпизода подчеркнут едва ли не ласковым прикосновением обнаженной ноги, которая, скорее, не попирает голову убитого, а мягко покоится на лбу словно бы спящего человека. Черты лица убитого сохраняют спокойствие. Лицо жертвы совсем не кажется обезображенным, а, напротив, производит впечатление живого лица спящего человека, на губах которого играет улыбка. Поразителен эффект, производимый сравнением лиц убийцы и жертвы: холодность и мертвенная бледность первого подчеркивают живость второго. Живое и мертвое как будто встречаются взглядами и обмениваются некоторыми своими чертами.

По всей видимости, это соседство и своеобразная "рокировка" живого и мертвого на холсте Джорджоне стали тем импульсом, который подтолкнул Мандельштама к сближению футбольного азарта с азартом смертельной схватки. Почему именно футбол привлек внимание поэта? Возможно, что дело здесь просто в новизне этой игры, еще не вмещенной в себя сознанием русского человека и русской культуры. Футбол пришел в Россию в начале века из Англии. Первые русские футбольные команды возникли еще в 1897-1898 гг. С этого же времени стали проводиться первые городские и междугородние футбольные соревнования, а в 1912 году был основан Всероссийский футбольный союз и проведен первый чемпионат России по футболу. Мандельштам и сам, учась в Тенишевском училище, мог принимать участие в футбольных схватках, соотнесенных теперь с ветхозаветным сюжетом, который изображен на холсте Джорджоне. Поза героини, ногой попирающей отрубленную ею голову сильного соперника, напомнила поэту ощущения игрока, лихого ненавидящего противника и невольно преклоняющегося перед искусностью его игры.

Всматриваясь в детали изображенной на картине сцены триумфа Юдифи, Мандельштам мог заметить и другую особенность, сближающую развязку ветхозаветной истории с футбольной игрой. Это расположение изображенных на картине предметов и фигуры центрального персонажа, схожее по своему характеру с композицией арены футбольной схватки. Полотно Джорджоне абсолютно "симметрично" относительно умозрительно проведенных через его середину вертикальной и горизонтальной осей. С одной стороны, взаимоотражаются, как в зеркале, правая и левая половины живописного пространства, разделенные фигурой героини. С другой стороны, симметричны его верхняя и нижняя части, обе концентрирующиеся вокруг голов – убийцы и жертвы.

Симметричность живописной композиции напоминает симметричность футбольного поля, по которому линия сгиба проходит таким образом, что правый фланг одной играющей команды оказывается левым для команды-соперницы. Это происходит потому, что на правах структурного компонента в композицию футбольной игры входит точка зрения сторон, находящихся *на поле*, а не возвышающихся *над ним*. Если не учитывать этого – внутреннего – характера симметрии на картине Джорджоне, никакой симметрии не будет. Для зрителя, находящегося вне пространства картины, изображенному в правом верхнем углу дереву соответствует пустота в нижнем, а меч в левом нижнем углу превращается в пустоту верхнего. Но стоит включиться футбольной логике, как сразу меч отразится в стволе дерева, соединив живое и мертвое.

В стихотворении О.Мандельштама нет "джорджониевого" фрагмента, который бы соответствовал "боттичеллиевому" фрагменту Буланиной, и, в целом, текст Мандельштама построен принципиально иначе. Сюжетная структура "Футбола" напоминает игру, которую затеял с читателем автор, ловко пасующий ему то один, то другой образ и сбивающий с толку обходными маневрами. В этом смысле "юдифианское" стихотворение поэта мало чем отличается от других его текстов, в которых предпринимаются попытки конструирования таких произведений, которые не изображают находящийся вне их объект, а замещают его, то есть выступают на его месте. Стихотворение о футболе превращается под пером поэта в футбольный матч, одним из участников которого становится читатель.

Стихотворение построено таким образом, что читателю не сразу удастся разгадать "маневры" играющего с ним автора. Одной из главных

трудностей оказывается проблема, связанная с невозможностью разобраться, что же, собственно, является предметом изображения и центром ассоциативного пучка, от которого расходятся лучи, связывающие разные эпохи и культурные пласты. Отталкиваясь от названия стихотворения, читатель вправе предположить, что таким центром является футбольная игра, вызывающая в сознании лирического субъекта библейские ассоциации. Эту читательскую гипотезу поддерживает и финал, отодвигающий ветхозаветный эпизод на ассоциативную периферию: "Не так ли кончиком ноги...". Но, с другой стороны, изображенные в тексте детали и события мало похожи на футбольный матч. Гораздо ярче в тексте проступают черты библейского эпизода, которые перемешаны с другими – в большей степени случайными и нужными только для того, чтобы заставить читателя включиться в игру.

Ветхозаветная легенда и современность, очертания которой в "Футболе" смутны и проявятся только во втором из стихотворений "двойчатки" (оно так и называется – "Второй футбол"), атакуют друг друга, как две команды-соперницы, решившие помериться силами на футбольном поле. В зависимости от того, какая "команда" идет в наступление, меняется угол зрения на происходящее, которое кажется читателю то осадой Ветилуи, то мальчишеской сварой "на дворе военной школы".

В результате автор добивается эффекта, когда различные эпохи перестают восприниматься как разрозненные. Мгновение в концепции Мандельштама не противостоит Вечности, как это было в стихотворении Булатиной, а вмещает ее в себя, являясь чем-то вроде прозрачного кристалла, сквозь который видна вся временная ось, связующая даже такие разные события, как подвиг иудейки Юдифи и дворовый футбольный матч.

§8. А.П.ЧЕХОВ И В.ПЬЕЦУХ **(опыт сопоставительного анализа)**

Изучение современной литературы в старших классах – традиционно одно из наиболее проблемных в школьном курсе. Сложность заключается в том, что пересекаются сразу несколько "узких мест": нежелание школьников читать то, что рекомендует им учитель; отсутствие текстов произведений или их недостаточное количество; нехватка часов на изучение современной литературы, что автоматически переводит ее в разряд "внеклассной", а то и "внешкольной"; привычка старшеклассников воспринимать не столько произведение, сколько его реинтерпретацию. Остановимся подробнее на некоторых из этих проблем.

Современная литература (оговорим, что под современной литературой мы понимаем произведения, написанные в 80-90-х годах XX века) трудна для восприятия самого учителя, привыкшего к стилевой однородности, жанровой определенности и привычной методике работы над произведениями классической литературы и литературы XX века. Язык и стиль произведений В.Пелевина, Т.Толстой, В.Пьецуха, В.Сорокина, Д.Пригова легче воспринимается учащимися, а не учителями. Естественно, что возникает не только методологический, но и чисто психологический барьер, мешающий словеснику работать с произведениями этих авторов. А раз подобная литература изначально отторгается учителем, то совершенно естественно, что она оказывается не востребованной, хотя, на наш взгляд, именно произведения этого периода могут стать тем мостиком, благодаря которому произойдет "возвращение" читателя к русской классике. В этом утверждении нет никакого парадокса, поскольку произведения этого периода принципиально литературоцентричны.

Анализ существующих программ показывает, что путь параллельного изучения классической литературы и современной прозы вполне реален. В качестве примера предлагаем вариант сравнительного изучения рассказов В.Пьецуха и А.П.Чехова.

Сопоставительный анализ рассказа Чехова "Человек в футляре" и В.Пьецуха "Наш человек в футляре" можно проводить и в 10 классе, при изучении творчества Чехова, и в 11, при анализе прозы 70-90-х годов XX ве-

ка. В последнем случае учитель получает возможность повторения классики при изучении современной литературы. Мы считаем наиболее рациональным второй вариант, так как он значительно экономит учебное время.

Перед уроком дети получают домашнее задание: перечитать рассказ А.П.Чехова, составить таблицу "Страхи Беликова" и на основе её анализа объяснить, чего же больше всего боялся чеховский герой и почему.

Урок начинается с проверки домашнего задания. Составленная детьми таблица дополняется и конкретизируется, записывается на доске. Таблица выглядит следующим образом:

Страх	Причина страха	Действия героя
-------	----------------	----------------

После проверки домашнего задания учитель знакомит учащихся с творчеством В.Пьецуха и предлагает подумать о названии его рассказа "Наш человек в футляре": что здесь самое важное, какое слово является ключевым. После непродолжительной дискуссии учащиеся, как правило, приходят к мнению, что основным здесь является слово НАШ. В этом случае учитель предлагает ученикам подумать, чем будет отличаться герой рассказа Пьецуха от Беликова. Ответ-прогноз учитель записывает на доске. В том случае, если класс считает основным "футлярность" героя, на доске записывается прогноз-характеристика этого персонажа. Необходимо подчеркнуть, что эта работа проводится до знакомства с текстом рассказа, на основании анализа названия.

После этого учитель просит школьников внимательно прослушать начало рассказа и скорректировать ответ-прогноз или прогноз-характеристику. В связи с тем, что найти рассказ достаточно сложно, мы будем приводить его текст в соответствии с этапами анализа.

Учитель древнегреческого языка Беликов, в сущности, не знал, чего он боялся, и умер от оскорбления; учитель русского языка и литературы Сергеев отлично знал, чего он боялся, и умер оттого, что своих страхов не пережил. Беликов боялся, так сказать, выборочно, а Сергеев почти всего: собак, разного рода привратников, милиционеров, прохожих, включая древних старух, которые тоже могут походить оболгать, неизлечимых болезней, метро, наземного транспорта, грозы, высоты, пищевого отравления, лифтов – одним словом, почти всего, даже глупо перечислять. Беликов все же был сильная личность. И сам

окружающих застрашал, вынося на люди всякие пугательные идеи; Серпеев же был слаб, задавлен своими страхами и, кроме как на службу, во внешний мир носа не совал практически никогда. Нет, все-таки жизнь не стоит на месте.

После чтения отрывка предлагаем учащимся скорректировать или дополнить предварительную характеристику Серпеева и предположить, как будут развиваться события в рассказе. Для того чтобы учесть максимальное количество предложений, желательно организовать мини-группы (2 парты), каждая из которых в течение 2 минут проводит краткое обсуждение проблемы и предлагает свой вариант развития событий. Если кто-то из членов группы не согласен с общим мнением, он имеет право выступить отдельно.

После общего обсуждения и исправлений в характеристике героя класс получает новое задание. Во время чтения следующего отрывка нужно заполнить таблицу "Страхи Серпеева" по аналогии с предыдущей, "Страхи Беликова". Таблицу может заполнять вся группа: один ученик заполняет первую графу, другой – вторую и т.д. Однако работа может быть и индивидуальной.

Учитель продолжает чтение текста рассказа.

Уже четырех лет от роду он начал бояться смерти. Однажды малолетнего Серпеева сводили на похороны дальней родственницы, и не то, чтобы грозный вид смерти его потряс, а скорее горе-отец потряс, который его уведомил, что-де все люди имеют обыкновенные умирать, что-де такая участь и Серпеева самого не минует; обыкновенно эта аксиома у детей не укладывается в голове, но малолетний Серпеев проникся ею бесповоротно.

Ребенком он был, что тогда называлось, интеллигентным, и поэтому его частенько лупили товарищи по детским играм. Немудрено, что последующую жизнь он мучительно боялся рукоприкладства. Стоило ему по дороге из дома в школу встретить человека с таким лицом, что, кажется, вот-вот съездит по физиономии, съездит ни с того ни с сего, а так, ради простого увеселения, как Серпеев весь сразу мягчал и покрывался холодным потом.

Юношей, что-то в начале шестидесятых годов, он однажды отстоял три часа в очереди за хлебом, напугался, что в один прекрасный день город вообще оставят без продовольствия, и с тех пор запасался впрок продуктами первой необходимости и даже сушил самостоятельно

но сухари; автономного существования у него всегда было обеспечено что-нибудь на полгода.

В студенческие времена в него влюбилась сокурсница по фамилии Годунова; в объяснительной записке она между делом черкнула "Ты меня не бойся. Я человек отходчивый" и вогнала его во многие опасения, поскольку, значит, было чего бояться; действительно, из ревности или оскорбленного самолюбия Годунова могла как-нибудь осельмовать его перед комсомольской организацией, плеснуть в лицо соляной кислотой, а то и подать на алименты в народный суд; с тех пор он боялся женщин.

Впоследствии мир его страхов обогащался по той же схеме: он терпеть не мог подходить к телефону, потому что опасался ужасающих новостей, а ещё потому что, было время, ему с месяц звонил неопознанный злопыхатель, который спрашивал: "Это контора ритуальных услуг?" – и внимательно дышал в трубку; он боялся всех без исключения звонков в дверь, имся на то богатейший выбор причин, от цыган, которые запросто могут оккупировать его однокомнатную квартиру, до бродячих фотографов, которых жаль до слез в носу; он боялся всевозможных повесток в почтовом ящике, потому что его однажды по ошибке вызвали в кожно-венерологический диспансер и целых два раза таскали в суд; он боялся звуков ночи, потому что по ночам в округе то страшно стучали, то страшно кричали, а у него не было сил, если что, поспешить на помощь. Между прочим, из всего этого следует, что его страхи не были абстракциями типа "как бы чего не вышло", а имели под собой в той или иной степени действительные резоны.

То, что он боялся учеников и учителей, особенно учителей, – это, как говорится, само собой. Ученики свободно могли отомстить за неудовлетворительную отметку, чему, кстати, были многочисленные примеры, а учителя, положим, написать анонимный донос, или оскорбить ни за что ни про что, или пустить неприятный слух; по этой причине он с теми и другими был прилично подобострастен.

В конце концов Серпеев весь пропитался таким ужасом перед жизнью, что принял целый ряд конструктивных мер, с тем, чтобы, так сказать, офутляриться совершенно: на входную дверь он навесил чугунный засов, а стены, общие с соседями, обил старыми одеялами, которые долго собирал по всем родственникам и знакомым, он избавился от радиоприемника и телевизора из опасения, как бы в его скорлупу не вторглась апокалиптическая информация. Окна занавесил ситцевы-

ми полотнами, чтобы они только пропускали свет, на службу ходил в очках с незначительными диоптриями, чтобы ничего страшного в лицах не различать. Придя из школы, он обедал по-холостяцки, брал в руки какую-нибудь светлую книгу, написанную в прошлом столетии, когда только и писались светлые книги, ложился на диван и ощущал себя счастливым без примера, каких ещё не знала история русского человечества.

Приведем пример составления подобной таблицы.

Страх	Причина страха	Действия героя
Смерть	Отец сообщил ему о том, что смерть ждет всех	
Голод	Простоял в очереди за хлебом	Запасал продукты впрок и даже сам сушил сухари
Женщины	Однокурсница написала в записке, что её не надо бояться	Избегал женщин

Ученики анализируют таблицу, сравнивают её с таблицей, которую составляли дома. Учителю необходимо обратить внимание детей на два момента: Сергеев боялся, что ему не хватит сил прийти на помощь, и главным лекарством от страха для него была литература XIX века. Просим детей уточнить составленную ранее характеристику Сергеева. В чем он отличается от Беликова? Чего он боится больше всего? Учащиеся приходят к выводу, что главное, что страшит героя – его собственная слабость, он боится своего бессилия. Это утверждение в корне меняет оценку персонажа. В самом деле, из паникера, боящегося жизни, он превращается в неуверенного в себе, но совестливого человека, остро переживающего свою слабость. Но настолько ли Сергеев слаб? Может быть, его слабость касается только "физических" проявлений жизни и "офутляивается" он только из-за неприятия жестокости окружающего мира? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, прослушаем продолжение рассказа.

Теперь ему, собственно, оставалось позаботиться лишь о том, как бы избавиться от необходимости ходить в школу и при этом не кончить голодной смертью. Со временем эта проблема разрешилась сама собой. Как-то к нему на урок внезапно явилась проверяющая из отдела народного образования. К несчастью, то был урок на самовольную те-

му "Малые поэты XIX столетия", которой Серпеев подменил глупую плановую тему, что он вообще проделывал более или менее регулярно. К вящему несчастью, Серпеев был не такой человек, чтобы немедленно перестроиться, да и не желал он перестраиваться на виду у целого класса, и, таким образом, в течение тридцати минут разговор на уроке шел о первом декаденте Минском, о Якубовиче и о самоубийце Милькееве.

Проверяющая была в ужасе. На перемене она с глаза на глаз честила Серпеева последними словами и в заключение твердо сказала, что в школе ему не место. Но потом она присмотрелась к ненормально забитому выражению его глаз, подумала и спросила:

- Послушайте, а может быть вы чуточку не в себе?

И тут Серпееву, с эффектом внезапного электрического разряда пришло на мысль, что это они все чуточку не в себе, а он-то как раз в себе.

Почему Серпееву пришла в голову эта мысль? Можно попросить ребят подумать, что в этом отрывке является самым важным. Как соотносится трусость Серпеева с утверждением "не такой он был человек, чтобы перестраиваться, да ещё на виду у целого класса"? Далее учитель просит каждую группу предложить свой вариант дальнейшего развития событий. После этого продолжается чтение рассказа. Ученики должны постараться найти подтверждение того, что трусость Серпеева мнимая, или доказать, что главное для героя – духовная свобода и за эту свободу он готов бороться.

Два дня спустя от директора школы последовало распоряжение подать заявление об уходе. Серпеев заявление подал, и у него как гора с плеч свалилась, до такой степени он почувствовал себя выздоровевшим, что ли, освобожденным. Вот только детей было жалко, особенно после того, как к нему в вестибюле подошел середнячок Парамонов и сказал, что он не представляет себе жизни без уроков литературы.

- Без уроков русского языка, – далее сказал он. – я ее себе очень даже представляю, но литература – это совсем другое.

Парамоновские слова натолкнули Серпеева на идею, так сказать, внешкольного курса словесности, который он мог бы вести для особо заинтересованных учеников хотя бы у себя дома. Таким образом, этическая сторона отступления была обеспечена: человек 15-20 ребят из старших классов стали приходить к Серпееву дважды в неделю. И он

по-прежнему учил их, если можно так выразиться, душе, опираясь главным образом на светлую литературу девятнадцатого столетия.

Делаем очередную остановку и просим детей составить характеристику Сергеева, сравнить ее с первоначальной характеристикой-прогнозом, ответить на вопрос: "Почему первоначальное представление о герое оказалось неверным?" Далее читаем окончание рассказа. Перед этим группы получают задание попробовать предсказать развитие событий и в процессе слушания проследить, что в их предположениях оказалось верным, а в чем они ошиблись.

Знал Сергеев, чего боялся, да не до логического конца. Месяца через два после начала занятий к нему явился один середнячок Парамонов и сообщил, что остальные не придут.

- Почему?... – спросил его Сергеев в горьком недоумении.

- Потому что нам велели на вас заявление написать. Что вы на дому распространяете чуждые настроения. Конечно, кто же после этого к вам придет?

- Но ведь ты-то пришёл, – с надеждой сказал Сергеев.

- Я человек конченный, – ответил Парамонов, неизвестно что имея в виду, отклонялся и ушел.

Словом, случилось худшее из того, чего только мог ожидать Сергеев, – его должны были вот-вот арестовать и посадить в кутузку за подрывную агитацию среди учащейся молодежи. Он сорок восемь часов подряд поджидал ареста, а на третьей сутки с ним приключилась сердечная недостаточность и он умер.

В глазах коллег и кое-каких знакомых он ушёл из жизни просто с репутацией несчастного человека, и это обстоятельство заслуживает внимания: сто лет тому назад учителя Беликова с большим удовлетворением провожали в последний путь, а в конце текущего столетия учителя Сергеева все жалели. Нет, все-таки жизнь не стоит на месте.

Закончить урок можно письменной работой или дискуссией, тему которой дает последнее предложение рассказа: "Как вы понимаете слова автора: "Нет, все-таки жизнь не стоит на месте". Возможно и сочинение-сравнительная характеристика Беликова и Сергеева, дискуссия на тему "Добро должно быть с кулаками?" или "Как сохранить в себе человека?" В профильных гуманитарных классах интересно провести анализ поэтики и авторского стиля двух писателей, исследовать структуру произведений,

посмотреть, как Пьецух, внешне копируя чеховский рассказ, выводит читателя к принципиально противоположным выводам.

Самое главное, что такая работа позволит учителю и повторить пройденный материал, и обратиться к современной литературе, и поговорить о чрезвычайно важных морально-нравственных аспектах. Как вариант возможен интегрированный урок литературы и МХК – "Культура в переходный период – 60-90-е годы XX века".

Примечание: текст рассказа цит. по изд.: Пьецух В. Наш человек в футляре // Пьецух В. Новая московская философия. М., 1989. С. 329-333.

ПРИЛОЖЕНИЕ

МОДИФИЦИРОВАННЫЙ ВАРИАНТ БАЗОВОЙ ПРОГРАММЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ 5-11 КЛАССОВ (подготовительные материалы)

Составители:

Журчева Татьяна Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы СамГУ, научный консультант и зав. кафедрой русского языка и литературы международной гимназии №11;

Кольдюшова Татьяна Ивановна, учитель русского языка и литературы международной гимназии №11, учитель первой категории (13 разряд);

Конюшихина Марина Викторовна, учитель русского языка и литературы международной гимназии №11, учитель высшей категории (14 разряд);

Растягаев Андрей Викторович, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской классической литературы СамГПУ, учитель русского языка и литературы международной гимназии №11, учитель высшей категории (14 разряд);

Романова Наталья Геннадьевна, учитель русского языка и литературы международной гимназии №11, учитель первой категории (13 разряд).

Пояснительная записка

Целью нашего варианта базовой программы является оптимизировать учебный процесс по изучению литературы, привить учащимся навыки самостоятельного чтения и анализа литературных произведений, формировать эстетический вкус, способствовать эстетическому и нравственному

воспитанию средствами искусства. Своеобразие нашего подхода к изучаемому в школе литературному материалу заключается в том, чтобы в основу преподавания литературы положить эстетический принцип. Мы обратились к методическому опыту авторов ныне действующих программ – Г.И.Беленького, Т.Ф.Курдюмовой, А.Г.Кутузова, М.Б.Ладыгина. Но опираемся, в первую очередь, на программу под редакцией Т.Ф.Курдюмовой, которая принята как базовая всеми словесниками гимназии №11. Мы обращаемся также к методическому опыту Д.Эльконина и В.Давыдова, изложенному в их книге “Литература как предмет эстетического цикла” и к исследованию Т.Власенко “Литература как форма авторского сознания” (М., 1995), изданному в рамках программы “Обновление гуманитарного образования в России”. Настоящая модификация базовой программы соотнесена с базовым минимумом знаний по литературе, утвержденным Министерством образования РФ, и предполагает, что учащиеся должны приобрести следующие

знания: в области истории литературы – русская лирика от фольклора до современности; малые эпические формы в русской литературе XVIII–XX веков (рассказ и повесть); в области теории литературы – своеобразие литературы как вида искусства; эпос, лирика и драма как роды литературы, их своеобразие; автор и его функция в литературном произведении; формы авторского присутствия;

умения: анализ литературного произведения как художественного целого;

навыки: вдумчивое чтение литературного произведения; выявление элементов поэтики и понимание их художественной функции; выразительное чтение как средство проникновения в художественную специфику текста.

Цели и задачи курса обусловлены общими целями и задачами школьного литературного образования и опираются на требования образовательного стандарта и базового минимума знаний. Мы исходим из того, что изучение литературы в школе двунаправлено. **Во-первых**, литература входит в цикл гуманитарных дисциплин, способствующих формированию у учеников *целостной картины мира, системы нравственных ценностей*, опирающейся в первую очередь на принципы *гуманизма, культурного диалога, толерантности*. Материал литературы – слово. Таким образом, школьные уроки литературы входят в общую систему изучения отечественной словесности и, следовательно, способствуют развитию

мышления и развитию речи в широком смысле этого слова, учитывая то обстоятельство, что язык и мышление неразрывны в своем происхождении, развитии и существовании. А свободное владение словом есть залог того, что человек всегда будет готов к тому, чтобы адекватно выразить себя и адекватно понять другого человека, ибо *Слово* – единственный данный людям универсальный способ общения. **Во-вторых**, литература есть вид искусства, стоящий в ряду других искусств, но и существенно отличающийся от них в силу словесной природы художественного образа. Школьное изучение литературы, таким образом, должно учитывать *эстетическую и художественную* природу предмета изучения и способствовать развитию *художественного вкуса*, творческих способностей учащихся, *формированию “талантливых читателей”, способных адекватно воспринимать художественное слово*. Эти два аспекта школьного преподавания литературы тесно взаимосвязаны, так как уровень языковой подготовки учеников и – шире – их общегуманитарной подготовки тем выше, чем более они способны воспринимать мир образно, то есть постигать его через призму художественных образов. Действительность, многообразно и сложно отраженная в художественных произведениях и воспринятая с их помощью подростком, помогает развить у него *комбинаторное мышление, корректирует его социальное поведение*, сообщая ему тот опыт, которого он еще не мог приобрести в силу юного возраста, подталкивает его к *самовоспитанию*, без которого не может сформироваться полноценная личность. Изучение литературы как огромного и сложного мира художественных образов и как сферы наиболее эффективного функционирования языка начинается именно в 5 классе. Поэтому мы ставим перед собой главную цель научить детей *осмысленному чтению художественных произведений*, которое предполагает их постижение не только на уровне словесного смысла и даже не только на уровне темы, но и на уровне художественной формы, неразрывно связанной с художественным содержанием и отражающей художественную специфику литературы как особого вида искусства. Мы считаем необходимым показать ученикам истоки литературы, коренящиеся в мифологии, показать, как из мифа рождается фольклорное произведение, как возникает авторская литература и чем она принципиально отличается от фольклорной по своей художественной природе, что, в свою очередь, помогает формировать у подростков чувство историзма и представление о стадильности развития общества и общест-

венного сознания. Ученики получают первоначальное понятие о литературных родах и свойственных им художественных особенностях. Таким образом, в 5 классе будет заложена основа дальнейшего изучения литературы, основанного на движении литературных родов. Каждый раз на новом, более высоком уровне, возвращаясь к уже известному материалу (концентрический принцип), школьники в конце концов придут в старших классах к пониманию *эстетической природы литературного творчества и своеобразия функционирования слова в художественном тексте*, им будут доступны любые, даже самые сложные, художественные формы как классической, так и современной литературы.

