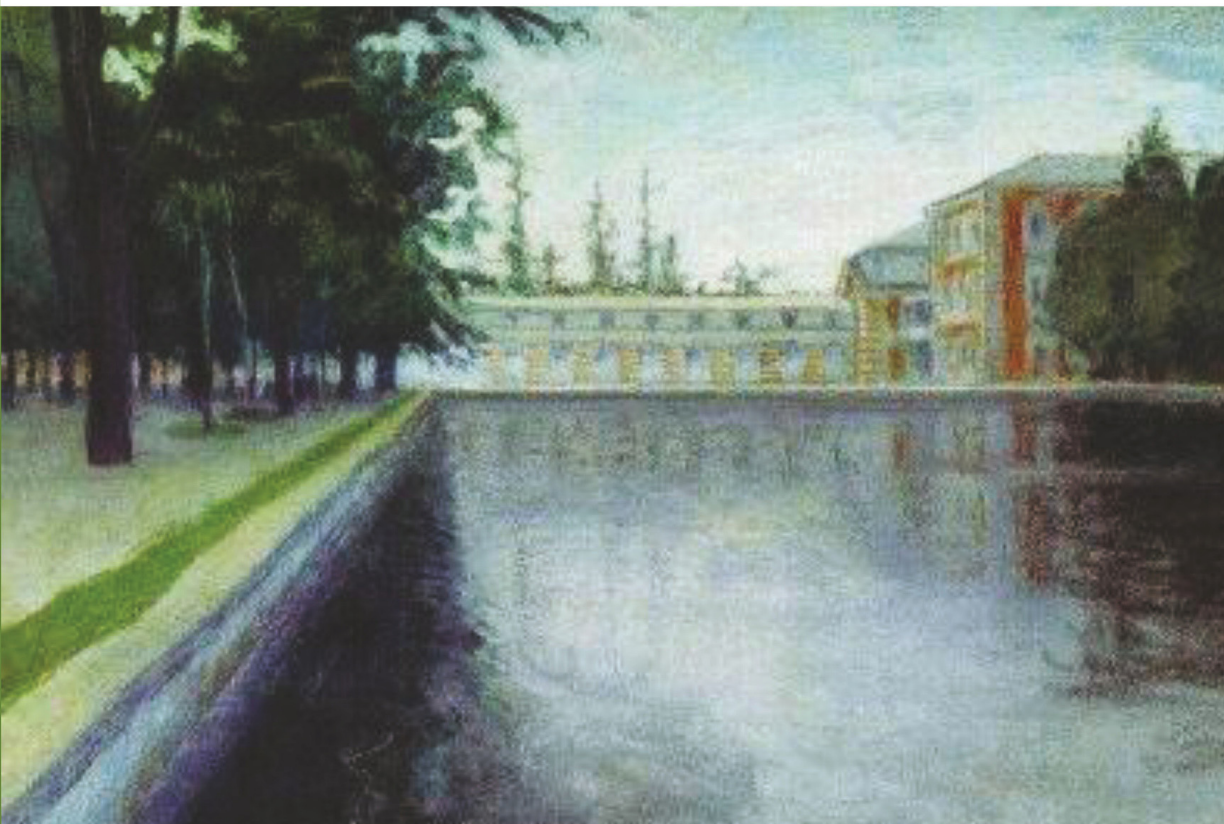


*Л*ИТЕРАТУРНОЕ
ПРОИЗВЕДЕНИЕ
в контексте
художественной культуры



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ
И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ
Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

*Л*ИТЕРАТУРНОЕ
ПРОИЗВЕДЕНИЕ
в КОНТЕКСТЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ



Коллективная монография

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2020

УДК 82.09(082)
ББК Ш5(2-р)—3я44
Л64

Составители:

М. И. Шутан, доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой историко-филологических дисциплин
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»;

Л. В. Дербенцева, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры историко-филологических дисциплин
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

Научный редактор

М. И. Шутан, доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой историко-филологических дисциплин
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

Научный рецензент

Н. М. Ильченко, доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой русской и зарубежной филологии
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина»

© Сост.: Шутан М. И., Дербенцева Л. В.;
науч. ред. Шутан М. И., 2020

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт
развития образования», 2020

ISBN 978-5-7565-0905-2

Введение

М. И. Шутан

Термины «текст» и «контекст», употребляемые авторами коллективной монографии, следует назвать определяющими, базовыми.

Нельзя не согласиться с тем, что текст «обладает особой системой смысла, отделяющей его от обычных языковых сообщений на данном языке; это вторичная знаковая система накладывается на систему первичную, языковую.

Поскольку же тексты рассматриваются как особо ценное достояние культуры, то эта специфическая знаковая система оказывается более важной; общеязыковая семантика может подавляться и разрушаться в пользу собственно «текстуальной» семантики» [2, с. 138].

«Текстуальную» семантику можно назвать речевой, так как текст — результат функционирования языка в тех или иных условиях. По этой причине художественный текст не может быть предметом только лингвистической интерпретации, неизбежно сужающей его смысловые горизонты. Хотя было бы несправедливым и отрицание такого подхода к нему, позволяющего увидеть



текст, прежде всего его речевое оформление, в отношении к языковой системе, представленной в конкретном научном исследовании в синхроническом или диахроническом ракурсе.

Тем не менее расширяет смысловые горизонты художественного текста, если иметь в виду аналитико-интерпретационные процедуры, литературоведческий подход, который может органично сочетаться с речеведческим, искусствоведческим, культурологическим, историческим, социологическим, философским и философско-эстетическим подходами.

Не назовешь простым и вопрос о контексте. Последний может рассматриваться с точки зрения психологической — и тогда в центре внимания оказывается художественная рецепция, о чем свидетельствует следующее определение: «Контекст — осмысленные воспринимающим сознанием текстовые связи и соотношения, позволяющие судить о стилистических, содержательных, эстетических и иных особенностях произведения как в пределах данного текста, так и в сопоставлении с другими текстами в синхроническом и диахроническом аспектах» [3, стб. 392]. Естественно, у каждого реципиента индивидуальный набор «текстовых связей и отношений», обусловленный целым комплексом факторов — личностных, социальных, исторических и пр. Но это не отрицает возможности общих ассоциативных ходов, обусловленных самим исходным текстом, его содержанием и структурой.

М. М. Бахтин, характеризуя конститутивные признаки контекста, использует термин «диалогический контакт»: «Текст живет, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом). Только в точке этого контакта текстов вспыхивает свет, освещающий и назад и вперед, приобщающий данный текст к диалогу.

Подчеркиваем, что этот контакт есть диалогический контакт между текстами (высказываниями), а не механический контакт “оппозиций”, возможный только в пределах одного текста (но не текстов и контекстов)» [1, с. 364].

Сам этот диалог может приобретать разные формы.

Тот или иной автор определенным образом реагирует на систему взглядов, на художественный мир конкретного произведения или творчество автора в целом, что находит отражение в его высказываниях, в которых он в открытой форме выражает свое мнение, или в произведениях на идейно-тематическом, образном, сюжетном или стилистическом уровнях. В таком ракурсе в статье В. А. Доманского рассматривается отношение Л. Н. Толстого к И. В. Гете, причем во главе угла оказываются критерии подхода к произведению искусства — этический и эстетический. Какой из них приобретает особую аксиологическую значимость и должен стать определяющим?

В сфере диалогических отношений, пусть и понимаемых метафорически, оказываются авторы, которые представляют свою версию архетипических образов и сюжетов, к которым следует отнести тему Прометея в русской литературе конца XX века (С. В. Тихонова), отражение гамлетовской темы в русской лирической поэзии XX века (Е. В. Егоршина), сюжет о Крысолове в зеркале поэтических и прозаических произведений, относящихся к зарубежной и русской литературе разных историко-культурных эпох (Е. А. Елясина), ситуация «человек в отношении к различным природным реалиям», рассматриваемая в контексте библейских образов и мотивов, которые входят в текст повести Э. Хемингуэя «Старик и море», или же новелла В. П. Астафьева «Царь-рыба», созданная под определенным влиянием названного выше американского писателя (Н. А. Резниченко).

В связи с вышесказанным нам представляется неизбежным выход на проблему интертекстуальности.

Конститутивный признак интертекста, на наш взгляд, присутствует в его определении, которое дает А. Ранчин: «Фрагменты претекста, оказываясь инкорпорированными в новый текст (посттекст), приобретают в нем особенные, прежде им не свойственные смыслы. На пересечении “исходного” и “итогового” текстов рождается еще одна смысловая сфера, еще один текст, не похожий на них и одновременно им соприродный» [5, с. 12].

В представленном выше определении интертекст преподносится как некая смысловая сфера, возникшая в результате пересечения, своеобразного диалога двух текстов. Действительно, интерпретируя художественные тексты, мы нередко пытаемся понять характер семантических трансформаций тех или иных претекстовых элементов, которые органично (или неорганично!) вошли в новую структуру.

Иначе говоря, интертекст — это смысловая сфера, обусловленная включением знаков претекста в процесс создания новой текстовой среды. И соответственно работа с интертекстом на уроке литературы предполагает выявление знаков претекста, их атрибуцию и, самое главное, постижение характера трансформации их художественных смыслов.

Существуют два типа межтекстовых связей: связи, основанные на отношении соприсутствия двух или нескольких текстов (цитата, аллюзия), и связи, основанные на отношении производности (стилизация и пародия) [4, с. 84—110].

Так, в одной из статей монографии (М. А. Борщевская) показано, как в стихотворении А. С. Кушнера «Есть музыка в прибрежном тростнике...» отражены строки Авзония, Б. Паскаля, Ф. И. Тютчева и какие они получают смыслы в новых условиях; сходная ситуация обнаруживается и при сопоставлении стихотворений В. А. Павловой и А. А. Ахматовой, в которых присутствуют общие или похожие образы, детали, ситуации, которые современная поэтесса, отталкиваясь от исходных текстов, трансформирует, исходя из своего понимания поэтического творчества. Налицо диалог, пусть и односторонний.

Особая тема — прослеживание судьбы жанра. В монографии представлены эволюция и типология жанра путешествия, судьба которого охватывает различные историко-культурные эпохи (А. М. Фирсова).

Художественная же интерпретация литературного произведения может восприниматься как форма диалога обычно представителя другого вида искусства с писателем, поэтом или драматургом, в связи с чем вспомним о музыкальной интерпретации лирического произведения, получающей свое

творческое воплощение в жанре романа на стихотворение А. С. Пушкина (Е. П. Рябчикова), кинематографические и телевизионные версии пушкинской трагедии «Моцарт и Сальери» (В. Г. Маранцман, Л. В. Дербенцева), сценическую версию романа М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» (П. Е. Янина).

И, конечно же, не могут рассматриваться вне этой формы диалогических отношений иллюстрации А. Н. Бенуа к повести А. С. Пушкина «Пиковая дама», отличающиеся концептуальностью с точки зрения эстетической и искусствоведческой, если иметь в виду технику графики, и выводящие весь комплекс визуальных образов за рамки традиционного иллюстрирования литературного текста (М. Г. Уртминцева).

Кстати, к числу проблемных следует отнести следующий вопрос: можно ли вносить произведения, представляющие собой художественную интерпретацию того или иного литературного текста, в контекстуальный ряд, смысловым центром которого, его доминантой является произведение, ставшее объектом тех или иных творческих «манипуляций», совершаемых на языке образов?

На наш взгляд, на этот вопрос должен быть дан положительный ответ, так как в подобной ситуации исходное произведение и произведение, условно говоря, производное входят в парадигматическую систему, представляющую обычно различные подходы к теме, образу, сюжету, композиционным принципам и элементам, особенностям стилистики, обнаруживаемым реципиентом и одновременно вторым участником этого условного диалога.

Не может подлинная художественная интерпретация автоматически переводить на другой язык, если выразиться образно, исходное произведение, не привнося в него ничего нового, не вступая с ним в диалог: вне логики диалога художественная интерпретация как явление искусства в принципе невозможна. Парадигматика, актуализирующая принцип вариативности, дивергентности, образует среду, которую и следует обозначить термином «контекст».

Еще в большей степени условным будет слово «диалог», если речь идет о связях, отношениях, возникающих объективно, независимо от воли автора произведения. Именно эти связи актуализирует исследователь, или же они раскрываются на учебном занятии. Рассмотрение С. З. Иткуловым философской основы и поэтики нонсенса в поэме Л. Кэрролла «Охота на Снарка» в связи с поэмой Н. В. Гоголя «Мертвые души» следует отнести к этой группе интерпретационных ходов, так как литературовед и культуролог как бы сам устанавливает диалогические отношения между авторами, причем интерпретируя названные выше произведения в контексте философской системы Ф. Шеллинга.

В главах, вошедших в монографию, рассматривается целый комплекс методических проблем, связанных с преподаванием литературы в школе, о чем следует сказать отдельно. Перечислим эти проблемы:

- ✓ пути преодоления культурного диссонанса между текстом и юным читателем (Е. К. Маранцман);

- ✓ методика анализа эпизода в контексте всего произведения, так называемый имманентный подход к тексту, показанный на примере учебных занятий по роману Л. Н. Толстого «Война и мир», методика, которой должен овладеть каждый учитель-словесник (Н. М. Фортунатов);

- ✓ методика анализа драматического произведения (В. Г. Маранцман);

- ✓ функции художественного контекста на различных этапах изучения литературного произведения (М. И. Шутан, С. В. Тихонова);

- ✓ реализация принципа визуализации концептов на уроках, основу которых составляет определенный ассоциативный ряд (М. И. Шутан);

- ✓ методика контекстного подхода к изучению мировоззрения писателя, прежде всего его этических и эстетических взглядов (В. А. Доманский);

- ✓ приемы исследовательской деятельности школьников в условиях организации их работы по группам (Л. В. Дербенцева);

✓ музыкальность лирического произведения как предмет осмысления на учебном занятии (М. Ю. Борщевская).

Коллективная монография составлена на основе материалов Всероссийской конференции, которая была проведена в декабре 2019 года в Нижегородском институте развития образования в связи с 75-летием доктора педагогических наук, профессора Людмилы Васильевны Шамрей, руководившей в институте кафедрой словесности и культурологии с 1994 по 2018 год. Это выдающийся ученый-методист, в центре внимания которого была роль образно-ассоциативного мышления в развитии читателя-школьника.

Именно так и названа ее монография, разделы которой при внимательном их изучении расширяют и углубляют представление читателя о методике контекстного подхода к литературному произведению («Взаимосвязь логического и образного в художественном развитии читателя», «Изучение литературного произведения: от художественной целостности — к контексту», «Слово — образ — культура: обучение школьников анализу целостных художественных систем») [6].

Поэтому не должно удивлять, что первая глава коллективной монографии открывается статьей Л. И. Коноваловой, посвященной этому ученому.

Литература ☞

1. Бахтин, М. М. К методологии гуманитарных наук / М. М. Бахтин // Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. — Москва : Искусство, 1979. — С. 361—373.
2. Зенкин, С. Теория литературы: проблемы и результаты / С. Зенкин. — Москва : Новое литературное обозрение, 2018. — 368 с. — ISBN 978-5-4448-0714-9.
3. Литературная энциклопедия терминов и понятий / главный редактор и составитель А. Н. Николюкин. — Москва : НПК «Интелвак», 2003. — 1596 с. — ISBN 5-93264-026-х.
4. Пьеге-Гро, Н. Введение в теорию интертекстуальности / Н. Пьеге-Гро ; перевод с французского

- Г. К. Косикова, В. Ю. Лукасик, Б. П. Нарумова. — Москва : Издательство ЛКИ, 2008. — 240 с. — ISBN 978-5-3820-0461-7 (рус.), 2-10-003518-5 (фр.).
5. Ранчин, А. «На пиру Мнемозины»: Интертексты Бродского / А. Ранчин. — Москва : Новое литературное обозрение, 2001. — 464 с. — ISBN 5-8679-3150-1.
6. Шамрей, Л. В. Роль образно-ассоциативного мышления в развитии читателя-школьника : монография / Л. В. Шамрей. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2019. — 226 с. — ISBN 978-5-7565-0845-1.

ГЛАВА ПЕРВАЯ



КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД
к ШКОЛЬНОМУ ИЗУЧЕНИЮ
ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
как МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА



«Культурологические горизонты»
осмысления художественного
произведения в методических работах
Л. В. Шамрей

Л. И. Коновалова

Введение широких культурологических горизонтов для осмысления литературного произведения облегчает путь читателя к пониманию художественного произведения.

Л. В. Шамрей

Имя Людмилы Васильевны Шамрей хорошо известно не только нижегородским учителям, филологам, студентам и школьникам, но и вузовским преподавателям — петербургским и московским ученым-педагогам.

Людмила Васильевна Шамрей (10.03.1945 — 06.02.2018) была Почетным гражданином Нижнего Новгорода, Заслуженным работником высшей школы РФ, доктором педагогических наук, профессором, заведующей кафедрой словесности и культурологии Нижегородского института развития образования.



Людмила Васильевна много работала с творческими коллективами нижегородских учителей. Многие из них стали докторами и кандидатами наук, многие по праву считают себя ее учениками. Она была сторонником следующей идеи — «гуманитарная культура как принцип жизни творческих коллективов школ». Эта идея нашла свое убедительное воплощение в таких образовательных организациях Нижнего Новгорода, как лицей № 165 имени 65-летия «ГАЗ», гуманитарно-художественная школа им. М. В. Ломоносова, физико-математический лицей № 82. Системное освоение филологии в целом на основе реализации авторских программ, факультативов и спецкурсов характерно для гимназии № 25 им. А. С. Пушкина (Нижний Новгород), школы № 2 им. А. С. Пушкина (Арзамас), гимназии № 13 (Нижний Новгород), лицей № 40 (Нижний Новгород), лицей № 1 (Семенов), школ № 6 и 9 (Павлово) и других.

Людмила Васильевна Шамрей горячо переживала все перипетии преподавания литературы в школе. Она утверждала, вслед за своим учителем и научным руководителем В. Г. Маранцманом, что цель литературы как учебной дисциплины в школе — воспитание читателя, воспринимающего литературное произведение как явление художественной культуры в максимальной полноте авторского замысла и культурных связей, а задача школы — воспитать читателя как личность с широкими горизонтами культурных представлений.

Методические идеи Л. В. Шамрей актуальны. Она выступила инициатором нового направления в школьном изучении литературы — функциональных закономерностей взаимодействия науки и искусства в школьном изучении литературы, что явилось темой ее докторской диссертации (1995).

В своем труде Людмила Васильевна утверждала, что без широкого историко-культурного контекста, без художественных воплощений и интерпретаций литературного произведения невозможно развить у ученика собственный творческий резонанс. На таких научных категориях, как восприятие литературного произведения, его интерпретация, интеграция литературы и других искусств, проблемное изучение литературы в школе, основаны методическая теория и практическая

методика Л. В. Шамрей, где она вслед за нашим замечательным учителем В. Г. Маранцманом начала разрабатывать *проблемы взаимосвязи искусств применительно к анализу произведений искусства и литературному образованию в целом*, что и воплотилось в дальнейшем в ее работах.

Людмила Васильевна рассматривала *проблемное изучение* как наиболее эффективный метод изучения литературы в школе, так как проблемный вопрос, организующий проблемную ситуацию, всегда внутренне противоречив и побуждает читателя-школьника искать свой вариант ответа из многих возможных. *Проблемную ситуацию* она трактовала как *завязку свободной дискуссии, формирующей навыки читательской рефлексии*. Побуждение ученика самостоятельно выбирать свою позицию по отношению к тексту, самостоятельно определять свою точку зрения и на этом основании строить собственную *интерпретацию* было шагом вперед к раскрепощению методической и профессиональной мысли учителя-словесника. В ее работах и в коллективной монографии «Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность» [2] *проблемы интерпретации и анализа* литературного произведения в школе, технологии филологического образования как учебной деятельности школьников, приемы анализа художественного произведения школьников нашли свое воплощение. Научно обоснованная идея *интерпретационного подхода* к преподаванию литературы, предполагающего, в частности, погружение учащихся в культурную традицию с ориентацией на актуальную современность, требование филологической профессионализации литературного образования, высказанные Л. В. Шамрей в ее лекциях и выступлениях на конференциях, чрезвычайно актуальны и востребованы сегодня у думающих учителей [4].