Предлагая поставить эстетический принцип во главу угла школьного изучения литературы, мы исходим из своеобразия литературы как словесного вида искусства со специфическими, только литературе свойственными способами создания и восприятия художественного образа. Специфика создания и восприятия художественного образа в литературе состоит в том, что слово как материал литературно-художественной деятельности есть продукт мышления, и образ, создаваемый словом, является сугубо умозрительным, то есть существующим только в сознании творящего или воспринимающего. Он не может быть зафиксирован никакими иными способами, кроме собственно словесных. С этим связано то обстоятельство, что при видимой ограниченности изобразительных возможностей литературы (в сравнении, например, с живописью) она обладает практически безграничными выразительными возможностями, ибо словесному описанию подвластно все – и воссоздание объективной картины предметно-чувственного мира, и проникновение в тайны субъективных переживаний личности, и конструирование философских моделей мироздания. Если восприятие живописи и музыки может на первоначальном уровне ограничиться лишь эмоциональной сферой, то восприятие литературы даже на самом примитивном уровне пробуждает в человеке не только эмоции, но и интеллект, подталкивая его к сложной мыслительной деятельности. Причем эмоциональное и интеллектуальное в этом процессе неразрывно связаны и одно без другого существовать не может. Эстетическое восприятие художественного произведения позволит юному читателю получать удовольствие от процесса чтения. Сегодня, когда интерес к чтению повсеместно утрачивается, это представляется нам особенно важным. Познавательная и дидактическая функции литературы будут осуществляться оно-

средованно, благодаря постижению художественного своеобразия произведения и радости и удовольствию от соприкосновения с искусством (то есть через посредство эстетической и гедонистической функций искусства). Эстетическая природа литературы наиболее полно проявляется в открытом еще Аристотелем принципе распределения всей совокупности литературных произведений на три рода – эпос, лирику и драму. Непреложность этого принципа подтверждается хотя бы тем фактом, что он до сих пор актуален, хотя был сформулирован много тысяч лет тому назад. Разделение литературы на роды связано с тем, **что** именно становится предметом внимания автора и **как**, каким образом автор сообщает нам о предмете своего внимания и интереса, **как**, каким способом и в какой степени автор присутствует в произведении, **как** ему удастся влиять на наше восприятие того, о чем рассказывается. При этом очевидно, что роды литературы существуют во взаимосвязи, в некоем диалектическом единстве друг с другом, обладают способностью соединяться, образуя двуродовые произведения (например, лироэпические – поэмы, лирические романы; или лирические драмы; или полифонические романы, в которых сильно драматическое начало, и т.п.). И движение от одного рода к другому поможет в конечном итоге сформировать у учеников целостное представление о литературном творчестве как художественной деятельности. В построении программы предполагается движение от простого к сложному. Материал внутри каждого класса будет располагаться своеобразными **концентрическими кругами** с тем, чтобы помочь ученикам не только усвоить общие и постоянные признаки того или иного литературного рода, но и увидеть и понять **историческое движение, эволюцию**. Предметом изучения является русская литература от фольклора и произведений древней русской литературы до явлений современного литературного процесса. Однако предлагаемый нами принцип расположения материала дает возможность привлекать для сопоставления наиболее интересные и типичные произведения иностранных литератур, что не только расширяет кругозор учащихся, но и позволяет им осмыслить русскую литературу **в контексте мировой художественной культуры**. Это даст возможность осуществлять межпредметные связи со школьным курсом истории, с изучаемыми на уроках иностранных языков темами, посвященными литературе стран изучаемого языка (в гимназии №11 это, соответственно, английская, а также французская и немецкая литература) и, в свою очередь, должно способствовать

формированию у подростков современного гуманитарного мировоззрения. Следует заметить, что, основываясь на эстетическом принципе, располагая материал в соответствии с принадлежностью произведений к тому или иному роду литературы, мы вовсе не стремимся сделать школьное изучение литературы теоретическим и академическим. Теория литературы ни в коем случае не должна становиться самостоятельным предметом преподавания. Теоретические понятия вводятся в урок лишь в том случае, если они являются единственно необходимыми средствами анализа произведения. Главным на уроке литературы должно быть само литературное произведение.

5 класс

68 часов (2 часа в неделю)

Тема 1. Литература как вид искусства

Понятие об искусстве как о творческой деятельности личности. Художественный образ как основа искусства. Своеобразие образной природы разных видов искусства. Сходство и различие между пластическими искусствами (живопись, скульптура) и словесным искусством.

Различие заключается в своеобразии восприятия образа: зрительный образ воспринимается зрением, т.е. одним из пяти чувств человека и вначале вызывает эмоциональную реакцию и лишь потом интеллектуальное осмысление; словесный образ, особенно если мы читаем книгу, заставляет нас сначала проделывать сложную интеллектуальную работу, чтобы понять смысл слов, затем эти слова вызывают у нас ответную эмоциональную реакцию, анализируя которую, мы вновь “включаем” интеллектуальную сферу деятельности. При объяснении ученикам этого материала может и должен быть применен принцип, сходный с тем, что применил Лессинг в “Лаокооне”¹. Этот принцип позволит учителю максимально заставить работать самостоятельное мышление детей и добиться того, чтобы они сами пришли к выводу о разной природе двух видов искусства, разным “материале”, которым

¹ Если дети хорошо знакомы с античной мифологией, можно использовать сюжет о Лаокооне, повторив рассуждения Лессинга. Если же учитель полагает это нецелесообразным, можно использовать любое хорошо знакомое детям литературное произведение и живописные иллюстрации к нему.

эти искусства пользуются: краски, линии в живописи и слово в литературе. Здесь же уместно дать понятие о слове в широком его толковании как о языке, речи и порассуждать о значении слова в жизни человека. Необходимо связать эти рассуждения с соответствующей темой на уроке русского языка¹.

Тема 2. Миф как исток литературы. Понятие о мифе.

Типология мифа

Классификация мифов. Космогонические мифы разных народов (античные, славянские, индийские и др.). Библия (Ветхий Завет) о сотворении мира и человека.

Необходимо дать представление о том, что на сходных этапах формирования общественных отношений и общественного сознания люди в разных странах сходным образом объясняют окружающий их мир. Все народы, таким образом, похожи друг на друга по своей сути, несмотря на внешние, видимые различия. Так и отдельные люди при многих внешних отличиях имеют и много общего. Из этого должен следовать вывод об общей природе всех без исключения людей на земле и безусловной ценности каждой национальной культуры.

Тема 3. Отражение мифа в литературе.

Чтение и разбор рассказа Джека Лондона “Сказание о Кише”²

Два традиционных способа функционирования в авторской литературе мифологических сюжетов: заимствование сюжета и построение на мифологической основе самостоятельного художественного произведения; использование мифологической структуры как своеобразной призмы для осмысления современной художнику действительности. Рассказ Д. Лондона являет собой пример первого способа. Но представляется целе-

¹ Целесообразно в систему уроков по развитию речи (лучше в программе по русскому языку) включить два домашних сочинения-рассуждения о слове, речи, языке: в начале учебного года, т.е. а priori, и в конце, когда у учеников должно уже сложиться некое системное представление о предмете.

² Учитель может использовать также повесть Чингиза Айтматова “Пегий пес, бегающий краем моря”. Если текстуальное изучение на уроке представляется по каким-либо причинам затруднительным, можно предложить эту повесть для внеклассного чтения: она дает возможность подытожить знакомство детей с мифом и закрепить их представления о связи мифа и литературы.

сообразным уже здесь сообщить детям и о возможности другого способа обращения литературы к мифу. Эти сведения носят пропедевтический характер, и поэтому учителю не нужно вдаваться в подробности. Однако чем раньше дети получают соответствующую информацию, тем легче будет им понять художественную природу многих великих произведений русской и мировой литературы, к которым они должны обратиться в старших классах. Особенно это касается литературы XX века, которая очень широко обращается к мифологии.

Тема 4. Синкретическое искусство древности.

Рождение фольклора из мифологии

Задача этого урока состоит в том, чтобы заложить в сознании детей первоначальные представления, с одной стороны, о неразрывной связи мифа, фольклора и литературы, а с другой – о существенной разнице между ними. Фольклор, как и миф, отражает коллективное, еще не индивидуализированное сознание людей, причем такое сознание характерно не только для глубокой древности и неразвитых форм общественного сознания. Следует сообщить ученикам о том, что не только бытование, но и создание фольклорных произведений продолжается вплоть до XX века, хотя, конечно, далеко не все фольклорные жанры сохранились так надолго. Миф же в его первоначальном значении принадлежит действительно далекой древности, когда его содержание представлялось людям абсолютной истиной. Фольклорные произведения в гораздо меньшей степени претендуют на достоверность, истинность. Они опираются на художественную образность, их главная задача – художественное переосмысление действительности, не фактическая достоверность, а художественная правда. Недаром в русском фольклоре сложилась присказка: “Сказка ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок”. Уже в глубокой древности люди понимали, что художественное произведение условно и должно отражать не реально произошедшие события, а совокупность знаний людей о жизни, об обществе, о людях. Здесь уместно дать понятие о художественной условности.

Тема 4. Сказка. Ее связь с мифом. Классификация сказок. Волшебные сказки и их особенности (русская народная сказка “Царевна-лягушка”, карельская народная сказка “Невеста-мышь”)

Своеобразие построения сюжета волшебной сказки, понятие о волшебных предметах и волшебных помощниках, понятие о двоюмирии. *Сказки о животных* (русские народные сказки “Медведь на липовой ноге”, “Теремок”). Понятие о тотемном животном. Отражение и переосмысление в сказке мифа о тотемном животном.

Сказки о животных дают возможность говорить о том, что по мере развития художественного сознания развивается стремление аллегорически уподобить животный мир миру человеческому. Это позволяет проследить связь между сказкой о животных и басней как явлением уже литературным. Эта тема не обязательна для учителя, тем более она не должна занимать лишнего времени на уроке. Если учитель сочтет возможным к ней обратиться, то достаточно будет просто отослать детей к уже знакомым им басням И.Крылова. Важно при этом подчеркнуть не только связь, но и различие между этими художественными явлениями: в авторской басне нравоучение является главной целью и выражено напрямую. В сказке нравоучение не является главным содержанием сюжета, так как сказка, художественно переосмысляя миф, стремится к объяснению мира, связей между отдельными явлениями жизни, иными словами, сказка несет в себе более общее содержание, басня же сугубо конкретна.

Бытовые сказки (русские народные сказки “Каша из топора”, “Лутоня”, немецкая народная сказка “Умная Эльза”). Отражение в бытовых сказках социальных противоречий. Комический и сатирический пафос бытовых сказок¹.

Тема 5. Возникновение литературной сказки

Литературная обработка и пересказ фольклорного сюжета (немецкая народная сказка “Снегурочка” и “Белоснежка и семь гномов” в пере-

¹ Названные в скобках тексты могут быть по усмотрению учителя заменены другими. Желательно, однако, чтобы сюжеты русских сказок соотносились с аналогичными сюжетами сказок других народов мира, что позволит продолжить заявленную в теме “Мифы” мысль о типологическом сходстве мышления и культур разных народов.

сказе братьев Гримм, “Спящая красавица” В.Жуковского, “Сказка о мертвой царевне и семи богатырях” А.Пушкина)¹.

Использование фольклорной модели и стилизация для создания самостоятельного литературного произведения.

А.Погорельский. “Черная курица”. Анализ сюжета и образов сказочной повести Погорельского. Использование приемов волшебной сказки и сказки о животных и их роль в сюжете (двоемирие, волшебные предметы и волшебные помощники; уподобление животных людям). Отличие сказки Погорельского от фольклорной сказки. Роль автора в литературной сказке. Формы выражения авторской позиции. Понятие фавулы и сюжета².

Повесть-сказка А.Погорельского дает прекрасную возможность для сопоставления фольклорной и литературной сказки и выявления их различий. Погорельский использует ряд сказочных приемов для выражения собственной художественной идеи. Его сказка никак не связана с какими-либо фольклорными сюжетами и носит просветительский и назидательный характер, как это было характерно для зарождавшейся в начале XIX века детской литературы. Автор ставит перед собой дидактическую цель: в доступной форме рассказать ребенку о сложном устройстве человеческого общества и трудностях, с которыми сталкивается человек, входя в мир других людей, о чувстве долга и ответственности каждого человека перед другими и перед самим собой. Но сказочно-волшебное здесь соединяется с изображением реальной жизни. В сознании юного героя двоемирие реализуется как мир людей и мир подземного народа, в который его допустили по просьбе Черной курицы (сказочная модель “этого” и “того” миров, верхнего и нижнего). А в сюжете существует внутренний, субъективный мир личности и внешний, объективный мир людей, которые являют собой единое целое и противостоят только на уровне сознания личности. Для внеклассного чтения могут быть рекомендованы книги С.Лагерлеф “Путешествие Нильса с дикими гусями” (учебник географии), Л.Кэррола “Алиса в стране чудес” (сведения о разных областях

¹ Возможно использование сказок Ш.Перро и их фольклорных прототипов, сказок из собрания братьев Гримм, а также русских народных сказок, обработанных и пересказанных известными русскими писателями.

² Введение этих понятий (пропедевтическое) представляется здесь очень уместным, так как в фольклоре они практически не разделяются, а в авторской сказке становятся принципиально значимыми.

знаний), “Волшебник изумрудного города” Н.Волкова (повесть о дружбе и взаимовыручке, о смекалке и находчивости)¹.

Г.Х.Андерсен. “Соловей”. (Логика анализа та же, что и при изучении сказки Погорельского.)

В заключение разговора об авторской литературной сказке необходимо обратить внимание на природу повествовательной, т.е. **эпической** литературы, на основные признаки эпического рода. Тем самым будет подготовлен переход к следующей теме.

Тема 6. Понятие эпоса в фольклоре

Архаический и героический эпос. Происхождение героического эпоса.

Гомер. “Одиссея” (фрагмент “Одиссей и Циклоп” в детском пересказе)².

Русские былины: “Илья Муромец и Идолище поганое”; “Алеша Попович и Тугарин Змеевич”; “Илья Муромец и Соловей-разбойник” (одна-две былины на выбор учителя)³.

¹ Здесь уместно дать детям понятие о фантастической и утопической литературе. Можно предложить им почитать романы Ж.Верна (“20 тысяч лье под водой”, “Таинственный остров”, “Вокруг света за 80 дней”), в сюжетах которых использованы некоторые сказочные приемы, но использованы не прямо, а замаскированно. Хорошим примером может послужить также книга Д.Свифта “Путешествие Гулливера” (вся целиком или какая-либо из частей). Кроме того, отечественная детская литература дает возможность рекомендовать детям огромное количество книг, где современный и доступный детям жизненный материал осмысливается с помощью сказочных приемов.

² Целесообразно познакомить детей и с настоящим текстом “Одиссеи” в классическом литературном переводе (во фрагментах), с тем, чтобы они услышали мелодику, речевой строй, стилистику древнего эпоса.

³ Если класс сильный и хорошо подготовлен и если учитель считает это целесообразным, можно дать детям достаточно развернутую информацию о том, что такое русская былина, когда она возникла, какие выделяются циклы былины (киевский, повгородский). Однако это не обязательно, и можно ограничиться просто определением смысла самого слова и его этимологическим разбором, который указывает на то, что в пору своего возникновения былины воспринимались как быль, то есть реально бывшее, а отнюдь не сказка, как это теперь может показаться. Надо обязательно подчеркнуть отличие былины от сказки.

При чтении образцов античного и древнерусского героического эпоса необходимо обратить внимание на принцип построения сюжета, на понятие **героя**, на конфликт добра и зла.

Тема 7. Понятие эпоса в литературе

Своеобразие литературных эпических произведений. Понятие об авторе эпического произведения. Авторская позиция и формы ее выражения. Сюжет как результат художественной деятельности автора. Понятие о повествовании.

Рассказ как эпический жанр. Особенности рассказа как жанра¹.

Л.Толстой. “Кавказский пленник”.

И.Тургенев. “Муму”.

Ф.Достоевский. “Мальчик у Христа на елке”.

О’Генри. “Вождь краснокожих”.

А.Конан Дойл. “Шесть Наполеонов”.

А.Чехов. “Лошадиная фамилия”. “Пересолил”. “Хамелеон”.

Сопоставление русского психологического и западного авантюрного рассказа позволяет увидеть и разницу в построении сюжета, и сходство между ними. Особенно важно здесь знакомство с так называемыми юмористическими рассказами А.Чехова, который акцентирует внимание на фабульном интересе для того, чтобы ярче показать особенности человеческого характера. Таким образом, психологический и авантюрный сюжет не противостоят, а взаимно дополняют друг друга. Названные произведения позволяют также пропедевтически ввести важнейшие эстетические понятия трагического, драматического, комического.

¹ Если учитель сочтет это целесообразным, можно ввести понятие новеллы – или как синоним рассказа, или как разновидность жанра (на усмотрение учителя – в зависимости от того, какой точки зрения он сам придерживается). В любом случае, завершая изучение рассказа, полезно обратить внимание детей на то, что в одних сюжетах все внимание сосредоточено на интриге и фабульный интерес выступает на первый план (что случится? чем закончится?), в других же события интересуют автора и читателя не сами по себе, а как повод задуматься над свойствами человеческого характера. Иными словами, дети должны усвоить, что существуют рассказы психологические и авантюрные по способу организации сюжета.

Повесть. Понятие о повести. Отличие повести от рассказа. Повесть как своеобразный русский жанр повествовательной литературы (повествование – повесть – весть – ведать).

А.Пушкин. “Дубровский”.

Н.Гоголь. “Тарас Бульба”¹.

В ходе текстуального изучения указанных повестей необходимо обращать внимание на формы выражения авторской позиции. Это позволит, во-первых, обнаружить пушкинскую иронию, развенчивающую псевдоромантического героя Дубровского и гоголевский героико-романтический пафос, возвышающий подвиг Тараса и его сына Остапа. Во-вторых, обобщающее сравнение двух повестей позволит увидеть разные способы выражения авторской позиции, связанные как с индивидуальностью каждого из художников, так и с самой художественной природой этих произведений: повесть Пушкина – пример чистой эпики, Гоголь же соединяет в своем сюжете эпическое и лирическое. Таким образом, понятие о лирике и ее отличии от эпоса вводится как результат, итог изучения темы.

Тема 8. Лирика как род литературы

Понятие о лирике. Происхождение лирики. Человек и окружающий мир. Русские народные лирические песни. Русская пейзажная лирика (стихи А.Пушкина, М.Лермонтова, Ф.Гюгчева, А.Фета, И.Бунина, А.Блока, С.Есенина).

Отталкиваясь от полученного в ходе освоения предыдущей темы общего понятия о лирике, необходимо привести детей к пониманию сущности лирического рода. Здесь необходимо зафиксировать их внимание на различии стихов и прозы как двух форм организации речи.

¹ Перенос этого произведения в программу 5 класса из программы 6 класса представляется нам целесообразным и оправданным, так как героическая и авантурная природа сюжета в сочетании с лирическим авторским пафосом хорошо воспринимается подростками в этом возрасте и не возникнет психологического барьера в процессе чтения. Присутствие этой повести в программе 5 класса представляется нам важным также и с познавательной точки зрения: ее фабула прекрасно соотносится с темой “Героический эпос”, а сюжет сочетает в себе эпическое и лирическое начало (это единственный в классической литературе пример лиро-эпики, выраженный в произведении, доступном данному возрасту), что позволяет логически перейти к следующей учебной теме.

Это позволит лучше понять музыкальную природу лирики (лирика – лира). Обращаясь к фольклорным текстам, нужно обратить внимание учеников на то, что в этих произведениях выражено личностное, индивидуальное переживание, которое проявляется, в частности, в личном местоимении “я”. Лирические песни – это нередко монологи какого-либо человека, делящегося своими переживаниями. Таким образом, личностная, индивидуальная природа лирики проявляет себя уже в фольклоре, где нет и не может быть автора. Обращаясь к литературе, необходимо акцентировать внимание на авторе (речь идет не только и не столько о биографическом авторе, сколько об авторе как типе личностного сознания) лирического произведения и его отличии от автора эпического произведения: эпический автор отстранен от событий, им описываемых; лирик описывает события не внешнего объективного мира, а события собственной души. Здесь будет уместно дать понятие о субъективном и объективном, о субъекте и объекте. Автор лирического произведения стремится осознать себя в окружающем мире, познать этот мир через свое восприятие. Поэтому тема природы в лирической поэзии – одна из самых распространенных.

В ходе чтения и разбора конкретных стихотворений следует обращать внимание на их жанровую принадлежность, формируя у детей представление о некоторых жанрах лирики. Уместно пропедевтически ввести понятие лирического сюжета, построенного на движении лирического переживания¹. Знакомство со стихами русских поэтов должно послужить основой для выработки навыков выразительного чтения. Поэтому необходимо обращать пристальное внимание на интонацию, на мелодический строй стиха. Уместным представляется также пропедевтическое знакомство детей с синтакто-тоникой и основными размерами. Возможно, стоит ограничиться наиболее простыми размерами – ямбом и хореем – и соответственно подобрать для чтения стихи, написанные только этими двумя размерами.

¹ Введение понятия о лирическом герое не кажется нам целесообразным, так как оно очень сложно и неоднозначно трактуется в академическом литературоведении. Его лучше ввести на более позднем этапе изучения литературы, так же как и понятие поэтического (художественного) мира. Однако если учитель считает это необходимым и полагает, что сумеет доступно и **правильно** объяснить детям, что такое “лирический герой”, он может обратиться и к этому понятию.

Тема 9. Драма и театр

Понятие о драме. Происхождение драмы. Отличие драматического рода от эпоса и лирики. Игровое начало в драме. Фольклорный театр и его особенности.

А.Островский. “Снегурочка”.

Знакомство с драмой как родом литературы в 5 классе кажется нам принципиально важным: игровая природа драмы и театра, возможность освоения литературного материала с помощью самостоятельного творческого его воплощения – разыгрывания на сцене – обогащает методические возможности учителя и стимулирует интерес детей к предмету урока. Обращение в конце учебного курса к пьесе А.Островского “Снегурочка” чрезвычайно выигрышно, так как, читая и разбирая это произведение, дети смогут, во-первых, усвоить все понятия, связанные с драмой (конфликт, реплика, ремарка, драматическое действие и его развитие, завязка и кульминация), обнаружить специфику драматургического сюжета. А во-вторых, фольклорная основа пьесы позволит обобщить весь материал, пройденный в течение учебного года, повторить его на новом уровне понимания.

6 класс

68 часов (2 часа в неделю)

Тема 1. Миф. Миф и фольклор. Миф и литература

Повторение понятия о мифе, изучавшегося в 5 классе. Различие мифа и фольклорного произведения. Понятие о художественном образе как основе художественного произведения. Понятие о коллективном сознании древних людей, в недрах которого рождается миф. Фольклор и авторская литература как этапы формирования личностного сознания. Рассуждение о личности (на уровне элементарного понятия и на уровне самоощущения детей) и ее самопознании и самоутверждении через слово. Коммуникативная и художественная (образная) функции слова, их соединение в фольклоре и литературе.

Чтение и разбор одного-двух мифов¹ (см. список). Наиболее целесообразно обратиться к мифу о Прометее, акцентируя внимание на героической природе образа Прометея, и на мифе об Орфее и Эвридики, в котором обнаруживает себя поэтический образ самоотверженной и самопожертвованной любви (любовь, способная на жертву, свидетельствует о высоком уровне личностного самосознания; кроме того, образ Орфея – это образ художника, творца, способного своим художественным творчеством преобразовывать окружающий его мир; этот образ становится символическим в европейской культуре последующих времен как воплощение великой силы искусства).

Тема 2. Трагедия Софокла “Прометей прикованный”

Миф как основа античного искусства². Рождение античного театра. Понятие о театральном искусстве. Понятие о драме как о роде литературы. Понятие о драматургическом конфликте.

Анализ трагедии Софокла. Сопоставление образа Прометея в мифе и в трагедии.

В случае заинтересованности детей театром и драматическим искусством можно предложить для уроков внеклассного чтения другие произведения Софокла, а также трагедии Эсхила и Еврипида. Можно познакомить детей с образцом античной комедии, что даст возможность ввести пропедевтическое понятие об основных драматургических жанрах.

¹ Целесообразно обращаться к книге В.Куна “Легенды и мифы Древней Греции”: она недавно переиздана и до сих пор продается в книжных магазинах. Эта книга дает наиболее грамотное и вместе с тем наиболее доступное подросткам изложение античных мифов.

² Здесь можно использовать суждение Аристотеля о драматургической фабуле, которая и есть миф. Иными словами, миф как некое событие или цепь событий становится основой драматургического сюжета как некий непреложный факт. Высокая трагедия долгое время не могла опираться ни на что иное, кроме мифа. Таким образом, соотношение литературы и мифа как ее истока очень удобно проследживать на примере античной трагедии.

Тема 3. Поэмы Гомера “Илиада” и “Одиссея” (фрагменты по усмотрению учителя)

Феномен гомеровских поэм как одна из высших форм литературной интерпретации мифа. Понятие эпической поэмы. Своеобразие эпического описания (“подражания природе”, по Аристотелю). Своеобразие античной поэзии. Гекзаметр, его изобразительные и выразительные возможности. Искусство чтения гекзаметра.

Рекомендованные в списке литературы фрагменты представляются наиболее удобными для того, чтобы осуществить переход от мифа к собственно литературе и обнаружить специфические черты эпоса как рода литературы: развернутость во времени и линейность (описание щита Ахиллеса), безграничные изобразительные возможности слова (описание Прекрасной Елены), изображение быстрой смены событий, динамичность, драматизм, конфликт человека с миром и конфликт человека с самим собой (сюжеты о Спилле и Харибде, о сиренах, о путешествии Одиссея в царство мертвых). Если учитель сочтет, что этих фрагментов недостаточно, он может расширить их число по своему усмотрению. И наоборот, можно дать меньшее число фрагментов для текстуального изучения, предложив ученикам самостоятельно ознакомиться с содержанием других эпизодов поэм¹. Необходимо также, в целях формирования культуры устной речи учащихся, тренировки памяти, приобщения их к искусству художественного чтения, выучить наизусть один из фрагментов – не менее 20 строк.

Тема 4. Библейские сюжеты как специфическая форма интерпретации древних мифов

Сюжет о Давиде и Голиафе, сюжет о Самсоне и Далиле. Различия и сходство в мышлении древних эллинов и древних иудеев, связанные с различием и сходством условий жизни, культуры, верований (общность средиземноморской культуры, но разность, связанная с язычеством элли-

¹ Учитывая трудность восприятия античного гекзаметра, можно два-три фрагмента читать по переводу поэмы, обращая внимание на строй, размер, средства языковой выразительности (наиболее выигранны в этом отношении описание щита и изображение Елены Прекрасной). Что касается эпизодов, вынесенных на самостоятельное чтение, можно рекомендовать ученикам адаптированный прозаический пересказ, точно указав издание, которым можно пользоваться.

нов и монотеизмом иудеев). Своеобразие повествования в Библии¹, особенности сюжетно-композиционной организации; своеобразие взгляда древних авторов на проблему личностного выбора в экстремальной ситуации.

Тема 5. Мифология североамериканских индейцев и ее интерпретация в поэме Лонгфелло “Песнь о Гайавате”²

Своеобразие взгляда на древнюю мифологию через призму цивилизации XIX века. Человек в единении с природой – главная идея Лонгфелло. Жанровое своеобразие поэмы Лонгфелло.

Тема 6. Восточно-славянская мифология и ее отражение в русском народном эпосе

Былина “Илья Муромец и Святогор-богатырь”. Былина как своеобразный жанр русского фольклора: основные жанровые признаки, средства сюжетно-композиционной и языковой выразительности³.

Тема 7. Восточно-славянская мифология и ее отражение в художественном сознании XIX века

“Вечера на хуторе близ Диканьки” Н.Гоголя (отдельные рассказы в соответствии со списком). Повесть как жанр. Влияние романтизма на гоголевскую интерпретацию мифологических образов. Целостный образ мира в “Вечерах...”, гармония человека и природы.

¹ Библейские тексты наиболее целесообразно читать по первоисточнику, а не по переложению. Сейчас существует много изданий Библии, она абсолютно доступна и хорошо переведена. Обращение к разного рода адаптированным переложениям не даст возможности познакомить учеников с художественным своеобразием этого уникального культурного явления.

² Предпочтителен перевод И. Бунина как наиболее художественно совершенный и мелодически точно передающий первоисточник. Целесообразно обратиться также к тексту оригинала и предложить ученикам прочитать некоторые отрывки по-английски и, может быть, попробовать свои силы в переводе. Если учитель сам не владеет языком, можно обратиться за помощью к учителю английского языка.

³ Можно сопоставить в пределах возможного способы создания художественного образа в поэмах Гомера и в русской былинке.

Тема 8. Средневековая литература

Своеобразие средневекового сознания. Образ мира и место человека в мире в средневековом сознании¹. Изменение пространственно-временных ориентиров, смена природного кругового времени линейным историческим, смена природной гармонии социальной дисгармонией.

“Повести временных лет”. История создания памятника средневековой письменности. Летопись как особый вид литературно-художественной деятельности: соединение образного художественного мышления с информационно-публицистическими задачами “Повестей...”. Факт и вымысел. Авторская позиция и способы ее выражения. Особенности сюжетостроения.

Тема 9. Малая эпическая форма

Понятие малой эпической формы. Ее разновидности (жанры).

Басня как малый эпический жанр. Происхождение басни. Ее сатирическая природа. Понятие о сатире. Иносказание (аллегория) как основа ее сюжетостроения. Назидательный характер басни. Основные принципы композиции. Басни Эзопа, Лафонтена, Крылова².

Памфлет как разновидность сатирической литературы, его признаки. Памфлеты Дефо и Свифта.

Рассказ и новелла как малые эпические формы. Различия между рассказом и новеллой. Основные жанровые признаки рассказа и новеллы.

Порядок изучения рассказов, представленных в списке – на усмотрение учителя. Можно начать с новеллы (Боккаччо, Конан Дойл, О.Генри) и перейти к рассказу как к более важному для нас жанру. В ходе анализа каждого из произведений необходимо обращать внимание на основные приемы сюжетостроения, на организацию повествования, на функцию детали, портрета и т.д.

¹ Хорошим примером, иллюстрирующим своеобразие мышления средневекового человека, может стать живопись этого времени: западноевропейская готика и русская иконопись.

² По усмотрению учителя, можно предложить ученикам сопоставление басни и притчи по принципу сходства и различия этих двух малых эпических жанров.

Тема 10. Средняя эпическая форма

Повесть как средняя эпическая форма. Своеобразие повести как специфически русского литературного жанра. Историческая традиция русской повести (“Повести временных лет”, “Слово о полку Игореве”¹, “Повесть о Петре и Февронье” и др. средневековые русские повести). Своеобразие повести в сравнении с рассказом.

“Повести Белкина” А.Пушкина как цикл. Понятие о цикле. Текстуальный анализ одной из повестей по выбору учителя. Фабула, сюжет, композиция (расширенное повторение понятий). Организация повествования. Образ повествователя (если выбрана повесть “Выстрел”). Пушкинская ирония и способы ее выражения. Сюжетная функция эпиграфа. Сюжетная функция портрета, пейзажа, детали. Характеры персонажей, способы их создания.

Тема 12. “Тарас Бульба” Н.Гоголя

Жанровое своеобразие историко-романтической повести. Героический пафос повести.

Фабула, сюжет, композиция. Художественное время и художественное пространство. Понятие о времени и пространстве. Организация повествования. Способы создания характеров персонажей. Сюжетная функция портретных характеристик, деталей, пейзажа.

Основной конфликт повести, его развитие. Авторская позиция и формы ее выражения. Образ мира и образ человека в повести. Сходство и различие авторской позиции в “Тарасе Бульбе” и в “Вечерах на хуторе...”.

Тема 13. Реалистическая психологическая повесть о становлении характера

Своеобразие сюжетно-композиционной организации “повести воспитания”. Своеобразие хронотопа: пространственная доминанта, обусловленная тем, что ребенок сначала познает мир, постигая и осваивая про-

¹ Знакомство со “Словом...” в 6 классе может быть пропедевтическим с тем, чтобы вернуться к нему в 7-м и рассмотреть его как пример лиро-эпического произведения. Можно вообще не брать “Слово...”, если учитель не посчитает это целесообразным. Если же он включит его в программу 6 класса, то надо будет сосредоточить внимание на эпической стороне, чтобы в будущем вернуться к произведению, разбирая уже его лирическую природу.

странство, а затем, на определенном уровне личностного развития, приходит к пониманию времени. Развитие и взросление ребенка подобно развитию человечества, история детства подобна истории цивилизации. Особенности организации повествования (от первого лица в большинстве случаев).

Ребенок как субъект познания (С.Аксаков, Л.Толстой, М.Горький, А.Толстой).

Ребенок как субъект действия и творения собственного мира, противостоящего миру взрослых. Детское стремление к гармонии в противовес дисгармоничности мира взрослых.

Тема 14. Повесть о становлении характера

Столкновение ребенка с миром. Ребенок в ситуации выбора, в экстремальных условиях. Взаимодействие ребенка с миром, в котором он становится субъектом не только познания, но и творения собственного мира, построенного на естественном стремлении детского сознания гармонизировать негармонический мир взрослых. Конфликт мира детства и реального социального мира (повести В.Катаева, К.Чуковского, Л.Кассиля, Г.Черных и Л.Пантелеева).

Особняком в этом ряду стоит поэтическая повесть А.П.Чехова “Степь”, в которой мир природы противопоставляется социальному миру, но это противостояние по-чеховски неявное, скрытое. Повесть несет на себе явно выраженные черты экзистенциального мироощущения. Она близка к традиции XIX века, но содержит в себе и принципиально новый взгляд на проблему “ребенок и мир”.

Если учитель сочтет это целесообразным, можно выбрать из первого блока повесть С.Аксакова или А.Толстого, где особое место занимает образ природы и именно через постижение природы происходит приобщение ребенка к большому миру, и сравнить эти произведения с чеховской “Степью”. Можно пойти другим путем: сопоставить “Детство” Горького – мир сугубо социальный, как бы выключенный из природы, и природный мир “Степи”. Для внеклассного чтения особенно предпочтительными представляются повести Кассиля и Черных, Пантелеева. Обращение к ним, во-первых, введет учеников в хорошую детскую прозу, во-вторых, познакомит их с историческими реалиями жизни России в предреволюционные и в первые послереволюционные годы. Повести Катаева и Чуковского, при всей своей добротности, це-

лесообразно предложить для самостоятельного чтения, они не столь значительны художественно, чтобы их было целесообразно разбирать текстуально в классе.

Можно провести читательскую конференцию, для которой дети подготовят сообщения о прочитанных ими книгах о детях, об их взрослении и вхождении во взрослый мир. Подобная работа может явиться первым этапом в выработке исследовательского интереса и, соответственно, исследовательских навыков у учеников.

Своеобразие построения сюжета, стилистические особенности художественного языка (в зависимости от того, какой текст выбран для работы, учитель формирует направление анализа языковых особенностей произведения в соответствии с художественной задачей, решаемой автором).

Тема 15. Романтическая повесть

Жанровое своеобразие романтической повести. Пропедевтическое понятие о романтизме как литературном направлении.

А.Грин как романтик. Знакомство с биографией Грина и с основными вехами его творческого пути.

Повесть “Алые паруса”. Жанровое своеобразие повести. Смысл авторского определения жанра – феерия. Понятие о феерии и интерпретация повести с точки зрения этого понятия.

Здесь уместно предложить детям творческие работы-рассуждения о смысле жанрового определения “феерия”. Подобным рассуждением можно начать изучение повести еще до ее текстуального анализа в классе (а priori), а потом вернуться к нему после анализа.

Фабула и сюжет повести. Особенности ее композиции. Система персонажей. Особенности художественного стиля Грина и связь его с романтической природой повести. Особый романтический мир Грина, особое пространство его произведений. Специфика образа времени у Грина.

Здесь уместно, во-первых, повторить понятие времени и пространства, которое дети уже получили прежде. Если учитель сочтет возможным, можно его усложнить, дав понятие об архетипах времени и пространства (разумеется, **не вводя** самого понятия архетипа). Можно сопоставить хронотоп романтической повести Грина с фольклорным хронотопом, а романтический конфликт – с конфликтом фольклорных сказок.

Романтическая символика Грина, символика цвета как дань символистской традиции рубежа XIX-XX веков, к которой принадлежал Грин.

По усмотрению учителя, можно пропедевтически ввести понятие о символизме и вообще о культуре рубежа веков, привлечь для иллюстрации живописные произведения этого времени, подобрать символистские стихи, которые сделали бы понятными для детей эстетические поиски символизма. Можно рассказать детям о том значении, которое придавали цвету и его соединению со звуком и смыслом на рубеже веков (опыты Скрябина и Чюрлениса). Вопрос о символике цвета – это также хороший повод для самостоятельной творческой работы детей.

Тема 16. Роман как большая эпическая форма

Понятие о романе. Краткая история европейского романа.

“Гаргантюа и Пантагрюэль” Ф.Рабле (фрагментарно) – для изучения на уроках внеклассного чтения. Фольклорные мотивы в романе Рабле. Пропедевтическое понятие о карнавале и карнавальной мысли.

“Дон Кихот” Сервантеса – пародия на рыцарский роман.

Понятие о рыцарском романе.

Детей можно отослать к образцам рыцарских романов (“Тристан и Изольда”). Можно использовать межпредметные связи и предложить им почитать легенды о короле Артуре и рыцарях Круглого Стола по-английски. Здесь важно обратить внимание на само понятие рыцарства, на кодекс рыцарской чести. Целесообразно провести параллель с русскими богатырями, которые, в сущности, те же рыцари. Можно обратиться к поэме Руставели “Витязь в тигровой шкуре”. Такие параллели важны для выработки целостного историко-культурного мировоззрения у детей, основывающегося на типологии художественного мышления.

Понятие о пародии.

Фабула и сюжет романа Сервантеса. Своеобразие его композиции.

Поскольку изучение романа предполагается фрагментарное, композиция должна не столько анализироваться, сколько объясняться учителем, но с наглядными примерами, которые сможет усвоить ученик.

Образы Дон Кихота и Санчо Пансы – традиционная карнавальная пара.

Неоднозначность использования пародийного приема: автор и высмеивает штампы рыцарского романа, и утверждает истинность подлинных рыцарских доблестей.

Тема 17. Лирико-эпика

Повторение понятия о лирико-эпике, об основных лирико-эпических жанрах.

Баллада как один из наиболее распространенных и наиболее древних лирико-эпических жанров.

Анализ текстов (см. список) с точки зрения эпохи их создания и индивидуальной художественной манеры авторов.

Обращение к шотландским народным балладам, к балладам Р.Бернса, Р.Л.Стивенсона можно сопроводить заданием учащимся прочитать соответствующие тексты по-английски и сопоставить английский текст с русским переводом. Дети, пишущие стихи, могут предложить свои переводы. Этот материал можно использовать для активизации как творческой, так и исследовательской работы детей.

Баллада – жанр, наиболее любимый романтиками.

Повторение понятия романтизма. Фольклорное начало в балладах романтиков начала XIX века (Жуковский, Пушкин, Лермонтов).

Своеобразие построения балладного сюжета. Роль фабулы в балладе. Соотношение эпического и лирического.

Баллады в творчестве поэтов начала XX века (Ахматова, Багрицкий). Сходство и отличие в тематике и разработке сюжета поэтами начала XIX века.

7 класс

68 часов (2 часа в неделю)

Тема 1. Повторение

Роды и жанры литературы. Содержание понятий лирики, эпоса и драмы. Двуродовые жанровые образования: лирико-эпические жанры, их особенности. Баллада как лирико-эпический жанр. Фольклорные баллады. Литературные баллады.

Ученикам предлагается вспомнить тот материал, которым завершился предыдущий учебный год: баллады разных авторов – переводные и оригинальные, их характерные черты, отражающие эпическое и лирическое начало.

Тема 2. “Слово о полку Игореве” как образец средневекового лироэпического произведения

История создания и обнаружения “Слова...”. Проблема авторства.

Знакомство с оригинальным текстом “Слова...”. Понятие о переводе как интерпретации: проблема точности перевода. Научный перевод “Слова...” Д.С.Лихачева и различные поэтические интерпретации: опыт сопоставления.

Сюжетно-композиционный анализ “Слова...”. Эпическая основа сюжета, связанная со стремлением автора как можно точнее описать реальные события, свидетелем которых автор, по-видимому, был. Лирическая основа сюжета, связанная с усилением авторской активности, т.е. с желанием автора активно вмешаться в повествование, высказать свое суждение. Художественные средства, служащие для воплощения лирического начала. Понятие поэтики как совокупности художественных средств, использованных в произведении. Традиции поэтики фольклора в “Слове...”.

Тема 3. Поэма как жанр

Понятие о поэме. История жанра поэмы: в античности поэма возникла как большая эпическая форма, связанная с изображением великих исторических событий и великих исторических или мифологических героев (например, поэмы Гомера).

Следует отличать слово “поэма” как обозначение жанра от того смысла, который можно обнаружить в высказываниях литераторов и критиков XVIII-XIX века, когда поэмой нередко называли любое поэтическое (т.е. художественное) произведение. Поэма как большое эпическое произведение продолжает существовать в европейской литературе и получает новое свое развитие в эпоху классицизма, когда она объявляется одним из высших литературных жанров эпического рода. Правда, тогда же, в эпоху классицизма, получает развитие и сниженная пародийная поэма, которую французы называют бурлеск (или бурлеска): жанр комической, пародийной поэзии, когда комический эффект достигается за счет контраста между темой и характером ее интерпретации (возвышенная тема излагается подчеркнутым “низким” стилем – так называемая травестия, как, например, “Орлеанская девственница” Вольтера; “низкая” тема воплощается посредством традиционно высокого стиля – так называемая ирои-комическая поэма, например “Елисей, или Раздраженный Вахс” В.И.Майкова). Следует

помнить, что подобное снижение обнаруживало себя уже и в античности (“Батрахомиомахия” – античная пародия на поэмы Гомера). Но пародия не меняла самой сути поэмы как жанра. Существенное изменение в жанровой природе поэмы начинает происходить, когда классицизм уступает место романтизму. Для классицизма характерно преимущественное внимание к общественному, государственному началу. Личный интерес подчинялся общественному, чувство – разуму. Поэтому в классицизме считались высокими те жанры, которые призваны были изображать события и людей большого общественного значения. Жанры, предметом которых становилась частная жизнь личности и частные проблемы, считались низкими. Романтизм же, в противовес классицизму, на первое место поставил человека с его внутренним миром, с его переживаниями, с его частными интересами. И оказалось, что человек как таковой – не исторический деятель, порой даже просто некто безымянный, может стать героем поэмы. А достойным сюжетом поэмы могут оказаться не его деяния, не подвиги или иные поступки, значимые для общества и для истории, а события его внутреннего мира. Поэтому поэма из собственно эпического произведения превратилась в лиро-эпическое, а сюжетом поэмы могли становиться любые события внутренней жизни личности. Последующая история жанра свидетельствует, что соотношение эпического и лирического в поэме может меняться, но поэма и по сей день остается двуродовым жанровым образованием, т.к. жанровые трансформации поэмы неизменно связаны были с усилением авторского присутствия в сюжете.

Поэма А.Пушкина “Руслан и Людмила”.

История создания поэмы.

Чтение и сюжетно-композиционный анализ поэмы.

Черты бурлески: явный прием травестии – изображение возвышенных событий якобы из русской истории, но при этом откровенное снижение стиля; если учитель сочтет уместным, можно выделить как самостоятельные и черты ирои-комической поэмы, т.к. здесь нет пародии, а есть лишь стилизация под некий фольклорный или исторический сюжет, и если образ Руслана остается героическим, хотя стилистически и снижается, то образ, например, Фарлафа, изначально снижен, но стиль его описания пародийно-высокий).

Черты романтизма: стилизация под фольклорное произведение; подлинно высокий патриотический пафос, который прорывается через

комические описания и сниженный стиль речи; элементы мистики и волшебства (можно обратить внимание учеников на то, что даже в этом, самом первом своем крупном произведении Пушкин проявляет умение и готовность разрушать любые устойчивые формы, прибегать к присмусу литературной игры, поэтому поэма несет на себе многие черты и бурлески, и ирои-комической поэмы, и романтической баллады, но не принадлежит в полной мере ни к одному из этих жанров).

Формы авторской активности в поэме (они напоминают форму лирических отступлений, которые в полной мере проявятся потом в “Евгении Онегине”, т.е. отступление от последовательного эпического повествования, чтобы высказаться по какому-нибудь поводу от первого лица).

Романтическая поэма как особое жанровое образование.

Исток романтической поэмы – творчество Байрона. Устойчивые черты романтической поэмы: герой или героиня, по тем или иным причинам пребывающие в неразрешимом конфликте с миром и либо бегущие из этого мира, либо погибающие в неравной борьбе; экзотическое место действия (Восток для европейцев, Кавказ или недавно завоеванные и потому “дикие” земли для русских – слово “дикий” понималось не только как синоним “непросвещенного”, но и как синоним естественного, природного, противостоящего той европейской цивилизации, которую отрицали романтики) или обращение к миру прошлого, миру исторических или волшебных преданий, к фольклору; сюжет, построенный на интенсивно развивающейся интриге, требующей от героя максимального напряжения душевных сил и взрыва эмоций. Важнейшей чертой романтической поэмы является внутренняя близость автора и героя, порой – почти тождество, не биографическое, а эмоциональное. Авторское внимание сосредоточено на внутреннем мире героя, на его переживаниях, поэтому вся совокупность художественных средств нацелена именно на это, в частности прием психологического параллелизма состояния природы и состояния души героя, заимствованный из фольклора и переосмысленный романтизмом.

Поэмы А.Пушкина “Бахчисарайский фонтан” и “Братья-разбойники” (можно только одну из двух на выбор изучать текстуально в классе, а другую оставить для внеклассного чтения или предложить для самостоятельного анализа).

“Южные” поэмы Пушкина: история создания, истоки сюжетов.

Сюжетно-композиционный анализ. Соотношение эпического и лирического. Формы выражения лирического начала. Черты романтической поэмы.

Поэмы М.Лермонтова “Песня про купца Калашникова” и “Мцыри” (также можно оставить лишь одну для текстуального анализа в классе, вторую вынести на самостоятельное изучение).

История создания, истоки сюжетов.

В разговоре о “Песне...” можно принять во внимание точку зрения И.Андронникова, что поэма явилась своеобразным откликом на историю дуэли и гибели Пушкина, неким парафразом его “Смерти поэта”; читая “Мцыри”, интересно сравнить реальную историю смирившегося монаха и лермонтовскую романтическую интерпретацию характера.

Сюжетно-композиционный анализ поэмы. Черты романтической поэмы. Соотношение эпического и лирического. Формы выражения лирического начала.

Реалистическая поэма и ее черты.

С развитием реализма меняются и некоторые жанровые признаки поэмы. В частности, равновесие эпического и лирического может нарушаться в ту или иную сторону, потому что реалистический автор, как правило, уже не сближает себя с героем поэмы, а наоборот, отстраняется от него, и лирическое начало в реалистической поэме выражается в форме авторских отступлений, размышлений, комментариев, а также опосредованно, через систему поэтических приемов.

Поэма А.Пушкина “Полтава”.

История создания поэмы. Интерес Пушкина к Петру и петровской эпохе.

Сюжетно-композиционный анализ поэмы. Соединение в сюжете романтических (образ Мазепы и история его любви к Марии, функция пейзажа) и реалистических (историческая и психологическая достоверность характеров) черт.

Поэтические приемы, используемые автором для создания образа героя, для изображения атмосферы битвы. Специфические формы выражения авторских переживаний и размышлений по поводу изображаемых событий.

Поэма Н.Некрасова “Русские женщины” (или “Саша”, или “Дедушка” – на выбор).

История создания поэмы, исторические истоки сюжета.

В связи с “Русскими женщинами” и “Дедушкой” следует дать ученикам представление о декабристах, о которых они пока ничего не знают, да и потом плохо представляют себе этот исторический феномен, тогда как большой пласт русской литературы XIX века зиждется именно на идеалах декабристского движения, так что в 7 классе можно не пожалеть времени на разговор об этом событии; если выбирается поэма “Саша”, можно ввести пропедевтически понятие “лишние люди” и тоже подробно рассказать, что это такое, какие объективные общественные обстоятельства породили подобную психологию.

Сюжетно-композиционный анализ поэмы. Прием типизации характеров как реалистическая черта поэмы. Человек и природа в поэме. Формы выражения лирического у Некрасова.

Примечание: при изучении поэмы обязательно следует уделять внимание размеру, ритму, рифме и прочим элементам стихосложения, а также тропам – это необходимо для повторения и закрепления пройденного материала.

Тема 4. Эпика. Притча как эпический жанр

Понятие о притче. Истоки жанра, история возникновения притчи и ее существования в европейской литературе. Евангельские притчи (3-4 на выбор). Своеобразие притчевого сюжета, его отличие от сюжета басни (сюжет басни полностью растворен в земной жизни и ее законах, сюжет притчи соединяет земное и небесное, быт и Бытие).

Тема 5. Средневековая и ренессансная повествовательная литература

Особенности мировоззрения человека западноевропейского и русского Средневековья. Изменение европейского мировоззрения в эпоху Ренессанса. Причины отсутствия Ренессанса в России. Опосредованное влияние ренессансной европейской культуры на русскую культуру (появление повестей о мирской жизни, о частных людях, о плутах, иными словами, развитие личностного сознания и признание самодостаточной роли личности). Своеобразие средневекового представления о времени и пространстве (для наглядности можно использовать средневековую и ренессансную живопись Западной Европы и России; сопоставление очень выразительно сви-

детельствует о различиях в русском православном и европейском католическом мировоззрении).

Роман и новелла в европейской литературе: истоки жанров, сходство и различие между ними.

“Тристан и Изольда” как образец рыцарского романа.

Понятие о рыцарском романе (ср. с представлениями о рыцарском романе, полученные при чтении “Дон Кихота”). Фабула, сюжет и композиция романа. Характеры персонажей и способы их создания. Влияние фольклорных традиций на поэтику романа. Формы выражения авторского отношения к событиям и героям.

“Повесть о Петре и Февронии Муромских”.

Фабула, сюжет и композиция повести. Повесть как специфический русский жанр. Сходство и различие с жанром европейского рыцарского романа. Сходство и различие в фабуле и сюжете “Повести...” и “Тристана и Изольды” (можно предложить ученикам размышление о причинах сходства и различия этих произведений: они могут корениться в специфике национального и религиозного сознания, а также в специфике жанра). Влияние фольклорных традиций на поэтику повести. Формы выражения авторского отношения к событиям и героям.

Дж. Чосер. “Кентерберийские рассказы”

Краткие сведения о Дж. Чосере и история создания “Кентерберийских рассказов”. Пропедевтическое понятие о новеллистическом сборнике, объединенном общим композиционным приемом. Новеллистический сборник как особая жанровая форма ренессансной литературы, где акцентируется личность рассказчика и появляется возможность словесного выражения отношения рассказчика к предмету повествования (рассказать о “Декамероне” Боккаччо и “Декамероне” Маргариты Наваррской; можно использовать в пересказе или в исполнении учителя 2-3 новеллы первого дня из Боккаччо: например, первую, где возникает образ плута, и вторую, где обнаруживается связь с притчей).

Анализ 2-3 рассказов на выбор: фабула, сюжет, композиция, организация повествования, способы создания характеров персонажей, формы выражения отношения рассказчика к рассказываемому (целесообразно отослать учеников к английским текстам и предложить им сопоставить оригинал и перевод; может быть, кто-то из них сам захочет сделать перевод).

“Повесть о Савве Грудцине”.

Фабула, сюжет и композиция повести. Влияние черт рыцарского романа и пикарески на сюжет повести. Понятие о пикареске и образе пикароплута, его фольклорные и социальные истоки.

Особенности организации повествования. Поэтика. Формы выражения авторского отношения к персонажу.