В ее методических трудах, обращенных к широкому культурному полю, диалогности, проблемности, ассоциативности, остро ставились вопросы о соответствии программ и учебников по литературе задачам, которые должны решаться в школьном гуманитарном образовании.

Посвятив свою жизнь методике преподавания литературы, Л. В. Шамрей стремилась расширить ее горизонты, раз-

рабатывая принципы взаимодействия искусств на уроке литературы. Диалог культур, диалог стилей и авторов она рассматривала как смысловое поле, в котором должен зазвучать и голос ученика.

Сегодня принципиально важными являются *методические идеи о дальнейшем пути литературного образования в школе и судьбах культуры*. Л. В. Шамрей на конференциях и в лекциях для учителей-словесников говорила и писала об опасной тенденции, когда литература оттесняется с центральных позиций. Это становится угрозой культуре и искусству, которые оказываются на периферии культурного сознания личности.

Развивая идеи Санкт-Петербургской методической школы, Людмила Васильевна настаивала на необходимости определить *социальные задачи преподавания* литературы в школе, так как расстояние между человеком и культурными ценностями увеличивается. Ее всегда волновали вопросы снижения уровня культуры современного общества, стандарты литературного образования в школе; методические потребности учителя литературы и критерии оценки программ и учебников; цели и формы современного урока литературы, что подтверждают ее статьи и выступления на конференциях в Нижнем Новгороде, Санкт-Петербурге и Москве. По ее мнению, изучение литературы в школе является своеобразным камертоном, по «звучанию» которого можно определить уровень и направленность ценностных приоритетов в гуманитарном образовании, и не только в гуманитарном.

Диалог читателя с текстом, с самим собой, развивающийся в равноправном диалоге учителя и ученика, совместный поиск истины в столкновении мнений — таковы, по мнению Людмилы Васильевны, педагогические основания литературного образования. Художественный текст многозначен, и, следовательно, всякая однозначность интерпретации есть примитивизация авторской концепции. Именно в *примитивизации* технологий литературного образования, не позволяющих раскрыть многозначность художественного текста, Л. В. Шамрей и ее ученики видели одну из причин утраты интереса школьников к литературе.

Названные проблемы вызывают и сейчас горячий отклик учителей русского языка и литературы и методистов разных городов России. Учителя словесности наедине с художественными текстами и воспринимающими их учащимися создают никому не видимый, но реально значимый мир — мир, где свобода духовного поиска и радость творческих свершений становятся для подрастающего человека возможностью личностного взросления. На этих уроках ученики готовятся задавать себе и миру сущностные вопросы.

Исследования последнего десятилетия обнаруживают сложность происходящих в мире образования перемен: авторитарность уходит, но неосознанно порой удерживается в реальном опыте школы; демократизм нередко декларируется как принцип жизни школы, но не соблюдается в практике общения...

Л. В. Шамрей ясно понимала, что литературное развитие не может осуществляться без сопряжения культурных ценностей субъектов диалога, в котором личность обретает культурный и социальный статус, определяет отношение к национальным традициям, нравственным ценностям всечеловеческого характера. В ее статьях и выступлениях на конференциях эта линия наглядно представлена и убедительно раскрыта [5].

Урок литературы в школе сегодня — это возможность читать и понимать классические тексты, развивать способности к восприятию и анализу художественных произведений как явлений культуры, учиться культуре.

Важными компонентами литературного образования выступают овладение читателем-школьником опытом понимания — опытом интерпретационной деятельности в сфере художественного и межличностного общения, в котором интерпретация выполняет роль механизма взаимодействия человека с искусством, наукой, другими людьми; направленность на развитие субъекта деятельности — читателя: его самопознание и самосовершенствование, что обусловлено духовной традицией культуры, нацеливающей на поиск истины, красоты, смысла жизни, стремление к самосовершенствованию; установка на творческое самовыражение в процессе литературного и личностного развития [6].

Особая важность литературы в школе состоит в том, что

она изначально соотносится с миром значимостью в формировании духовного сознания учащихся: «Чтение художественной литературы дарует ученику возможность духовной встречи, общения с носителями ценностного сознания — автором, героями, культурными собеседниками, диалога с ними, рождающего чувство сопричастности художественному миру, способствующего становлению “человека культуры”» [1].

Современное литературное образование базируется на новой практике восприятия художественного произведения, допускающей «бесконечное множество точек зрения читателя и бесконечное количество аспектов самого произведения», возможность «свободных интерпретаций» (У. Эко).

Учитель литературы осознает двойственность процесса чтения, которое, с одной стороны, представляет собой художественную деятельность — художественное общение читателя-школьника с текстом как «сокровенный личностный процесс» (Ю. Боров), с другой стороны, в процессе школьного литературного образования, который разворачивается в рамках учебного диалога: «читатель-школьник — художественный текст — учитель — класс» [6, с. 110—111]. Учебный диалог — это новая методологическая установка, методологическое ядро литературного образования.

Очевидно, что творчески работающий учитель должен соотносить результаты литературного образования с его целями и содержанием, с развитием читателя-школьника, восприятием им художественной литературы, школьным анализом и интерпретацией литературного произведения, организацией чтения, читательским интересом, организацией урока литературы, методами и приемами обучения, развитием устной и письменной речи учащихся, развитием читательской самостоятельности, индивидуализацией и дифференциацией обучения литературе и т. д. [3, с. 5].

Современная культурная ситуация с особенной остротой поставила вопрос о роли литературы в изменившемся мире, характере и качестве чтения школьников, а вместе с этим и вопрос о качестве современного литературного образования. Отметим негативные явления в обучении литературе, влияющие и на качество литературного образования.

Во-первых, «опыт освоения компьютерных и информационных технологий сказывается на характере читательской деятельности, влечет качественные изменения в самом процессе чтения, восприятия художественного текста», «кризис чтения художественной литературы, усиление прагматической направленности читательского выбора» [1].

Во-вторых, сокращение часов на изучение литературы, уменьшение значимости традиционных сочинений по литературе, проведение итоговой аттестации школьников в унифицированном формате ЕГЭ — проявления формализации подходов к литературному образованию, что ведет к изменению статуса и понимания степени ценности предмета, который традиционно был мировоззренчески кардинальным в отечественной школе.

В-третьих, социальные потрясения, масштабные кризисы остро ставят вопрос и о гуманитарной «составляющей» подрастающего поколения.

Между тем культура, искусство традиционно являются источником и пространством воспитания, формирования ценностного сознания. Литература как феномен культуры изначально соотносится с миром ценностей и обладает ценностной значимостью. Чтение художественной литературы дает ученику возможность духовной встречи, общения с носителями ценностного сознания — автором, героями, культурными собеседниками, диалога с ними, рождающего чувство сопричастности художественному миру, способствующего становлению «человека культуры».

Кардинально изменилось информационное пространство. Ярко проступает процесс «знания текста» без его прочтения. Налицо кризис чтения художественной литературы, усиление прагматической направленности читательского выбора.

Отметим, что, в силу своей уникальной специфики и мощного потенциала воздействия на читателя, литература как школьный предмет нередко становилась точкой отсчета в решении не только педагогических, но и социальных проблем, а вопросы ее преподавания в школе оказывались неразрывно связанными с выбором стратегии развития всей образовательной системы.

В настоящее время представлена система школьного литературного образования учащихся, определены структурные составляющие процесса литературного развития школьников и структурные составляющие условий для успешного его протекания, представляющие в свою очередь тоже системы, взаимосвязанные и взаимообусловленные, охватывающие все аспекты литературного развития школьников в современных условиях. Методистами-учеными и практиками осмыслены интерпретационная деятельность как система и механизм литературного развития учащихся; критерии речевого и литературного развития школьников; понятие литературной и речевой компетентности; система речевой деятельности учащихся; система не только межпредметных, но и внутрипредметных связей, связи литературы с другими искусствами в режиме диалога культур; осуществляется технологический подход к преподаванию литературы, разрабатываются новые технологии применительно к преподаванию литературы и внедряются в школьную практику, в опыт учителей-словесников и др.; разработаны и скорректированы содержание и структура ЕГЭ по литературе, контрольно-измерительные материалы, критерии оценки выпускных работ; проделана большая работа в области практической методики в помощь учителям-словесникам и учащимся. И в этом также большая заслуга Л. В. Шамрей и ее учеников — представителей нижегородской методической школы.

Литература ☞

1. Аналитический доклад (Литература) // Открытая методика: поиск — исследования — творчество : сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы / под редакцией Е. Р. Ядровской. — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. — С. 64—90.
2. Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность в школе : коллективная монография / составители и научные редакторы : Л. В. Шамрей и М. И. Шутан. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2012. — 282 с. — ISBN 978-5-7565-0518-4.

3. Методика преподавания литературы / под редакцией О. Ю. Богдановой. — Москва : Издательский центр «Академия», 2004. — 400 с. — ISBN 5-7695-1205-9.
4. *Шамрей, Л. В.* Методика литературы и методология гуманитарного знания / Л. В. Шамрей // Литературное образование в современном мире: проблемы и решения. XX Голубковские чтения : материалы международной научно-практической конференции / ответственный редактор В. Ф. Чертов. — Москва : Эконом-информ, 2013. — С. 23—26.
5. *Шамрей, Л. В.* Школа XX века и творческий потенциал учителей-словесников / Л. В. Шамрей // Нижегородское образование. — 2013. — № 1. — С. 54—63.
6. *Ядровская, Е. Р.* Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5—11 классы) : монография / Е. Р. Ядровская. — Санкт-Петербург : Книжный Дом, 2012. — 184 с. — ISBN 978-5-9477-7268-5.

О путях преодоления культурного диссонанса между текстом и юным читателем

Е. К. Маранцман

Урок литературы в школе сегодня — это возможность читать и понимать классические тексты, развивать способности к восприятию и анализу художественных произведений как явления культуры, учиться культуре.

Л. В. Шамрей

Слова Людмилы Васильевны Шамрей, вынесенные в эпиграф этой статьи [1, с. 21], фактически указывают путь современной методике преподавания литературы. Ведь для

сегодняшних школьников язык Пушкина, Толстого и Достоевского так же далек и уже малопонятен, как язык древнерусских текстов.

Какие методические приемы нужно избрать для приближения школьников к тексту? Конечно, это освоение ими культурных кодов, чему помогает рассмотрение литературного произведения в аспекте всей художественной культуры — музыки, живописи, архитектуры. И, конечно же, всех мультикультурных искусств — таких как театр и кино.

Современные экранизации классических произведений не всегда следуют тексту. В эпоху постпостмодерна каждый создатель нового не просто интерпретирует текст, а вносит внетекстовые компоненты, домысливает автора классической версии. При просмотре таких произведений в школе важно не попасть под обаяние случайной интерпретации, вольного вымысла, когда текст — лишь отправная точка для самовыражения автора интерпретации. Такого «продукта» в современном театре и кино предостаточно. И ученик, просмотрев такую версию классики, становится заложником этих интерпретаций, навсегда уходя от оригинала. Именно поэтому возрастает роль учителя, который многократно читал и анализировал исходный текст.

Но есть интерпретации, высвечивающие суть оригинала. Причем подчеркивается это современным художественным языком. К примеру, сравним две версии «Шинели» Н. В. Гоголя. Первая 1959 года (режиссер А. В. Баталов), где Башмачкина сыграл Р. А. Быков, почти текстуально повторяет оригинальный текст Н. В. Гоголя, подчеркивает все детали, всех персонажей.

Версия В. В. Фокина в театре «Современник» (2008) почти без слов: Акакий Акакиевич в исполнении М. М. Неловой не произносит текст. Все смыслы достигаются сценографией и игрой одного актера — Марины Нееловой, то есть высвечивается суть произведения за счет внетекстовых приемов. Но интерпретация абсолютно точная, гоголевская и по сути, и по художественным приемам. Мистический образ «шинели» как полноправного героя произведения, тени и видения Башмачкина создают жуткую картину событий. Таким

образом, в этой интерпретации представлен смысловой сгусток текста, сжатый до образа-символа. И именно такая тенденция в ходе анализа текста наблюдается сегодня и у школьников.

В эссе на тему «Петербург для меня — это...» наряду с перечислением памятников Петербурга, клятвами в любви родному городу есть и такой ответ: «Петербург для меня — это стена у квартиры Анны Ахматовой, которая полностью исписана стихами...» (Данила А.). В нем — литературоцентричность как города на Неве, так и автора этих строк, что указывает на владение учеником культурными кодами пространства. И еще здесь немаловажно, что юноша прибегает к метафоре — город как образ-символ.

Точно такой же прием мы находим в работе и маленьких школьников: анализируя рассказ А. Гайдара «Горячий камень», ученик 4-го класса пишет: «...дед подарил Ивашке песочные часы» (Володя К.). Действительно, образ песочных часов может стать образом-символом времени. Именно это составляет суть рассказа А. Гайдара.

Представленные литературные метафоры позволяют обнажить самую суть литературного произведения. Тот факт, что учащиеся разных возрастов прибегают к такому способу анализа текста, показывает необходимость пристального анализа данного феномена в современной методике преподавания литературы.

Овладение учащимися культурными кодами представлено сегодня весьма широко. Это проявляется как спонтанно, не всегда осознанно (но тем ценнее такой «стилевой слух» ребенка), так и намеренно, когда более взрослый ученик свободно владеет формой и стилем. Рассмотрим работу ученицы 4-го класса Таисии А.:

Пришла пора
Кошачьего концерта.
Котов на крыше
Много собралось.
И слышно ночью:
Что-то прорвалось!

А это кот соседский,
Ваш Мурзилка, открыл
Свои кошачьи уста.

Совершенно понятно, что такой маленький ребенок не может владеть культурными кодами, которые манифестирует высокий стиль XVIII века, обозначенный в слове «уста», закрепить еще и формой «кошачьи». Это показывает глубинную причастность девочки к феномену «стиль». Она это чувствует и понимает, может создать собственный текст. Конечно же, такая филологическая чуткость присуща далеко не каждому учащемуся. Тем важнее обращать внимание на таких детей, создавать им особые образовательные условия и маршруты для творческого развития.

А вот пример более зрелого понимания культурных кодов и свободного владения стилем:

Звук из глубины

Тишь. Спокойствие. Безмолвность.
Дымный контур гор.
Льды, снега, утес и пропасть,
Что пугает взор...
Редкий звук из глубины
Тает неслышно,
Вот он тише тишины
Вот он смерти тише...

(Петр Р., 9-й класс)

Такое стихотворение, безусловно, принадлежит романтическому подростку. Это выдают и противопоставления «утеса» и «пропасти» и последняя строка — «Вот он смерти тише...». Чуткое отношение к стилю своего произведения, умелое владение словом (примером может служить его неологизм «неслышно»), четкость и соразмерность использования назывных предложений показывают зрелость автора. Но в этом стихотворении интересен и способ его создания. Юноша смотрел научно-познавательную передачу про полярные льды, и его поразил мерный шорох трущихся друг о друга льдин. Этот звук стал основой для коротких назывных предложе-

ний в тексте стихотворения. Ученик свободно владеет перекодированием информации из звукового регистра в художественный символ.

Как этому учить? Как учить культуре? По мнению Людмилы Васильевны Шамрей, это и есть главное предназначение учителя любого предмета, а не только учителя литературы, музыки, мировой художественной культуры, истории. Эта «культурная прививка», сделанная в детстве и поддерживаемая до глубокой старости, позволяет человеку уйти от бытовых проблем, смотреть с юмором на трудности, обрести стержень в своем нравственном содержании.

И пусть объектами для размышления у наших учеников становятся тексты XXI века, но в них а priori заложен фундамент базовых культурных кодов, которые учитель призван открывать во всех видах искусства, учить своих воспитанников свободе общения с ними. Как в волшебной сказке существует свобода действий персонажей, не связанная с законами времени и пространства, так и освоение литературных кодов произведения за счет привлечения разных видов искусств дает свободу читателю в вычленении доминант текста через другие виды искусства, создания образа-символа произведения, сжатия текста в метафору.

Вот чему нужно учить современных школьников, тем более что сам процесс сегодняшней жизни ориентирован именно на это.

Людмила Васильевна Шамрей писала: «Основные особенности современного урока литературы проявились в тенденции к диалогу культур, к методологической точности... проблем... к развитию творческих возможностей ученика» [1, с. 22]. Постигание культурных кодов учениками, свободное, осознанное оперирование ими — важнейшая задача преподавания литературы в школе.

Литература ☞

1. Шамрей, Л. В. Литературная карта России: Нижний Новгород / Л. В. Шамрей // Литература: Первое сентября. — 2003. — № 14. — С. 21—22.

Функции художественного контекста на уроках литературы

М. И. Шутан

В статье раскрываются функции художественного контекста на различных этапах изучения литературного произведения (имеется в виду мотивационно-установочный этап, этап текстуального анализа и этап обобщения, синтеза) и на занятиях, посвященных рассмотрению концептов. При этом особое внимание уделяется визуализации концептов на основе произведений живописи.

1.

Если мы обратимся к ведущим направлениям научных исследований Людмилы Васильевны Шамрей (построение ассоциативных рядов, организующих диалог искусств; выявление закономерностей процесса приобщения школьников к художественной культуре в связи с их литературным развитием; установление действенных каналов освоения художественной культуры для всех возрастных групп учащихся), то убедимся в следующем: на первом плане оказывается контекстный подход к изучению литературного произведения в школе. Конечно, он предполагает и серьезное внимание к различным видам литературного контекста. Преподаватели кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, которой она руководила с 1994 по 2018 год, активно работали в данном направлении. Предлагаемая вниманию читателя статья призвана это доказать.

Прежде всего необходимо классифицировать произведения других видов искусства, входящие в структуру урока литературы. К первой группе отнесем произведения, тематически и образно близкие к изучаемым литературным текстам. Во вторую группу входят произведения, представляющие собой художественную интерпретацию изучаемого литературного произведения.

Каковы же функции произведений других видов искусства, включаемых в структуру учебных занятий?

Работа с этими произведениями может выполнять **функцию установки на чтение или осмысление литературного произведения**. Так, по мнению Л. В. Дербенцевой, «знакомство с мотивом драконоборчества, сопоставление интерпретаций легендарного сюжета о святом Георгии-победоносце в изобразительном искусстве дают возможность для создания установки на чтение в восьмом классе пьесы-сказки Е. Л. Шварца “Дракон”» [5, с. 144]. При этом в центре внимания оказываются такие произведения живописи, как «Чудо Георгия о змие» (новгородская икона XV века), «Битва святого Георгия с драконом» П. Уччелло, «Святой Георгий, побеждающий дракона» Рафаэля.

В основном вопросы нацеливают школьников на разговор о сюжете и героях (*Какое из представленных изображений сохраняет легендарный сюжет о святом Георгии-победоносце? Как связано изображение, представленное на картинах и иконе, с названием? Что помогает победить Георгию дракона или змея? В каком из представленных изображений исход борьбы, поединка уже предрешен и почему Вы так считаете?*). Тем не менее следует привести примеры вопросов повышенной сложности, один из которых предполагает внимание к художественной форме (*Какую роль играют цветовые оттенки в передаче идеи сюжета в иконе и в картинах?*), а другой — сопоставление произведений, относящихся к разным культурам (*Как меняется отношение к изображаемому сюжету в русской иконе и в итальянской живописи эпохи Возрождения?*) [5, с. 145].

Само соотнесение произведений на **этапе текстуального анализа** может способствовать **конкретизации тех или иных сегментов литературного текста, более эмоциональному восприятию их школьниками**.