Тема 6. Сентиментальная повесть

Понятие о Просвещении (целесообразно рассказать ученикам о феномене просветительской эпохи, о роли, которую отводили просвещению его поборники в XVIII веке, и о влиянии их идей на европейскую историю XIX века; особое внимание следует уделить идее связи человека с природой и равенству всех людей, независимо от их социального положения: философия и литературная деятельность Ж.Ж.Руссо – по соглашению с учителем французского языка можно предложить ученикам прочитать в оригинале фрагменты сочинений Руссо).

Понятие о сентиментализме. Прямая связь идей Просвещения и литературного направления сентиментализма: отказавшись от приоритета разума, на котором настаивали просветители, сентименталисты тем не менее исходили из того, что все люди, несмотря на свое социальное происхождение, обладают душой и чувствами. Не только благородные господа, но и “крестьянки любить умеют”. Для XVIII века это было одно из величайших открытий, перевернувших все представления об устройстве общества.

Н.Карамзин. “Бедная Лиза”.

Краткая биография Н.Карамзина, его роль в развитии русской литературы и в становлении русского литературного языка. История создания повести.

Фабула, сюжет и композиция повести. Особенности сентиментального стиля и их проявление в авторской речи и речи персонажей. Особенности создания характеров, внимание к внутреннему миру и к эмоциональной сфере личности. Мотив социального неравенства как искусственной, противоестественной преграды между людьми; влияние этого мотива на последующее развитие литературы (можно пересказать ученикам фабулу “Страданий юного Вертера”, “Юлии, или Новой Элоизы” или иных произведений европейского сентиментализма, что потом поможет им точнее воспринимать, например, Грибоедова, Пушкина).

Жанровое своеобразие повести: принцип построения сюжета сближает ее с романом, но лаконизм описаний, отсутствие подробностей биографии героев, развернутого изображения их жизни, непрописанность характеров и сравнительно малый объем не позволяют причислить произведение к этому жанру. К тому же жанр романа в русской литературе пока еще не сформировался, как, впрочем и жанр рассказа, так что любое повествовательное произведение становится повестью.

Формы выражения авторского отношения к событиям и героям.

Жанр сентиментального путешествия.

Путешествие как особый жанр сентиментальной повествовательной литературы. Подчеркнуто личностное и субъективное начало повествования. “Сентиментальное путешествие” Л.Стерна как исток жанра (можно обратиться к оригиналу и предложить им сравнить словесные приемы выражения чувствительности в английском и русском языках).

Н.Карамзин. “Записки русского путешественника”.

История создания книги, ее влияние на русское общественное сознание и русскую литературу.

Образ путешественника-повествователя: черты его личности, особенности стиля (характерная для сентиментализма связь между речевым стилем и личностной характеристикой человека). Принципы отбора материала. Свообразие композиции всей книги. Основные композиционные приемы построения отдельных писем (2-3 очерка для анализа).

А.Радищев. “Путешествие из Петербурга в Москву”.

Краткая биография А.Радищева, его роль в русской истории и русской литературе.

История создания книги и ее литературная судьба.

Композиция книги. Роль эпиграфа. Образ путешественника-повествователя: черты его личности, особенности стиля. Принципы сюжетно-композиционного построения отдельных глав-очерков. Авторский пафос и способы его выражения (2-3 главы для анализа).

Тема 7. Драма

Повторение сведений о драме, полученных в 5-6 классе. Специфика драмы и ее отличие от эпоса и лирики.

Античная драма. История античного театра, его устройство. Понятие о трагедии и комедии.

Тема 8. Трагедии Софокла

“Антигона” или “Царь Эдил” (по выбору учителя) как образец античной трагедии. Конфликт человека с роком как трагический конфликт. Понятие о трагическом герое и трагической ошибке. Понятие о катарсисе как непереносимом условии античной трагедии (пропедевтически).

Внеклассное чтение: комедии Аристофана (“Лисистрата” или “Два Менехма” по выбору учителя – обзорно).

Тема 9. Средневековый народный театр

Развитие театрального искусства в средневековой Европе. Запрет на профессиональную театральную деятельность и развитие религиозных представлений и народных, ярмарочных балаганных зрелищ. Основные жанры средневекового театра (мистерии, фавль, шванки, итальянский и французский театр масок).

Русский средневековый народный театр: пещное действо, вертеп, Петрушка, раек. Фольклорные драматургические произведения: “Царь Максимилиан”, “Царь Ирод” (обзорно)¹.

Тема 10. Ренессансный театр

Особенность развития европейского театра в эпоху Ренессанса. Возвращение к античным образцам. Ренессансное понятие о трагедии и комедии.

¹ Знакомство со средневековым театром имеет целью общекультурное развитие учеников. Эта тема не предполагает обязательное изучение литературных или фольклорных текстов, если учитель сочтет не целесообразным подобную работу. Текстуальное изучение можно заменить игрой, показав ученикам принцип действия вертепа, русского народного кукольного театра, разыгрывающего евангельские сюжеты, изучив при этом его специфическое устройство. Или поиграть в “комедию дель арте”, для чего необходимо точно знать функции масок и принцип импровизации. Так или иначе, но для успешного понимания произведений последующих эпох ученики должны представлять себе этот период развития театра, а также своеобразие “комедии масок”, фарса, мистериального действия. Особенно важным представляется знакомство с русским народным театром, т.к. этот раздел отечественной художественной культуры, чрезвычайно важный для дальнейшего ее развития, обычно остается вне поля зрения молодых людей, серьезно деформируя их представления о национальной истории и культуре.

Театр Лопе де Вега. Повторение сведений об эпохе Ренессанса, полученных в 6 классе. Своеобразие итальянского и испанского Ренессанса.

Краткое знакомство с биографией драматурга. Чтение и изучение одной из его пьес по выбору учителя (“Овечий источник”, “Учитель танцев”, “Собака на сене”¹).

Театр Шекспира. Своеобразие английского Ренессанса. Знакомство с биографией Шекспира и его творчеством². История первых изданий шекспировских пьес как начало литературного существования драматургических произведений.

Комедии Шекспира. Их сходство и различие с комедиями Лопе де Вега (“Двенадцатая ночь”).

Понятие о ренессансной трагедии. Своеобразие конфликта свободного человека (центра Вселенной) с враждебным миром. “Ромео и Джульетта” – образец ренессансной трагедии. Развитие конфликта и действия в пьесе. Понятие об экспозиции, завязке, кульминации и развязке.

Тема 11. Классицистический театр

Понятие о классицизме. Художественные и социальные предпосылки его возникновения.

Своеобразие классицистического театра в сравнении с ренессансным. Взгляд классицистов на античную традицию.

Классицистическая комедия. Творчество Мольера (“Мещанин во дворянстве”, “Мнимый больной”, “Лекарь поневоле” – по выбору учителя). Особенности комедийного конфликта и характеров комических персонажей.

Классицистическая трагедия. “Сид” Корнея. Конфликт чувства и долга как вариант трагического конфликта.

Своеобразие развития классицизма в России. “Дмитрий Самозванец” А.П.Сумарокова.

Ф.Шиллер. “Разбойники”. Влияние зарождающегося романтизма на уже устаревавшую классицистическую традицию.

¹ Если учитель сочтет возможным обратиться к этой пьесе, то он может использовать видеозапись известного отечественного фильма по ее мотивам. Это даст возможность рассуждать о проблемах интерпретации литературного первоисточника.

² Учитель, если сочтет нужным, может посвятить учеников в изучение “шекспировского вопроса”.

8 класс

68 часов (2 часа в неделю)

Тема 1. Литература как вид искусства

Отличие литературы от других видов искусства. Своеобразие словесного художественного образа. Разделение литературы на роды и виды. Понятие литературного рода. Лирика, эпос и драма: общая характеристика.

Тема 2. Понятие лирики как рода литературы

Специфическая природа лирики. Индивидуальное и общее в лирическом переживании.

Народные лирические песни. Их происхождение и бытование. Традиционные сюжетно-композиционные приемы как средство выражения лирического переживания (2-3 произведения для чтения и анализа, например “Помню, я еще младшенька была...”, “Ай вы, ветры, ветры буйные...” и другие).

Тема 3. Сходство и различие фольклорной и литературной лирики

Античная поэзия как самый древний образец авторской лирики. Стихи Анакреонта, Сафо, Катулла – для чтения и обсуждения.

Тема 4. Развитие лирики в эпоху Средневековья и Возрождения

Поэзия трубадуров и миннезингеров; лирика Данте и Петрарки – для чтения и обсуждения. Понятие о сонетной форме.

Тема 5. Тракта́т Буало “Об искусстве поэзии” (основные положения в изложении учителя)

Понятие о тропах и их место в лирике.

Русский классицизм. Происхождение русского классицизма, основные принципы. Своеобразие русского классицизма в сравнении с европейским.

Место лирики в классицизме. Приоритетные классицистические жанры. Особое место оды как классицистического жанра. Принципы одической композиции. Оды М.В.Ломоносова (“Ода на день восшествия на Всероссийский престол ея Величества государыни императрицы Елисаветы Петровны 1747 года”, “К статуе Петра Великого”), Г.Р.Державина (“Фели-

це”), А.Н.Радищева (“К вольности”). Своеобразие использования тропов в одической поэзии.

Тема 6. Романтизм, его происхождение, основные художественные принципы

Особое место в романтизме лирики как искусства, обращенного к человеческой душе, к чувствам. Своеобразие русского романтизма. Возникновение гражданской поэзии “на стыке” романтической и классицистической традиций. Творчество К.Ф.Рылеева (“Вольность”, “Я ль буду в роковое время...”, Думы).

“Элегический” романтизм В.А.Жуковского. Роль В.А.Жуковского в становлении русской лирики. Рождение традиции русского поэтического перевода. Баллада как один из наиболее традиционных жанров романтической лирики (“Людмила”, “Светлана”). Функция тропов в создании романтического образа.

Тема 7. Поэты “золотого века” русской поэзии, или поэты пушкинского круга

Продолжение и развитие поэтических традиций XVIII века, пристальное внимание к миру человеческих переживаний, стремление понять и выразить в художественной форме смысл бытия. Рождение традиции русской философской лирики. П.А.Вяземский (“Тройка”), Е.А.Баратынский (“Мой дар убог...”, “Чудный град...”, “Муза”).

Тема 8. Творчество А.С.Пушкина – новый этап развития русской лирики

Языковое новаторство. Развитие и преобразование традиций русской и европейской поэзии. Жанровое, стилевое, проблемно-тематическое многообразие пушкинской лирики. Своеобразие лирического сюжета у Пушкина. Тропы в пушкинской лирике. Философская лирика Пушкина (“Свободы сеятель пустынный...”, “Телега жизни”, “Вакхическая песня”, “Пророк”, “Дар напрасный, дар случайный...”, “Брожу ли я вдоль улиц шумных...”, “Из Пиндемонти”, “Я памятник себе воздвиг...”).

Тема 9. Творчество М.Ю.Лермонтова

как развитие традиций русского романтизма

Продолжение художественных поисков в области философской лирики. Образ лирического героя у Лермонтова. Отражение в образе лирического героя трагического мироощущения поэта и его неизбывного одиночества (“Звезда”, “Ангел”, “Небо и звезды”, “Я жить хочу! Хочу печали...”, “Пророк”, “Выхожу один я на дорогу...”).

Тема 10. Развитие традиций русской лирики в середине XIX века

Споры о назначении искусства. Продолжение пушкинских традиций философской поэзии в лирике Ф.И.Тютчева (“Люблю грозу в начале мая...”, “Есть в осени первоначальной...”, “Летний вечер”, “Осенний вечер”) и А.А.Фета (“Еще весны душистой нега...”, “Заря прощается с землею...”, “Летний вечер тихо ясен...”). Осмысление места человека в мире природы. Своеобразие использования тропов для воплощения лирического переживания.

Развитие гражданской традиции декабристской и ранней пушкинской лирики. Обращение русских поэтов к творчеству Ж.П.Беранже. Развитие русской сатирической традиции в творчестве В.Курочкина, Д.Минаева, Козьмы Пруткова.

Творчество Н.А.Некрасова – синтез гражданской и философской традиций (“Вчерашний день, часу в шестом...”, “Внимая ужасам войны...”, “Размышления у парадного подъезда”, “Элегия”, “Сеятелям”, “Зине”). Образ лирического героя у Некрасова. Использование фольклорных традиций, приемов фольклорной образности в лирике Некрасова. Своеобразие ритмического строя некрасовской поэзии.

Тема 11. Русская лирика конца XIX – начала XX века

Понятие о “серебряном веке русской поэзии”. Первоначальное (пропедевтическое) понятие о символизме. Символ в искусстве. Своеобразие символа у символистов, его философский смысл. Продолжение традиций русской философской лирики и особенно лирики Ф.И.Тютчева. Лирика А.А.Блока как совершенный образец символистской поэзии, ее художественное своеобразие (“Девушка пела в церковном хоре...”, “Поэты”, “О весна без конца и без края...”).

Тема 12. Акменсты и их стремление к совершенству и ясности в поэзии

Лирика А.А.Ахматовой (“Сероглазый король”, “Стихи о Петербурге”, “Я пришла к поэту в гости...”).

Тема 13. Футуристы. Идея искусства как жизнестроения

Мечты о новом поэтическом языке. Разрушение традиционной стихотворной ритмики. Звукопись в творчестве Велемира Хлебникова (“Заклятье смехом”). Нарочитое введение в поэзию “непоэтических” тем и сюжетов в творчестве В.В.Маяковского (“А вы могли бы?”, “Хорошее отношение к лошадям”).

Тема 14. Русская поэзия XX века.

Развитие классических поэтических традиций

Своеобразие ритмики и художественного языка. Выбор авторов и произведений – на усмотрение учителя. Возможные варианты: а) сопоставление “эстрадной” поэзии 60-х годов (например, Е.Евтушенко, А.Вознесенский) с ее открытой гражданственностью и близостью к эстетике В.Маяковского и так называемой “тихой” лирикой (например, Н.Рубцов), продолжающей традиции С.Есенина (в этом случае вместо поэзии А.Блока и А.Ахматовой целесообразно включить лирику С.Есенина и кого-то из новокрестьянских поэтов, например Н.Клюева); б) русская философская лирика XX века (например, Л.Мартынов, Д.Самойлов, Ю.Левитанский, В.Соколов, Б.Окуджава) и развитие традиций Ф.И.Тютчева и символистов; в) “бардовская песня” 60-70-х годов (например, А.Галич, Б.Окуджава, В.Высоцкий, А.Городницкий, Ю.Клячкин) как специфическая форма лирики; возвращение к древней традиции соединения музыки и слова; концентрированное выражение лирического “я” в песенно-поэтической форме; авторское исполнение как своеобразный художественный прием, позволяющий полнее раскрыть лирическое содержание произведения; г) русская лирика XX века о войне.

Тема 15. Эпос как род литературы

Объективная природа эпического повествования в сравнении с субъективной природой лирического переживания. Художественные особенности построения эпических произведений (с целью более внятного объясне-

ния целесообразно вспомнить уже изученные в предыдущих классах эпические произведения как фольклорного эпоса и средневековой литературы, так и литературы новейшего времени). Понятия фабулы, сюжета, композиции. Главные жанры эпического рода: роман, повесть, рассказ (новелла).

Примечание: В соответствии с выбором и литературоведческой ориентацией учителя можно ввести (или, соответственно, не вводить) различия между рассказом и новеллой. Если будут введены оба понятия, то необходимо при изучении фактического материала учитывать эти жанровые различия в ходе анализа произведений.

Тема 16. Роль повествователя в русской повести XVIII-XIX века

Активизация авторской позиции и поиск средств ее художественной выразительности.

Повесть Н.М.Карамзина “Бедная Лиза”. Фабула, сюжет и композиция повести. Сентименталистский пафос повести и формы его выражения. Языковое новаторство Н.М.Карамзина и отражение его в тексте повести.

Тема 17. Образ автора и способы его воплощения в эпических произведениях

Способ организации повествования в “Повестях Белкина” А.С.Пушкина. Понятие автора-повествователя и концептированного автора (т.е. автора – носителя сознания, автора-творца, создателя произведения в отличие от автора биографического). Роль повествователя и автора-творца в создании сюжета. Сюжетно-композиционные и речевые способы выражения авторского отношения к героям (на примере “Станционного смотрителя”, или “Метели”, или другой повести по выбору учителя).

Понятие героя-рассказчика. Роль автора-творца и героя-рассказчика в построении сюжета повести А.С.Пушкина “Капитанская дочка”. Сюжетно-композиционные приемы воплощения авторской позиции и его отношения к историческим событиям и историческим личностям. Понятие авторского нравственно-эстетического идеала и способы его воплощения.

Сравнение прозы и стихов А.С.Пушкина с точки зрения использования средств художественной выразительности.

Тема 18. Своеобразие организации повествования и форм авторского присутствия в произведениях Н.В.Гоголя (“Старосветские помещики”, “Нос”, “Шинель”¹).

Гротеск и фантастика как особые гоголевские приемы создания образа. Образ повествователя в прозе Н.В.Гоголя, особенности его речевой манеры, специфика построения сюжета в повестях Н.В.Гоголя.

Тема 19. Своеобразие повествовательной манеры Л.Н.Толстого в сравнении с предшествующей русской прозой

Фабула, сюжет и композиция в повестях Л.Н.Толстого (“Казачьи”, “Хаджи Мурат”, “Холстомер”, “После бала”.

Примечание: для подробного текстуального изучения целесообразно выбрать одно из этих произведений, остальные предложив ученикам для внеклассного чтения).

Образ эпического повествователя у Л.Н.Толстого и его роль в выражении философских и морально-этических взглядов автора.

Тема 20. Проникновение лирического начала в повести И.С.Тургенева (“Ася”, “Вешние воды”, “Первая любовь” – на выбор)

Автор-творец и герой-повествователь у И.С.Тургенева. Своеобразие сюжетно-композиционной организации повестей И.С.Тургенева. Роль портретного описания в создании характера персонажа. Понятие литературного портрета.

Тема 21. Стремление к лаконизму как своеобразная художественная тенденция конца XIX века

Популярность жанра рассказа. Рассказы В.Гаршина (“Четыре дня”, “Художники” – на выбор). Рассказы В.Гаршина – попытка художественного воспроизведения сознания личности; подчеркнутая субъективность повествования. Монтаж как композиционный прием. Мгновенное впечатление как основа построения сюжета. Роль художественной детали.

¹ Для более подробного текстуального изучения целесообразно остановиться на одном из этих произведений, остальные предложив ученикам для внеклассного чтения.

Тема 22. Творчество А.П.Чехова как вершинное достижение в жанре рассказа (“Смерть чиновника”, “Человек в футляре”, “Крыжовник”, “О любви”, “Ионыч”, “Дом с мезонином” – 1-2- рассказа на выбор).

Подчеркнутая объективность и видимая отстраненность чеховского повествования как особая форма выражения авторской позиции. Особая функция художественной детали в сюжете чеховского рассказа. Своеобразие чеховской иронии и форм ее проявления. Понятие художественного времени. Образ времени в чеховской прозе.

Примечание: эта тема актуализируется в том случае, если для текстуального изучения берется рассказ “Ионыч” или “Дом с мезонином”; в случае, если для текстуального анализа выбираются рассказы из “маленькой трилогии”, эту тему целесообразно опустить и отложить до более подходящего художественного материала; если для анализа избирается “Смерть чиновника”, то необходимо ее подробное сопоставление с повестью И.В.Гоголя “Шинель”.

Тема 23. Драматизация эпического повествования в рассказах Л.Андреева (“Петька на даче”, “Баргамот и Гараська”, “Ангелочек” – на выбор).

Усиление роли художественного конфликта для построения эпического сюжета как отражение обострившегося конфликта личности и общества на рубеже XIX-XX веков. Своеобразие авторской иронии в так называемых “рождественских” и “пасхальных” рассказах Л.Андреева.

Тема 24. Своеобразие сюжетно-композиционной организации и речевого стиля в зависимости от реалистического или романтического пафоса рассказов М.Горького (“Дед Архип и Ленька” и “Челкаш”)

Тема 25. Приемы создания образа рассказчика в сатирических рассказах М.М.Зощенко (“Баня”, “Аристократка” – на выбор)

Понятие сказа. Своеобразие сказовой поэтики у М.Зощенко.

Тема 26. Своеобразие построения сюжета в рассказе В.Пелевина “Затворник и Шестипалый”

Авторская позиция и способы ее выражения. Использование в сюжете классических традиций (сопоставление со сказкой Г.Х.Андерсена “Гадкий утенок”).

Тема 27. “Настоящие сказки” Л.Петрушевской

Способы построения сюжета, своеобразие организации повествования. Речевая манера Л.Петрушевской.

9 класс

102 часа (3 часа в неделю)

Тема 1. Драма как род литературы

Своеобразие драматического рода. Происхождение драмы.

Своеобразие драматического рода состоит в том, что драма, по сути дела, никогда не является вполне законченным художественным произведением, ибо она предназначена для постановки на сцене. Не случайно вплоть до XVII века пьесы не издавались и не хранились в виде литературных текстов (вспомним историю издания шекспировских пьес или то, как издавал свои пьесы Мольер). В XVIII, XIX, XX веках появлялись пьесы, представлявшиеся несценичными и предназначенные будто бы только для чтения, как эпические или лирические произведения. Появился даже термин – “драма для чтения” (Lesedrama – нем.). Однако это те самые исключения, которые только подтверждают правило (во-первых, такого рода пьес очень мало, во-вторых, со временем многие из них увидели сцену, то есть их “несценичность” связана в большей мере с уровнем развития театрального искусства в период создания этих пьес). Со сценической природой драмы связана особая роль автора в драматическом произведении: он *как бы* отсутствует, события развиваются и персонажи действуют *как бы* сами собой, подчиняясь неким *как бы* объективным законам. Поэтому здесь нет ни *движения повествования*, как в эпосе, ни *движения переживания*, как в лирике. Есть *движение действия*, которое и образует сюжет. А единственной пружиной *движения действия* является *конфликт*.

Понятие о драматургическом конфликте. Своеобразие композиции драматургического произведения. Экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка.

Происхождение драмы из дионисийского обряда.

Античная драма. Связь античной драмы с мифологией. Античная трагедия. Понятие о трагедии, о трагическом конфликте и трагическом герое. Аристотель о законах трагедии. Понятие о катарсисе.

Эсхил. “Прометей прикованный”.

Софокл. “Царь Эдип”. “Антигона”.

Еврипид. “Ипполит” (внеклассное чтение).

Помимо чтения великих античных трагедий необходимо дать ученикам понятие об античной комедии. С этой целью их можно познакомить с творчеством Плавта, Теренция, Аристофана обзорно.

Тема 2. Средневековый народный театр

Своеобразие средневековой европейской культуры. Народная смеховая культура Средневековья. Понятие о карнавале. Фабль, шванки, мистерии. Русский народный театр: скоморохи, раек, Петрушка, балаган.

Тема 3. Европейский театр эпохи Ренессанса

Характеристика культуры Ренессанса, ее гуманистической, антропоцентристской природы (повторение и углубление знаний, полученных в минувшем году). Обращение к античным традициям. Карнавальная природа ренессансного искусства.

Своеобразие позднего ренессанса. Понятие о барокко (повторение).

У.Шекспир. “Гамлет”, “Король Лир” или “Макбет” (внеклассное чтение). “Много шума из ничего”.

К.Гоцци. “Король-олень”. “Принцесса Турандот”.

Тема 4. Развитие драмы в эпоху классицизма

Характеристика европейского классицизма (повторение и углубление знаний). Классицистические требования к драме. Трактат Н.Буало “Об искусстве поэзии” (раздел, посвященный драме). Своеобразие классицистического конфликта, героя. Жанровая система классицистической драмы. Античные традиции.

Корнель. “Сид”.

Расин. “Федра”.

Ж.Б.Мольер. “Мещанин во дворянстве”. “Тартюф”. “Дон Жуан” (внеклассное чтение).

М.Булгаков. “Полоумный Журден” (внеклассное чтение): проблема интерпретации художественного произведения в позднейшие эпохи¹.

Тема 5. Русский классицизм

Своеобразие русского классицизма (повторение и углубление учебного материала прошедшего года). Просветительский, гуманистический характер русского классицизма.

Создание русского профессионального театра. Развитие русской драматургии. Обзорное знакомство с творчеством А.Сумарокова. Своеобразие русской трагедии XVIII века. Становление и развитие русской комедии. Обзорная характеристика драматургического творчества И.Крылова, А.Аблесимова.

Д.Фонвизин. “Недоросль”. “Бригадир” (внеклассное чтение).

Тема 6. Преодоление классицизма

и движение к реализму. А.Грибоедов. “Горе от ума”

Сложная художественная природа пьесы, многозначность образа главного героя, “многослойность” конфликта. Сочетание классицистических, романтических и реалистических традиций. Трагическое и комическое. Значение пьесы для дальнейшего развития русской драматургии, ее влияние на общественное и художественное сознание.

Сценическая история пьесы в XIX и в XX веках (факультативно, по желанию учителя и учащихся).

И.Гончаров. “Мильон терзаний...”

Ю.Тынянов. “Смерть Вазир-Мухтара” (внеклассное чтение).

¹ Эта тема факультативна, но если учитель обратится к ней, то тем самым он заложит основу более глубокого и полного понимания феномена Булгакова, к которому ученики должны будут обратиться в старших классах. Несомненную помощь в этом окажет учителю и обращение к инсценировке “Мертвых душ” параллельно с изучением поэмы Гоголя “Мертвые души” (материал 10 класса).

Тема 7. Сатирическая комедия Н.Гоголя и ее место в развитии русской драматургии

Н.Гоголь. “Ревизор”. “Женитьба”. “Отрывок из письма, писанного автором вскоре после первого представления “Ревизора” к одному литератору”¹.

Взгляды Н.Гоголя на театр и его общественную функцию. Просветительские идеи Гоголя и его нравственно-эстетический идеал, отразившийся в комедии “Ревизор”. Своеобразие конфликта и сюжета “Ревизора”. Формы выражения авторской позиции в “Ревизоре”.

Трагикомическая природа конфликта в “Женитьбе”.

Тема 8. Романтическая драма

М.Лермонтов. “Маскарад”.

Своеобразное преломление романтического конфликта и образа романтического героя в драматургической форме. Романтический психологизм. Своеобразие выражения авторской позиции в “Маскараде”. Проникновение лирического начала в драматургическую форму.