М. Ю. Борщевская на одном из уроков в 8-м классе по повести И. С. Тургенева «Ася» (глава IX: разговор о чувствах, дающих человеку крылья, желание полета, вальсирование «под сладкие звуки Ланнера») предлагает учащимся послушать два вальса австрийского композитора Йозефа Ланнера — «Милые» и «Расставание» и ответить на следующий

вопрос: *Какой из вальсов по характеру музыки более соответствует ситуации и почему?* «Кто-то из ребят предпочитает музыку более радостную и объясняет это безмятежным, восторженным состоянием героев во время танца. А кто-то выбирает музыку с чередованием радости и грусти <...> вспоминает переменчивые состояния Аси и даже стремится увидеть в музыке намеки на дальнейшие печальные события повести». Одного правильного ответа в этом случае быть не может, так как создается гипотетическая ситуация, которая разрешается «лишь интерпретационно, а значит, вариативно» [3, с. 159].

Внимание к произведениям, относящимся к другим видам искусства, на этапе текстуального анализа **помогает прояснить нравственно-психологическое или философское содержание рассматриваемой на уроке ситуации или раскрыть лучше, точнее смысл того или иного символического образа, той или иной художественной детали.** Достижению этой цели нередко способствует обращение к художественной интерпретации литературного текста.

Людмила Васильевна Шамрей предлагает в процессе текстуального изучения драмы А. Н. Островского «Гроза» обратиться к отдельным музыкальным темам из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Снегурочка», имеющим отношение к главной героине. Имеется в виду сцена с ключом.

На уроке действует логика аналогии.

Когда Снегурочка полюбила, «плавная, широкая мелодия переходит в мощные, яркие аккорды. Свет! Горячим огнем вспыхивает сердце Снегурочки. Жизнь уходит из ее хрупкого тельца. Голосок звучит тихо и странно, но в нем столько тепла, столько большой любви к людям. Тает от любви Снегурочка, не желающая знать никаких других законов, кроме законов естественного человеческого бытия. <...> Катерине, не той, которая “завяла”, а той, сердце которой “еще не уходило”, любовь помогла увидеть иначе мир, людей вокруг себя. После попыток обмануть самое себя, заставить себя испытывать более глубокое чувство к Тихону, она вдруг отчетливо ясно понимает, что это ни к чему, что это нелепо, несправедливо, жестоко, не нужно ей. Катерина не стремится объяснить

это свое прозрение, она просто прозревает на наших глазах. <...> Сам процесс осознания наглядно представлен в монологе с ключом» [17, с. 122—123].

Как мы видим, восприятие и осознание музыкального произведения подготавливает чрезвычайно важный этап в осмыслении образа Катерины, который может быть назван переломным.

На этапе тестуального анализа *работа с музыкальными интерпретациями может актуализировать приемы лингвостилистического анализа текста*. В ходе прослеживания «судьбы» литературного текста в музыкальном произведении значимость внимания к языку, в частности к синтаксису, становится очевидной. Имеется в виду соотношение музыки лермонтовского стиха из романтической поэмы «Демон» с музыкой А. Г. Рубинштейна (ария Демона «На воздушном океане...»).

В заключительной строфе («Лишь только ночь своим покровом...») на уровне ритмико-интонационном появляется динамика, обусловленная, конечно же, резкой сменой и стихотворного размера (автор использует четырехстопный ямб), и самой синтаксической структуры: вся строфа, представляющая собой период, состоит из одного предложения, в первой части которого и употребляются шесть однородных придаточных времени. Причем в четырех случаях используется составной союз «лишь только», выполняющий анафорическую функцию и фиксирующий изменения в мире, где небесное оказывает воистину магическое воздействие на земное: ночь осенит своим покровом верхи Кавказа; земной мир замолчит, «за мороженый волшебным словом»; ветер «увядшей шевельнет травой»; «росу небес глотая жадно, цветок распухнет ночью»; золотой месяц, тихонько вставший из-за горы, украдкой взглянет на Тамару. Далее мы встречаемся с двумя простыми предложениями, образующими основную часть периода, в которой говорится о посещении Демоном Тамары и о влиянии на нее.

И опять же музыка Рубинштейна чутко реагирует на лермонтовский стих: каждое придаточное предложение ритмически выделяется, с каждым из них напряжение усиливается

и особый акцент делается на третьем слоге слова «золотые», которое поется протяжно.

Часто, допустим, в театральной или кинематографической интерпретации мы встречаемся с отдельными *детальми, отсутствующими в интерпретируемом тексте*, но они помогают автору расставить необходимые смысловые акценты, отражающие его понимание литературного произведения. Действует, если можно так выразиться, принцип дополнительности.

Так, Елена Александровна Елясина предлагает сравнение одного из эпизодов романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» с соответствующим эпизодом из фильма А. Смирновой.

«В сцене объяснения Одинцовой и Базарова режиссеру хотелось передать ее собственное видение Анны Сергеевны как роскошной, но холодной женщины. Актер играет Базарова, который чувствует себя рядом с ней чужим, неловким, даже приниженным. Показать это на экране, по мнению режиссера, стало возможным при помощи акцентной детали — стола, уставленного стеклянной посудой: бокалами, фужерами, кувшинами, графинами. Диалог и поведение героев не отступают на второй план, но равноправным участником сцены становится интерьер комнаты, в которой происходит действие. Это создает большое поле для появления различных интерпретаций. Также в кадре стоят ящики с той же недавно привезенной новой посудой. Действие этой сцены разворачивается вокруг стола, пустая посуда, стоящая на нем, дребезжит. Зрители испытывают различные ощущения от увиденного и по-разному толкуют эту сцену. <...>

Например, ученики предполагают, что «хрупкость стеклянной посуды трактуется как знак того, что героям так сложно разговаривать, найти общий язык, они ненадолго остались вдвоем, уединились и пытаются вести доверительный разговор. Это далеко не обычная, привычная героям и ничего не значащая светская беседа. Подобную атмосферу легко разрушить»» [7, с. 90—91].

В результате работы с художественной интерпретацией литературного текста *может быть обозначена перспектива аналитической деятельности школьников.*

Марианна Юрьевна Борщевская предлагает рассмотреть

иллюстрацию М. Бычкова к повести А. С. Грина «Алые паруса». Имеется в виду ситуация «Юный Грэй и картина с морским пейзажем». «Наблюдения, сделанные учениками в работе с текстом повести, словно находят свое воплощение в иллюстрации художника. Здесь важна не фигурка мальчика, застывшего перед картиной, а то, что пронзило его душу. Основную часть иллюстрации занимает само полотно живописи с изображением корабля в бушующем море. Можно соотнести словесное описание картины с изображенным М. Бычковым, поразмышлять о том, насколько полно художнику удалось передать настроение картины». На иллюстрации «из верхнего края окна, попавшего в поле бокового зрения, исходит яркий луч. Он попадает на картину и соединяет ее пространство с настоящим, реальным пространством жизни за пределами дома. Луч словно указывает Грэю его путь» [2, с. 139—140].

Как мы видим, работа с иллюстрацией как бы перекидывает мостик к дальнейшему анализу произведения Грина, вследствие чего становится необходимым разговор о дальнейшей судьбе героя — и образ луча, появившегося на иллюстрации, нельзя не обыграть на учебном занятии.

Этап синтеза, обобщения характеризуется комплексным характером деятельности школьников, в связи с чем приведем несколько примеров.

В обобщение осмысление литературного произведения и произведений других видов искусства входит на равных, потому что в центре внимания оказывается понятие или образ. Так, Людмила Васильевна Шамрей, характеризуя обобщение по лирическому циклу А. А. Блока «Кармен», пишет о необходимости включения в пространство урока интерпретаций всего сюжета и образа Кармен в опере и балете (Бизе, Щедрин, Образцова, Плисецкая), после чего перед одиннадцатиклассниками ставится непростая задача — определить жанровое своеобразие цикла. «Это может быть поэтическая симфония, позволяющая, в отличие от оперы и балета, не только воспеть Кармен, которая “сама себе закон”, но и найти новые силы для творчества» [17, с. 137]. Причем разговор о поэтической симфонии, опирающийся на механизм метафо-

рического мышления, подготовлен восприятием фрагментов из оперного и балетного спектаклей.

Комплексный характер деятельности школьников может проявляться в соотнесении текстов пьесы и фильма, снятого по ней, с дальнейшим соотнесением названий литературного произведения и его кинематографической интерпретации.

Именно так поступает Светлана Владимировна Тихонова, нацеливающая школьников на выявление в фильме М. Калатозова «Летят журавли» по пьесе В. Розова «Вечно живые» тех эпизодов, которые отсутствуют в литературном первоисточнике (проводы Бориса, его смерть и эпизод в госпитале). Но самое главное — сформулировать их роль в фильме. Например, «эпизод проводов Бориса показывает не только реальную картину начала войны: проводы на фронт добровольцев, народное горе, печаль, горе утраты, но и душевное смятение Вероники, ужас перед первой неотвратимой потерей в своей жизни».

Следующий этап деятельности школьников — размышления о том, какими значениями наполняются названия фильма и пьесы. Это задание способствует осознанию авторской позиции в пьесе и фильме. Причем оно предполагает серьезную работу с символическим образом, который по-разному интерпретируется школьниками (образ летящих журавлей в фильме) [16, с. 130—131].

Лариса Вениаминовна Дербенцева на основе работы с фильмами «Возвращение» и «Восхождение» по произведениям А. П. Платонова и В. В. Быкова делает вывод о необходимости корректировки восприятия киноэкранизаций в процессе системного их включения в современный урок литературы. Учащиеся могут «включиться в процесс эстетического анализа, осмыслить идейно-художественную концепцию фильма, передать свои впечатления, используя эмоционально-образные обобщения отдельных частей и фильма в целом». Способы деятельности — это «целостное соотнесение литературного текста и фильма на эмоционально-образном уровне, сопоставление литературных и экранных образов героев, сопоставление режиссерских интерпретаций» [6, с. 21].

Идея диалога культур, по мнению Людмилы Васильевны Шамрей, реализуется на **обобщающих уроках моделирующего типа, содержание и структуру которых объединяет тот или иной образ.** Например, темой уроков в 11-м классе, посвященных сюжету о блудном сыне, стало выражение: «К каким порогам приведет дорога?». «При толковании идеи на первый план выдвигается архетипический сюжет и его многочисленное варьирование не только в литературе, но и во всех видах мирового искусства. В центре внимания учащихся движение (дорога, путь, судьба...) и проблема нравственного выбора человека (порог, испытание, требующее преодоления)» [17, с. 202].

Круг произведений, вошедших в силовое поле обобщающей деятельности школьников, чрезвычайно широк. Это и фрески Микеланджело «Страшный суд» и «Рождение человека», и картина Рембрандта «Возвращение блудного сына», и такие произведения русской литературы, как «Повесть о Горе-Злосчастии», «Капитанская дочка» А. С. Пушкина, «Тарас Бульба» Н. В. Гоголя, «Отцы и дети» И. С. Тургенева, «Блудный сын» В. Я. Брюсова и Н. С. Гумилева, «Стихи к сыну» М. И. Цветаевой, «Третий сын» А. П. Платонова, «Дядя Ермолай» и «Калина красная» В. М. Шукшина, «Старший сын» А. В. Вампилова, «Притча о Правде и Лжи» В. С. Высоцкого.

Учащиеся видят, что «в одних произведениях сохраняется сюжетная схема притчи, а в других она меняется или даже уходит “вглубь”, но “ядро” остается, обретая новые оболочки. Различие в таких случаях проецируют горизонтальные и вертикальные межтекстовые связи (диалоги различного типа: автор и герои, автор и повествователь, диалог эпох, культур)». Подобная деятельность школьников «дает возможность постигать не только бытовой, но и бытийный смысл духовного единства поколений. Притча напоминает также о необходимости прерванной связи между человеком и Богом, его внутреннего преображения» [17, с. 203].

По мнению ученого, «эффективность этого подхода не только в мощном развитии гибкости мышления, активизации воображения и эмоций, но и в удивительном как для учени-

ков, так и для учителя таинственном удовольствии от этого процесса. Эстетический характер этого удовольствия связан с мощью фрактальных структур (*лат. fractus* — изломанный), в основе которых лежит принцип подобия, похожести» [17, с. 207]. Необходимо отметить, что такая форма обобщения художественного материала создает методическую основу для проведения уроков, посвященных образам-концептам.

Сделаем **вывод**.

Деятельность подобного рода подводит школьников к следующему выводу: в искусстве действует принцип вариативности, ибо любая тема, любой образ, мотив (как угодно!) чаще всего представлены далеко не одинаково в разных произведениях, тем более если речь идет о разных видах искусства. Иначе говоря, перед учениками раскрывается целый веер эстетических возможностей, связанных с художественным воплощением того или иного замысла. Вспомним о дивергентном мышлении. Как писал Д. Гилфорд, дивергентная задача — это задача, имеющая не один, а много правильных ответов. И, соответственно, вне дивергентного мышления искусство как форма человеческого мышления не существует. Ресурсы этого типа мышления актуализируются и тогда, когда на уроке сопоставляются разные интерпретации того или иного литературного произведения.

2.

По мнению Ю. С. Степанова, концепт — не только «то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека», но и то, посредством чего он, человек, влияет на нее.

На примере концепта «закон» Ю. С. Степанов точно раскрывает собственное понимание этого явления: «Тот “пучок” представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово *закон*, и есть концепт “закон”. В отличие от понятий в собственном смысле термина (таких, скажем, как “постановление”, “юридический акт”, “текст закона” и т. п.), концепты не только мыслятся, они *переживаются*. Они — предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений». По мнению Ю. С. Степанова, в концепте три пласта: 1) «буквальный смысл», или «внутренняя форма»,

этимология; 2) «пассивный», «исторический» слой; 3) новейший, наиболее актуальный и активный слой [14, с. 43—61].

Как известно, треугольник Огдена — Ричардса предполагает противопоставление лексического значения слова (языковое употребление) смыслу как субъективному образу, возникающему при понимании текста (речевое употребление) [11, с. 940]. В связи с этим отметим следующее: немецкий философ Людвиг Витгенштейн первым указал на определяющую роль контекста в выявлении смысла. Дело в том, что в рамках контекста (в этой функции может выступать и предложение) происходит конкретизация лексического значения слова, закрепленного в толковом словаре, его своеобразная интерпретация.

Следовательно, концепт включает в себя не только системно-языковое значение, но и концептуальное содержание (кстати, концептуальное содержание Д. С. Лихачев и называл концептом [8, с. 316—329]), то есть экстралингвистические знания, к которым следует отнести «так называемую “энциклопедическую” информацию об объекте, культурные коннотации и ассоциации, элементы коммуникативно-прагматической сферы и пр. <...> Концептуальное содержание и языковое значение различаются, но при этом языковое значение входит в концептуальное содержание в качестве его важного компонента. Концептуальное содержание и языковое значение относятся друг к другу как содержание и форма» [10, с. 77]. Необходимо отметить, что в концептуальное содержание входит и смысл концепта как необходимый компонент, замещающий то или иное лексическое значение в условиях конкретной речевой ситуации, если мы имеем в виду вербальный способ общения.

Утверждая это, мы исходим и из самой речевой практики, так как нередко на этапе осознания художественных образов или явлений действительности используются такие словосочетания, как «символический смысл», «аллегорический (иносказательный) смысл». Естественно, эти «смыслы» никак не могут быть отождествлены с лексическими значениями соответствующих слов, хотя и должны быть с ними соотнесены в условиях рефлексии речевой практики.

Указанная выше особенность концепта обуславливает внимание на учебных занятиях и к его языковой семантике, и к его смыслу (смыслам).

На уроках литературы могут рассматриваться концепты двух типов. К первому следует отнести так называемые концепты-понятия («истина», «красота», «добро», «зло» и т. п.), фиксирующие некие общие категории, имеющие отношение к философии, этике, эстетике, психологии, религии; ко второму — концепты — символические образы («снег», «лес», «утро» и т. п.).

Один и тот же концепт-понятие может быть реализован на основе разных образных концептов. Так, говоря о свободе и воле, мы актуализируем в сознании такие символические образы, как «море», «поле», объединенные семой «безграничное пространство». Сами по себе эти образы нельзя не называть концептами, но смысловая структура каждого из них не может быть сведена к чему-то одному, ибо она отличается сложностью, многоплановостью, многозначностью, вне которой символического образа не существует. Соответственно, концепт-образ может входить в разные группы, маркерами которых и выступают концепты-понятия. Например, концепт-образ «море» входит в такие группы, как «свобода», «гармония», «зло», «хаос» и т. п.

Работа с концептом может органично включаться в сложный процесс изучения литературного произведения. В результате этой деятельности школьники под руководством учителя могут построить модель художественного концепта, которая и будет представлять собой «пучок смыслов». Причем в этой модели будет представлено как общее (сема), так и различное. Модель может быть подчинена различным логическим принципам (равноправие, подчинение, соподчинение, контраст и т. п.).

Обобщающее занятие (чаще всего двухчасовое) может быть посвящено тому или иному концепту. Причем оно будет связано с определенным автором, творчество которого только что изучено.

Такие занятия могут подчиняться следующей модели, на практике отличающейся вариативностью: 1) внимание к лекси-

ческим значениям слова-концепта и его этимологии; 2) работа со словообразовательным гнездом (морфемный и словообразовательный анализ, выявление лексических значений однокоренных слов); 3) осмысление фольклорных произведений (например, пословиц, народных песен, фрагментов былин и т. п.), которые закрепили народную традицию, непосредственно связанную с менталитетом; 4) работа с научными текстами (филологическими или культурологическими), которые помогают старшеклассникам точнее и глубже осознать специфику концепта; 5) работа с произведениями или фрагментами произведений автора, изучаемого на уроках литературы в данном классе; 6) рассмотрение подходов данного автора к концепту в системе контекстов (литература, другие виды искусства и т. п.); 7) итоговое обобщение, прежде всего фиксирующее те смыслы, которыми наполняет концепт словесная культура (иногда на этом этапе деятельности школьники осмысливают содержание публицистической статьи, отражающей современный взгляд на концепт); 8) выполнение школьниками творческой работы (свое представление о данном концепте они могут раскрыть в самых различных жанрах: аналитическом тексте, эссе, стихотворении в прозе, рассказе). Отметим, что при рассмотрении художественных текстов в силовое поле учебного занятия включаются задания и лингвостилистической направленности.

Работа с концептами способствует развитию у школьников навыков комплексного анализа текста, совершенствует их связную речь и — самое главное — учит обобщению, без которого невозможно истинно творческое отношение человека к реальности и осознанное определение собственного места в ней.

Принцип визуализации предполагает работу с произведениями изобразительного искусства, которые помогают школьникам представить те или иные концепты зрительно. Реализация указанного выше принципа осуществляется по двум направлениям, взаимодействующим друг с другом: анализ произведений в заданном ракурсе и их описание, нередко приближающееся к описанию художественному.

Подробно остановимся на функциях произведений изобразительного искусства на уроках литературы по концептам.

I. На начальном этапе работы с концептом произведение изобразительного искусства **может определять ракурс деятельности школьников**. В этом случае предполагается вычленение в семантической структуре самого концепта предельно обобщенного смысла, который учителю кажется наиболее важным и позднее, на этапе анализа и интерпретации литературных текстов, будет уточняться. Выражаясь современным языком, произведение живописи выполняет функцию навигатора.

Концепт «мать». Например, в 10-м классе, прежде чем обратиться к произведениям Н. А. Некрасова, в которых материнская тема является одной из главных, рассмотрим картину Рафаэля «Сикстинская мадонна» и обменяемся своими впечатлениями.

В разговор о произведении художника можно включить следующие фрагменты из рассказа В. С. Гроссмана «Сикстинская мадонна» (1955):

1. Рафаэль в своей Мадонне разгласил тайну материнской красоты. Но не в этом неиссякаемая жизнь картины Рафаэля. Она в том, что тело и лицо молодой женщины есть ее душа, — потому так прекрасна Мадонна. *В этом зрительном изображении материнской души кое-что недоступно сознанию человека.*
2. Красота Мадонны прочно связана с земной жизнью. Она демократична, человечна; *она присуща массам людей* — желтолицым, косоглазым, горбуньям с длинными бледными носами, чернолицым, с курчавыми волосами и толстыми губами, она всечеловечна. Она душа и зеркало человеческое...
3. Еще более земным представляется мне ребенок у нее на руках. *Лицо его кажется взрослее, чем лицо матери.* Таким печальным и серьезным взором, устремленным одновременно и вперед и внутрь себя, можно познавать, видеть судьбу.
4. Их лица тихи и печальны. Может быть, они видят Голгофский холм, и пыльную, каменистую дорогу к нему, и безобразный, короткий, тяжелый, неотесанный крест, который ляжет на это плечико, ощущающее сейчас тепло материнской груди...

5. Почему *нет страха в лице матери* и пальцы ее не сплелись вокруг тела сына с такой силой, чтобы смерть не смогла разжать их, почему она не хочет отнять сына у судьбы? Она протягивает ребенка навстречу судьбе, не прячет свое дитя. И мальчик не прячет лица на груди у матери. *Вот, вот он сойдет с ее рук и пойдет навстречу судьбе своими босыми ножками.*

Курсивом мы выделили те фразы, которые могут стать на уроке предметом обсуждения, вызывая у отдельных учеников возражения. Но чрезвычайно важно то, что в произведении Рафаэля возникает *возвышенный* образ матери, которая, «двигаясь по белоснежным облакам навстречу зрителю, ведет с ним душевную и скорбную беседу», ибо «она как провидица знает все, что случится с ее ребенком, однако ради спасения людей готова принести его в жертву» [4, с. 43—44]. Как мы видим, героика и скорбь оказываются рядом.

Почему же нужен разговор о картине Рафаэля? Прежде всего он создает ту эмоциональную ситуацию, которая необходима для характеристики концепта «мать». Но важно отметить и другое: картина Рафаэля задает масштаб и ракурс его осмысления. Ракурс этический!

Далее ученики переходят к рассмотрению поэтических произведений Н. А. Некрасова. Представим ниже систему вопросов и заданий, методически обеспечивающих этот этап учебного занятия:

1. Что свидетельствует о силе материнского чувства у Матрены Тимофеевны – героини поэмы «Кому на Руси жить хорошо» (по главам «Демушка» и «Волчица»)?
2. Можно ли назвать антитезу, определяющую композицию стихотворения «Внимая ужасам войны...» (1855–1856), романтической? Определите место в стихотворении образа плакучей ивы.
3. Докажите, что в стихотворении «Мать» (1868) поэт вступает с матерью в диалог. Близко ли это стихотворение к «Сикстинской мадонне» Рафаэля?
4. Почему в стихотворении «Рыцарь на час» (1862) придаточное цели («Чтоб ту силу свободную, гордую...») оформляется как самостоятельное предложение?

5. О каком сне говорится в стихотворении «Баюшки-баю» (1877)? Выявите художественную роль анафоры и многосоюзия в стихотворении.

6. О каком «великом чувстве» стихотворение «Великое чувство! у каждых дверей...» (1877)? К какому из некрасовских стихотворений оно ближе? Почему Вы так считаете?

7. Что означает слово «мать» для Н. А. Некрасова?

О каких же смыслах говорят десятиклассники, работая с текстами поэтических произведений Н. А. Некрасова? Это 1) «мученица-мать» (святость страдания; муки матери, осознающей неизбежность трагических судеб своих детей, которые верны своему нравственному долгу); 2) мать как спасительница (защитник своего ребенка; нравственная и душевная опора в трудные минуты жизни); 3) любовь к матери как «великое чувство».

Есть разные пути приближения к художественным смыслам, которые содержит в себе концепт: это характеристика литературного героя (задание 1), анализ отдельных образов-символов (задания 2, 5, 6), композиции (задания 2, 3), синтаксических средств речевой выразительности (задания 4, 5), а также контекстный подход к произведению (задания 3, 6). Но чрезвычайно важным представляется следующее: этический ракурс при характеристике концепта «мать» является определяющим.

Концепт «ангел». В начале двухчасового занятия одиннадцатиклассники показывают многозначность слова «ангел», который: «1) бесплотное существо, посланец Бога, покровительствующий человеку (изображается обычно в виде крылатого юноши); 2) идеал, олицетворение чего-либо положительного» [13, с. 20]. Причем они отмечают, что первое лексическое значение может рассматриваться только в рамках монотеистической религиозной системы, а второе выводит нас за эти рамки, придавая слову воистину универсальный смысл.

Целесообразно включить в урок следующие фрагменты статьи С. С. Аверинцева «Ангелы»: «Но в монотеистических религиозно-мифологических системах происходит преобразование этих представлений: действующие в мире духи

уже не живут сами по себе и для себя, они ответственны перед единым богом как его “служебные духи”, от него и для него получают свое бытие, достоинство, место в мире, обязаны ему воинской верностью и воинской дисциплиной. Провозглашаемая монотеизмом пропасть между внеприродным богом и его миром, между “творцом” и “творением” потребовала для раскрытия миру сокровенной “божьей воли и славы” ангелов как “вестников” бога. <...> Ни в библейских текстах, ни в народных верованиях вопрос о материальности или нематериальности ангелов не ставится; часто предполагается, что ангелы обладают телом особого рода, “духовным” телом. Природа ангелов обычно описывается через уподобление наиболее тонкому, легкому и подвижному в материальном мире — огню, ветру и особенно свету» [1, с. 76—78]. Вопросы репродуктивной направленности (*Чем отличаются духи в монотеистических религиях от языческих духов? Как соотносятся духи с материальным миром?*) помогут одиннадцатиклассникам лучше осмыслить содержание предложенного им микротекста.

Далее ученики комментируют следующие пословицы, в структуру которых входит слово «ангел»: 1) «Небо — терем, звезды — окна, из которых вылетают ангелы» (пространственная картина небесного мира, уподобляющаяся картине мира земного, в связи с чем вспоминается прием заставления неба земной предметностью, о котором писал С. А. Есенин в «Ключах Марии»); 2) «Этому и ангелы небесные радуются» (суждение, положительно оценивающее жизненное явление, человека, его поступок и т. п., причем подчеркивающее связь происходящего в мире с высшим, божественным началом); 3) «Где просто — там ангелов по сто, где мудрено — нет ни одного» (вновь оценочное суждение, возвышающее простоту, которую так и хочется назвать божественной, идущей от Бога); 4) «Тихий ангел пролетел» (глубокое молчание среди общего разговора).

Школьники отмечают, что любая из рассмотренных пословиц может интерпретироваться с религиозной точки зрения, но вполне возможно и смысловое расширение каждой из

них. В этом случае слово «ангел» превращается в метафорический образ.

Кроме того, одиннадцатиклассники обращают внимание и на фразеологизмы «ангельский голос» и «ангельский характер», в которых имя прилагательное употребляется в значении «добрый, кроткий, как у ангела».

А теперь необходимо посмотреть, какие смыслы несет в себе концепт-образ «ангел» в живописи.

Одиннадцатиклассники обращаются к картине Рембрандта «Святое семейство и ангелы» (1645 г.). Перед ними ставится следующая задача: описать произведение голландского живописца, при этом выделив особенности художественного пространства в ней.

Богородица прерывает чтение и поправляет покрывало на плетеной колыбельке младенца Иисуса, на которого трогательно смотрит, проявляя истинно материнскую заботу о своем ребенке. На заднем плане мы видим плотника Иосифа, увлеченного домашней работой, а над святым семейством — ангелов-детей. Перед нами не что иное, как гармоничное взаимодействие земного и небесного. В какой-то момент даже начинает казаться, что ангелы оберегают простую голландскую семью, живущую в XVII веке.

Два плана описания — религиозный и бытовой — здесь не противопоставлены друг другу: струей света выделены и ангелы, находящиеся в верхнем левом углу картины, и мать с ребенком внизу. А это не удивляет, ибо они — смысловой и композиционный центр живописного полотна Рембрандта.

Данный вывод чрезвычайно важен перед разговором о таких литературных произведениях, как «Ангел» М. Ю. Лермонтова, «По небу полуночи» А. П. Платонова и «Двадцать минут с ангелом» А. В. Вампилова.

Отвечая на вопрос: «Что объединяет произведения Лермонтова и Вампилова?», одиннадцатиклассники утверждают следующее: в стихотворении и пьесе, по жанру близкой к трагикомедии, друг другу резко противопоставлены «скучные песни земли» и «звуки небес» (аналог последних у Вампилова — душевный порыв Хомутова). Причем человеческая душа,

которой доступны эти волшебные звуки, обречена на непонимание в земном мире, где торжествует проза жизни. Романтическая коллизия, столь знакомая нам по произведениям искусства предыдущих эпох!

Эрих Зуммер, герой рассказа А. П. Платонова, принимает решение стать ангелом, как он это понимает, перед тем, как убить Кенига и уничтожить немецкие самолеты — перед поступками, которые должны радикально изменить его судьбу. В представлении Зуммера, ангел — это существо, способное приподняться над государственной системой, лишаящей человека свободы и отдаляющей его от самих первооснов бытия. В рассказе А. П. Платонова речь идет о фашизме. Но этот человек не только осознает всю недопустимость такой жизни — он совершает поступки для того, чтобы ее изменить. Ангела нельзя назвать созерцателем.

Стихотворение М. Ю. Лермонтова начинается строкой «По небу полуночи ангел летел», то есть фиксируется пространственная позиция героя, несущего душу «для мира печали и слез». Но и герой А. П. Платонова занимает сходную пространственную позицию: он летит над землей и совершает поступки, которые превращают его из обычного человека, слепо подчиняющегося социуму, в «ангела». Именно это сходство и фиксирует само название произведения.

Далее учитель нацеливает школьников на соотнесение двух «ангелов» — Хомутова, героя пьесы А. В. Вампилова, и Зуммера. Конечно, герой рассказа А. П. Платонова намного сильнее как личность вампиловского героя. Но их объединяет способность к совершению необычного *поступка*, который приподнимает человека над прозой жизни, несущей в себе черты пошлости, злобы, жестокости и даже бесчеловечности. Как мы видим, смысл концепта-образа «ангел» в таких случаях выходит за мифологические и религиозные рамки: социальный, политический и нравственно-психологические ракурсы художественной интерпретации концепта становятся определяющими.

Но внимание к «земной» и христианской проблематике в связи с концептом «ангел», заданное прежде всего разгово-

ром о картине Рембрандта, проявляется и далее — при обращении школьников к литературным произведениям.

II. Произведение изобразительного искусства рассматривается после осмысления литературных произведений и выполняет не только функцию иллюстрирования тех смыслов концепта, которые ранее были выявлены. В такой ситуации действует **логика приращения смысла**. Причем это приращение не противоречит тем смыслам, которые уже открыты, но позволяет увидеть жизненное явление, обозначенное словом-концептом, как более сложную структуру, поднять на более высокую ступень уровень его интеллектуального постижения.

Концепт «любовь». На уроке десятиклассники рассматривают репродукцию картины итальянского живописца эпохи Возрождения Тициана «Любовь земная и Любовь небесная» (1514 г.). Прежде всего они делятся впечатлениями, вызванными восприятием этого произведения живописи, после чего знакомятся с содержанием следующего текста о картине:

Полотно изображает двух женщин – одну почти обнаженную, а другую одетую – сидящих на обрамлении фонтана, выполненного в форме античного саркофага. Женщина слева одета в белое платье, один рукав которого красный. На голове у нее миртовый венок. Одна рука ее покоится на золотом сосуде, в другой женщина держит небольшой букет роз. Женщина справа обнажена, за исключением белой драпировки вокруг бедер и красной мантии за спиной. В поднятой руке она держит небольшой сосуд, из которого поднимается легкий дым. Если не считать одежды и атрибутов, то женщины смотрятся как близнецы. Маленький мальчик – *putto* – перемешивает воду в фонтане.

Женщины у фонтана изображены на фоне пейзажа. На переднем плане большое дерево, чуть вдали справа можно увидеть основание сломанной колонны, перевитое плющом, и поля со стадом овец, охотниками и парой влюбленных, расположившихся на траве. На заднем плане изображены деревушка и башня церкви. Слева видны город с замком, всадник и ближе к переднему плану картины два зайца. Розовый куст,

орошаемый водой из фонтана, растет на переднем плане перед саркофагом.

Смысл картины до сих пор неясен, несмотря на многочисленные попытки искусствоведов раскрыть загадку, связанную с этим шедевром Тициана. Одно из наиболее интересных толкований принадлежит Эрвину Панофскому, который утверждает, что картина изображает двух Венер. Обнаженная женщина является персонификацией Небесной Венеры, символизирующей красоту чистого разума. Одетая женщина – Венера Обычная, представляющая собой красоту земную. Купидон, перемешивающий воду в фонтане, символизирует принцип всеобщей связи между небом и землей [9].

Сначала, используя информационные ресурсы Интернета, ученики соотносят лексические значения слов *символизировать* и *персонифицировать*. Словарная работа необходима для более глубокого и точного понимания содержания текста.

Следующий этап деятельности школьников имеет тексто-ведческую направленность: перед ними ставится задача — в развернутой форме обосновать выделение в тексте трех абзацев. Выполнение сформулированного выше задания, характерного для уроков русского языка, помогает школьникам понять содержание и логическую основу предложенного текста, так как каждый новый абзац в нем фиксирует следующий этап в движении авторской мысли или смену одной мысли другой.

Структура текста такова: описание почти обнаженной и одетой женщин, сидящих на обрамлении фонтана, и мальчика, перемешивающего воду в фонтане (первый абзац); описание пейзажа — большого дерева, сломанной колонны, перевитой плющом, деревушки, башни церкви, города с замком (второй абзац); раскрытие смысла картины: «Обнаженная женщина является персонификацией Небесной Венеры, символизирующей красоту чистого разума. Одетая женщина — Венера Обычная, представляющая собой красоту земную. Купидон, перемешивающий воду в фонтане, символизирует принцип всеобщей связи между небом и землей» (третий абзац).

Логика, определяющая структуру текста, несложна: от об-

разов, представляющих собой персонификацию философских понятий (передний план), и деталей пейзажа (в основном задний план) — к выявлению смысла картины (воспроизведение интерпретации Эрвина Панофского). Завершая разговор о картине, ученики отвечают на вопрос: *Как изменится смысл живописного произведения, если на ней будет отсутствовать Купидон?*

Отметим, что внимание к картине Тициана позволяет подвести школьников к новому уровню понимания любви как органичного синтеза земного и небесного.

Но работа с какими литературными текстами предшествует характеристике картины Тициана?

Ученики работают с цитатным материалом, отражающим прежде всего отношение Базарова к любви и этапы его взаимоотношений с Одинцовой: 1) негативная оценка Павла Петровича, «поставившего свою жизнь на карту женской любви», оценка в духе нигилизма, отрицающего романтическое начало в жизни человека; 2) стремление подавить в себе только что зародившееся чувство любви к Одинцовой («Он с негодованием сознавал романтика в самом себе»); 3) разговор с Одинцовой, в котором выявляется все различие их жизненных позиций (если Одинцова считает, что в отношениях с любимым человеком надо знать себе цену, то Базаров уверен, что чувству надо отдаться, забыв о всех доводах рассудка); 4) признание Базарова в любви, которая напоминала страсть, похожую на злобу, и вызвала чувство страха у Анны Сергеевны, стремившейся к спокойствию; 5) признание Аркадию («Сам себя не сломал, так и бабенка меня не ломает»), свидетельствующее о стремлении справиться с безответным чувством, то есть о силе характера; 6) желание увидеть Одинцову перед тем, как уйти из земного мира, и слова, обращенные к ней («Скажу я лучше, что — какая вы славная! И теперь вот вы стоите, такая красивая...»), в которых нельзя не обнаружить отражение чувства.

На основе сюжетной линии «Базаров — Одинцова» школьники делают вывод о тургеневском понимании любви, которая, по мнению писателя, будучи мощной, воистину непреодолимой силой, оказывает существенное влияние на внут-

ренный мир человека, приобщая его к первоосновам бытия, к его поэтической и подчас трагической сторонам.

Далее тургеневское понимание любви соотносится с тютчевским, особенно ярко проявившееся в «денисьевском» цикле. Осмысление лирической миниатюры поэта «Предопределение» позволяет ученикам сделать вывод о любви как «поединке роковом». В ходе анализа стихотворения десятиклассники работают с восходящей градацией и антитезой, передающими динамику отношений между душами любящих людей («Их съединенье, сочетанье, / И роковое их слиянье, / И... поединок роковой...»), с двойным союзом «чем... тем», грамматически организующим синтаксическую конструкцию, в которой говорится о жертве борьбы «неравной двух сердец»: это более нежное женское сердце («Любя, страда, грустно млея, / Оно изноет наконец»). В романе Тургенева на первом плане оказывается все же внутренняя борьба человека с чувством, не соответствующим его нигилистическому мировоззрению и оказавшимся безответным.

На уроке действует логика расширения литературного контекста. Так, в силовое поле размышлений десятиклассников входит монолог Джульетты из поэмы Б. А. Ахмадулиной «Стихи к симфониям Гектора Берлиоза» («Луной, как снегом, землю замело...»), созданной по мотивам знаменитой трагедии В. Шекспира. Героиня поэмы готова променять фамилию Капулетти на фамилию Монтекки, только бы исчезла родовая преграда, отделяющая ее от любимого человека. И как вывод звучат следующие слова Джульетты: «Ромео, только протяни ладонь — / Все то, что я, падет в твои ладони».

Десятиклассники работают с монологом на основе следующих вопросов и заданий:

1. Что подчеркивают образы природы, встречающиеся в начале монолога?
2. Как соотносены в сознании Джульетты имена собственные *Монтекки* и *Капулетти*?
3. Обоснуйте нагнетание однородных дополнений в середине монолога.

4. Покажите особую значимость в заключительной части монолога имен существительных *рука* и *ладонь*. Становятся ли они символами?

5. Соотнесите Джульетту из поэмы Б. А. Ахмадулиной с шекспировской Джульеттой.

Чрезвычайно важно, что любовь, обрекающая юных героев на смерть, все же выполняет гармонизирующую функцию, о чем свидетельствует финал шекспировской трагедии: враждовавшие друг с другом семейства примираются.

Из приведенного выше методического материала видно, что любовь, нередко поэтизируемая авторами, в литературных произведениях характеризовалась прежде всего в этическом, психологическом, даже социальном планах. Философско-религиозный уровень разговора об этом чувстве обуславливает картина Тициана с символично-аллегорической образностью. Но здесь произведение живописи не противоречит литературным произведениям, так как в охарактеризованной учебной ситуации действует логика *приращения смысла*: сам разговор о любви поднимается на более высокий, истинно философский уровень.

Концепт «книга». Итоговый вывод школьников о соотношении реальности и книги после разговора о произведениях А. С. Пушкина «Евгений Онегин» и И. А. Бунина «Книга» звучит следующим образом: да, книги отражают реальность, но нередко и воздействуют, влияют на нее через человека читающего, а последний может настолько погрузиться в их мир, что окружающую действительность будет воспринимать через призму тех идей и образов, которые в них содержатся. Прозвучит вывод и о том, что сама реальность намного богаче, сложнее слова о ней (вспомним гетевское зеленеющее древо жизни), но в человеке ищущем, творческом всегда будет жить стремление воплотить свое понимание жизни в научном, публицистическом или художественном тексте, то есть создать книгу!