Тема 9. Театр А.Пушкина.

А.Пушкин. “Маленькие трагедии”².

Ю.Тынянов. “Пушкин” (внеклассное чтение).

Взгляды Пушкина на природу театра и драмы как рода. Шекспировская традиция в творчестве Пушкина. Его понимание сущности трагедии: “Судьба человеческая – судьба народная”, т.е. неразрывность взаимосвязи личности и истории, человека и эпохи, человека и мира. Своеобразие конфликта “Маленьких трагедий”, своеобразие пушкинского психологизма, философская природа его пьес, их жанровое своеобразие³.

¹ Рекомендуется использовать в работе над пьесой “Ревизор” сценку “Театральный разъезд после представления новой комедии” и гоголевские “Приложения к “Ревизору”, в которых и помещен упомянутый “Отрывок...” (См. : Гоголь Н.В. Собр. соч.: В 6 томах. М.: ГИХЛ, 1952. Т.4. С. 239-278; 279-400 или другое издание собр. соч.). Полезно также познакомить учащихся со спектаклями Академического театра драмы “Старосветская любовь” и “Записки сумасшедшего” и спектаклем “Женитьба” в театре “Самарская площадь”. Обсуждение последнего из них и сопоставление театральной трактовки и литературного текста может обогатить работу над драматургией Гоголя.

² Следует рекомендовать учащимся посмотреть в театре “Камерная сцена” спектакль “Маленькие трагедии”. Полезно обсуждение этого спектакля и сопоставление театральной трактовки и литературного текста.

³ По усмотрению учителя, можно взять для изучения все пьесы цикла, а можно лишь некоторые из них. В первом случае целесообразно пропедевтически ввести

Тема 10. Становление национального реалистического театра и реалистической драматургии. Творчество А.Островского

А.Островский. “Свои люди – сочтемся” (“Банкрот”). “На всякого мудреца довольно простоты”. “Гроза”. “Бесприданница”. “Женитьба Бальзамина” (внеклассное чтение)¹.

Пьесы Островского – “пьесы жизни”: своеобразие конфликтов и характеров. Гоголевские традиции в ранних комедиях “замоскворецкого цикла”. Реалистический психологизм характеров в “Грозе” и “Бесприданнице”. Отражение образа эпохи в этих пьесах. Жанровое своеобразие пьес Островского.

Н.Добролюбов. “Темное царство”. “Луч света в темном царстве” (фрагментарно)².

Д.Писарев. “Мотивы русской драмы”.

понятие о циклизации и о цикле и рассмотреть не только каждую из пьес, но и их циклическое единство.

¹ Целесообразно обратить учащихся к известному кинофильму “Женитьба Бальзамина”, который удивительно точно передает свойственную этой пьесе трагикомическую природу конфликта и характера главного героя и, может быть, наиболее точно воплощает гоголевскую традицию, усвоенную Островским. Можно также предложить учащимся порассуждать о том, чем отличается от пьесы Островского кинофильм “Жестокий романс”, в чем причина различий. Это позволит дать им представление о возможности многообразия трактовок художественного образа и об изменении читательского и зрительского восприятия в каждую последующую эпоху, что и делает в конечном итоге искусство вечным (“Жизнь коротка – искусство вечно”). Для внеклассного или самостоятельного чтения можно также предложить “Доходное место”, тоже связанное с гоголевской сатирической и просветительской традицией. А для того, чтобы сделать более понятным содержание “Бесприданницы” и подготовить восприятие чеховской драматургии, можно, если учитель сочтет это необходимым, порекомендовать учащимся самостоятельно познакомиться с поздними пьесами Островского (например, “Последняя жертва”, “Поздняя любовь”, “Красавец-мужчина”).

² Целесообразно фрагментарное знакомство учащихся с обеими статьями Добролюбова, так как они составляют неделимое смысловое целое и вторая логически вытекает из первой.

Тема 11. Рождение “новой драмы” XX века

А.Чехов. “Медведь”. “Чайка”. “Драма на охоте”. “Дуэль” (внеклассное чтение)¹.

Чеховская драматургия как принципиально новое эстетическое явление. Связь эпических и драматических произведений Чехова: единство конфликтов и характеров, единая концепция мира и человека.

Водевиль Чехова: новый этап в истории русского водевиля, чеховское движение от “маленького человека” к “мелкому человеку”.

Драмы Чехова: своеобразие чеховского конфликта, принципиальное отличие его от конфликта в классической драме: чеховские герои не вступают в межличностный конфликт, но каждый из них существует в противоречии с самим собой и со временем, в котором он живет. Таким образом, конфликт выходит из сферы сугубо социальной жизни на экзистенциальный уровень, то есть это конфликт, возникший не в результате так или иначе сложившейся житейской ситуации и социальных обстоятельств, а существующий изначально, потому что существует человек, конфликт, вызванный самой человеческой природой². Изменения в сюжетостроении и способах создания характеров персонажей, вызванные изменениями в природе художественного конфликта. Способы выражения авторской позиции в чеховских пьесах: роль ремарок, подтекст (“подводное течение”).

¹ Для внеклассного или самостоятельного чтения можно предложить учащимся также пьесы “Три сестры”. “Вишневый сад”, которые будут изучаться в конце 10 класса, и ряд новелл, предназначенных для более позднего изучения (например, “Человек в футляре”, “Крыжовник”, “О любви”, “Дом с мезонином”, “Дама с собачкой”). Можно для самостоятельного чтения рекомендовать также повести “Три года”, “Моя жизнь”, “Мужики”, рассказ “Черный монах”. Вообще следует стимулировать учащихся к тому, чтобы они читали не только “программные тексты”, но и другие произведения изучаемого автора, с тем, чтобы лучше, глубже понимать природу его творчества. Разумеется, не следует называть подряд все эти произведения. Учитель должен выбрать из них что-то по своему усмотрению или предложить сделать этот выбор ученикам.

² Учителю необходимо познакомиться с очерком Б.Зингермана “Время в пьесах Чехова” (Зингерман Б. Очерки истории драмы XX века. М.: Наука, 1979) или с его же монографией “Театр Чехова”. Весьма полезна будет также статья И.Липенского “Драма настроений”.

Чехов и МХТ: новая театральная эстетика как способ освоения новой драматургии.

Тема 12. Интеллектуальный театр М.Горького

М.Горький. “Мещане”. “Дачники” (внеклассное чтение)¹.

Драматургия М.Горького – следующий этап становления “новой драмы”. Горький – последователь Чехова, одновременно вступающий с ним в полемику, так как отстаивает в своем творчестве совершенно иную концепцию мира и человека. Вспомним письмо Горького к Чехову по поводу пьесы “Дядя Ваня”: “Вы убили реализм. Настало время нужды в героическом”. Горьковский театр – это театр идей. Его герои – идеологи, каждый из которых имеет определенную точку зрения на мир, определенную философию и отстаивает ее в ходе развития действия. Таким образом, действие движется не поступками героев, а идеями, которые герои формулируют. Конфликт организуется не противостоянием общественных сил или индивидуальных характеров, а противоборством идей². Публицистичность, свойственная творческой манере Горького, проявляется в специфических формах выражения авторской позиции. Горький отказывается от чеховского подтекста и заставляет своих героев произносить концептуальные монологи.

¹ Целесообразно предложить для внеклассного или самостоятельного чтения какие-либо из прозаических произведений М.Горького, в частности его ранние произведения (“Девушка и смерть”, “Легенда о маленькой фее и молодом чабане”, “Макар Чудра”, рассказы из цикла “По Руси”, поэма “Человек”), а также “Сказки об Италии”, автобиографические повести “Детство” (фрагментарно она уже изучалась), “В людях”, “Мои университеты”. Отбирая произведения, следует обратить внимание на то, чтобы они достаточно полно выражали горьковское представление о человеке и мире. Если учитель сочтет целесообразным, можно обратиться к малоизвестной горьковской прозе 20-х годов, в частности к сборнику “Рассказы 1922-24 гг.” Широкое знакомство с произведениями Горького значительно облегчит работу в 11 классе и позволит более подробно и осмысленно говорить об этой сложнейшей личности XX века.

² Разбирая пьесы Горького, можно заложить основы для обращения в 10 классе к Достоевскому, так как известно, что Горький полемизировал с Достоевским, а следовательно творчески развивал его традиции. В частности, на примере “Мещан” можно показать, что такое полифонизм, что значит герой-идеолог.

Драматургия Горького и новый этап театральных поисков МХТ. Сценическая судьба “Мещан”.

Европейский интеллектуальный театр. Творчество Б.Шоу и Б.Брехта.

Б.Шоу. “Пигмалион”. “Дома вдовца” (внеклассное чтение).

Б.Брехт. “Добрый человек из Сезуана” (внеклассное чтение).

Тема 13. Символистский театр¹

Г.Ибсен. “Пер Гюнт”.

Э.Ростан. “Сирано де Бержерак”.

М.Метерлинк. “Синяя птица”.

А.Блок. “Балаганчик”. “Незнакомка”.

Н.Гумилев. “Отравленная туника”.

Повторение и углубление понятия о символизме как художественном явлении. Своеобразие символистского театра: экзистенциальный конфликт, мистицизм, условность форм. Рождение лирической драмы, способы проявления лирического начала в драматической форме.

Тема 14. Иронический театр Е.Шварца.

Е.Шварц. “Тень”. “Обыкновенное чудо”. “Дракон”².

Метафора как основа сюжетостроения в пьесах Шварца. Специфика конфликта.

Горький осваивает полифонизм первоначально в драме, а затем обращается к полифоническому роману в “Жизни Клима Самгина”.

¹ Изучение этой темы, по усмотрению учителя, может носить обзорный характер, так как совершенно очевидно, что для 9 класса обращение к этому материалу не может сопровождаться углубленным изучением природы символистской и неоромантической театральной эстетики. Эту тему можно рассматривать, таким образом, как пропедевтическую. Самое важное здесь, чтобы ученики познакомились с именами драматургов и с их произведениями и были готовы к углубленному изучению символизма в 11 классе. Для текстуального анализа на уроке можно выбрать одну из пьес, по усмотрению учителя, остальные предложить для самостоятельного чтения.

² Следует рекомендовать учащимся посмотреть известные телефильмы, поставленные по пьесам Шварца, а также спектакль “Тень” в театре “Камерная сцена”. Очень эффективной формой работы представляется обсуждение этих фильмов (или спектакля) и их анализ в сравнении с литературным текстом.

Конфликт в пьесах Шварца кажется традиционным конфликтом между героем и средой, между группами персонажей или двумя персонажами, воплощающими доброе и злое начала жизни. Эту иллюзию усугубляет стилизация под литературную сказку и зачастую использование известного театрального сюжета. Однако на самом деле благодаря авторской иронии конфликт усложняется, становится многоплановым и неоднозначным, ибо сами понятия добра и зла не поддаются однозначной трактовке и сказочная победа добра над злом в реальной жизни условна¹. Это особенно очевидно в тех пьесах, которые написаны по мотивам сказок Г.Х.Андерсена, хорошо знакомых учащимся. Сопоставление пьес Шварца и их литературных источников может оказаться очень интересным.

Тема 14. Лирика и эпос. Лироэпические произведения. Понятие лироэпики. Ее происхождение

Понятие лирики и эпоса (повторение материала, изученного в прошлом году). Понятие лиро-эпических жанров.

Лироэпика не образует самостоятельного литературного рода, а проявляется в частных формах (видах, жанрах), представляющих собой двуродовые образования. Чаще всего лиро-эпические жанры воплощаются в стихотворную форму, хотя активное проникновение лирического начала в эпос привело к рождению такого явления, как “лирическая проза”, которая по сути дела является тоже воплощением лироэпики. “Лиро-эпический жанр – смешанный вид стихотворного произведения, которое сочетает в себе особенности лирического и эпического изображения действительности. Основная структурно-композиционная примета лиро-эпического жанра – объединение сюжетности с передачей переживаний повествователя...”

Генетические корни лиро-эпического жанра уходят в фольклор, в котором когда-то не были дифференцированы начала эпоса и лирики, равно как и зачатки драмы, – явление так называемого *синкретизма*. Связь с фольклором определила разные виды соединения лириче-

¹ Можно пропедевтически ввести понятие о параболе (притче) – характерном для литературы XX века приеме художественного осмысления действительности. Этот прием широко применяется в интеллектуальном философском театре, к которому принадлежит и драматургия Шварца. Введение этого понятия подготавливает учащихся к восприятию литературы XX века в 11 классе.

ского и эпического начал в ранних литературах народов мира. В новейших литературах лиро-эпический жанр утвердился в борьбе с нормативной поэтикой *классицизма*, требовавшей чистоты жанра. Широкие возможности для объединения лирического и эпического начал представляет поэма – стихотворная повесть, воспроизводящая сюжет в единстве с лирическими переживаниями автора” (КЛЭ. Т.4. Ст. 215. Автор статьи – В.Аникин. Библиография: Белинский В.Г. Разделение поэзии на роды и виды).

“Лиро-эпический жанр (вид), литературно-художественные произведения, сочетающие признаки *эпоса* и *лирики*; сюжетное повествование о событиях соединяется в них с эмоционально-медитативными высказываниями повествователя, создающими образ лирического “я”... Композиционно это соединение часто оформляется в виде *лирических отступлений*.”

Промежуточные между лирикой и эпосом художественные образования имели место в канонических формах в античной, средневековой, классицистической литературах (ода, сатира, баллада). Расцвет лиро-эпического жанра – в литературе сентиментализма и романтизма, когда возрастает интерес к личности рассказчика (“Сентиментальное путешествие” Л.Стерна) и ниспровергаются жанрово-родовые каноны. Наиболее характерным для лиро-эпического жанра в XIX-XX вв. является жанр поэмы, соединяющий эпический размах и сюжетную разработку темы с лирической исповедальностью, элегическими интонациями и т.п. По отношению к прозаическим произведениям лиро-эпического жанра чаще употребляется термин *лирическая проза*” (ЛЭС, с.186. Автор статьи – М.Н.Эпштейн).

Тема 15. Эпосы европейских народов

“Илиада” и “Одиссея” Гомера, “Песнь о Нибелунгах”, “Беовульф”, русские былины и народные исторические песни.

Общая характеристика поэтического эпоса. Особенности сюжетостроения, своеобразие характеристики героя. Образ мира и образ человека. Принцип организации повествования и угол зрения “повествователя”.

Тема 16. От эпоса к лироэпике. Лиро-эпические и публицистические жанры русской и европейской средневековой литературы

“Слово о законе и благодати...”, “Житие протопопа Аввакума”, “Слово о полку Игореве”, “Песнь о Роланде”, “Витязь в тигровой шкуре”.

Усиление личностного начала в мировоззрении и культуре Средневековья ведет к существенным изменениям традиционных литературных форм, что сказывается, в частности, в стремлении соединить объективное эпическое повествование о событиях с лирическим переживанием этих событий или с открытой публицистической оценкой их. Лирическое и публицистическое – две формы выражения открытой личностной позиции¹. Анализируя произведение, следует обращать внимание на специфические лирические и публицистические формы выражения авторской позиции.

Тема 17. Баллада как лиро-эпический жанр

“БАЛЛАДА (прованс. *balada*, от *ballar* – плясать) – лирический жанр, возникший в средние века в поэзии романских стран. На протяжении многовековой истории своего существования этот жанр претерпел коренные изменения тематического и структурного характера. Первоначально баллада была лирической хороводной песней (например, провансальская баллада). Классическая французская баллада XIV-XV вв. – это лирическое стихотворение без сюжета или с ослабленным сюжетом. Во французской баллада – три восьмистрочных строфы, и, кроме того, заключительная четырехстрочная строфа, называемая “посылкой”, где автор обращается к определенному лицу, которому посвящена данная баллада. Таким образом, классическая французская баллада состоит из 28 строк. Рифмы для всех трех строф – однозвучные, располагаются они в строфе по схеме *ababbcbc*; в “посылке” рифмы такие, как во второй полустрофе, т.е. *bcbc*. Последняя строка каждой строфы, а также “посылки” является как бы рефреном, она повторяется дословно. Стихотворный метр баллады – пятистопный или четырехстопный ямб. Таковы баллады классиков французской поэзии — Дешана, К. Маро, Ф. Вийона, П. Ронсара и др.

Классическая французская баллада является канонической, точно разработанной формой лирического стихотворения. Изредка наблюдались отступления от канонической балладной строфы, и некоторые французские поэты строили строфу баллады не на восьми, а на десяти или двадцати строках.

¹ Учитель выбирает из предложенных произведений 2-3 для подробного анализа по своему усмотрению.

Итальянская баллада отличается от французской более свободной формой строфики, рефрен в ней не соблюдается. Примеры классической итальянской баллады можно найти у Данте и Петрарки.

Английская баллада не похожа ни на французскую, ни на итальянскую. Английская баллада – это, по существу, сюжетная лиро-эпическая поэма строго строфической формы (обычно – четверостишия); строится она на фантастическом, легендарно-историческом или бытовом материале. Таковы, например, баллада о народном герое Робине Гуде. Развитие баллады в Англии приходится на XVIII и особенно на XIX вв. Виднейшими представителями балладного жанра в Англии являются Р.Бернс, С.Колридж, Р.Соути, У.Блейк, Р.Стивенсон.

В Германии баллада первоначально была хороводной песней. Затем она приняла форму сюжетной лиро-эпической полупоэмы на материале сказаний, легенд или античных мифов. Такие баллады писали Ф.Шиллер, И.Гете, А.Брентано, Л.Уланд и др. Образец короткой немецкой баллады – “Лесной царь” Гете (переведена на русский язык В.Жуковским).

Свособразный жанр баллады создала русская народная поэзия: это лиро-эпическое стихотворное произведение с ярко выраженным сюжетом исторического или бытового характера. От былины она отличается меньшим размером, от песни – сюжетностью. Среди русских народных баллад есть такие известные песни-баллады, как “Ванька-ключник”, “Сестра и братья-разбойники”, “Конь и сокол”, “Сокол и ворона”, “Горе”.

В русской книжной поэзии зачинателем баллады как жанра был В.Жуковский (“Светлана”, “Людмила”), вслед за которым образцы русских баллад дал А.Пушкин (“Песнь о вещем Олеге”), а затем М.Лермонтов (“Бородино”, “Спор”, “В избушке позднюю порой”), И.Козлов, А.К.Толстой, В.Брюсов и др.

Советские поэты нередко обращаются к жанру баллады. Зачинателем баллады в советской поэзии следует считать Н.Тихонова (“Баллада о синем пакете”, “Баллада о гвоздях”), за ним следуют С.Есенин (“Баллада о двадцати шести”) и Э.Багрицкий (“Арбуз”, “Контрабандисты”). Лирические баллады Б.Пастернака “На даче спят” и “Дрожат гаражи автобазы” построены по композиционным правилам французской баллады. Широкую популярность завоевала политическая баллада в годы Великой Отечественной войны. Таковы “Баллада об ордене” А.Безыменского; “Баллада о пехотной гордости” А.Суркова; “Баллада о трех коммунистах” Н.Тихонова; “Баллада о мальчике” А.Жарова;

“Баллада о ленинизме”, “Баллада о танке „КВ”” И.Сельвинского. Советская баллада – это сюжетное стихотворение на современную тему, выдержанное преимущественно в остром ритме...” (А.Квятковский. Поэтический словарь. С.55-56).

Тема 18. Средневековые и ренессансные баллады

Эволюция жанра. Национальная специфика баллад французских, английских, испанских. Своеобразие русской фольклорной баллады и анонимной баллады эпохи Средневековья. Принципы сюжетостроения. Соотношение эпического и лирического.

Тема 19. Романтическая баллада XVIII-XIX веков

(Гете, Шиллер, Жуковский, Рылеев, Стивенсон, Киплинг и др.)

Своеобразие романтической баллады в сравнении с ренессансной. Фольклорные традиции в романтической балладе. Принципы сюжетостроения. Соотношение эпического и лирического.

Шиллер. “Коварство и любовь” (внеклассное чтение)¹.

Тема 20. Русская баллада XX века

(Гумилев, Тихонов, Багрицкий, Симонов, Исаковский, Слуцкий)²

Книжная романтическая традиция (преимущественно Киплинг) в творчестве Гумилева и его последователей – Тихонова, Багрицкого, Симонова. Некрасовская традиция в творчестве Исаковского. Войны – гражданская и Великая Отечественная – периоды наибольшего интереса к жанру баллады. Своеобразие баллады XX века – в трагизме мироощущения авторов. Принципы сюжетостроения. Соотношение эпического и лирического.

¹ Можно обратить внимание учащихся на то, что в просветительской драме Шиллера, в которой чувствуется влияние как сентиментализма, так и зарождающегося романтизма, фабульная ситуация вполне пригодна для сентиментальной или романтической баллады.

² Одним из приемов анализа здесь может быть сопоставительный анализ баллад разных авторов с целью увидеть их взаимное влияние (например, Гумилев и Тихонов) или прямое заимствование (например, Стивенсон и Симонов).

Тема 21. Поэма. Происхождение жанра.

Эпические поэмы древности

Понятие о поэме как о лиро-эпическом жанре. Развитие от эпической поэмы через разрушение эпической природы, через бурлеск XVIII века (Вольтер, Богданович) к возникновению романтической поэмы.

И.Богданович. “Душенька”¹.

А.Пушкин. “Руслан и Людмила”².

“Поэма (греч. роета, от роіеο – “делаю”, “творю”³) – большое многочастное стихотворное произведение эпического или лирического характера. Форма П. на протяжении всей истории литературы претерпела значительные изменения и поэтому лишена устойчивости. Классическая П. – это по преимуществу эпическое (“Одиссея” и “Илиада” Гомера, “Божественная комедия” Данте) или историко-героическое (“Освобожденный Иерусалим” Торквато Тассо, “Неистовый Роланд” Л.Ариосто, “Петр Великий” М.Ломоносова, “Россиада” М.Хераскова) произведение. От классической поэмы существенно отличаются ро-

¹ Анализ этой поэмы может быть вынесен, по желанию учителя, в основной курс или на уроки внеклассного чтения. В ходе анализа следует обратиться к античному мифу об Амуре и Психее и к поэме Лафонтена, которую вольно перелагает и отчасти пародирует автор, и ввести понятие пародии как основы бурлескной поэмы. Целесообразно также предложить ученикам вспомнить уже знакомую им поэму Пушкина “Руслан и Людмила”, которая развивает традицию Богдановича и пародирует стиль фольклорных сказаний, хотя и не обращается буквально ни к какому известному сюжету. Если учитель сочтет это уместным, можно вспомнить известный рассказ Чехова с похожим названием и порассуждать об **аллюзиях** и **ассоциациях** как важных приемах создания художественного образа. Если в 9 классе ученики к этому не готовы, можно будет вернуться к данному вопросу позднее, при изучении творчества Чехова.

² Обращение к пушкинской поэме будет носить характер повторения пройденного, но повторения под новым углом зрения, т.к., изучая эту поэму в младших классах, ученики еще не имели понятия о бурлеске. Теперь же, в свете поэмы Богдановича, они точнее поймут смысл пушкинской литературной игры и будут в большей степени подготовлены к восприятию и романтических его поэм и, особенно, его романа в стихах “Евгений Онегин”.

³ Следует обратить внимание учащихся на эту этимологию и объяснить, что именно поэтому вплоть до конца XIX века принято было все художественное словесное творчество называть **поэзией**. Слово **поэзия**, таким образом, синонимично слову **творчество**.

мантические поэмы (например, Дж. Байрона), по своему содержанию они ближе к жизни личности и несут в себе элементы лиризма. Таковы романтические поэмы А.Пушкина, Е.Баратынского, М.Лермонтова, К.Рылеева и др. ..." (Квятковский А. Поэтический словарь. М., 1966. С.221).

"Поэма... крупное стихотворное произведение с повествовательным или лирическим сюжетом. Поэмой называют также древнюю и средневековую *эпopeю* (см. также *Эпос*), безымянную или авторскую, которая слагалась либо посредством циклизации эпических песен (точка зрения Александра Веселовского), либо путем "разбухания" (А.Хойслер) одного или нескольких народных преданий, либо с помощью сложных модификаций древнейших сюжетов в процессе исторического бытования фольклора (А.Лорд, М.Парри). Поэма развивалась из эпopeи, рисующей события всенародно-исторического значения ("Илиада", "Махабхарата", "Песнь о Роланде" и др.).

Известно много жанровых разновидностей поэмы: героическая, дидактическая, сатирическая, бурлескная, в том числе ироикомиическая, поэма с романтическим сюжетом, лирико-драматическая. Ведущей ветвью жанра долгое время считалась поэмы на всенародно-историческую или всемирно-историческую (религиозную) тему ("Энеида" Вергилия, "Божественная комедия" Данте, "Потерянный рай" Мильтона...). Одновременно весьма влиятельной в истории жанра ветвью была поэма с романтическими особенностями сюжета ("Витязь в тигровой шкуре" Шота Руставели...), связанная в той или иной степени с традицией средневековой, преимущественно рыцарского романа. Постепенно в поэме выдвигается на первый план личностная, нравственно-философская проблематика, усиливаются элементы лирико-драматические, открывается и осваивается фольклорная традиция – особенности, характерные для предромантической поэмы (поэмы Дж.Макферсона, В.Скотта). Расцвет жанра происходит в эпоху романтизма, когда крупнейшие поэты различных стран обращаются к созданию поэм. "Вершинные" в эволюции жанра романтической поэмы приобретают социально-философский или символично-философский характер ("Паломничество Чайльд Гарольда" Дж.Байрона, "Медный всадник" А.Пушкина, "Демон" М.Лермонтова, "Германия, зимняя сказка" Г.Гейне). Во 2-й половине XIX в. очевиден спад жанра, что не исключает появления отд. выдающихся произв. ("Песнь о Гайавате" Г.Лонгфелло).

В поэмах Н.А.Некрасова (“Мороз, Красный нос”, “Кому на Руси жить хорошо”) проявляются жанровые тенденции, характерные для развития поэмы в реалистической литературе (синтез нравоописательного и героического начал). В поэме XX в. интимнейшие переживания соотносятся с великими историческими потрясениями, проникаются ими как бы изнутри (“Облако в штанах” В.Маяковского, “Первое свидание” А.Белого), частное событие возводится в космический масштаб (“Двенадцать” А.Блока).