Содержание этого этапа занятия определяют следующие вопросы и задания:

- 1) Каков круг чтения Татьяны Лариной? Удивляет ли вас это?
- 2) Докажите, что, полюбив Евгения, Татьяна видит его через

призму литературных образов. Угадала ли она своего суженого? 3) Какие художественные детали в эпизоде «Татьяна читает книги из библиотеки Онегина» кажутся вам наиболее важными? Аргументируйте свою точку зрения. 4) Как изменилась Татьяна в результате чтения новых для себя книг? Разгадала ли она тайну личности Евгения? 5) Воспринимал ли Евгений реальность через призму литературных образов?

Б. 1) Какая антитеза определяет содержание рассказа И. А. Бунина «Книга»? 2) Определите в рассказе место образа мужика, шедшего с погоста. 3) Какое отношение к слову раскрывается в заключительном абзаце рассказа?

В. Сделайте выводы о том, как соотносятся книга и реальность в произведениях А. С. Пушкина и И. А. Бунина.

На заключительном этапе занятия следует обратиться к отдельным произведениям живописи, в которых на языке визуальных образов художественно воплощается ситуация «человек и книга». Перед учениками будет поставлена следующая задача: раскрыть душевное состояние героя (героев) картины, опираясь при этом на свои зрительные впечатления.

На картине К. Коро «Монах в белом, сидя за чтением» (1857 г.) атмосфера аскезы, создаваемая французским художником, выражена различными способами: это и обедненная цветовая гамма, основанная на сочетании белого и коричневого цветов, и сам фон, представляющий собой гигантский камень, который рассечен трещиной. Мужчина с сократовским лбом настолько сосредоточен в процессе чтения книги, что, кажется, застыл. Бросается в глаза пластичность изображения монаха — и прежде всего сутаны, в которую он облачен. Создается иллюзия, что перед нами скульптура, а не произведение живописи. Такое художественное решение усиливает интеллектуальное содержание произведения: в мире нет ничего лишнего, в мире отсутствует динамика — и лишь присутствует постоянная работа человеческой мысли.

На картине О. Ренуара «Читающие девушки» (1889 г.) мы видим двух девушек с милостивыми лицами, увлеченных чтением. Одна из них держит книгу в руке, а другая в любой момент готова перевернуть страницу, причем другую руку положила на плечо, видимо, своей сестры. Объединяют их и

оранжевого, даже апельсинового цвета костюмы, и черные блестящие кофточки, и рыжие волосы, и одинаковые прически, и позы, и взгляды, устремленные к книге. Что же скрывается за этими художественными деталями? Общее душевное состояние, отличающееся гармоничностью. Невольно задумываешься и о содержании книги. Не любовный ли это роман, который отражает переживания, светлые мечты каждой из них и от которого им невозможно оторваться? Можно только предполагать. На восприятие картины влияет и фон (красные шторы, лазурное небо, как бы расширяющее пространство картины), который усиливает ощущение праздничности жизни.

О каком приращении смысла приходится говорить в связи с этими двумя картинами?

Само восприятие книги является процессом, требующим предельной сосредоточенности, полного погружения в мир, который создан ее автором. В этом случае аскетичный или роскошный интерьер, в котором находится реципиент, никакой роли не играет, ибо последний оторван от окружающего его мира. Даже присутствие другого человека, увлеченного той же книгой, не разрушает индивидуального характера читательского восприятия, хотя его чувства, психологические реакции, выраженные взглядом, жестом, словом, могут передаваться соседу.

III. Смыслы, выраженные произведением изобразительного искусства, могут **вмещать те смыслы, которые обнаруживаются в литературном произведении**. Причем принципиально важно то, что это допускается, так как между смыслами нет противоречия.

Концепт «мыслитель». На уроке, посвященном концепту «мыслитель» и проведенном в связи с изучением романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», десятиклассники получили следующее задание: «На фотографии представлен фрагмент произведения французского скульптора О. Родена “Мыслитель” (1880—1882 гг.). Опишите позу и выражение лица героя скульптуры. Сопоставьте роденовского мыслителя с Раскольниковым».

На этапе описания скульптуры в структуру занятия могут

быть включены следующие фрагменты из статьи А. Суздальцева [15]:

Голый человек, согнутый как пружина, пластически организован вокруг основного центра – головы. Все главное, что происходит с ним, происходит в его голове. Когда смотришь на статую, возникает ощущение прямо-таки скрежещущего течения мысли, ощущение напряжения, переданного всей пружиной согнутого тела – в мозг... Мы имеем тут дело явно с замкнутой на себя системой. Этот мыслящий человек не нуждается и не может нуждаться ни в ком. Он принципиально самодостаточен. Он заведен как часы и взведен как курок. Это герой-одиночка, герой мысли. Вряд ли он думает о том, как помочь нищему с парижской улицы или прачке с Монмартра. Нет, он думает о судьбах мира. Он думает – о себе. О жизни и о смерти. О вечности. И это замечательно. <...> Несмотря на величие Мыслителя, несмотря на героизм его мыслительного акта, на клубящуюся массивность его мышц – неуловимо, предательски, нечетким намеком – поза мыслящего человека дрейфует и смещается к знаменитой позе зародыша в утробе. Роден, как великий художник, не смог не проговориться относительно пути познания, средством и центром которого служит интеллект. Он и проговорился. Перед нами не герой духа, а только маленький формирующийся человек на пути к действительному становлению. Младенец. Зародыш.

В скульптуре О. Родена показан сам процесс мыслительной деятельности человека, требующей предельного интеллектуального напряжения. Налицо своеобразный контрапункт предельно значимого, даже резкого, жесткого, если не героического (в связи с чем выделим такие образные ходы искусствоведа, как *скрежещущее течение мысли, пружина согнутого тела, заведен как часы, взведен как курок*) и зародыша в утробе. Последнее — намек на что-то слабое, лишь формирующееся. Таким предстает мыслитель в произведении французского скульптора.

В романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» мы видим результат мыслительной деятельности Раскольникова — этический и психологический.

Оценить теорию Раскольниковова с этических позиций помогает следующее высказывание русского историка В. О. Ключевского: «Мысль бывает светла, только когда озаряется изнутри добрым чувством».

Именно доброе чувство, лежащее у истоков той или иной мысли, идеи, делает ее высоконравственной. Слова «светла», «озаряется», вызывающие ассоциацию с солнечным светом, употребляются автором для того, чтобы подчеркнуть это. Кстати, сам словесный ряд может быть продолжен. По крайней мере, эпитет «чиста» так и напрашивается.

Но при внимательном чтении романа обнаруживается психологическая сложность рассматриваемой ситуации. Дело в том, что, создавая свои теории о «твари дрожащей» и сверхчеловеке, Раскольников исходил из лучших побуждений, ибо думал об историческом прогрессе, достаточно четко формулируя условия, которые будут ему способствовать. Но рецепт развития человечества, предлагаемый главным героем романа, несет в себе антигуманный смысл, смысл, предельно далекий от норм нравственности и не согретый добрым чувством. Вот она, юная проба пера («Струна звенит в тумане»), вот он, душевный порыв человека, охваченного энтузиазмом, похвальным стремлением изменить мир в лучшую сторону. Но в какое-то мгновенье грань, отделяющая добро от зла, нарушается. И не удивляет, что Порфирий Петрович призывает автора теории, совершившего два убийства, быть Солнцем. То есть у Раскольниковова, по мнению следователя, есть предпосылки для того, чтобы нести людям свет и согревать их жизнь. Но этот потенциал пока не реализован.

Иначе говоря, соотнося афоризм В. О. Ключевского с содержанием произведения Ф. М. Достоевского, десятиклассники не только подходят к необходимости различать такие понятия, как цель и средства ее достижения. Для них становится очевидной психологическая сложность человека, незаметно для самого себя переходящего от добра к злу.

Мыслитель О. Родена мог прийти к тому нравственно-философскому результату своей интеллектуальной деятельности, к которому пришел герой Достоевского, но сам результат мог быть и совсем другим. Но это сфера гипотетическая,

сфера предположений. Иначе говоря, мыслительный процесс, на визуальном уровне представленный О. Роденом, может быть наполнен различным содержанием, поэтому о «вещающей» логике в связи с этой конкретной учебной ситуацией говорить целесообразно.

IV. Произведение изобразительного искусства может передавать смыслы, не соответствующие смыслам, обнаруживаемым в литературно-художественных текстах. Налицо **логика контраста, противопоставления.**

Концепт «время». На учебном занятии «время» рассматривается как художественный концепт, как образ, выражающий различные смыслы.

Философский ракурс осмысления концепта «время» представлен на этапе деятельности учеников, посвященном анализу стихотворения современного поэта А. С. Кушнера «Времена не выбирают».

В каком лексическом значении употребляет поэт слово «время»?

Поэт пишет: «Времена не выбирают, / В них живут и умирают». Из приведенной выше фразы понятно, что интересующее нас слово обозначает период, эпоху в жизни человечества, какого-либо народа, государства, общества. Исторический ракурс осмысления времени как философской категории здесь оказывается на первом плане.

Как поэт относится к людям, желающим жить в другую историческую эпоху?

Отметим, что мысль о выборе исторической эпохи, в которую хотелось бы жить, поэт называет пошлостью. Мало того, в его сознании возникает ассоциация с рынком, где можно менять товары, кланчить что-либо, пенять на высокую цену и т. п.

Бытовому, достаточно примитивному взгляду на жизнь, на судьбу противопоставляется совсем другой взгляд — философский, обогащенный глубоким пониманием движения исторического времени.

Каждый век, по мнению поэта, можно назвать железным

(вспомним этот эпитет, встречающийся в «Последнем поэте» Е. А. Баратынского!). Попробуй найди «невинный век, в котором горя нет». Но самое главное заключается в другом: каким бы жестоким ни был век, какие бы беды он ни приносил людям, последним знакомы и дымящийся чудесный сад, и блещущая тучка. Поэзия, красота мира, прежде всего проявляющаяся в природе, воистину неистребимы. А они — напоминание о вечном, о том, куда человек должен устремляться своей душой.

Далее поэт напоминает современному читателю, мечтающему о жизни в другую историческую эпоху, о средневековье (эпоха Ивана Грозного; чума и проказа, столь распространенные в то время): «Ты себя в счастливцы прочишь, / А при Грозном жить не хочешь? / Не мечтаешь о чуме / Флорентийской и проказе? / Хочешь ехать в первом классе, / А не в трюме, в полутюме?»

Вопросительная интонация, определяющая звуковую партию строфы (три вопросительных предложения употребляет автор), к иронии имеет непосредственное отношение. Ведь автор сначала называет возможные альтернативы, которые вряд ли у человека, недовольного своей исторической эпохой, вызовут чувство восторга, а в самом конце строфы в образной форме характеризует адресата поэтического высказывания. Причем пространственные образы (*первый класс, трюм*), свидетельствующие о движении времени, подаются автором в ироническом ракурсе.

Как поэт относится к своему веку?

Действительно, век многое предопределяет в судьбе конкретного человека, часто испытывая его («Время — это испытанье»). Тем не менее герой стихотворения, несмотря ни на что, готов обнять свой век. Последняя строфа стихотворения объясняет, почему это тесное объятие крепко.

Что же такое время, твой век? Кожа, а не платье; глубокая печать. Каждый из нас сроднился с ним. А раз так, то с каждого из нас можно взять его «черты и складки». Ассоциация с отпечатками пальцев здесь вполне уместна.

Далее ученикам можно предложить для осмысления поэтические фрагменты, в которых встречается концепт-образ «время»:

*На рубеже двадцать первого я, человек двадцатого, /
От напряженья нервного, такого, впрочем, понятного, /
На грозное солнце времени взираю из-под руки: / Столе-
тья расплываются, как некогда материка. (Б. А. Слуц-
кий).* В стихотворении поэта «Между столетиями» время, названное грозным солнцем, перед которым все трепещет, воплощается в смене одного века другим. Причем акцентируется внимание на том, что их разъединяет. В связи с чем особое значение приобретает сравнение столетий с расплывающимися, то есть отдаляющимися друг от друга, материками. А в конце стихотворения говорится о бездне, для которой не напасешься мостов. Поэт отсутствие связи веков тяжело переживает.

*Снег идет густой-густой. / В ногу с ним, стопами
теми, / В том же темпе, с ленью той / Или с той же
быстротой, / Может быть, проходит время? / Может
быть, за годом год / Следуют, как снег идет / Или как
слова в поэме? (Б. Л. Пастернак).* Неумолимое движение времени, замедленное или быстрое, уподобляется движению снега. Визуализация философской мысли производит сильное впечатление. Нельзя не отметить и ассоциативный ход, связанный с поэтическим творчеством. То есть возникает целостный образ мира, все элементы которого подчинены действию общего, универсального закона.

Теперь ученики делают вывод о художественных смыслах концепта-образа, поэтически воплощенных в рассмотренных ранее лирических стихотворениях.

Если Б. Л. Пастернак и А. С. Кушнер спокойно относятся к воплощенной ими в деталях, образах универсальной закономерности бытия (постоянно движущееся время, предельно абстрагированное от исторических катаклизмов в стихотворении «Снег идет»; зависимость человека от «своего» века, которой не следует противостоять, но которую каждый из нас должен ценить), то Б. А. Слуцкому трудно смириться

со сделанным им открытием (отсутствие преемственности между столетиями как неизбежность) — отсюда нервное напряжение, которое он называет понятным, естественным.

Завершается разговор о концепте «время» обсуждением картины С. Дали «Постоянство памяти (Мягкие часы)» (1931 г.). На картине мы видим мягкие часы голубого цвета, висящие на ветке дерева, кубе и человеке и являющиеся символами произвольного течения времени. Количество часов искусствоведы обычно связывают с тремя ликами времени — с прошлым, настоящим и будущим. Нельзя не отметить, что часы показывают разное время, а этим подчеркивается, что стрелка как бы фиксирует лишь то событие, которое осталось в памяти человека. «Рядом с мягкими тающими часами Дали изобразил твердые карманные часы, покрытые муравьями, в знак того, что время может двигаться по-разному: либо плавно течь, либо разъедаться коррупцией, которая, по мнению Дали, означала разложение, символизируемое здесь суетой ненасытных муравьев» [12, с. 20].

Ученикам следует предложить следующие вопросы и задания:

1. Какое впечатление на Вас производит картина С. Дали и почему?
2. Опишите мягкие часы и объясните, что они символизируют.
3. Почему твердые часы лежат вниз циферблатом? Что символизируют муравьи?
4. Противоречит ли картина С. Дали стихотворениям русских поэтов о движении времени?

Если в рассмотренных стихотворениях русских поэтов в центре внимания оказывается реакция человеческой личности на историческое время, то на картине С. Дали речь идет лишь о времени, остающемся в памяти человека. Отсюда разное положение стрелок на мягких часах. Разговор о течении времени, общем для всех людей, в этом случае становится бессмысленным. Перед нами совершенно другой, контрастный ракурс рассмотрения времени как философской категории, близкий искусству модернизма и авангарда.

Литература ☞

1. *Аверинцев, С. С.* Ангелы / С. С. Аверинцев // Мифы народов мира : энциклопедия / главный редактор С. А. Токарев. — Т. 1. — Москва : Советская энциклопедия, 1991. — С. 76—78.
2. *Борщевская, М. Ю.* Мотив картины и роль экфрасиса на уроке по повести А. С. Грина «Алые паруса» / М. Ю. Борщевская // Учитель-словесник и ученик в образовательном пространстве информационной эпохи. XXVI Голубковские чтения : материалы международной научно-практической конференции / ответственный редактор В. Ф. Чертов. — Москва : Экон-Информ, 2019. — С. 136—140.
3. *Борщевская, М. Ю.* Музыка в произведениях И. С. Тургенева: опыт системного подхода на уроках / М. Ю. Борщевская // Изучение жизни и творчества И. С. Тургенева в современной школе: к 200-летию со дня рождения писателя / составитель и научный редактор М. И. Шутан. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2019. — С. 149—185.
4. *Гордеева, М. Н.* Великие художники: Рафаэль / М. Н. Гордеева. — Москва : Директ-Медиа, 2009. — 48 с. — ISBN 978-5-8710-7174-8.
5. *Дербенцева, Л. В.* Интерпретация произведения живописи как один из способов создания установки на чтение / Л. В. Дербенцева // Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность в школе : коллективная монография / составители и научные редакторы : Л. В. Шамрей и М. И. Шутан. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2012. — С. 144—148.
6. *Дербенцева, Л. В.* Роль киноэкранизации литературных произведений в эстетическом развитии современного школьника / Л. В. Дербенцева // Нижегородское образование. — 2015. — № 1. — С. 16—21.
7. *Еляси́на, Е. А.* Виды сопоставлений при изучении романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» / Е. А. Еляси́на // Изучение жизни и творчества И. С. Тургенева в современной школе: к 200-летию со дня рождения

- писателя / составитель и научный редактор М. И. Шутан. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2019. — С. 84—92.
8. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Лихачев, Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре. — Санкт-Петербург : Издательство СПбГУП, 2006. — С. 316—329.
9. Макарова, Н. И. Символизм в живописи Тициана: любовь, брак, алхимия / Н. И. Макарова. — 2-е издание, исправленное. — Москва : УРСС, 2017. — 222 с. — ISBN 978-5-9710-514-8.
10. Мишатина, Н. Л. Об инвентаризации терминологического аппарата методической лингвоконцептологии / Н. Л. Мишатина // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития : монография / научный редактор Н. Л. Мишатина. — Санкт-Петербург : ООО «Книжный дом», 2017. — С. 67—80.
11. Новейший философский словарь / составитель и главный редактор А. А. Грицанов. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — Минск : Интерпрессервис, Книжный Дом, 2001. — 1280 с. — ISBN 985-6656-06-0 (рус.), 985-428-431-x (белорус.).
12. Сальвадор Дали / составитель А. Дылейко. — Минск : Белфакс, 2003. — 128 с. — ISBN 985-404-100-6.
13. Современный толковый словарь русского языка / под редакцией С. А. Кузнецова. — Санкт-Петербург : Норинт, 2006. — 960 с. — ISBN 5-7701-0103-6.
14. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. — 3-е издание, исправленное и дополненное. — Москва : Академический Проект, 2004. — 992 с. — ISBN 5-8291-0388-5.
15. Суздальцев, А. Два образа познания / А. Суздальцев // Решение. — 2009. — № 27 — URL: <https://reshenie.vcc.ru/magazine/issues/a272009/view.dva-obraza-roznaniya>.
16. Тихонова, С. В. Роль киноэкранизации пьесы В. Розова «Вечно живые» в развитии аналитических умений учащихся / С. В. Тихонова // Изучение литературы в контексте современных образовательных страте-

гий. XXI Голубковские чтения : материалы международной научно-методической конференции / ответственный редактор В. Ф. Чертов. — Москва : Экон-Информ, 2014. — С. 127—133.

17. *Шамрей, Л. В.* Роль образно-ассоциативного мышления в развитии читателя-школьника : монография / Л. В. Шамрей. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2019. — 226 с. — ISBN 978-5-7565-0845-1.



ГЛАВА ВТОРАЯ



ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ
ПОЗИЦИЯ АВТОРА:
ДВА ДИАЛОГА



Толстой в диалоге с Гете:
социокультурный и художественный
контекст на уроке литературы

В. А. Доманский

В годы юбилеев русских классиков, которые мы отмечаем сейчас почти каждый год, усиливается интерес к их личности и творчеству. Но всегда возникает опасность упрощенного восприятия, создания иконографических образов. В первую очередь это относится к Л. Н. Толстому, 190-й юбилей которого мы отмечали в 2018 году, а сейчас готовимся к его 200-летию. Мир творчества и духовных поисков Толстого поражает своей непоследовательностью, своими «кричащими», по выражению В. И. Ленина, противоречиями. Наши учащиеся о них конкретно, как правило, ничего сказать не могут, даже если и получили какую-то

Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ № 20-013-00684 «Классика в диалоге с современностью: теоретические и методические аспекты изучения русской литературы».



информацию из учебника или интернет-ресурсов. Разработка концепции и методики такого урока, посвященного данной проблеме, в курсе углубленного изучения литературы востребована современной практикой, но предполагает глубокое погружение в мир русского классика.

В данной статье предложены теория и дидактическое обеспечение такого урока на материале диалога Толстого с Гете, отношение к творчеству которого у русского писателя менялось коренным образом: от восторженной оценки к отрицанию его эстетической значимости. Богатый материал к исследованию данной темы представляют письма Толстого. Но во время их чтения нередко возникает соблазн увидеть за тем или иным высказыванием или суждением Толстого о Гете однозначное его отношение к немецкому классику и сделать поспешный вывод. Поэтому данную проблему необходимо рассматривать в широких контекстах: биографическом, творческом, общественно-политическом и философско-эстетическом.

По мере того как менялись русское общество и общественные идеалы, менялось и отношение к Гете. Почти всю первую половину XIX века он являлся для русского общества символом свободы человеческого духа, а его творчество воспринималось как утверждение идеи центрального положения человеческой личности в мироздании. По сути, он в художественной форме воплотил и развил идеи Гердера, Гегеля и Вильгельма Гумбольдта о цивилизационном и гуманитарном прогрессе и жизни как неустанной деятельности. Г. В. Якушева в предисловии к книге «Гете в русской культуре XX века» чрезвычайно точно вычленила суть гетевского отношения к миру: «И человек, и природа, и космос его интересуют прежде всего не как объекты физического пространства, но как объекты постижения законов сущего, которое явилось для Гете всепринимаящим и всерастворяющим единством в неустанном движении к высшему» [14, с. 6].

В 1830-х — начале 1840-х годов Гете был для русских образованных людей безоговорочным кумиром, верховным богом на поэтическом Олимпе. В середине 1840-х годов отношение к нему постепенно меняется. И ярче всего это

проявляется в критике позднего Белинского, в которой «нейтрализация сферы искусства, характерная для эпохи шеллингианского и гегельянского идеализма, уступает место взгляду на литературу как на орудие борьбы за общественные идеалы» [4, с. 245]. В частности, русский критик заявляет, что «изящество и красота еще не все в искусстве», они требуют от всякого художественного произведения «могучего субъективного побуждения, имеющего свое начало в преобладающей думе эпохи...» [1, с. 271, 275].

Пересматривает в это время свое отношение к Гете, хотя и понимает его величайшие заслуги перед человечеством, наиболее пылкий почитатель его таланта И. С. Тургенев. В своей критической статье, анализируя перевод М. Вронченко («Фауст»), Тургенев называет немецкого поэта «Юпитером Олимпийским» и подчеркивает, что он «владел искусством, как не владел никто до него» [10, с. 205]. Одновременно русский писатель обвиняет Гете в созерцательности: «...он вообразил себе, что стоит на высоте созерцания, между тем как смотрел на все земное с высоты своего холодного, устарелого эгоизма. Он гордился тем, что все великие общественные перевороты, которые совершались вокруг него, не возмутили ни на мгновение его душевной тишины» [10, с. 217].

В 1850-х годах Гете был в центре полемики о подлинном искусстве. Ярким защитником Гете от нападок так называемой дидактической школы выступил А. В. Дружинин, который отстаивал «артистическую теорию» искусства, поддержанную А. А. Фетом. По его мнению, искусство должно служить «идеи вечной красоты, добра и правды» и не содержать «преднамеренной житейской морали», применяемой к запросам современности [3, с. 218—219]. Именно таким искусством, «удаленным от всяких дидактических помыслов», Дружинин считал искусство Гете, который всегда неизменно отстаивал свободу своего творчества от всякой политической конъюнктуры, восклицая в одном из своих стихотворений: «Ich singe, wie der Vogel singt». Русский критик утверждал, что влияние Гете «только начинается, оно продлится на тысячелетия и не скоро еще будет оценено в точности» [3, с. 153].

В конце XIX века интерес к Гете значительно угасал, немецкий писатель становился больше объектом академического изучения. Но уже в начале XX века Гете был востребован как художник, который с такой широтой и масштабностью поставил проблему универсализма человека как субъекта истории и культуры. Неслучайно историки литературы называли Гете «последним “*homo universale*” (универсальным человеком)», который пытался охватить все области природы, строения мира и человеческого знания, установить «вселенной внутреннюю связь» [2, с. 6]. Поэзию, искусство он сделал одной из форм познания действительности, предшествующей философии. Используя в творчестве и научных изысканиях «синтетический метод», он вынужден был обращаться к метафизике, поскольку наука его времени не владела достаточными эмпирическими знаниями. По сути, он был первым художником планетарного мышления, который задолго до В. Вернадского заговорил о человеческом разуме как ноосферном явлении и о вечной, находящейся в непрерывном развитии вселенной.

Сегодняшняя востребованность Гете культурным сообществом обусловлена тем, что он был не просто человеком, воплотившим в себе европейскую образованность, но и человеком протейстическим, который жил в разных веках и культурах (Античность, Средневековье, Восток), обладал удивительным даром энтелехии. Толстой же, в отличие от Гете, был человеком, преимущественно живущим в своей эпохе. Его всеотзывчивость — это прежде всего отзывчивость на жгучие, насущные социальные и духовные явления и движения своего времени, хотя произведения русского классика стали достоянием других эпох и народов.

Этот социокультурный контекст, кратко обозначенный выше, в значительной мере и объясняет сложный вектор отношений Толстого к Гете, определяет тот диалог, который велся им с немецким писателем на протяжении почти шести десятилетий. На основании фактов биографии Толстого, исследованных и осмысленных Т. Л. Мотылевой в ее предисловии к книге «Толстой читает Гете» [6], можно оспорить мнение

В. М. Жирмунского о том, что Толстой «как художник не имеет с Гете никаких точек соприкосновения» [4, с. 326].

Эти точки соприкосновения были и явные, и скрытые, что впервые отметила М. Чистякова в 1933 году, познакомившись с библиотекой Толстого в Ясной Поляне: «Страницы солидного штутгартского издания до сих пор хранят следы чтения Толстого: они испещрены многочисленными отметками, нотабене, вопросительными знаками. Толстой не только перечитывал, но снова в последние годы передумывал Гете, как перечитывал и передумывал его не раз в течение своей жизни, которая шла как бы под знаком исключительного интереса и своеобразной борьбы с гением Гете. Он и тревожил, и возмущал, и притягивал Толстого; он воздействовал на него эстетически, требовал пересмотра и переоценки идеологических ценностей, отвечал своим чужим языком “язычника” на все вопросы, волновавшие христианина Толстого. И Толстой с огромным внутренним сопротивлением погружался в живой источник творчества Гете и, пережив и переборов его влияние, отходил от него с резким отречением, чтобы снова и снова возвратиться к этому источнику» [12, с. 118].

Можно выделить несколько этапов наиболее интенсивного творческого дискурса Толстого с Гете. Ранний, руссоистский период — период становления нравственных основ личности Толстого. Это интенсивное штудирование «Фауста», о чем свидетельствуют записи в его «Журнале ежедневных занятий» 1847 г.: «Марта 3-го: 8—10 — читать Фауста — исполнил» [8, с. 249. Далее ссылки на Л. Н. Толстого в тексте в круглых скобках с указанием тома и страницы]; «Марта 5 Среда: от 6 до 8 Фауста — все исполнил» (46, 249); и, конечно, увлечение «Вертером». Его он будет ценить высоко даже в самый критический период своего отношения к Гете, хотя и называет его «безнравственным» произведением (30, 378).

Эстетическую ценность гетевского «Вертера» Толстой видел прежде всего в «заразительности» — «превосходно заражающее произведение» (30, 378). Категория «заразительности» является базовым понятием эстетики Толстого.

В своей статье «Что такое искусство?» он писал: «Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются этими чувствами и переживают их» (30, 65). Следует заметить, что в современных психолого-педагогических исследованиях толстовская категория «заразительности» выступает важнейшей для обоснования психологии восприятия искусства, которая является начальной стадией всякой рецептивной деятельности читателя или зрителя.

Разрабатывая модель урока, можно будет спланировать несколько заданий учащимся, касающихся толстовского восприятия романа Гете «Страдания юного Вертера». Эти задания, разумеется, предполагают знакомство школьников с произведением немецкого классика. Представим несколько из них:

1. Как известно, роман Гете «Страдания юного Вертера» в короткое время приобрел невиданную популярность. Он будоражил умы и сердца читателей, послужил образцом для создания сентименталистских произведений. В частности, повесть Н. М. Карамзина «Бедная Лиза» была написана не без влияния произведения Гете. Вспомните свое впечатление от этого романа и подумайте, в чем заключается его эмоциональное и нравственное воздействие на читателя.
2. Как Вы понимаете высказывание Л. Н. Толстого о том, что «Страдания юного Вертера» – «превосходно заражающее произведение»?
3. Что особенно могло понравиться в этом произведении Гете Толстому, иметь на него сильное эмоционально-нравственное воздействие?

Второй период активного толстовского обращения к Гете — середина 1850-х годов, когда формируются эстетические взгляды писателя, успешно заявившего о себе как авторе психологических повестей «Детство» и «Отрочество». Один только факт, что Толстой взял с собой томик Гете, отправляясь в Дунайскую армию, говорит, как много значил для него немецкий поэт, которого, как он сам признается в дневнике 1854 года, «начинает день ото дня понимать лучше» (47, 10). Гете он читал долго и упорно, о чем свидетельствует его запись в

дневнике от 15 июня 1854 года (47, 13). Дочитывал «Фауста» уже в Севастополе в 1855 году, на четвертом бастионе в самый разгар битвы за Севастополь: «31 Мая. 11 часов вечера. Утром дочитывал Фауста» (47, 43).

Чуть позже, в 1856 и 1857 годах, Толстой дважды употребит по отношению к творчеству Гете эпитет «восхитительно», «восхитительный»: сначала применительно к «Вертеру», а затем к его стихотворению из «Зезенгеймских песен» «Willkommen und Abschied» («Читал восхит[ительного] Гете. Прощание и встреча» (47, 135)). По-видимому, Толстому, переживающему в это время чувство влюбленности поочередно к нескольким женщинам, и прежде всего к Валерии Арсеньевой*, стихи Гете нравились своей страстностью, «заразительностью». Их автор с удивительной силой психологизма передает силу чувств и нетерпеливость возлюбленного, который мчится на свидание со своей любимой:

Es schlug mein Herz, geschwind zu Pferde!
Es war getan fast eh gedacht.
Der Abend wiegte schon die Erde,
Und an den Bergen hing die Nacht;

Душа в огне, нет силы боле,
Скорей в седло и на простор!
Уж вечер плыл, лаская поле,
Висела ночь у края гор.

Толстому импонировали емкие поэтические образы стихотворения Гете, передающие радость и кипение страстей во время свидания и одновременно угнетающую печаль от неизбежного расставания:

* Приведем одну из дневниковых записей Л. Н. Толстого в пору его влюбленности в Валерию Арсеньеву: «24 октября. Ясная поляна. 24 Окт. В[алерия] пришла смущенная, но довольная. Мнѣ было радостно и совѣстно. Я уѣхалъ. Дома помирились съ тетенькой. [153] Поѣхалъ на балъ. В[алерия] была прелестна. Я почти влюбленъ въ нее (47, 96). 25 Окт. Былъ у нихъ, говорилъ съ ней. Очень хорошо. Чувствовалъ даже слезливое расположение духа».

In meinen Adern welches Feuer!
In meinem Herzen welche Glut!
In deinen Küssen welche Wonne!
In deinem Auge welcher Schmerz!

[Текст И. В. Гете цитируется по источнику:
<http://www.stihi.ru/2007/10/03/526>]

Какая жизнь во мне кипела,
Какой во мне пылал огонь!
Какая жизнь в твоих лобзаннях!
В твоих глазах какая боль! [5, с. 193]

Русский писатель в это время находился в горах Италии, в Гриндельвальде. Горный пейзаж, стихи Гете пробудили у Толстого воспоминание о Валерии Арсеньевой, с которой он даже помышлял соединить свою судьбу:

В моих мечтах лишь ты носилась,
Твой взор так сладостно горел,
Что вся душа к тебе стремилась
И каждый вздох к тебе летел! [5, с. 193]

Обращение к письмам Толстого к Валерии Арсеньевой за 1856 год [9] позволит почувствовать, каким живым, страстным и противоречивым был в молодости Лев Толстой, о чем учащиеся даже и не догадываются. Подборку нескольких интересных цитат из «Писем» Толстого может сделать один из учащихся, получивший индивидуальное задание.

В это же время Толстой задумывается о семейном счастье, и новое его обращение к творчеству Гете связано с нравственно-семейными добродетелями, которые в значительной мере выражены в гетевской поэме «Герман и Доротея» и драме «Ифигения в Тавриде», о чем он признается в письме к той же Валерии Арсеньевой от 23 ноября 1856 года: «...открыл книгу и прочел удивительную вещь — “Ифигению” Гете. Вам это непонятно (может, будет понятно со временем), то неописанное великое наслаждение, которое испытываешь, понимая и любя поэзию; но дело в том, что сильное наслаждение, кот[оро]е я испытал, почему-то заставило меня вспомнить о вас, и хочется написать вам: голубчик, и больше

ничего» (60, 124). Просвещая Валерию Арсеньеву и заботясь о ее духовном развитии, Толстой пишет, какое «неописанное великое наслаждение» он испытывает, читая Гете, и что значит для него подлинная поэзия.

Одновременно, с конца 1850-х годов, у Толстого появляются первые критические отклики о Гете, касающиеся главным образом его трагедии «Фауст». В «Записной книжке» (сентябрь-октябрь 1857 года) он упрекает немецкого поэта в холодности и несоответствии традиционной формы гетевской трагедии глубоким и сильным мыслям главного героя: «Гете холоден. В “Фаусте”. Ежели бы он был молод и силен, то все бы фаустовские мысли и порывы развил. А развил бы, не уложил бы в эту форму» (47, 219). Но через четыре года, прослушав в Брюсселе оперу Гуно «Фауст», он с восхищением писал А. И. Герцену о своем потрясении от услышанного: «Вчера, слушая “Фауста” Гуно, испытал весьма сильное и глубокое впечатление, хотя и не мог разобрать, произведено ли оно было музыкой или этой величайшей в мире драмой, которая осталась так велика даже в переделке французского либретто» (60, 370).

Высокое искусство сделало свое дело, и Толстой, подобно представителям «артистической теории», оценил на этот раз подлинное искусство без примеси всякой идеологии. В эти же годы великая драма Гете побуждала Толстого и к философской рефлексии, творческим поискам. В своем «Дневнике» от 2 июня 1863 года он запишет: «Читаю Гете, и роятся мысли» (48, 54).

Кардинально начинает меняться отношение Толстого к Гете в период наступившего перелома в мировоззрении писателя. Сначала это коснется драм немецкого поэта, которые покажутся Толстому слабыми в художественном плане и прежде по причине несоответствия поэтики классицизма современному пониманию искусства, затем и самой трагедии «Фауст», которую так еще недавно высоко ценил русский писатель. В известном трактате «Что такое искусство?» Толстой назовет «Фауст» «мертворожденным, рассудочным произведением, никогда никого не тронувшим» (30, 399). Здесь же

он, как известно, выскажет и парадоксальные мысли о самом его авторе: «Гете написал 42 тома (Толстой оговорился; 40 томов. — В. Д.). Из этих 42 томов можно выбрать едва ли три истинных произведения искусства — остальное все или очень плохое искусство, или вовсе не искусство, а подделка под него» (30, 399).

Обращение к парадоксальной цитате из трактата Толстого может послужить толчком к созданию диалогической ситуации на уроке. Возникают несколько вопросов, побуждающих к размышлению:

1. Почему так коренным образом меняется отношение Толстого к трагедии Гете «Фауст», которую он в 1850–1860-х годах так высоко ценил?
2. Чем руководствовался Толстой, считая, что большинство произведений «или очень плохое искусство, или вовсе не искусство, а подделка под него»?
3. Как в трактате «Что такое искусство?» обнаружились коренные противоречия в переломе мировоззрения русского писателя?

Вопрос о кризисе в мировоззрении Толстого, его переходе на позиции патриархального крестьянства является одним из самых сложных в системе уроков о Толстом. Ни в одном из существующих учебников литературы для 10-го класса и методических пособиях нет убедительного ответа на него. Он может быть раскрыт лишь в специальных диссертационных исследованиях и монографиях, философских, филологических, посвященных эволюции нравственно-этических и философских взглядов русского писателя [7].

Можно обозначить лишь в общих чертах составляющие аспекты данной проблемы. Прежде всего это причина отречения Толстого от привычной жизни людей дворянского круга и желание жить «жизнью простого трудового народа, того, который делает жизнь». В своей «Исповеди» (1881) Толстой признавался: «Со мной случился переворот, который давно готовился во мне и задатки которого всегда были во мне. Со мной случилось то, что жизнь нашего круга — богатых, ученых — не только опротивела мне, но потеряла всякий

смысл. <...> Действия же трудящегося народа, творящего жизнь, представились мне единым настоящим делом. <...> И я понял, что смысл, придаваемой этой жизни, есть истина, и я принял его» (23, 40).

Второй аспект: отношение Толстого к смерти и понимание жизни вечной в нравственном самосовершенствовании, обретении Бога в своей душе и жизни вечной в Боге. Этой теме посвящена большая статья-исповедь Толстого «В чем моя исповедь?» (1884). Некоторые ее мысли кратко изложены в письме к А. Г. Русанову от 14 августа 1904 года: «Как дурно, нерелигиозно живут люди без сознания не столько смерти, сколько частичности своего здешнего существования. Думать о смерти нечего, но жить надо в виду ее. Вся жизнь тогда становится торжественна, значительна и истинно плодотворна и радостна. В виду смерти мы не можем не работать усердно и п[отому], ч[то] она всякую минуту может перервать работу, и п[отому], ч[то] в виду смерти нельзя работать то, что не нужно для всей жизни, т. е. для бога. А когда так работаешь, жизнь становится радостной, и нет того пугала — страха смерти, к[оторое] отравляет жизнь не живущих в виду смерти людей. Страх смерти обратно пропорционален хорошей жизни. При святой жизни этот страх — ноль. И такое отношение к жизни и смерти может быть воспитано...» (75, 153).

В упомянутой выше работе Толстой объясняет свою причину ухода от официальной церкви, от которой он был впоследствии отлучен «Определением» Святейшего Синода от 20—22 февраля 1901 года. В отношении к вере открывается одно из самых необъяснимых противоречий Толстого: с одной стороны, писатель верит, что «учение Христа в том, как должны жить люди божественно и хорошо...» (23, 371), с другой — он отрицает официальную церковь и ее обряды. Привлечение на уроке текста постановления Синода и ответа русского писателя от 4 апреля 1901 года (в отрывках) на это решение Синода позволит учащимся понять, в чем суть данных противоречий.

Рассмотрение этих двух текстов (с комментариями учи-

теля) может представлять собой подготовленное сообщение учащегося. Так как текст «Определения» Синода не всегда доступен для пользования, приводим его в приложении к статье.

Заключительная часть урока посвящена проблеме понимания искусства в творчестве позднего Толстого и его отношения к Гете с привлечением трактата писателя «Что такое искусство?». Высказывания учащихся подытожит следующий комментарий учителя.

Для Гете сущность искусства заключалась в следовании высоким античным образцам, идеалам красоты и гармонии, постижения духовной сущности мира, что роднит ее с философией. Для Толстого назначение искусства — «в том, чтобы перевести из области рассудка в область чувства истину о том, что благо людей в их единении между собою, и установить на место царствующего теперь насилия то царство божие, то есть любви, которое представляется всем нам высшею целью жизни человечества. <...> Задача христианского искусства — осуществление братского единения людей» (30, 195).