Поэма как синтетический, лиро-эпический и монументальный жанр, позволяющий сочетать эпос сердца и “музыку”, “стихию” мировых потрясений, сокровенные чувства и историческую концепцию, остается продуктивным жанром мировой поэзии...” (ЛЭС. С.294. Автор – Е.М.Пульхритудова).

Объясняя учащимся закономерности исторического пути жанра, следует обратить внимание на то, что в разные эпохи и у разных авторов соотношение эпического и лирического не остается неизменным, здесь нет “паритета”. Изменение “центра тяжести”, смещение акцента с лирического начала на эпическое или наоборот зависит от времени, от тех или иных тенденций развития литературного процесса в тот или иной момент, от творческой индивидуальности автора и тех художественных задач, которые он перед собой ставит. Поэтому в ходе анализа конкретных произведений обязательно следует обращать внимание на проблему соотношения эпического и лирического, на формы авторского присутствия.

Тема 22. Романтические поэмы Байрона (“Паломничество Чайльд-Гарольда”. “Корсар”)¹

Романтизм как мироощущение и как литературное направление (повторение и углубление изученного ранее). Поэма – ведущий жанр романтической литературы. Байрон как основоположник романтической поэмы. Своеобразие романтической поэмы. Основные принципы сюжетостроения. Герой и мир. Герой и автор. Романтический конфликт. Принципы роман-

¹ Для подробного анализа может быть выбрана только одна поэма, по усмотрению учителя. Целесообразно предложить кому-либо из учащихся творческую работу или доклад на уроке на тему: “Литературные переводы поэмы Байрона” с тем, чтобы использовать их знание английского языка и активизировать межпредметные связи.

тического психологизма и формы их воплощения в сюжете. Роль картин природы в романтической поэме.

Тема 23. Байроническая традиция в русской романтической поэзии

Ранние (“южные”) поэмы Пушкина (“Цыганы”. “Кавказский пленник”. “Бахчисарайский фонтан”). Поэмы Лермонтова (“Демон”. “Кавказский пленник”. “Мцыри”).

Движение от романтической поэмы к реалистической.

Тема 24. Роман в стихах Пушкина “Евгений Онегин” как новая форма лироэпики¹

Влияние реализма на лиро-эпическую форму. Сюжетно-композиционная организация романа. Автор в системе образов романа. Индивидуальное и типическое в характерах персонажей. Онегин как “лишний человек”: понятие о литературном типе. Роман как “энциклопедия русской жизни”. “Онегинская строфа”. Поэтика. Белинский о романе (статьи 8 и 9).

Тема 25. Развитие реалистических традиций в жанре поэмы

Реалистические поэмы Пушкина “Полтава” и “Медный всадник”². Жанровое свособразие “Медного всадника” как лирико-философской поэмы. Конфликт. Сюжетно-композиционная организация. Образы Петра

¹ Несмотря на существующие сегодня мнение о том, что изучение “Евгения Онегина” в 9 классе преждевременно, мы тем не менее включаем это произведение в программу. Учитель вправе решить, в зависимости от того, насколько подготовлены его ученики, изучать ли роман на этом этапе в полном объеме или вернуться к нему через год (принцип концентрического круга). В этом случае в 9 классе следует сосредоточиться на лиро-эпической природе романа, его поэтике, на образе автора и лирических отступлениях. Тогда в 10 классе можно будет рассмотреть произведение как образец русского романа – первого в ряду романов критического реализма. Сюда же следует отнести и подробный разбор характеров персонажей, и отзывы Белинского и других критиков о романе.

² Учитель, по своему усмотрению, может остановиться подробно только на одной из этих поэм, предпочтительно на “Медном всаднике”.

и Евгения. Своеобразие творчества Пушкина 30-х годов, влияние его прозы на развитие и совершенствование жанра поэмы.

Тема 26. Гете. “Фауст” (внеклассное чтение)¹

Философская драма. Понятие о философском направлении в литературе (повторение материала прошлого года о философской лирике). Своеобразие конфликта и сюжета в драме Гете. Традиции Гете в творчестве Пушкина (просвещенный гуманизм, утверждение права личности на свободный нравственный выбор).

Тема 27. Жанр поэмы в творчестве Некрасова²

Своеобразие соотношения эпического и лирического в сюжете некрасовских поэм. Эпос народной жизни в поэме “Кому на Руси жить хорошо”. Поэтика Некрасова.

Тема 28. Развитие некрасовских традиций в поэме А.Твардовского “Василий Теркин”

Сюжетно-композиционная организация поэмы и жанровое своеобразие, соотношение эпического и лирического. Автор и герой в поэме. Своеобразие поэтики Твардовского³.

¹ Эта тема не является обязательной и может быть исключена или заменена по усмотрению учителя.

² Целесообразно дать ученикам представление об основных поэмах Некрасова: “Дедушка”, “Русские женщины”, “Мороз Красный Нос”, “Кому на Руси жить хорошо”. Однако абсолютно обязательной является только последняя. Остальные – на усмотрение учителя.

³ Учитель, если сочтет необходимым и возможным, может познакомить учащихся и с другими поэмами Твардовского: “Страна Муравия”, “За далью даль”, “По праву памяти”. В этом случае можно будет говорить о целостном восприятии творчества Твардовского и об эволюции жанра поэмы от эпической к лирико-публицистической. Это особенно важно, если учитель сочтет возможным познакомить учащихся также и с поэмами Е.Евтушенко, что представляется нам желательным, но отнюдь не обязательным.

Тема 29. Исповедальная повесть

о Великой Отечественной войне 60-70-х гг. (внеклассное чтение).

Исповедальность как форма проникновения лирического начала в эпический род. Принципы сюжетной организации. Формы авторского присутствия.

В.Курочкин. “На войне как на войне”.

Б.Окуджава. “Будь здоров, школяр!”

10 класс

136 часов (4 часа в неделю)

Тема 1. Повторение изученного в 8-9 классе

Роды литературы – эпос, лирика, драма. Основные жанры. Межродовые жанровые образования: причина стремления литературы к жанровому и родовому синтезу (нарастающая сложность взаимоотношений человека и мира, сложность разграничения объективного и субъективного начала, установления отношений между объектом и субъектом).

Лироэпика. Понятие лироэпики (повторение). Основные жанры лироэпики. Поэма как основной лироэпический жанр. Основные вехи истории русской поэмы.

Тема 2. Поэмы А.Блока “Возмездие” и “Двенадцать”

Основные вехи творчества А.Блока. Блок и символизм. Понятие о символизме (расширенное повторение). Возникновение русского символизма и его основные творческие направления. Вл.Соловьев и А.Блок. Лирика – ведущий род литературы в эстетике символизма. Музыкальность как важнейший принцип символистской поэзии. Лиризация – главная тенденция литературы рубежа XIX-XX веков. Рождение жанра лирической поэмы.

Поэма “Возмездие” как образец лирической поэмы. Образ лирического героя и его особая функция в поэмах Блока. Мир блоковской поэзии – мир в большей степени слышимый, нежели видимый (см. Предисловие Блока к поэме “Возмездие” – о стремлении отразить эпоху через ритмы и звуки).

Поэма “Двенадцать” – опыт Блока по созданию эпической поэмы. Специфический способ организации повествования – отсутствие лирического героя и вообще какого-либо персонифицированного повествователя. Авторское сознание внеличное, предельно растворенное в тексте. Разногласия поэмы как а) попытка предельно объективно передать обстоятельства окружающей действительности (эпизация); б) воплощение в новых исторических и художественных обстоятельствах центрального символистского принципа музыкальности. Композиция поэмы на всех уровнях – фабульном, сюжетном, цветовом и звуковом, ритмическом.

Двенадцатая глава поэмы, ее смысловая и композиционная функция. Образ Христа и варианты его истолкования.

Примечание: 1) необходимо чтение фрагментов поэмы “Двенадцать” вслух и заучивание наизусть; 2) наиболее целесообразная письменная работа – самостоятельная интерпретация 12-й главы поэмы и образа Иисуса Христа; 3) полезно привлечь к работе все доступные иллюстрации к поэме и, в первую очередь, если удастся, Ю.Анненкова, а также воспоминания о Блоке Ю.Анненкова, К.Чуковского, отзывы о поэме современников – М.Волошина, И.Эренбурга и др. Разговор о поэме обязательно должен быть предварен достаточно подробным объяснением сути тех исторических событий, которые в ней отражены, и особенностью блоковского отношения к этим событиям. В связи с этим необходимо использовать публицистику Блока, в частности его статьи “Искусство и революция” и “Интеллигенция и революция”. Можно обратиться также к небольшой работе Ф.Ницше “Рождение трагедии из духа музыки”, которая оказала чрезвычайно сильное влияние на символистов и на Блока в частности.

Тема 3. Поэмы В.Маяковского

Основные вехи жизни В.Маяковского. Маяковский и футуризм. Понятие о русском футуризме (расширенное повторение). Основные эстетические принципы футуризма. Маяковский как один из наиболее значительных представителей футуристической поэзии (см. *“Охранную грамоту” Б.Пастернака и стихи М.Цветаевой, посвященные Маяковскому*). Раннее творчество Маяковского – лирическое творчество. Поэма “Облако в штанах” – вершина раннего творчества Маяковского. Лирическая природа поэмы: минимальная фабула, образ лирического героя как центральный образ поэмы, сюжет-переживание. Лирический герой – поэт. Центральный кон-

фликт поэмы – конфликт человека и социума, пропущенный через чувства и мысли Поэта, трансформируется в конфликт художника и общества.

Уход Маяковского от лирики в послереволюционные годы, установка на эпическое изображение грандиозных свершений нового времени, на создание нового эпоса, способного отразить сотворение нового мира. Поэма “Хорошо!” как образец эпической поэмы. Сюжетно-композиционная организация поэмы. Образ повествователя: его сходство и различие с образом лирического героя в “Облаке...”. Сложное соотношение эпического и лирического в поэме обнаруживает невозможность для Маяковского перестать быть лириком. Это приводит к мучительному внутреннему конфликту, нашедшему отражение в поздних произведениях и, в частности, в незавершенной поэме “Во весь голос”, в которой Маяковский возвращается к лирической поэме практически в чистом виде.

Эволюция интонационно-ритмического своеобразия поэм Маяковского.

Примечание: так же, как и применительно к Блоку, необходимо объяснить учащимся своеобразие личности Маяковского и его взаимоотношений с эпохой. Целесообразно использовать его “Автобиографию”, воспоминания о нем Ю.Анненкова, К.Чуковского, других современников. Можно обратиться к книге Ю.Карачиевского “Воскрешение Маяковского”: ее полемический характер позволяет говорить о Маяковском непредвзято. Однако пользоваться книгой следует осторожно, чтобы полемические суждения не выдавать за истину в последней инстанции. Маяковского также необходимо читать вслух и заучивать наизусть. Особенности соотношения лирического и эпического в творчестве Маяковского можно продемонстрировать и на примере ряда небольших его стихотворных произведений послереволюционного времени.

Тема 4. Поэмы А.Ахматовой

Вехи жизни и творчества А.Ахматовой. Акмеизм как литературное направление, основные принципы акмеизма в сравнении с символизмом и футуризмом (расширенное повторение). “Поэма без героя” – опыт лирической поэмы. Сопоставление поэмы Ахматовой с лирическими поэмами Блока и Маяковского. Своеобразие поэтической манеры Ахматовой. Своеобразие сюжетно-композиционной организации ее поэмы, соотношение эпического и лирического в сюжете.

Творческое кредо Ахматовой в зрелые годы (“Когда б вы знали, из какого сора растут стихи...”). Реализация его в поэме “Реквием”. Сюжет “Реквиема” – эпический материал, пропущенный через лирическое сознание. Образ матери как контрапункт эпического и лирического мотивов. Своеобразие сюжетно-композиционной организации поэмы

Здесь можно коснуться вопроса о лирическом цикле и его перерастании в поэму; примером такого стирания границ между лирическим циклом и поэмой могут стать “Стихи о Прекрасной Даме” Блока).

Художественный смысл смены ритмического рисунка (целесообразно сопоставление с поэмой “Двенадцать”).

Тема 5. Поэмы С.Есенина

Основные вехи творчества Есенина. Понятие об имажинизме. Своеобразие эстетических принципов русских имажинистов. Влияние имажинизма на творчество Есенина. Метафоричность есенинской поэзии. Понятие о метафоре (расширенное).

Своеобразие есенинского лиризма. Лирический герой – поэт рубежа веков. Маргинальность сознания лирического героя, связанная как с личной судьбой деревенского мальчика, привлеченного большим городом, так и переломной исторической ситуацией революции и гражданской войны.

Обращение к жанру поэмы как важная веха зрелого творчества Есенина.

“Анна Снегина” – лиро-эпическая поэма: попытка определить судьбу личности в контексте общественно-исторических событий. Отсюда – динамическое равновесие эпического начала, связанного с осмыслением судьбы народа в переломную эпоху (потенциально – даже эпопейное), и лирического, связанного с глубоким внутренним конфликтом, усугубленным объективными обстоятельствами жизни. Особенности сюжетостроения, своеобразие поэтики.

“Хлопуша” – опыт исторической поэмы, где доминирует эпическое. Лирическое же обнаруживает себя в характере главного героя, в его мощном трагическом темпераменте. Особенности сюжетостроения, своеобразие поэтики.

“Черный человек” – лирико-философская поэма, попытка осмысления экзистенциального конфликта человека и мира. Понятие об экзистенциальном конфликте как о доминирующем конфликте эпохи рубежа XIX-XX

веков и затем всего XX века. Особенности сюжетостроения, своеобразие поэтики.

Примечание: учитель может выбрать одну или две поэмы для более пристального текстуального изучения; скажем, можно сопоставить по принципу соотношения эпического и лирического “Анну Снегину” и “Черного человека”. Это тем более интересно, что они писались почти одновременно, относятся к одному и тому же этапу творческой и личной биографии Есенина. Это, в сущности, две попытки разобраться в себе и в мире, две попытки, осуществленные разными художественными средствами.

Тема 6. Поэма А.Твардовского “По праву памяти”

Основные вехи творчества Твардовского. Обзорное знакомство с поэмами более раннего времени. Поэмы “Страна Муравия”, “Василий Теркин”, “Дом у дороги” – продолжение некрасовской традиции эпической поэмы, где лирическое начало подчинено эпическому. Поэма “За далью – даль” – опыт лирико-публицистической поэмы, где эпические события – лишь повод для авторских размышлений и переживаний.

История создания поэмы “По праву памяти”, ее связь с сюжетом поэмы “За далью – даль”. Жизненная и историческая основа сюжета. Принцип сюжетостроения – движение лирического переживания и публицистической мысли. Своеобразие поэтики.

Обобщающие рассуждения о жанре поэмы и его разновидностях, о сосуществовании лирического и эпического, о специфической природе лиро-эпики и ее художественных возможностях.

Тема 7. Поэма Н.Гоголя “Мертвые души”

Основные вехи жизни и творчества Н.Гоголя. Основные тенденции творчества Гоголя¹. Движение от фольклорно-романтической гармонической картины мира в “Вечерах на хуторе близ Диканьки” к кромешному, дисгармоническому миру “Невского проспекта”, “Миргорода” и “Мертвых душ”. Конфликт авторского идеала и действительности – центральный

¹ Целесообразно использовать очерк В.Набокова о Гоголе из “Лекций о русской литературе”. Можно рекомендовать эту книгу Набокова ученикам для чтения и использования в подготовке к урокам. Возможно даже посвятить какой-нибудь урок обсуждению точки зрения Набокова, может быть, даже спору с ним (урок-диспут).

конфликт всего творчества Гоголя. Своеобразие гоголевского художественного видения мира, отразившееся в лирическом отступлении от двух типов писателей (“Мертвые души”).

Предпосылки обращения Гоголя к лиро-эпике: а) влияние романтической эстетики; б) стремление выразить свой идеал и невозможность обнаружить его в окружающем мире. Последовательное освоение лироэпической формы в произведениях, предшествовавших “Мертвым душам”: “Невский проспект”, “Старосветские помещики”. Соединение принципов лирической прозы с принципами сказа: “Шинель”, “Повесть о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем”¹.

“Мертвые души”. История создания.

Фабула, сюжет и композиция – повторение теоретических понятий и анализ фабулы, сюжета и композиции “Мертвых душ”. Основа фабулы и главное действующее лицо фабулы – Чичиков. Основа сюжета и главное действующее лицо сюжета – автор. Центральный сюжетобразующий элемент (главный композиционный прием) – лирические отступления.

Анализ фабульной и сюжетно-композиционной организации произведения можно начинать, отталкиваясь от заглавия поэмы – “Мертвые души, или Похождения Чичикова”. Двойное заглавие содержит в себе отсылку как к фабуле, так и к сюжету. Важно при этом, что в качестве основного закрепилось именно сюжетное, а не фабульное название, тогда как современники Гоголя, в частности Белинский, больше обратили внимание на фабульное, отчасти в силу того, что “Мертвые души” не сразу были пропущены цензурой, но отчасти и потому, что лироэпическая природа поэмы не сразу была понята в силу своего художественного новаторства, так же как и пушкинский роман в стихах. Здесь целесообразно обратиться к статье Белинского, во-первых, потому, что это блестящий образец критического разбора произведения, во-вторых, потому, что именно в ней очень заметно пристальное внимание к эпическому началу, заключенному в фабуле и пронизанному сатирическим пафосом, и некоторое пренебрежение лирическим началом, которое в конце концов приходит в противоречие с сатирой и явно приглушает остроту сатирического разоблачения, переводя содержание поэмы в философский план. Дальнейший анализ заглавия, и прежде всего его первой части, убеждает нас в этом. “Мертвые души” – оксюморон. Первый план анализа – лексический.

¹ См.: Эйхенбаум Б. “Как сделана “Шинель” Гоголя”. Если позволяет время, можно дать фрагменты этой статьи ученикам на уроке или предложить кому-то из них сделать сообщение по этой статье. Но можно и вообще их с нею не знакомить, а использовать ее лишь как пособие для учителя.

Второй план – социальный: он связан с тем обстоятельством, что слово “душа” неоднозначно и в обиходе, в том числе в чиновничьей практике, обозначало крестьянина как некую единицу измерения помещичьего владения. Таким образом, перед нами лексический и психологический парадокс: словом “душа” обозначается существо, которое по понятиям того времени едва ли могло обладать душой, ибо приравнивалось к домашнему скоту и к неодушевленным вещам. Это выводит нас на уровень сатирического разоблачения реальной действительности (можно попутно дать представление о “натуральной школе”, которую Белинский выводил из творчества Гоголя). Однако, сатирически разоблачая не имеющих души помещиков и наделяя душой умерших крестьян, Гоголь выводит нас на философский уровень рассуждений и возвращает к исходному, изначальному пониманию слова “душа” как бессмертной сущности человека, которой человек может пренебречь в своей земной жизни, но которая обязательно обнаружит себя, когда человек переходит в вечность. От такого понимания слова “душа” – прямой ход к гоголевской концепции России как некоей особой духовной сущности, что проявляется в завершающем первый том лирическом отступлении.

Соотношение эпического и лирического в поэме, принцип их сопряжения в сюжете. Содержательная и эмоциональная динамика лирических отступлений, поступательное движение от насмешки и иронии к лирико-философскому пафосу “Руси птицы-тройки”.

Жанровое своеобразие произведения.

Тема 8. Лирические миниатюры в прозе¹

“Стихотворения в прозе” И.Тургенева. Основные вехи творчества Тургенева (повторение изученного в младших и средних классах и введение систематизированной творческой биографии Тургенева в контексте русского и европейского критического реализма XIX века).

¹ В этой теме основное внимание должно быть уделено “Стихотворениям в прозе” Тургенева и, отчасти, лирическим миниатюрам Бунина. Солженицын и Солоухин нужны скорее для того, чтобы обозначить перспективу развития жанра и различные жанровые модификации. Подробный текстуальный анализ на уроке можно не делать, предложив большую часть текстов для самостоятельного чтения. Эта тема является завершающей в разделе лиро-эпика и начальной в разделе эпоса, так как обращает учащихся к творчеству крупных эпических авторов (за вычетом Солоухина – поэта). Она необходима, чтобы показать, с одной стороны, коренные различия между лирикой и эпосом, а с другой – их неразрывную связь.

Тургенев как создатель новой жанровой формы лирической миниатюры в прозе (целесообразно обсудить с учениками смысл придуманного Тургеневым названия “Стихотворения в прозе”, основанного на приеме оксюморона). Творческие предпосылки обращения Тургенева к лирическим миниатюрам: интерес к лирике и стихотворчеству (необходимо познакомить учеников с образцами тургеневской лирической поэзии); потребность поиска более активных средств выражения авторской позиции, своего авторского “я”, выразившаяся в лиро-эпической природе “Записок охотника” и ранних повестей Тургенева (“Первая любовь”, “Ася”, “Вешние воды” – произведения, безусловно, эпические, но с достаточно сильным влиянием лирического начала), пристальный интерес к глубокому и неразрешимому внутреннему конфликту, переживаемому личностью, интерес, связанный с собственной внутренней противоречивостью, с мучительными духовными исканиями художника, потребность в преклонные годы (следует помнить, что цикл “Стихотворений в прозе” писался в последние годы жизни Тургенева) переосмыслить пройденный путь, те нравственные и эстетические ценности, которые он отстаивал в своем творчестве, внутренняя необходимость обратиться к читателю “от первого лица”, не прячась за безликого эпического “повествователя”.

Своеобразие выражения лирического начала в прозе. Отличие прозы от стихов с точки зрения как формы, так и содержания. Что меняется в природе лирического образа в зависимости от прозаического или стихотворного способа его воплощения? Почему Тургенев, бывший хорошим стихотворцем, реализовал свою потребность в лирическом самовыражении не в стихотворной, а именно в прозаической форме? Сопоставление стихотворных произведений Тургенева 40-х годов с тематически сходными “стихотворениями в прозе” 70-х годов (1-2 произведения можно предложить ученикам для самостоятельного анализа). Сходство и различие в способах создания лирического образа в стихах и прозе. Роль ритма, рифмы в развитии лирического сюжета (повторение). Специфические средства сюжетостроения в прозаической миниатюре.

Тема 9. Эпос как род литературы. Эпические жанры. Роман как высшая форма эпического рода в литературе новейшего времени

Специфика эпического рода, его отличие от лирики и драмы; основные эпические жанры (расширенное повторение¹).

¹ Поскольку ученики уже знакомы с основами теории эпоса и с эпическими жанрами, можно предложить им небольшие доклады и провести урок-конференцию.

Роман как высшая эпическая форма, “эпос нового времени” (по Бахтину).

История развития эпических жанров в европейских литературах неуклонно и неизбежно ведет к тому, что роман, родившийся в античности и развившийся в Средние века как второстепенный эпический жанр, уже в XVIII веке занимает безусловно центральное положение в эпическом роде, а с развитием критического реализма XIX века и особенно в XX веке становится безусловно ведущим жанром литературы вообще. Некоторые теоретики литературы даже полагают возможным выделить роман не как жанр, т.е. подвид, разновидность эпического рода, но как самостоятельный, четвертый, род литературы. Влияние романа на все остальные литературные формы столь велико, что признаки романа в скрытой форме начинают обнаруживать себя и в повести, и даже в новелле. Первоначально имеющий довольно четкие структурные признаки, роман постепенно приобретает множество модификаций и становится “свободным”. Этот пушкинский эпитет, примененный им к действительно свободной форме “Евгения Онегина” (“даль свободного романа”), сегодня многими исследователями применяется как своеобразный термин, характеризующий специфику романа как явления, не могущего иметь жесткого сюжетного каркаса и подчиняющегося особому типу авторского сознания и авторского мышления, которое принято стало называть романным сознанием и романным мышлением. Имеется в виду, что способ художественного мышления и способ проявления авторского сознания в романе иной, чем в других эпических жанрах. Его своеобразие в том, что сюжет романа стремится охватить и воссоздать мир как целое, во всех его взаимосвязях, т.е. мироздание. Автор романа, т.о., предстает либо как творец этого мироздания, всеведущий, вседесущий и всемогущий (демиург), либо как часть изображаемого мира, человек, стремящийся постигнуть тайны мироздания, т.е. познающий мир, но не часть его, а мир как целое. Поэтому в романе XIX и XX веков особенно важна роль автора и многообразны формы выражения авторского сознания. Вся история европейского романа есть путь к тому сложному фило-

Или, традиционно, на первом уроке дать лекцию, на втором провести подробный индивидуальный опрос, предполагающий развернутые ответы. Урок-опрос может носить характер семинара, к которому будет дана некоторая литература, и ученики должны будут подготовиться по заранее заданным вопросам, отвечать по своим конспектам, дополнять друг друга.

софскому явлению, каким роман становится в XIX–XX веках. А вся наша предшествующая работа подготавливала нас к постижению этой сложнейшей формы художественного творчества, в которой полнее, чем в чем-либо другом раскрываются представления человечества о мире, о человеке, о смысле Бытия.

Тема 10. Страницы истории европейского романа¹

Зарождение романа в эпоху античности.

Средневековый роман и его жанровые признаки. Роман “Тристан и Изольда”.

Классицистический и просвещенческий роман, его дидактизм. Особенности сюжетостроения, характера главного героя (“роман классический, старинный, отменно длинный, длинный, длинный... всегда наказан был порок, добру достойный был венок”).

Сентиментализм и его проявление в жанре романа. Основные признаки героя сентиментального романа и специфические формы авторского присутствия (Филдинг, Стерн).