Проблему искусства Гете также связывал с проблемой бессмертия и полагал, что «бессмертие не дано, а задано человеку; чем продуктивнее человек, чем сильнее в нем представлено творческое начало, тем он и бессмертнее». «Я не сомневаюсь в продолжении нашего существования, — говорил он Эккерману. — Но не все мы бессмертны в равной мере, и тот, кто хочет проявить себя как великая энтелехия (цельность. — В. Д.) также в грядущем... должен быть ею уже теперь» [13, с. 275].

Интересна реакция Толстого на эту мысль, высказанную Гете и записанную Эккерманом: «Я читаю разговоры Гете с Эккерманом (довольно интересно мне и для искусства и для изучения старости). Гете говорит там, что если человек не переставая действует, то он не может умереть: действительность его непременно должна продолжаться, хотя со смертью и переходит в другую форму. Это — верная мысль, взятая навыворот. Не от воли человека происходит его деятель-

ность, а от того, что в человеке есть дух божий, всегда действующий. Он может желать действовать» (52, Дневник, 13 октября 1897 г.).

Центральным в толстовском дискурсе с Гете является соотношение красоты и пользы, искусства и морали. В свое время Гете, как он пишет в своей автобиографии, считал, что поэзия должна быть высокоморальной, то есть «способствовать улучшению рода человеческого, а посему следует признать конечной целью поэтического произведения его полезность» («Поэзия и правда») [2, с. 208]. Но вскоре он отказался от этой идеи, положив в основу оценки художественных произведений категории эстетические, понимая, что если подобная точка зрения верна, то самыми полезными будут произведения дидактического содержания. Поздний Толстой как раз полезность и доступность для народа, категории социальные, считает главными критериями подлинного искусства. Поэтому он подверг эстетическому остракизму большое количество авторов: древнегреческих драматургов, Данте, Тассо, Мильтона, Шекспира, затем Ибсена, Метерлинка, Верлена, живопись Рафаэля и Микеланджело, музыку Вагнера, Берлиоза, Брамса, Рихарда Штрауса и т. д. (30, 125).

Приведенные рассуждения Толстого из его трактата «Что такое искусство?» создают на уроке новую учебную ситуацию. Ее конкретизируют вопросы, побуждающие к диалогу:

1. Можно ли согласиться с утверждением позднего Толстого, что категория пользы важнее категории красоты?
2. Действительно ли доступность произведений искусства является критерием их значимости? В таком случае популярное искусство важнее классических произведений? В чем же заключается непреходящая ценность литературной классики?
3. Если следовать отношению к искусству позднего Толстого, то его религиозно-нравственные и публицистические сочинения более значимы, чем его великие шедевры – «Война и мир», «Анна Каренина»? Можно ли с этим согласиться?
4. Под влиянием каких объективных и субъективных причин так резко изменились эстетические взгляды Толстого? Сформулируйте содержание этих «кричащих» противоречий в мировоззрении позднего Толстого.

Эти противоречия Толстого чрезвычайно точно уловил один из первых его оппонентов — Д. Н. Цертелев, возражая ему: «...драмы Шекспира переживают столетия и потрясают целый ряд поколений, музыкой Моцарта или Бетховена восхищаются сотни тысяч людей, а живопись Рафаэля доставляет наслаждение не только посетителям картинных галерей, но в бесчисленном количестве снимков и копий проникает повсюду, не исключая наших сельских церквей» [11, с. 33].

Однако, мечтая о распространении искусства среди простого народа, Толстой полагал, что будущее именно за прикладным искусством и нравоучительными жанрами, а не «Рафаэлями и Микеланджелами», поэтому в последний период жизни он так активно подобное искусство сам создавал и пропагандировал.

В отличие от Толстого Гете видел прекрасное в высоких художественных образцах, прежде всего в античном искусстве, считая, что может существовать и некий общий эстетический идеал для конкретных исторических эпох. Толстой, проанализировав множество определений красоты, дает собственное, хотя и считает, что «объективного определения красоты нет», «красота же есть то, что нравится (не возбуждая вожделения)» (30, 58).

Гете, наоборот, утверждал: «Обособление чувственного от нравственного в сложном культурном мире делит надвое любовь и вожделение, преувеличивается то и другое, что ведет к самым печальным последствиям» («Поэзия и правда») [2, с. 417].

Обращение Толстого к Гете каждый раз обогащало его новыми идеями, служило катализатором его собственного творчества.

Несмотря на резкое умаление поздним Толстым художественных заслуг Гете, философско-эстетический диалог, который он ведет с немецким поэтом, на конкретном материале позволяет современным учащимся понять, как менялись художественно-эстетические взгляды русского писателя и в чем заключается сущность его «кричащих» противоречий, произошедших в начале 1880-х годов.

Приложение

Определение Святейшего Синода от 20–22 февраля 1901 года

Изначала Церковь Христова терпела хулы и нападения от многочисленных еретиков и лжеучителей, которые стремились ниспровергнуть ее и поколебать в существенных ее основаниях, утверждающихся на вере во Христа, Сына Бога Живаго. Но все силы ада, по обетованию Господню, не могли одолеть Церкви святой, которая пребудет неодоленною вовеки. И в наши дни, Божиим попущением, явился новый лжеучитель, граф Лев Толстой. Известный миру писатель, русский по рождению, православный по крещению и воспитанию своему, граф Толстой, в прельщении гордого ума своего, дерзко восстал на Господа и на Христа Его и на святое Его достояние, явно пред всеми отрекся от вскормившей и воспитавшей его Матери, Церкви православной, и посвятил свою литературную деятельность и данный ему от Бога талант на распространение в народе учений, противных Христу и Церкви, и на истребление в умах и сердцах людей веры отеческой, веры православной, которая утвердила вселенную, которою жили и спасались наши предки и которою доселе держалась и крепка была Русь святая.

В своих сочинениях и письмах, в множестве рассеиваемых им и его учениками по всему свету, в особенности же в пределах дорогого Отечества нашего, он проповедует, с ревностью фанатика, ниспровержение всех догматов православной Церкви и самой сущности веры христианской: отвергает личного живаго Бога, во Святой Троице славимого, Создателя и Промыслителя вселенной, отрицает Господа Иисуса Христа – Богочеловека, Искупителя и Спасителя мира, пострадавшего нас ради человеков и нашего ради спасения и воскресшего из мертвых, отрицает *бессеменное зачатие по человечеству Христа Господа* и девство до рождества и по рождестве Пречистой Богородицы Приснодевы Марии, не признает загробной жизни и мздовоздаяния, отвергает все таинства Церкви и благодатное в них действие *Святаго Духа* и, ругаясь над самыми священными предметами веры право-

славного народа, не содрогнулся подвергнуть глумлению величайшее из таинств, святую Евхаристию. Все сие проповедует граф Толстой непрерывно, словом и писанием, к соблазну и ужасу всего православного мира, и тем неприкровенно, но явно пред всеми, сознательно и намеренно отторг себя сам от всякого общения с Церковью православною.

Бывшие же к его вразумлению попытки не увенчались успехом. Посему Церковь не считает его своим членом и не может считать, доколе он не раскается и не восстановит своего общения с нею. Ныне о сем свидетельствуем пред всею Церковью к утверждению правостоящих и к вразумлению заблуждающихся, особливо же к новому вразумлению самого графа Толстого. Многие из ближних его, хранящих веру, со скорбью помышляют о том, что он, в конце дней своих, остается без веры в Бога и Господа Спасителя нашего, отвергшись от благословений и молитв Церкви и от всякого общения с нею.

Посему, свидетельствуя об отпадении его от Церкви, вместе и молимся, да подаст ему Господь покаяние в разум истины (2 Тим. 2:25). Молимся, милосердый Господи, не хотяй смерти грешных, услыши и помилуй и обрати его ко святой Твоей Церкви. Аминь.

Литература ☞

1. *Белинский, В. Г.* Полное собрание сочинений : в 12 томах. Том 6 / В. Г. Белинский. — Москва : Издательство АН СССР, 1955. — 793 с.
2. *Вильмонт, Н.* Век Гете и автобиография поэта / Н. Вильмонт // Гете, И. В. Из моей жизни. Поэзия и правда / перевод с немецкого Наталии Ман. — Москва : Художественная литература, 1969. — 608 с.
3. *Дружинин, А. В.* Критика гоголевского периода русской литературы и наши к ней отношения / А. В. Дружинин // Дружинин, А. В. Литературная критика. — Москва : Советская Россия, 1983. — С. 122—175.
4. *Жирмунский, В. М.* Гете в русской литературе / В. М. Жирмунский. — Ленинград : Наука, 1981. — 558 с.

5. *Заболоцкий, Н. А.* Избранные произведения : в 2 томах. Том 2 / Н. А. Заболоцкий. — Москва : Художественная литература, 1972. — 320 с.
6. *Мотылева, Т. Л.* Толстой читает Гете / Т. Л. Мотылева. — М., 1984. — 464 с.
7. См.: *Рачин, Е. И.* Истоки эволюции мировоззрения Л. Толстого : диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук / Е. И. Рачин. — Москва, 1997. — 369 с.; *Зверина, А. Д.* Учение Л. Н. Толстого о смысле жизни : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / А. Д. Зверина. — М., 2007. — 156 с.; *Гельфонд, М. Л.* Нравственно-религиозное учение Л. Н. Толстого / М. Л. Гельфонд. — Москва : Институт философии РАН, 2009. — 343 с. — ISBN 978-5-8842-2385-1.
8. *Толстой, Л. Н.* Полное собрание сочинений : в 90 томах. Репринтное издание. Том 46 / Л. Н. Толстой. — Москва : Художественная литература, 2006. — 580 с.
9. *Толстой, Л. Н.* Полное собрание сочинений : в 90 томах. Репринтное издание. Том 60 / Л. Н. Толстой. — Москва : Художественная литература, 2006. — 560 с.
10. *Тургенев, И. С.* Фауст, трагедия, соч. Гете. Перевод первой и изложение второй части. М. Вронченко, 1844 / И. С. Тургенев // Тургенев, И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 12 томах. Том 1. — Москва : Наука, 1978. — С. 197—235.
11. *Цертелев, Д. Н.* Теория искусства графа Л. Н. Толстого : Репринтное воспроизведение издания 1899 г. / Д. Н. Цертелев. — Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. — 72 с. — ISBN 978-5-3970-2725-0.
12. *Чистякова, М.* Толстой и Гете / М. Чистякова // Звенья : сборник материалов и документов по истории литературы, искусства и общественной мысли XIX века / под редакцией Влад. Бонч-Бруевича и А. В. Луначарского. Выпуск 2. — Москва — Ленинград : Academia, 1933. — С. 118—129.
13. *Эккерман, И. П.* Разговоры с Гете в последние годы его жизни / И. П. Эккерман ; перевод с немецкого Ната-

ли Ман. — Москва : Художественная литература, 1986. — 628 с.

14. Якушева, Г. В. «Русский» Гете глазами минувшего века / Г. В. Якушева // Гете в русской культуре XX века. — Москва : Наука, 2004. — 463 с.

Поэмы «Мертвые души» и «Охота на Снарка» в контексте культуры нонсенса XIX века

С. З. Иткулов

Поэмы «Мертвые души» и «Охота на Снарка» являются яркими произведениями культуры нонсенса, который мы определяем как специфическую эпистемологическую категорию, выходящую за пределы обычного смысла с целью познания и возрождения мира.

Литературный нонсенс XIX века возникает и развивается в рамках романтизма, однако имеет свои отличительные особенности. Романтизм выдвигает на первый план исключительную личность. Романтический герой отделен от прозаического быта, от обыденности, нередко от общества (таковы герои Байрона, Гюго, Пушкина, Лермонтова). Герой нонсенса, напротив, личность обыкновенная. Необыкновенным становится мир вокруг героя. Нонсенс творит свой, особый мир, чтобы возродить мир первоначальный.

Большую роль в формировании культуры нонсенса сыграла философия Ф. В. И. Шеллинга, в трудах которого возникает представление о первоначально едином, но распавшемся и потому нуждающемся в «собрании» мире. Вот что писал Шеллинг: «Если мы назовем природу в той мере, в какой она — живое зеркало, в котором даны исконные образы всех вещей, первообразной, а природу в той мере, в какой она выражает эти образы в субстанции, производящей,

то, скажи, должны ли мы мыслить подчиненной закону времени и механизма первообразную или производящую природу?»

Не первообразную, как мне кажется, ибо первообраз каждого существа должен быть мыслим всегда равным самому себе и неизменным, вечным, тем самым никоим образом не подчиненным времени, не возникающим и не приходящим» [8, с. 495].

Итак, Шеллинг формулирует понятие «первообраз», важное для культуры нонсенса. Нонсенс стремится возродить первозданный мир, отталкиваясь от реальности и при этом подчеркивая ее. Другими словами, нонсенс выполняет функцию отражателя: видимое здесь — лишь отражение замыслов и движений, происходящих там. Об этом пишет и Шеллинг: «Необходимо, чтобы в первообразной природе, или в Боге, все вещи, поскольку они свободны от условий времени, были значительно прекраснее и совершеннее, чем они суть сами по себе. Так, например, созданная Земля не есть истинная Земля, а лишь отражение той Земли, которая не создана, не возникла и никогда не исчезнет» [8, с. 495—496]. Таким образом, конечной целью нонсенса является абсолютный синтез, предполагающий органическое единство природы, человека и Бога. В связи с этим в контексте культуры нонсенса интересно рассмотреть такие яркие произведения, как «Охота на Снарка» и «Мертвые души».

Поэма «Охота на Снарка» подводит своеобразный итог развитию нонсенса в XIX веке, поэтому то, что у других авторов выражалось абстрактно, у Кэрролла выражено в конкретных формулах.

«Охота на Снарка» — это экзистенциальная поэма о бытии, стремящемся к небытию. Содержание поэмы таково: некие герои, чьи имена начинаются на букву «Б» (осколки бытия) — Bellman (Балабон), Butcher (Браконьер), Broker (Барахольщик), Boots (Билетер), Barrister (Барабанщик), Beaver (Бобер), Banker (Банкир) и Baker (Булочник) — отправляются на ковчеге за океан ловить Снарка. Однако о Снарке неизвестно ничего, хотя Кэрролл и попытался дать о нем представление: мы узнаем, что Снарк на вкус не сладкий, встает очень поздно, не обладает чувством юмора, любит ку-

пальные кабины и очень горд. Но этот «фоторобот» никак не проливает свет на Снарка. Снарк непредставим и неизобразим, но одну важную деталь мы про него все же узнаем: Снарк может оказаться Буджумом. Кэрролл пишет: «И в навязчивом сне Снарк является мне / Сумасшедшими злыми ночами, / И его я крошу, и за горло душу, / И к столу подаю с овощами. / Но я знаю, что если я вдруг набреду / Вместо Снарка на Буджума — худо! / Я без слуху и духу тогда пропаду / И в природе встречаться не буду» (здесь и далее — перевод Г. Кружкова. — С. И.) [5, с. 57].

Но и про Буджума неизвестно ничего, кроме того, что встреча с ним станет фатальной. Таким образом, герои устремляются неизвестно за чем и неизвестно куда. Заметим, что ковчег «снарколовов» напоминает знаменитый «Корабль дураков», выражающий идею мореплавания, не имеющую никакой иной цели, кроме самого плаванья [4, с. 259]. Неслучайно, что поэма состоит из восьми «воплей», да и «снарколовов» в поэме восемь — это напоминание о бесконечности.

Интересные мысли о поэме высказывает М. Можейко, предложивший рассматривать поэму как критику классической метафизики в целом: «Прежде всего это связано с неискоренимой двойственностью Снарка-Буджума, невозможностью заранее предсказать, какой именно из двух ипостасей обернется это существо: либо той (Снарк), в которой раскрывается онтологическая перспектива как бытия, фундаментированного бытом, а преследуемая цель открывается субъекту; либо той (Буджум), в которой для самого субъекта не находится места» [6].

Таким образом, Снарк и Буджум представляют две возможные версии разворачивания процессуальности бытия: либо спасение, либо гибель. На это указывает и третий загадочный персонаж, вводимый Кэрроллом, — Хворобей (Jubjub). Он исполняет некую странную и страшную песню: «Вдруг пронзительный крик, непонятен и дик, / Над горой прокатился уныло; / И Бобер обомлел, побледнев точно мел, / И в кишках Браконьера заныло» [5, с. 64].

«Джубдзуб предстает как воплощенная нестабильность,

имплицитно содержащая в себе будущее», — отмечает М. Можайко [6]. Заметим, что оригинальное название Хворобья — Джубдзуб — напоминает двойное имя «Job» (Иов), что, вероятно, указывает на страдания, которые несет будущее.

Интересно рассмотреть с этой точки зрения поэму «Мертвые души». Прежде всего следует отметить, что «Мертвые души» писались одновременно с «Петербургскими повестями» и открытия, сделанные Гоголем в этих произведениях, распространились также на поэму. В цикле «Петербургские повести» обращает на себя внимание неизменная бинарность каждого произведения и всего цикла в целом. Бифуркационными точками в «Петербургских повестях» становятся конкретные формы действительного бытия: небесное — земное, божественное — демоническое, душа — плоть, искусство — ремесло, нонсенс — гротеск. Следует отметить и то, что только одна из задаваемых бифуркационной парой форм бытия мыслится Гоголем как единственно возможная. За сорок лет до поэмы «Охота на Снарка» Гоголь выстраивает две возможные версии разворачивания процессуальности бытия, причем пытается осмыслить, насколько *осмысленной* является каждая из двух версий. Согласно Гоголю, одна из форм бытия неизбежно должна поглотить другую и эта форма будет со знаком «минус».

Теперь рассмотрим особенность «охоты на Снарка» в поэме. На первый взгляд, «Снарком» для Чичикова становятся «мертвые души». Но на самом деле «Снарками» в поэме становятся все те же помещики: «Всякий раз, когда Чичиков встречается с кем-либо из помещиков, он совершает осмотр своих идеалов. Манилов — это семейная жизнь, бабенка, детки, Коробочка — изобилие и удовольствие, чесание пяток, пуховая перина, Ноздрев — хвастовство и завиральность, игра, блеф, Собакевич — собственная деревенька, доход, крепкие избы, работающие мужики, Плюшкин — капитал, недвижимость» [3, с. 106].

Плюшкин — последний, кому наносит визит Чичиков, поскольку именно Плюшкин указывает Чичикову, что «Снарк» может оказаться «Буджумом». В доме Плюшкина Чичиков видит кучу мусора. «Куча эта — надгробный холм над идеа-

лом материалиста. Это миллионы и голландские рубашки, превращенные в прах. Чичиков, глядя на эту кучу, осознает тщету соревнований со смертью, ибо, спасаясь от нее, он цепляется за то, что подлежит гниению и уничтожению. Куча Плюшкина — это Смерть, воплощенная в образе смертной матери», — отмечает И. Золотусский [3, с. 107].

Однако проблема состоит в том, что Гоголь нарушает симметрию живого и мертвого. Вчитаемся в название поэмы. Здесь тоже присутствует формула нонсенса: «В заострении отрицательного признака (*мертвые*) и одновременно утверждении бытия высокой субстанции (*души*) сказалось гоголевское стремление преодолеть ограниченность сатирического отрицания. Мертвые души, по замыслу Гоголя, должны ожить, возродиться к новой жизни...» [2, с. 164]. Поэтому «Снарк» и «Буджум» у Гоголя становятся энантиоморфными. Гоголь сталкивает «Снарка» и «Буджума» вплотную, так как отдельных сфер «мертвое» и «живое» для Гоголя не существует [7, с. 25]. И потому во втором томе поэмы Чичиков должен предстать перед судом.