Романтический роман. Стремление к изображению внутреннего мира личности, приемы психологической характеристики персонажа. Сопоставление основных приемов сюжетостроения в романтической поэме и в романтическом романе (фабульная коллизия, герой и его отношения с миром, внешний и внутренний конфликт, драматизм сюжета, портрет героя, пейзаж и его функция в сюжете, авторская позиция и формы ее проявления в

¹ Из предложенных в списке романов целесообразно выбрать 2-3 для обсуждения (не анализа) на уроке. Например, “Тристан и Изольда” как средневековый роман, “Мельмот-Скиталец” Мэтьюрина или один из романов Скотта как романтический роман (или Стендаль, или Гюго) и один из романов Диккенса как классический образец критического реализма XIX века. Сопоставляя эти произведения, следует выявить типологические черты, которые и будут определены как жанровые признаки романа. Т.о., ученики с помощью учителя сумеют выявить основные черты жанровой формы романа, сложившейся к середине XIX века. По усмотрению учителя можно ввести в список какие-либо из романов Ш.Бронте или Дж. Остин (экранизации их романов, очень добротные и близкие к первоисточнику, есть в “The British Educational Centre”, так что можно было бы осуществить межпредметные связи и познакомиться с сюжетом, одновременно упражняясь в английском языке).

сюжете, речевой стиль). Сходство и различие в структуре романтической поэмы и романтического романа.

Реалистический роман. Понятие о реализме в сравнении с романтизмом. Главное открытие критического реализма XIX века – представление о том, что характер человека зависит как от общества, в котором человек родился и воспитывался (классицизм и Просвещение), так и от его собственной индивидуальной природы (романтизм).

Тема 11. Русский реалистический роман XIX века.

Роман М.Лермонтова “Герой нашего времени”

А.Пушкин как основоположник русского реалистического романа XIX века (“Евгений Онегин”, “Дубровский”, “Капитанская дочка”).

М.Лермонтов как продолжатель пушкинской традиции. “Герой нашего времени” – первый русский психологический роман. Традиции романтического романа и их преодоление в “Герое...”. Своеобразие сюжетостроения как способ раскрытия характера героя и выявления авторской позиции.

Фабула, сюжет и композиция романа (повторение понятий).

Лермонтов в полной мере использует пушкинский прием “свободного романа”, преодолевая все уже утвердившиеся к тому времени приемы построения сюжета: он составляет его из отдельных повестей, представляющих собой отдельные, лишь косвенно связанные между собой фрагменты судьбы героя. Повести разного объема, разные по жанровой принадлежности (“Максим Максимыч” и “Фаталист” – скорее новеллы – соответственно путевой очерк и философское рассуждение, “Тамань” – авантюрная повесть, “Княжна Мери” ближе к собственно роману в его традиционном виде, “Бэла” – романтическая повесть). Их расположение подчинено не логике фабульных событий, а логике восприятия характера главного героя: автор, в соответствии с задачей, заявленной в предисловии, сначала шокирует читателя маской таинственного романтического злодея, а потом позволяет обнаружить под ней лицо вполне обыкновенного, хотя и незаурядного человека, поступки которого доступны пониманию и объяснению.

Авторская позиция и формы ее проявления в романе (рассказчик, повествователь-наблюдатель, герой-повествователь).

Мотив судьбы как один из центральных мотивов романа.

Идейно-тематическое единство творчества Лермонтова, отражение в романе основных мотивов его лирики.

Тема 12. Романы И.Тургенева

Традиции Лермонтова в творчестве Тургенева. Лермонтовский герой в тургеневской интерпретации (“Рудин”).

Традиция западноевропейского (преимущественно французского) романа в творчестве Тургенева: строгая сюжетно-композиционная структура, центростремительная композиция (сюжет строится вокруг центрального героя), семейно-бытовые отношения на фоне социально-политических отношений¹.

“Отцы и дети”. История создания романа.

Фабула, сюжет, композиция. Пространственно-временные отношения. Сюжетная функция портрета, пейзажа. Организация повествования.

Смысл заглавия романа (“насмешка горькая обманутого сына над промотавшимся отцом”). Прощание с “лермонтовским человеком” в образе Павла Петровича Кирсанова. Трагедия новых романтиков в образе Базарова. Философский пафос романа.

Тема 13. Романы Ф.Достоевского

Вехи творческого пути Достоевского. Личная и мировоззренческая трагедия Достоевского и ее влияние на его творчество.

Путь Достоевского от сентиментальных повестей (“Белые ночи”, “Бедные люди”) к роману. Своеобразие гоголевской традиции в творчестве Достоевского (“Все мы вышли из гоголевской “Шинели”) – интерпретация темы “маленького человека”, перевод ее из плоскости морально-этической и христианской в плоскость социально-критическую.

Своеобразие исторических обстоятельств, подтолкнувших Достоевского к созданию романа.

“Преступление и наказание” – первый опыт философско-социального романа нового типа.

¹ По усмотрению учителя, можно расширить знакомство учеников с романами Тургенева – не текстуально, но обзорно. Например, с помощью ученических докладов о различных романах или с помощью какой-либо формы внеклассной работы (очень эффективным мог бы оказаться тургеневский вечер).

Экспериментальный сюжет и своеобразие композиции как свойство философского романа. “Полифонизм” романа как следствие его философской природы.

Вопрос о полифонизме романа надо рассматривать очень тщательно, объясняя природу этого термина, во-первых, с точки зрения музыки (поскольку термин взят именно оттуда), во-вторых, с точки зрения его использования М.Бахтиным. Следует особо обратить внимание на то, что понятие полифонизма в литературе связано со способом организации повествования и способом присутствия автора в романе. Здесь уместно учителю обратиться к работам Б.Кормана и к его понятию “точки зрения”, также восходящей к Бахтину. Схематично говоря, полифонизм связан с тем, что авторская позиция выражена не в прямом авторском тексте (в отличие от “монологического” типа повествования), а опосредованно, через столкновение разных точек зрения, разных позиций, выраженных разными персонажами. Авторская позиция не выделяется среди них как нечто самостоятельное, а складывается в результате столкновения разных голосов, их сопряжения и отгалкивания, спора. Здесь уместно использовать те знания, которые уже есть у учеников после изучения “Героя нашего времени” и “Отцов и детей”. Оба эти романа тоже тяготеют к философствованию и психологизму и одновременно разворачиваются на фоне острейших социальных противоречий. Элементы (но только элементы, зародыш) полифонизма мы находим у Лермонтова в буквальном смысле слова – в результате взаимодействия рассказов и, следовательно, точек зрения на героя разных людей. О философской природе “Героя...” свидетельствует и усложненная композиция. Еще острее эти приметы у Тургенева. “Отцы и дети” принято в литературоведении называть “романом-спором”, что отражает его сюжетно-композиционную особенность – бесконечные споры персонажей. Присутствует и некоторая экспериментальность сюжета (сведение в одном доме на равных двух таких разных людей, как Базаров и Павел Петрович). Однако над всем этим, как и у Лермонтова, есть не просто концептированный автор (он есть и у Достоевского), но автор-повествователь, открыто выражающий свою, а не своих героев точку зрения. Роман Достоевского в этом смысле – новый шаг в развитии философского, психологического и одновременно социального романа.

Примечание. В связи с проблемой полифонизма следует познакомить учеников с М.М.Бахтиным как одним из крупнейших мировых

ученых XX столетия, заложивших основы философии словесного творчества. Разумеется, речь идет не об изучении его трудов, а лишь о знакомстве с этим именем. Может быть, по усмотрению учителя, стоит познакомить учеников с фрагментами “Проблем поэтики Достоевского” – это наиболее доступная для понимания учащихся книга Бахтина.

Организация художественного времени и пространства. Понятие хронотопа.

Система персонажей. Понятие о “двойничестве”.

Говоря о “двойничестве”, следует помнить, что это явление у Достоевского носит специфический характер, так как речь идет не о паре персонажей, а о целой их серии, о некоем как бы зеркальном отражении, об обретенной Раскольниковым способности видеть свое отражение в других людях. Здесь, как и в вопросе о хронотопе, опять следует вспомнить о Бахтине.

Образ Петербурга в романе. Интерпретация пушкинской и гоголевской традиции. Противостояние города и природы.

Символика романа.

Понятие о философском романе Достоевского и его основных признаках (полифонизм, двойничество, хронотоп) можно расширить, если обратиться к другим его романам на уроках внеклассного чтения.

Тема 14. Творчество М.Салтыкова-Щедрина

Основные вехи творчества М.Салтыкова-Щедрина. Развитие сатирических традиций в его творчестве. Понятие о сатире как жанре, как пафосе и как о совокупности художественных средств.

Необходимо использовать знания учащихся и вспомнить изучавшиеся прежде сказки Салтыкова-Щедрина, осмыслив на новом уровне мышления их художественное своеобразие и социально-этический пафос. Это поможет подойти к изучению “Истории одного города”.

“История одного города” как образец социальной антиутопии. История создания произведения. Сюжет и композиция. Свообразие художественного времени и пространства. Основные средства создания образов персонажей и обобщенного образа России. Интерпретация гоголевских традиций.

“Господа Головлевы” как образец семейно-социальной хроники. Место романа в ряду произведений о “дворянских гнездах” (“Обломов”, “Дворянское гнездо” и “Отцы и дети”): своеобразие решения темы.

Сюжетно-композиционная организация; хронотоп. Система образов и художественные средства создания характеров. Авторская позиция и формы ее выражения в романе.

Тема 15. Творчество Л.Толстого. Роман-эпопея “Война и мир”

Основные вехи творчества Л.Толстого.

Следует использовать знание произведений Л.Толстого и сведения о нем, полученные ранее. Полезно познакомиться с творчеством Л.Толстого и с многообразной его деятельностью с помощью докладов учащихся. Учитывая, что это последняя возможность поговорить с учениками о Толстом, следует обратить внимание на его роль не только в русской литературе, но и в духовной жизни России последней четверти XIX и первого десятилетия XX века. Надо дать хотя бы самое общее представление о философии Толстого, о его нравственных принципах, о трагедии конца его жизни, о его просветительской деятельности и об огромности его духовного авторитета. Это особенно важно, потому что “Война и мир” – по сути дела первое крупное произведение художника, отнюдь еще не достигшего вершины своего творческого пути.

История создания “Войны и мира”. Толстой о своем романе и его жанровой природе.

Роман-эпопея как принципиально новое жанровое образование, соединившее масштабный и общенациональный характер эпопеи с личностным, индивидуальным характером классического европейского романа. Сопряжение личного и общенационального как идейное и художественное открытие Толстого (ср. прозрение Пьера Безухова в плену: “Сопрягать надо! Сопрягать!”). “Мысль народная” как важнейшее следствие этого открытия; ее всепроникающий и сюжетообразующий характер. Своеобразие композиции произведения: монтажность как отражение сопряженности всего происходящего и постепенное постижение героями этой сопряженности (т.е. обретение умения “смонтировать” себя с миром, осознать себя его неотделимой частью). “Мысль народная”, т.о., действительно “любимая мысль” автора, т.к. ею пронизаны все элементы произведения, от первых написанных по-французски строк и до последнего абзаца эпилога. Она состоит прежде всего в том, что каждый человек есть неотделимая часть своего народа независимо от того, осознает он это или нет.

Здесь следует обратиться к Пушкину и его “Капитанской дочке”, где каждый, самый обыкновенный человек трактуется как субъект и объект истории и неотделим от нее; Толстой, по сути дела, продолжает и развивает эту пушкинскую идею, хотя и интерпретирует ее по-своему, с точки зрения, во-первых, другой эпохи, во-вторых, другого мировоззрения).

Это объективная данность, которой человек не может изменить, как не дано ему выбирать место и время своего рождения. Его же собственная человеческая ценность обусловлена тем, способен ли он прийти к осознанию этой сопряженности своей с народом, а через нее – к сопряженности со всем миром. Поставив во главу угла “мысль народную”, Толстой первым из русских романистов попытался развернуть сюжет своего произведения как модель космоса (космос как гармония, гармоническое, т.е. сопряженное в своих частях целое), где мир Божий и мир человеческий суть одно. Весь сюжет, обусловленный путями исканий главных персонажей и путем исканий концепированного автора, есть путь постижения этой целостности и законов, ее обеспечивающих.

Все вышесказанное вовсе не отменяет привычных приемов в изучении романа. Разумеется, в центре внимания учителя и учеников окажутся его главные герои. Однако, изучая “пути их нравственных исканий”, следует помнить, что это не просто ряд событий, а каждый путь, и особенно нравственный, непременно имеет цель. У Толстого ею является как раз “мысль народная”, или идея сопряжения (это как бы две стороны одной медали). Об этом особенно важно помнить, т.к. одной из самых частых ошибок в трактовке романа школьниками оказывается разделение всех его героев на “народ” и “ненарод”; все связанное с народом концентрируется в войне 1812 года, а все остальное просто выпадает из поля зрения. Исходя из “мысли народной” следует трактовать и толстовское представление о роли личности в истории и, следовательно, образы властителей и полководцев, в том числе Кутузова и Наполеона.

Своеобразие художественного времени и пространства в романе (собственно романский хронотоп и хронотоп эпопей).

“Война и мир” как монологический тип повествования; позиция автора-демиурга (творца, создателя) всезнающего и всепроникающего. Значение толстовских философско-публицистических отступлений. Речевой строй Толстого, своеобразие его синтаксиса.

Своеобразие толстовского психологизма, приемы создания психологически объемных характеров. “Диалектика души” (Н.Чернышевский) у Толстого: что это такое и как делается?

Своеобразие использования приемов антитезы, сравнения и сопоставления. Роль портрета, пейзажа у Толстого. Функция художественной детали.

В подготовке к урокам учителю помогут работы Б.Эйхенбаума и В.Шкловского, а также работа Д.Мережковского “Л.Толстой и Достоевский”. По усмотрению учителя, с отдельными фрагментами этих работ можно знакомить учащихся. Они также могут послужить основой для ученических рефератов и исследований как для уроков, так и для научных конференций.

Тема 16. Проза М.Горького. Повесть “Фома Гордеев”

Основные вехи творчества М.Горького. Его связь с мировоззрением и искусством рубежа XIX-XX веков и своеобразие его философских и эстетических поисков.

Здесь можно использовать собственные же горьковские афоризмы, складывающиеся в некую формулу. В письме Чехову по поводу пьесы “Дядя Ваня” он писал: “Вы убили реализм! Настало время нужды в героическом”. И почти в то же время в “Старухе Изергиль” утверждал: “В жизни всегда есть место подвигу!” Эти две составляющие пронизывают собой все раннее творчество Горького и оказывают большое влияние и на последующие его произведения. По его собственному утверждению, его интересовали люди “выломившиеся”, “стоящие боком к своему классу”, т.е. люди, сознательно поставившие себя в ситуацию выбора и поступка, а не плывущие по течению. Одновременно с этим Горький искал в людях черты “героя-делателя”, создателя, способного перевернуть мир, переустроить плохо скроенную жизнь, изменить неблагоприятные для человека обстоятельства. Горький, оттолкнувшись от открытого критическим реализмом XIX века принципа социального детерминизма личности, развивает и отчасти опровергает его, утверждая сначала в “Фоме Гордееве”, а затем и во многих последующих произведениях, что “человека создает его способность сопротивляться окружающей среде”.

История создания “Фомы Гордеева”. Сюжетно-композиционная организация, своеобразие художественного времени и пространства. Жанровое

своеобразие произведения: роман или повесть? Почему Горький все свои большие произведения называет повестями?

Символика имен у Горького.

Образ Фомы Гордеева и сущность его противостояния миру. Что есть мир у Горького в сравнении с его предшественниками?

Организация повествования (монологическое повествование, но с элементами полифонизма, например, в монологах Якова Маякина) продиктована стремлением Горького выразить, с одной стороны, социально-критический пафос, а с другой – показать противостояние идей, точек зрения. Формы выражения авторской позиции. Функция пейзажа, портрета, своеобразие использования художественной детали. Своеобразие художественного языка Горького (почему у него часто употребляется тире?).

Тема 17. Европейская драма конца XIX – начала XX веков (обзор)

Новая драма: особенности конфликтов и характеров. Характеристика творчества Г.Ибсена, О.Уайлда, Б.Шоу¹.

В работе над этой темой учителю и ученикам поможет работа Б.Зингермана “Очерки драмы XX века”. Эту книгу можно использовать как материал для докладов учащихся.

В зависимости от того, какие из пьес учитель намерен выбрать для текстуального изучения, необходимо обратить внимание на мировоззренческие и эстетические принципы того или иного автора. Особенно это касается творчества О.Уайлда, чьи эстетические концепции были весьма своеобразными. Обращаясь к творчеству Уайлда или Шоу, можно использовать межпредметные связи, предложив ученикам прочитать их пьесы в оригинале или в качестве темы исследовательской работы предложить сравнить оригинал и перевод. Можно также обратиться к экранизациям (“My Fair Lady” by F.Low, что даст возможность сравнить собственно пьесу и ее интерпретацию средствами мюзикла, особого театрального жанра; отечественный фильм “Идеальный муж” по пьесе Уайлда; фильм “Oscar Wilde”; англоязычные фильмы можно взять в “The British Educational Centre”).

¹ Учитель, по своему усмотрению, может дать эту тему обзорно за 1-2 часа или развернуть ее более подробно, выбрав для разбора ту или иную пьесу.

Тема 18. А.Н.Островский как предтеча новой драмы в России.

“Лес”. “Поздняя любовь”

Повторение: основные вехи творчества Островского. Его творческие принципы, своеобразие конфликтов и характеров.

Жанровое своеобразие пьесы “Лес”: комедия с элементами сатиры и водевиля. Конфликт, развитие действия, характеры. Тема театра как лирическая тема Островского (можно отослать учеников к другим пьесам о театре – “Таланты и поклонники”, “Без вины виноватые”). Противопоставление притворства в жизни и притворства на сцене.

“Поздняя любовь” – мелодрама. Свообразие конфликта и развития действия. Характеры. Традиционное и новое в этой поздней пьесе Островского.

Тема 19. А.Чехов как представитель новой драмы.

“Три сестры”. “Вишневый сад”

Повторение: основные вехи творчества Чехова. Принципы его драматургии. Свообразие чеховского конфликта.

“Три сестры”. Конфликт, развитие действия, характеры. Образ времени и пространства в пьесе. Москва как образ-символ идеального и потому недостижимого пространства. Особенности драматургической композиции. Ремарки как особое художественное средство, своеобразие чеховских ремарок. Особенности чеховского драматургического языка, своеобразие речевого строя его пьес.

Важно обратить внимание на то, что у Чехова практически нет традиционных приемов речевой характеристики персонажей, как у Островского, в пьесах которого речь каждого из героев индивидуализирована и одновременно типизирована по социальной и культурной принадлежности, т.е. речевая организация пьес типична для литературы критического реализма и подчинена задаче реалистического психологизма. Речь чеховских персонажей с точки зрения стилистических особенностей не разграничивается, она как бы нивелирована. Индивидуализация и психологическая характеристика персонажей достигается за счет синтаксиса, склонности к развернутым репликам, тяготеющим к монологам (Вершинин) или, наоборот, коротким высказываниям (Нагаша), за счет ключевых слов или фраз, специфически характеризующих того или иного персонажа.

“Вишневый сад” – последняя пьеса Чехова и новый этап в развитии его драматургии, пьеса, в которой чеховское новаторство выразилось наиболее полно и в наиболее законченной художественной форме.

Образ времени в пьесе, его триединый характер: “прошлое”, “настоящее” и “будущее” в пьесе – реальность и мнимость этой градации. Своеобразие драматургического хронотопа. “Вишневый сад” как эпилог темы “дворянских гнезд”.

Конфликт и его реализация в развитии действия.

Система персонажей и их соотношение с образом времени. Персонажи главные и второстепенные, их функция и соотношение друг с другом. Символическое значение образа Фирса.

Речевой строй пьесы.

Тему языка чеховской драматургии можно вынести как самостоятельную и завершающую все изучение пьес. В этом случае разговор о своеобразии чеховского художественного языка можно выстроить как подведение итогов и изучения драматургии Чехова, и изучения вообще русской драмы XIX века, если сравнить Чехова с его предшественниками.

11 класс

136 часов (4 часа в неделю)

Тема 1. Повторение

Роды и жанры литературы. Трансформация родо-жанровой системы в литературе новейшего времени, связанная с усложнением картины мира, с активизацией авторского сознания и поисками форм более интенсивного авторского присутствия в произведении. Критический реализм XIX века значительно деформировал классические жанры и расширил возможности межродовых соединений: лиро-эпика, первые элементы эпизации драмы (“Борис Годунов” Пушкина), лиризации драмы (поздние пьесы Островского, театр Чехова), лиризация прозы (проза Тургенева, Чехова).

Тема 2. Общая характеристика периода рубежа XIX-XX веков: мировоззренческие и эстетические искания

Конец XIX века обозначил глубокий мировоззренческий кризис в европейском и, следовательно, в русском сознании. Это связано в немалой степени с тем, что вторая половина XIX столетия отмечена усугублением социальных проблем, которые представляются неразрешимыми и непреодолимыми и поэтому перестают осознаваться как социальные (т.е. связанные с определенными общественными обстоятельствами в определенный момент истории) и, следовательно, преходящие, а начинают восприниматься как экзистенциальные и, следовательно, имманентные. Поэтому философия позитивизма обнаруживает свою слабость, неспособность объяснить жизнь и показать пути ее преобразования. На смену идее социального прогресса приходит идея неподвижности и принципиальной неизменяемости мира, который изначально враждебен человеку, ибо непознаваем. Человек приходит в мир, обреченный на полное незнание и непонимание своего предназначения в нем, своих связей с ним. На этом зиждется философия конца XIX века.

Целесообразно дать краткую характеристику философских систем О.Шпенглера, А.Шопенгауэра, Ф.Ницше, С.Кьеркегора, полезно также в общих чертах разъяснить основы фрейдизма; также целесообразно познакомить учеников с некоторыми именами русской религиозной философии: Н.Федоров, Вл.Соловьев, Н.Бердяев. Это можно сделать или в виде докладов учеников, или в форме лекции учителя, взяв за основу Краткую философскую энциклопедию или учебник по истории философии: цель этого знакомства в том, чтобы ученики, во-первых, представляли себе мировоззренческие основы искусства рубежа веков и XX века в целом; во-вторых, ориентировались в философских понятиях и именах наиболее известных философов. В дальнейшем, для закрепления знаний, при обращении к конкретным произведениям, следует акцентировать их связь с той или иной системой. Так как ученики уже в основном знакомы с целым рядом явлений рубежа XIX-XX веков, этот материал не должен представлять трудности и его изучение будет носить характер обобщения.

Искусство конца XIX – начала XX веков теснейшим образом (более, чем прежде) связано с философскими исканиями, т.е. философично – это общая характеристика всего искусства и в особенности лите-

рагуры. Это обстоятельство существенно повлияло на проблематику и на поэтику литературы рубежа веков.

Одной из характерных черт поэтики рубежа веков является то обстоятельство, что из литературы практически уходят произведения большой формы. Мы наблюдаем это явление уже в творчестве Чехова, во многом предопределившего развитие литературного процесса рубежа веков. Это связано с тем, что художники обращаются к проблемам частной жизни человека. В силу ряда социальных и философских причин (см. выше) художники утрачивают ощущение прямой, непосредственной связи отдельной личности с жизнью общества, с историей, с человечеством. Счастье или несчастье отдельного человека не зависит от социальных процессов, индивидуальная человеческая жизнь осуществляется в ином ритме и по иным законам, нежели жизнь общества (ср. у Чехова в “Трех сестрах”: “Надо трудиться, и, **может быть**, через **двести-триста** лет наступит прекрасная новая жизнь”); или его же проект пьесы о том, как “люди обедают, носят пиджаки, а между тем слагаются их судьбы, разбивается их счастье”). Разные художники, с разными философскими и эстетическими установками оказываются связаны общим стремлением понять смысл Бытия в целом и смысл человеческого существования в контексте Бытия. Малая и средняя эпическая форма оказалась наиболее подходящей для решения таких мировоззренческих и художественных задач. Этим во многом и объясняется то, что на многие годы в русской литературе (и в европейской) ведущими эпическими жанрами становятся рассказ и повесть: этот процесс начинается новеллистикой Чехова в 1880-е годы и продолжается практически до конца 1920-х годов, когда постепенно в литературу начинает возвращаться роман. В последующие десятилетия малая и средняя формы сосуществуют с большой, романной и даже эпической формой. Роман берет на себя осмысление глобальных исторических событий и философских проблем, рассказ и повесть исследуют частную жизнь личности. Надо сказать, что в отличие от XIX века, породившего великие романы и по сути дела сформировавшего этот жанр в его современном понимании, в XX в. крупных, великих романов, ставших подлинными художественными событиями, появилось сравнительно немного. Но именно они как бы вобрали в себя всю совокупность идейных и художественных исканий XX века и представляют собой довольно сложные жанровые образования, более сложные, чем великие романы прошлого.

Таким образом, малая и средняя эпические формы становятся как бы своеобразным фундаментом для формирования большого романа. Рассказы и повести конца XIX – начала XX веков содержат в себе как бы в свернутом виде романное содержание. О том, что русский эпос одновременно и уходит от романной формы, и стремится к романному (всеобъемлющему) содержанию, свидетельствует развитие такой своеобразной формы, как новеллистический цикл. В XIX веке мы наблюдали лишь редкие явления подобного рода: “Повести Белкина” Пушкина, “Записки охотника” Тургенева – новеллистический цикл не был востребован, т.к. активно развивался роман, отражая целостность Бытия и отвечая на вопрос о месте человека в мире, который являет собой гармонию, космос. Сама форма романа XIX века свидетельствует о космичности, т.е. упорядоченности мира. К концу XIX и особенно в XX веке представление о космичности мира начинает разрушаться, мир как бы распадается на отдельные составляющие. Отсюда и распадение романной формы, отказ от нее в пользу рассказа или повести, позволяющих очень подробно, как под микроскопом, увидеть частные стороны жизни, но не дающих возможности воссоздать целое. Новеллистический цикл – не замена романа, т.к. там представление о целом возникает как о сумме частных, целое представлено не как объективная данность, космос, а как большая или меньшая целостность личностного восприятия мира.

Тема 3. Творчество И.Бунина

Краткая биография И.Бунина: влияние детства, проведенного в старом, обветшавшем поместье, на мировосприятие и позднее на мировоззрение писателя.

Предваряя разговор о прозе Бунина, следует вспомнить его лирику, которая изучалась прежде.

Творческие истоки: влияние Л.Толстого и А.Чехова (главным образом, в поэтике короткого рассказа, в использовании детали, но и в плане мировоззрения, если вспомнить чеховские рассказы “Мужики”, “В овраге”, повесть “Степь”).

Ранние рассказы Бунина, посвященные русской деревне, написаны под очень сильным влиянием Толстого и толстовства, толстовского идеала “муравьиной (роевой) жизни” (Платон Каратаев), с которым Бунин и спорит, и вместе с тем ищет ему подтверждения (“Мелитон”, “Древний человек”). Концепция национального характера, который.

по Бунину, определил историю страны, выливается в представление о том, что “толстовский мужик” ушел в прошлое, а в настоящей жизни возобладал тип человека, отличающегося необъяснимой жестокой силой (влияние Достоевского). Этот перелом обусловлен тем, что “оборвалась власть земли”, которая в прежнее время (в эпоху крепостного права) уравновешивала разные, противоречивые стороны народного характера и гармонизировала национальную жизнь (“Суходол”). Теперь ничто не связывает разрозненные явления русской жизни, которая, по Бунину, не имеет перспективы национального развития (“Антоновские яблоки” и “Деревня”). События 1905-1907 годов окончательно убедили Бунина в тупиковости общенациональной русской жизни, в отсутствии каких-либо перспектив (*здесь стоит обратиться к финалу “Деревни”, даже если эта повесть не будет выбрана для текстуального анализа, и сопоставить его с началом “Двенадцати” Блока – та же символика хаоса; только у Блока этим начинается поэма, стремящаяся прозреть будущую гармонию, а у Бунина этим завершается одна из последних его повестей о русской жизни, и продолжения быть не может*).

Разочаровавшись в идеалах национальной русской жизни и придя к выводу о том, что перспективы этой жизни нет, Бунин пытается обратиться к проблематике современного ему буржуазного общества и пишет “Господина из Сан-Франциско” (ср.: в это же время Горький пишет “Город желтого дьявола” – если эти произведения будут выбраны для текстуального анализа, полезно обратить внимание на их идейную и художественную близость, что свидетельствует об общности исканий художников рубежа веков, даже если они занимают очень разные мировоззренческие и творческие позиции). Это не просто блестящая сатира на мир денег, рассказ очень близок к символистской эстетике и обращает читателя к философским проблемам Бытия; как и в “Деревне”. Бунин пишет об обреченности мира, теперь уже не только России, но всего человечества. Однако социальные проблемы буржуазного мира недолго его занимают. Он обращается к миру человеческой души, к вечным темам жизни, смерти и любви, которые в его представлении неотделимы друг от друга и становятся практически единственными во всем его последующем творчестве.

Лирическое начало в творчестве Бунина проявляется уже в ранних его произведениях, особенно явно оно в “Суходоле” и “Антоновских яблоках”, но доминирующим становится только в эмигрантский период, который составляет по годам большую часть творческой жиз-

ни писателя и отличается тем, что Бунин пишет только о России (эмигрантская проблематика его не привлекает, в отличие от большинства других писателей-эмигрантов), причем о России до Первой мировой войны, т.е. до катастрофы, которая окончательно разрушила целостность русской жизни.

“Окаянные дни” как трагическое прощание с родиной (знакомство с этим произведением может быть обзорным: ученикам надо дать представление о нем, но подвергать его анализу нет необходимости, т.к. художественного интереса оно не представляет).

Сборник “Темные аллеи”. История создания. Разница между сборником и циклом. “Темные аллеи” скорее сборник, нежели цикл, но здесь есть важный признак цикла – единство концепции мира и человека и бунинской идеи любви, пронизывающее все рассказы, и единая для всех лирическая, очень личностная, субъективная интонация повествования.

Текстуальный анализ нескольких рассказов

Возможен такой вариант: 1-2 рассказа подробно анализируются в классе, а затем ученики готовят самостоятельный – возможно, письменный – анализ, который и оценивается; важно добиться в этом случае, чтобы ученики выбирали для анализа разные тексты, чтобы было как можно меньше повторений; если учитель сочтет возможным, можно привлечь работу Л.С.Выготского “Легкое дыхание”). В ходе анализа следует сосредоточиться на проблемах поэтики: минимизация фабулы, построение сюжета как лирического переживания. Своеобразие художественной детали у Бунина (можно в сравнении с Чеховым).

Обобщением и завершением темы должна быть формулировка общей идеи бунинского творчества в ее динамике. Учитель, если сочтет необходимым, может дать обзор романа “Жизнь Арсеньева” как своеобразную квинтэссенцию бунинской концепции мира и человека.

Тема 4. Творчество И.Куприна

Краткая биография И.Куприна.

Полезно акцентировать принципиальную разницу житейского опыта Бунина и Куприна: оседлость, осознание своей принадлежности к древнему роду, к земле одного и бездомность, крайнее одиночество другого.

Творческие истоки – самые разнообразные: Куприн в большей степени, чем Бунин, находится под влиянием русского критического

реализма, прежде всего в плане поэтики и сюжетостроения, но мировоззренческая основа его творчества не целостна и непоследовательна. Он в разные годы испытывает влияние разных философских учений, но особенное влияние на него оказало ницшеанство, правда, специфически переосмысленное (так же, как своеобразно переосмыслял ницшеанство и Горький). Некоторое влияние оказали на Куприна символисты, но опять же непоследовательное, главным образом, в плане поэтики.

Тема любви – центральная в творчестве Куприна, т.к. любовь есть основа жизни. В отличие от большинства художников рубежа веков, Куприн не утратил представления об объективной гармоничности мира, обнаруживая дисгармонию лишь в социальных отношениях и во внутреннем мире человека, задавленного социумом (“Поединок”). Огромную роль в творчестве Куприна играет тема природы (“Олеся”), которая есть символ мировой гармонии, но Куприну не свойственна такая поляризация человека и природы, как у Бунина.

Текстуальный анализ одной из повестей (по выбору).

Сопоставление концепции любви и ее реализации в творчестве Бунина и Куприна.

Тема 5. Творчество М.Горького

Краткая биография М.Горького.

Своеобразие использования Горьким малой эпической формы.

Это почти всегда подготовка (как этюды в живописи) к монументальному эпическому полотну. (Полезно оговорить, что в жанровой системе Горького повесть занимает особое место; он именуется повестью то, что обычно принято именовать романом – отчасти отдавая тем самым дань традиции русской литературы, отчасти акцентируя именно повествовательный и как бы объективный, жизненный характер своих крупных произведений, их ориентированность на эпическое изображение ведущих тенденций социальной жизни, в отличие от собственно романов, носящих выдуманный характер и в центр ставящих частную судьбу, индивидуальный характер, любовную историю; таким образом, малые эпические формы в творчестве Горького представлены только рассказами). Так было в 1890-е годы, когда он писал свои “романтические произведения” и цикл “По Руси”, готовясь к “Городку Окурову” и “Фоме Гордееву”. Так было и в 1920-е годы, когда он начал разрабатывать план “Клима Самгина”. Особое место

занимают 1910-е годы, переходные для Горького как в мировоззренческом, так и в художественном отношении. В “Сказках об Италии” он как бы возвращается к условно-притчевой форме своих ранних произведений, однако вкладывает в них уже не столько романтически-утверждающий, сколько критический пафос. Сборник рассказов 1922-24 годов представляет собой как бы переосмысление собственных художественных и идейных исканий (ср. “Старуху Изергиль” и “Проводник”, “Рассказ о герое”, “Голубую жизнь” – *текстуально анализировать одно-два произведения, обращая внимание на своеобразие горьковской новеллистики: фабульность, экспериментальность сюжета построенного на исследовании пограничной ситуации и специфики поведения личности в условиях пограничной ситуации*).

“Несвоевременные мысли” – опыт горьковской публицистики, отражающей его концепцию культуры как основополагающего понятия всей жизни.

Как и бунинские “Окаянные дни”, этот сборник следует дать обзорно, не останавливаясь на текстуальном анализе; однако следует обратить внимание на общую композицию книги, т.к., в отличие от бунинской, это не дневниковые записи, а именно сборник статей.

Тема 6. “Конармия” И.Бабеля

Краткая биография Бабеля. История создания “Конармии”.

Понятие о новеллистическом цикле. “Конармия” как классический пример цикла: сквозной герой-повествователь и динамика его характера, композиция цикла, единство поэтики и форм выражения авторской позиции.

Текстуальный анализ 1-2 рассказов (*возможно вынести на урок один рассказ и предложить ученикам для самостоятельной работы другие на выбор*).

Тема 7. Повесть как особый эпический жанр

Понятие о жанре повести. Пограничный характер жанровой формы повести. Отличие повести от рассказа и романа.

Анализ повести Б.Лавренева “Сорок первый”: проблематика (трагедия гражданской войны, человек и война, пограничная ситуация), фабула, сюжет, композиция, время и пространство, характеры персонажей.

Анализ повести В.Пановой “Спутники”: проблематика (человек на войне, война как объективные и непреодолимые обстоятельства, экзистен-

циальная природа войны), фабула и сюжет, своеобразие композиции; время и пространство, характеры и способ их создания.

Анализ повести В.Кондратьева “Сашка” (или “Отпуск по ранению”): проблематика (развитие и усиление экзистенциального начала в понимании природы войны, своеобразие проблемы “человек на войне” в 60-70-е годы XX века, пограничная ситуация), фабула, сюжет, композиция, время и пространство, характеры персонажей.

Анализ повести А.Солженицына “Один день Ивана Денисовича”: проблематика (человек в тоталитарном государстве, лагерь как экзистенциальные обстоятельства), фабула, сюжет и композиция, время и пространство, способы создания характера героя, формы выражения авторской позиции.

Анализ повести Ю.Трифонов “Обмен” (или “Другая жизнь”): проблематика (ситуация нравственного выбора, чеховская традиция изображения человека в контексте быта, повседневности), фабула (чеховская тенденция к минимализации фабулы), сюжет, своеобразие композиции, время и пространство, средства создания характеров, своеобразие форм выражения авторской позиции.

Повести и рассказы Л.Петрушевской, Ф.Искандера, В.Пелевина целесообразно предложить ученикам для самостоятельного анализа – как своеобразный способ проверки навыков анализа.

Тема 8. Роман как большая эпическая форма

Повторение знаний о романе, полученных в 9-10 классах: характеристика жанровой формы, истоки жанра, основные тенденции развития жанра романа в русской литературе XIX века.

Кризис романной формы на рубеже XIX-XX веков.

Возвращение романа в 1920-30-е годы. Две тенденции развития романа в этот период, обусловленные как художественными, так и внехудожественными факторами.

1. В связи с событиями Октябрьской революции и наступившими вслед за этим существенными переменами в государственной и общественной жизни, в общественном создании той части интеллигенции (весьма многочисленной), что приняла революцию, формируется представление о переживаемом страной историческом периоде как о сотворении нового мира, взамен навсегда и безвозвратно разрушенного старого (“Весь мир

насилия мы разрушим до основания, а затем мы наш, мы новый мир построим. Кто был ничем, тот станет всем”). И роман 20 – начала 30-х годов (“Железный поток” А.Серафимовича, “Чапаев” Д.Фурманова, “Разгром” А.Фадеева – о гражданской войне, позднее – “День второй” И.Эренбурга, “Время вперед” В.Катаева и др. – о стройках первой пятилетки) как бы взяли на себя функцию древнего эпоса, изображавшего сотворение мира (название романа Эренбурга прямо отсылает к Библии: “И была ночь, и было утро – день второй) и великие события из жизни героев, которые взяли за эту титаническую работу. Разумеется, это были романы XX века, выросшие на традициях русского романа века XIX. Но, используя и реалистические приемы описания событий, и психологизм создания характеров, они прежде всего явились эпическим (в античном смысле этого слова – т.е. подробным и одновременно возвышенно-приподнятым) изображением великой эпохи.

Примечание. Этот материал целесообразно дать учащимся в форме лекции с элементами беседы; можно сопроводить его уроком внеклассного чтения по роману Фадеева или Серафимовича).

2. Одновременно с этим в 20-е же годы продолжают развиваться те тенденции романного жанра, которые закладывались классическим русским романом XIX века и преломились в жанровых поисках рубежа веков (романное творчество, с одной стороны, М.Горького, продолжавшего традиции философского романа Достоевского, с другой – А.Белого, заложившего в русской литературе традиции символистского лирического романа).

Разумеется, эти две тенденции – эпическая и философско-символистская – ни в коем случае не противостоят друг другу и друг от друга не изолированы. Они сложно взаимосуществуют и взаимопересекаются в литературном процессе. Наиболее наглядным примером этого может служить романное творчество А.Платонова. И дальнейшее развитие русского романа XX века это подтверждает: в произведениях русских романистов сложно соединяется эпический размах, подробность и тщательность в создании объективной и достоверной картины мира и постановка сложных философских проблем, выражающаяся в усложненной сюжетно-композиционной организации, в многообразных и сложных формах авторского присутствия в тексте.

В наиболее чистом виде модернистские тенденции нашли свое отражение в литературе русского зарубежья (творчество И.Бунина, Г.Газданова, Н.Нарокова, В.Набокова).

Тема 9. Романное творчество В.Набокова

Краткая биография В.Набокова – выдающегося писателя-эмигранта, единственного из русского литературного зарубежья, кто преодолел ограниченность эмигрантской тематики и стал в полной мере западным (точнее – американским) писателем.

Первый период творчества Набокова развивается еще в русле эмигрантской традиции как в плане тематическом (отголоски эмигрантских проблем и особенностей жизни эмигрантской колонии обнаруживаются во многих произведениях 30-х годов), так и в плане поэтики, где очень сказывается влияние русской прозы рубежа веков. Раннего Набокова принято считать (и он не отказывался от этого) учеником Бунина. Это проявляется в частности, в лирической природе его повести “Машенька”, романов “Защита Лужина” и “Дар”. Лирическое начало и художественное своеобразие набоковской прозы, в которой чрезвычайно сильно авторское присутствие, сохраняется и в более поздних его произведениях. Существенно отличает Набокова от Бунина и других русских прозаиков литературного зарубежья присутствие мотива игры как на уровне сюжетного действия (а в обозначенных в списке романах и на уровне фабулы), так и на уровне сюжетной организации: не только герои внутри сюжета вступают в сложные игровые отношения друг с другом и с миром, но – самое главное – автор выстраивает очень сложную игру с героями и с читателем. Художественный мир Набокова не отражает первичную реальность действительного мира. Это как бы самостоятельный мир, не только сотворенный художником (таков мир любого произведения), но и не могущий существовать без постоянного авторского присутствия. Он, в отличие от мира реалистического романа, не живет по изначально заданным ему законам. Автор – видимый или невидимый – постоянно вмешивается в течение жизни своих персонажей. Он – их судьба, рок, случайность и закономерность. И никогда нельзя до конца понять, где граница между жизнью и игрой и есть ли эта граница: жизнь и игра постоянно перетекают друг в друга (анализ текста будет зависеть от выбора романа для текстуального изучения).

Тема 10. Романное творчество М.Булгакова.

“Белая гвардия” и “Мастер и Маргарита” –

путь к формированию философско-художественной модели мира

Биография М.Булгакова: основные вехи жизненного и творческого пути.

Роман “Белая гвардия” – один из первых в русской литературе романов о гражданской войне, где делается попытка увидеть трагические события революции и послереволюционных лет с точки зрения не тех, кто стоит на стороне революции и делает ее, а тех, кто оказался перед неизбежным, но и невозможным выбором своего жизненного пути в экстремальной исторической ситуации. Герои Булгакова – интеллигенты, люди сопричастные высокой духовной культуре, сформированные ею. И одновременно с этим – они обыкновенные люди, каких тысячи в России. Их судьба не уникальна, а типична, как типична и ситуация выбора, в которой оказались многие и многие представители самых разных сословий, населявших страну в тот переломный момент ее истории. Принципиальное новаторство Булгакова в решении темы “человек и революция” состоит именно в том, что он рассматривает человека в ситуации, которую он не сам для себя создал и которую он изменить не может. От его личного выбора ничего не зависит в жизни страны, в течении революции, в ходе войны. Но он, тем не менее, не вправе уклониться от выбора, если он человек, если он уважает себя, если понятия чести и достоинства для него не пустые слова. Потому что от его выбора – не политического, нравственного – зависит состояние его внутреннего мира, его целостность, его гармония. А внутренний мир человека – это составная часть той жизни духа, которая, по Булгакову, есть единственная непреложная и вечная ценность и, в сущности, единственная подлинная реальность. Реальность войн и революций – преходяща. Реальность жизни духа вечна. “Жизнь коротка, искусство вечно”, – утверждали древние. Эта формула для Булгакова актуальна, т.к. мир вечных ценностей формируется в его первом романе (равно как и в последующих) средствами искусства. Именно в художественной деятельности эти вечные ценности – дом, любовь, дружба, честь, совесть, долг – обретают свое наиболее полное и внятное выражение и как бы материализуются. Весь строй романа, его сюжетно-композиционная организация подчинены воплощению этой идеи. Эпиграфы отсылают нас к Библии (точнее к Апокалипсису, сразу выстраивая традиционный для интеллигентского сознания ру-

бежа веков взгляд на революцию как на апокалиптическое действо, т.е. конец света, за которым последует Страшный Суд, а затем воссияет Царство Божие на земле)¹ и к пушкинской “Капитанской дочке”, произведению в русской культуре и в художественном мире Булгакова знаковому. Отсылки к “Капитанской дочке” проходят потом через весь роман как на уровне прямых цитат (эпиграф) или номинаций (упоминание повести в ряду любимых книг), так и на уровне аллюзий – рассуждения о долге и чести, цепь ситуаций в которых каждый из персонажей стоит перед нравственным выбором, где на одну чашу весов положены жизнь и благополучие, а на другую – честь и долг. Очень важна аллюзия к пушкинской мысли о “русском бунте, бессмысленном и беспощадном”, который трактуется Булгаковым как некая объективная данность, как обстоятельства, предлагаемые человеку, которые он не вправе для себя выбирать, но в которых он обязан выбрать свою жизненную позицию. Следуя Пушкину и всей сложившейся в русской литературе образной традиции, Булгаков делает ключевым образ метели, символизирующей смуту, переломность исторического момента, нестабильность жизни. Использует он и чрезвычайно выразительный пушкинский прием: сон героя как один из способов выражения авторской точки зрения. Булгаков усиливает этот прием, вводя читателя в мир снов нескольких своих героев, причем не только главных, но и второстепенных, не имеющих фабульного значения. Цепью снов, настойчиво ведущих нас к совершенно определенному выводу², Булгаков завершает роман. Идея его состоит в том, что метель, смута, исторические катаклизмы – преходящи, а высшие ценности вечны. И как ни зыбки, ни непрочны кремовые шторы, старый потрескавшийся семейный фарфор, ветхие страницы детских книг, именно они при-

¹ На это важно обратить внимание, т.к. в обыденном сознании Апокалипсис трактуется просто как крушение всего и вся. В евангельском смысле, как понимали это художники и философы рубежа веков (см. поэму Блока “Двенадцать”), это неверно, ибо Апокалипсис – конец **этого** света, т.е. того образа жизни, который сложился и есть сейчас. Но не конец вообще, не абсолютный конец. В отличие от апокалиптической точки зрения, Буини, например, трактовал революцию как конец вообще. Его позиция не апокалиптическая, а эсхатологическая: он не видит выхода и не считает нужным его искать.

² Хорошее задание для урока-диспута или для письменной работы: какая мысль утверждается Булгаковым в снах героев, сосредоточенных в финальных главах романа?

надлежат вечности как знаки памяти, знаки человеческих отношений, символ Дома, равно как и “Фауст”, и Пушкин, и вся вообще человеческая культура, которая вечна и всеобъемлюща. Таким образом, Булгаков противопоставляет вечное и преходящее, но не как абсолютно противоположное, а как диалектическое единство и борьбу противоположностей, составляющих единое целое – мир Божий и Человеческий, который неразрушим и вечен.

Центральный конфликт романа зиждется на противоречиях исторических (т.е. обусловленных определенной исторической эпохой, но ни в коем случае не политических) и экзистенциальных. Человек всегда принадлежит одновременно вечности и своему времени. Этим двуединством обусловлена неизбежность ситуации выбора, в которой всегда находится человек, хочет он этого или нет. Этим же обусловлена и неизбежность внутреннего конфликта, который непременно переживает человек, осознающим себя в ситуации. Исходя из этого принципа строит Булгаков систему персонажей, которая весьма обширна и многофигурна и сначала постоянно расширяется, а к финалу романа вновь предельно сужается. Сюжетный строй романа подчинен движению конфликта и взаимоотношениям персонажей. Особого внимания заслуживает хронотоп, в котором соединяются черты философского и эпического хронотопа. Философский доминирует, но и эпический тоже весьма значим для понимания авторской точки зрения.

Тема 11. Развитие жанра романа-эпопеи в XX веке

Понятие о романе-эпопее и его отличие от классического романа (повторение). Своеобразие развития жанра в XX веке в связи с изменением как социального, так и художественного сознания: человек в XX веке мыслится в состоянии экзистенциального конфликта с миром, и конфликт этот непреодолим и неразрешим. Отсюда трагическое содержание эпопеи XX века.

Роман М.Шолохова “Тихий Дон” – опыт осмысления трагедии революции и гражданской войны через призму сознания “естественного человека”, который у Толстого был на периферии его сюжета, а у Шолохова оказался в центре. Мелехов – не “герой-идеолог”, он по определению не способен к осознанному выбору, который, тем не менее, он вынужден совершать. Своеобразие сюжетно-композиционной организации и хронотопа романа (роман центростремителен в отличие от центробежности “Войны и мира”).

Роман Б.Пастернака “Доктор Живаго” как опыт исторического и одновременно лиро-эпического романа.

Роман В.Гроссмана “Жизнь и судьба” – философский роман¹.

Тема 12. Лирика XX века. Тенденции развития лирического рода²

Лирический цикл как особая форма существования лирики. Проблема целостности цикла. Путь от цикла к поэме (на материале творчества А.Блока, А.Ахматовой, Н.Гумилева, Б.Пастернака, М.Цветаевой).

Тема 13. Русская драма XX века. Эстетические поиски

Своеобразие развития драматургии и театра в XX веке. Влияние “новой драмы” и Чехова на поиски новых театральных форм³.

Интеллектуальная драма М.Горького и Л.Андреева.

Лирическая драма А.Блока.

Театрально-драматургическое многообразие 1920-х годов (М.Булгаков, В.Маяковский, Н.Эрдман).

Лирический театр А.Володина.

Зарождение и развитие трагикомедии в драматургии А.Вампилова, Л.Петрушевской.

Театр абсурда и драматургия Н.Садур.

¹ Обращение ко всем трем романам не является строго обязательным, если недостает времени на подробное текстуальное их изучение. Учитель вправе предпочесть один из них для глубокого изучения, а остальные дать в обзоре.

² Учитывая, что школьники достаточно подробно знакомились с тенденциями развития лирики как рода в 8 классе и пропедевтически изучали основные направления в поэзии XX века (символизм, акмеизм, футуризм), обращение к этому материалу в 11 классе должно носить характер повторения и углубления пройденного. Изучение лирики может проходить в форме лекций учителя или, напротив, в форме докладов и сообщений самих учеников.

³ Многие явления драмы рубежа XIX-XX вв. и собственно XX в. уже также были изучены в 10 классе, что предоставляет возможность историко-литературное и теоретическое содержание темы давать как повторение и углубление ранее полученных знаний. Уместны обзорные лекции учителя об основных тенденциях театрально-драматургических поисков XX века, а затем текстуальное изучение отдельных произведений в соответствии со списком по уже отработанной модели.

Примечание. Настоящий модифицированный вариант базовой программы по литературе прошел первый этап апробации в гимназии №11. Сейчас начался процесс доработки программы, второй этап ее освоения учителями, процесс экспериментов и накопления методического опыта, который будет представлен в будущих методических пособиях кафедры русской и зарубежной литературы.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аржанова Ольга Кимовна – кандидат филологических наук, сотрудник Центра мониторинга Министерства науки и образования Самарской области. Автор параграфа “А.П.Чехов и В.Пьецух (опыт сопоставительного анализа)”.

Галузина Лилия Викторовна – директор средней школы №132, учитель русского языка и литературы, победитель конкурса “Учитель года”. Автор параграфа “Методика “вдумчивого чтения” на уроках литературы”.

Голубков Сергей Алексеевич – профессор, доктор филологических наук, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы СамГУ. Автор параграфа “Вузовские формы обучения в современной школе”.

Журчева Татьяна Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы СамГУ. Научный руководитель творческой группы составителей модифицированного варианта базовой программы по литературе для 5-11 классов.

Зацепин Константин Александрович – аспирант кафедры русской и зарубежной литературы СамГУ. Автор параграфа “Отношения “автор-читатель” в структуре современного преподавания литературы”.

Крысина Ольга Владимировна – выпускница филологического факультета Самарского государственного университета. Соавтор параграфа “Повесть И.Бунина “Деревня” и проблемы ее изучения в школе”.

Никифорова Людмила Евгеньевна – старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы СамГУ. Автор предисловия и параграфа “Роль учебной ситуации в процессе речевого развития школьников”.

Основина Ольга Владимировна – учитель русского языка и литературы Самарского медико-технического лицея. Соавтор параграфа “Повесть И.Бунина “Деревня” и проблемы ее изучения в школе”.

Перепелкин Михаил Анатольевич – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы СамГУ. Автор параграфа “Поэт в контексте эпохи”.

Растягаев Андрей Викторович – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской, зарубежной литературы и методики преподавания литературы СГПУ. Автор параграфа “Житие Федора Васильевича Ушакова” А.Радищева как объект изучения на уроках литературы в школе”.

**ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ
И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОИСКИ**

*Методическое пособие по курсу «Методика преподавания литературы»
для студентов филологического факультета*

Редактор *Е.А.Будячевская*
Компьютерная верстка, макет *Е.А.Будячевская*

Лицензия ИД № 06178 от 01.11.01. Подписано в печать 29.11.04.
Формат 60×84/16. Печать оперативная.
Уч.-изд.л. 12,5; усл.-печ.л. 11,6
Гарнитура «Times New Roman». Тираж 300 экз. Заказ № 1141.
Издательство «Самарский университет»
443011, г. Самара, ул. Академика Павлова, д.1; тел. 34-54-23
УОП СамГУ, ПЛД №67-43 от 19.02.98.