Подобные мотивы можно найти и в поэме Кэрролла, где один из «снарколовов» встречает еще одного загадочного персонажа — Кровопира (*Bundersnatch*). Встреча с Кровопиром — это как бы очная ставка со смертью. И если песнь Хворобья звучит лишь предупреждением, то Кровопир не оставляет возможности выбора. Встретивший Кровопира переходит из живого состояния в мертвое и обратное — это смерть «на время», которая происходит в рамках жизни. Возможно ли после этого обновление? Ни Гоголь, ни Кэрролл ответа не дают. Сопоставительный анализ показывает, что события развиваются по одной схеме (при этом заметим, что Кэрролл с поэмой Гоголя был незнаком):

«Мертвые души»	«Охота на Снарка»
Перед ним торчало страшилище с усами, лошадиный хвост на голове, через плечо пере-	И внезапно ужасный пред ним Кровопир Появился, исчадие бездны,

«Мертвые души»	«Охота на Снарка»
<p>вязь, через другое перевязь, огромнейший палаш привешен к боку. [1, с. 106]</p>	<p>Он причмокнул губами, и пискнул Банкир, Увидав, что бежать бесполезно. [5, с. 67]</p>
<p>Наконец растворилась роковая дверь: предстал кабинет с порт- фелями, шкафами и книгами, и князь, гневный, как сам гнев. «Губитель, губитель! — сказал Чичиков. — Погубит он мою душу. Зарежет, как волк агнца»... Свет помутился в очах Чичи- кова. [1, с. 107]</p>	<p>Ах, от этой напасти, от оскаленной пасти Как укрыться, скажите на милость? Он подпрыгнул, свалился, заметался, забился, И сознание его помутилось. [5, с. 67]</p>
<p>Он был бледный, убитый, в том бесчувственно-бледном состоянии, в каком бывает человек, видящий перед собою черную, неотвратимую смерть, это страшилище, противное естеству нашему... [1, с. 109]</p>	<p>Но Банкир слышал звон и не ведал, где он, Весь в лице изменился, бедняга, Так силен был испуг, что парадный сюртук У него побелел как бумага. [5, с. 67]</p>
<p>Но и над Чичиковым не дрем- ствовала чья-то всеспасающая рука. Час спустя двери тюрь- мы открылись: вошел ста- рик Муразов. [1, с. 109]</p>	<p>Был на жуткую гибель Банкир обречен, Но как раздоспела подмога. [5, с. 68]</p>
<p>— Павел Иванович, успокой- тесь; подумайте, как бы при- мириться с Богом, а не с людьми; о бедной душе своей помыслите. [1, с. 110]</p>	<p>«Я вас предупреждал!» — заявил Балабон, Прозвенев колокольчиком строго. [5, с. 68]</p>

Итог встречи с Кровопиром Банкаира таков: «И запомнили все страннѣй блеск его глаз, / И как часто он дергался, будто / Что-то важное с помощью диких гримас / Объяснить все пытался кому-то» [5, с. 68].

А вот что пишет Гоголь о Чичикове: «Это был не прежнѣй Чичиков. Это была какая-то развалина прежнего Чичикова. Можно было сравнить его внутреннее состояние души с разобранным строенѣем, которое разобрано с тем, чтобы строить из него же новое; а новое еще не начиналось, потому что не пришел от архитектора определительнѣй план и работники остались в недоуменѣе» [1, с. 124]. Вот каким становится герой поэмы: ни живоѣй ни мертвѣй фантом без прошлого и будущего. Он напоминает героя, описанного С. Кьеркегором: «Одинокоѣй, на самого себя покинутѣй, стоит он в безмерном мире, и у него нет настоящего, где бы он мог почить, ни прошлого, по которому он бы мог тосковать, так как его прошлое еще не настало, как нет и будущего, на которое он мог бы надеяться, ибо его будущее уже прошло» [9, с. 246].

Однако мира перед Чичиковым тоже нет: столкнувшись, Снарк и Буджум (две модели бытия) уничтожили друг друга. Нет более ни смысла, ни бессмыслицы, есть только пустота. Примечателен созданныѣй Кэрролом образ абсолютно пустой карты Балабона как принципиально чистого знака, не претендующего ни на денотацию, ни на сигнификацию, ни даже на номинацию. Таким знаком для Гоголя и Кэрролла стал мир нонсенса, уничтожившѣй сам себя.

Литература ☞

1. Гоголь, Н. В. Полное собрание сочинений : в 14 томах. Том 7 / Н. В. Гоголь. — Москва — Ленинград : Издательство АН СССР, 1951. — 435 с.
2. Жаравина, Л. В. К проблеме национального характера в поэме Гоголя «Мертвые души» / Л. В. Жаравина // Классическое наследие и современность. — Ленинград : Наука, 1981. — С. 159—166.
3. Золотусский, И. П. Поэзия прозы / И. П. Золотусский. — Москва : Советский писатель, 1987. — 238 с.

4. Керлот, Х. Э. Словарь символов / Х. Э. Керлот. — Москва : PEEL-BOOK, 1994. — 601 с. — ISBN 5-87983-014-4 (в пер.).
5. Книга NONсенса. — Москва : БСГ-Пресс, 2000. — 228 с. — ISBN 5-93381-012-6.
6. Можейко, М. А. Охота на Снарка / М. А. Можейко. — URL: <https://www.booksite.ru/localtxt/slo/var/philos/ophy/72.html>.
7. Прозоров, В. В. Смысл заглавия поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» / В. В. Прозоров // Филологические науки. — 1987. — № 1. — С. 23—27.
8. Шеллинг, Ф. В. И. Бруно, или О божественном и природном начале вещей: беседа / Ф. В. И. Шеллинг // Шеллинг, Ф. В. И. Сочинения : в 2 томах. Том 1. — Москва : Мысль, 1987. — С. 490—589.
9. Kierkegaard, S. Entweder-Oder / S. Kierkegaard. — Munchen : Piper, 1958. — 329 p.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ



СОДРУЖЕСТВО ИСКУССТВ в ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ в ШКОЛЕ



Трагедия А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери» *

В. Ф. Маранцман

Драматургия Пушкина с трудом входила в школьные программы, как и на подмостки театра. И причиной тому была не только напряженная социальная проблематика «Бориса Годунова» и недетские, особенно с точки зрения дореволюционной школы, проблемы «Маленьких трагедий» и «Русалки». Пушкин же полагал, что «публика не 15-летняя девица и 13-летний мальчик» («Опровержение на критики»).

В 50-е годы XIX века в школьную программу Ф. Буслаевым и А. Галаховым были включены отрывки из «Бориса Годунова»; в 80-е — отрывки из «Моцарта и Сальери» и «Скупого рыцаря». Фрагментарное изучение текстов не позволяло выяснить авторскую концепцию произведения и эстетически целостно осмыслить его.

* Печатается по изданию: Литература. Методические рекомендации. 9 класс: Книга для учителя. М., 2004. С. 184—198.



Рассмотрение драматургии Пушкина требует от любого истолкователя — читателя, учителя, режиссера — эстетической свободы, глубины нравственного опыта и умной дисциплины воображения, которая удерживает от совершенно произвольных предположений, поскольку, по мысли Пушкина, «драматического писателя должно судить по законам, им самим над собою признанным» (письмо А. А. Бестужеву, конец января 1825 г.).

Трудности изучения драматургии Пушкина в школе объясняются принципиальной для поэта сдержанностью авторских оценок, ибо «драматический поэт — беспристрастный, как судьба... не должен... клониться на одну сторону, жертвуя другою... Не его дело оправдывать и обвинять, подсказывать речи. Его дело воскресить минувший век во всей его истине» («О народной драме и драме «Марфа-Посадница»). Школе, как и театру, достаточно сложно было справиться с объективностью Пушкина как драматического поэта. Однако обсуждение пушкинских пьес на внеклассных литературных беседах, инсценирование их фрагментов на школьной сцене стало традицией еще дореволюционных гимназий. В 60-е годы XIX века Н. И. Пирогов делает предметом литературных бесед трагедию «Борис Годунов» в целом.

В XX веке эти традиции сохранялись, и «Борис Годунов» входил в школьные программы до революции как материал внеклассного чтения (Ц. Балталон «Школьные праздники-юбилеи»). В 20-е годы в школьные программы были включены и «Борис Годунов», и «Скупой рыцарь»; во внеклассное чтение включался «Моцарт и Сальери». Однако вульгарно-социологическая трактовка произведений искажала пушкинскую мысль. Более живой и свободной была внеклассная работа. Для театральных постановок в Малаховской школе М. А. Рыбникова избрала «Сцены из рыцарских времен». В 30-е годы «Борис Годунов» и «Скупой рыцарь» включались во внеклассное чтение. В 40—50-е годы «Борис Годунов» становится предметом текстуального изучения в старших классах. Появляются методические работы, предлагающие систему уроков по изучению трагедии. К. П. Лахостский во вступительной беседе рекомендует оха-

рактизовать состояние русской драматургии в первой четверти XIX века и рассказать об истории создания «Бориса Годунова». Затем ученики составляют план трагедии, комментируют и читают отдельные сцены по ходу развития действия. Анализ образов Пимена, Бориса и Самозванца, выяснение исторической и политической концепции Пушкина и его отношения к проблеме взаимоотношения власти и народа завершают изучение, которое включает в себя как заключительный аккорд рассмотрение языка трагедии.

Примерно под таким же углом зрения предлагал изучать трагедию и Н. О. Корст, подробно останавливаясь на особенностях композиции «Бориса Годунова» и его значении в истории мировой драматургии. Положительным качеством этих методических работ оказывалась прочная связь с современными им литературоведческими исследованиями Пушкина. Однако специфика школьного анализа и органичность рассмотрения смысла в единстве с эстетической формой, разнообразие видов деятельности ученика при изучении драмы оставались перспективной задачей методической науки следующих десятилетий.

В методике 60—90-х годов, однако, не предложены новые решения системы уроков по изучению «Бориса Годунова», которые реализовали бы достижения современной школы, прогресс в методических способах освоения текста, активную роль читателя-школьника в анализе. Вместе с тем исследовалось читательское восприятие школьниками «Маленьких трагедий» в сопоставлении с отношением к прозе и лирике Пушкина, что дало возможность нового методического подхода к изучению драматургии Пушкина. В основу изучения «Маленьких трагедий» предлагается положить читательское восприятие учеников, учитывая их эмоциональные реакции, работу воображения, осмысление содержания и художественной формы произведения. Анализ пьес по ходу развития действия предполагает творческие работы учеников, связанные с вживанием в ситуации, оправданием ремарок, обсуждением сценических интерпретаций, мизансценированием, выразительным чтением. Сочетание работы читателя и зрителя, актера и режиссера позволяет ученикам подняться до

осмысления глубины пластов текста и подойти к концепционному его восприятию.

«Скупой рыцарь» истолковывается уже не как трагедия слепой страсти или как болезнь перехода от феодализма к капитализму. Наблюдая изменение оценки Барона от начала к концу трагедии, ученики убеждаются, что пошлая маска скупца, надетая на него сыном, сорвана в центральном монологе, где перед нами предстает величественный и несчастный человек, пытающийся укрыть зло, принесенное золотом в мир, «в подвалах верных» и страдающий и от жестокости, необходимой для пленения богатств, и от непрочности власти, которой смерть и наследник поставят предел. Столкновение актерских трактовок монолога Барона А. Остужевым и Л. Леонидовым ставит учеников в ситуацию выбора решения и необходимости создания собственной интерпретации текста. Благородство Барона открывается и в сопоставлении пушкинской трагедии с «Тимоном Афинским» Шекспира, где осознание того, что золото может стать «орудьем распри меж отцом и сыном», не отменяет веры в высоту человеческой природы и неистребимость совести. Последняя сцена трагедии, данная в контрастных трактовках Н. Черкасова и И. Смоктуновского, позволяет выявить логику пьесы, в которой сын, подчиняясь законам ужасного века, отбрасывает одежды рыцарственности, а отец не может принять вызова «ужасного сердца» и умирает.

«Моцарт и Сальери» благодаря сопоставлению различных читательских и сценических версий открывается как трагедия гордого Сальери, которому зависть ненавистна, как Барону скупость. Преступление, которое Сальери пытается оправдать «пользой» человечеству, в его глазах выглядит как подвиг, хотя истинной причиной оказывается попытка освободиться от унижения и потери равновесия, которые рождены присутствием Моцарта. Прослушивание учениками «Маленькой ночной серенады» и увертюры к опере «Дон Жуан» позволяет им представить душевный мир композитора, создавшего эту музыку, и противопоставить его образу «гуляки праздного», созданному Сальери. Анализ композиции трагедии (контраст настроений героев в двух сценах, роль слепого скрипача и т. д.) дает понять ученикам, «какой ценой купил

он право» (А. Ахматова) волновать сердца. Гений Моцарта простодушен. Его трагедия — в незащитности перед злом, о котором он догадывается. Обнаружить реальность подозрений Моцарта помогают анализ подтекста реплик во 2-й сцене и сопоставление ее с эпизодом из романа Достоевского «Идиот», где Мышкин прямо догадывается о задуманном убийстве. *Почему Сальери отравил Моцарта, а Моцарт не перенес подозрений на друга?* Этот проблемный вопрос завершает изучение и подводит учеников к оценке театральных и киноинтерпретаций трагедии.

Интерес школы к «Маленьким трагедиям» объясняется тем, что в 70—90-е годы XX столетия актуальная проблема «народ и власть», поставленная в «Борисе Годунове», углубилась размышлением о границах человеческой воли и нравственном законе.

Чтение пьесы — наиболее активный вид общения с искусством слова. Автор в драме спрятан за событиями, речами персонажей, стыдливо проявляется лишь в коротких ремарках и скороговоркой рекомендует нам героев в афише пьесы. И потому читатель должен все делать сам: представлять себе, как выглядит лицо героя в той или иной ситуации, как двигаются герои, как звучат их голоса, что окружает действующих лиц и т. д. Сотворчество читателя при знакомстве с пьесой так активно, что часто создается опасность произвольного истолкования. Как этого избежать? Как замысел автора увидеть в живом действии пьесы?

Попробуем прояснить авторскую позицию на таком трудно дающемся в руки материале, как «Маленькие трагедии» Пушкина, которые до сих пор разгадывают наука о литературе и театр.

Литературоведение стремится выяснить объективный смысл художественного произведения, по возможности точнее определить его историческое содержание, полнее охарактеризовать позицию писателя. Читатель и театр свободнее обходятся с текстом пьесы. Ведь они обращаются к литературному произведению не только из жажды строгой истины, но из потребности понять и выразить себя, современность, наконец, из желания эстетического наслаждения. Быть может,

художник и читатель «право имеют» на субъективную трактовку? В «Гамлете» Шекспир мудро заметил, что искусство — «зеркало перед природой», а театр должен показать «всякому веку и сословию — его подобие и отпечаток». Но «отпечаток» личности читателя не должен заслонять текст. Если мы видим в нем только свое отражение, происходит «затмение». Мы держим зеркало перед собой, а не открываем Пушкина для себя. От этого субъективного подхода не застрахована и наука, в то время как театр, например, способен проникать в глубинные и подлинные пласты пушкинских произведений.

Когда актер и режиссер пристально вглядываются в литературный текст, образы спектакля и его течение возбуждают в зрителе не однолинейность приговора, но сотворчество, которое непременно отзовется в конце концов сложной, пережитой, обдуманной оценкой. В театре она непременно присутствует там, где найдена живая динамика отношений между сценой и залом.

Современные театральные интерпретации произведений Пушкина отмечены стремлением разглядеть трудный путь поэта к гармонии.

Наше театральное искусство одержало в последнее время немало побед, открывая глубину пушкинской простоты. Достаточно вспомнить чтение А. Демидовой «Пиковой дамы», с этим редким сочетанием достоверности и таинственности происходящего, с этой очевидной простотой трагизма. Или интонации С. Юрского в «Онегине», действительно передавшие пушкинскую радость и иронию, скользкую и непосредственную живость чувств «свободного романа». Или спектакль Р. Рецпетера «Диалоги», в котором зло предстает во многих вариантах и страстно разоблачается. Пушкин обладает удивительной силой притягательности для актеров разных театральных школ и людей разной судьбы. Так заманчиво слить себя с поэтом, вложить в эти прекрасные стихи непосредственное содержание своей жизни! Порой это лирическое присоединение исполнителя к поэту заставляет ожить строки, казавшиеся архаически далекими. Однажды, выступая в Ленинграде (ныне Санкт-Петербург), свой творческий

вечер М. Козаков несколько неожиданно начал рассказом Финна из «Руслана и Людмилы». Вечер проходил в обществе «Знание» на Литейном, публика собралась знающая. Вначале в зале царило удивление: что общего между заботами современного человека и историей любви «благодатного старца» к Наине? Но Козаков читал и читал, мелодия стихов завораживала и страстной горечью, и ироническим лукавством. И зал уже напряженно следил за исповедью и понимал, что волшебная поэма Пушкина не сказка для детей, а рассказ о трагичности судьбы человека, посвятившего свою жизнь любви. И, достигнув всевластия, «любви искатель жадный» наказан напрасной победой. М. Козаков не только обнаружил в далекой поэме живой нерв, волнующий современного зрителя, но сумел подняться и зал поднять до сложности пушкинской мысли, в которой трагизм соединен с юмором, отчаяние — со светлой мудростью («зла промчится быстрый миг»).

Этой сложности пушкинского отношения к жизни, многогранности оценки достичь нелегко. Порой и в больших спектаклях, тщательно подготовленных, обдуманых как будто всесторонне, выпрямление пушкинской мысли оборачивается снижением темы. Так случилось в свое время с постановкой «Бориса Годунова» в Ленинградском ТЮЗе.

Читать Пушкина всегда радостно и даже легко, а понимать, может быть, столь же сложно, как представлять Моцарта, «ближайшего» из пушкинских героев. Моцарта играть действительно необычайно трудно. Часто замечают трагедию его судьбы, не видя, что у Пушкина Моцарт и внутренне трагичен. Моцарт предчувствует свою судьбу, будто угадывает замыслы Сальери. Уже в пьесе, которую Моцарт принес другу, есть предчувствие срыва в трагедию и какой-то причастности Сальери к ней:

Представь себе... кого бы?
Ну, хоть меня — немного помоложе;
Влюбленного — не слишком, а слегка —
С красоткой, или с другом — хоть с тобой,
Я весел... Вдруг: виденье гробовое,
Незапный мрак иль что-нибудь такое...

Во второй сцене Моцарт не шутив — «расстроен». С трудом выговаривая свое предчувствие, Моцарт смущен неотступностью «черного человека»:

...Вот и теперь
Мне кажется, на с нами сам-третей
Сидит.

Но Моцарт пытается освободиться от плена этой мысли, снять ощущение враждебности к Сальери:

Да! Бомарше ведь был тебе приятель;
Ты для него «Тарара» сочинил,
Вещь славную. Там есть один мотив...
Я все твержу его, когда я счастлив...
Ла ла ла ла...

Эта попытка прежней доверчивости Моцарту не удастся. Подозрение обрывает счастливый мотив и заставляет прямо угадать даже способ, который избрал Сальери для убийства. Тут же, прервав пение, Моцарт спрашивает:

Ах, правда ли, Сальери,
Что Бомарше кого-то отравил?

И, будто не слыша презрительного отзыва Сальери о Бомарше, все-таки приводит высокую причину, отвергающую возможность подозрения:

Он же гений.
Как ты да я. А гений и злодейство —
Две вещи несовместные. Не прада ль?

Моцарт не может отдаться подозрениям, это противно основам его отношения к жизни. И каждой репликой своей он отводит руку Сальери. Можно ли убить человека, который в минуты счастья твердит мотив, сочиненный Сальери, с такой щедростью признает равенство гениальности, наконец, пьет отравленное вино «за искренний союз, связующий Моцарта и Сальери, двух сыновей гармонии»? Благородство Моцарта так неуклонно, что даже твердый Сальери не выдерживает и трехкратным «Постой!» пытается остановить преступление. Но поздно.

Трагедия Моцарта в том, что гений, не унижая себя, следуя гуманности своей природы, оказывается реально беззащитным. При всем могуществе, при всей пронизательности, чуткости Моцарт не сражается с Сальери, даже не оберегает себя. Он может заставить Сальери рыдать, но гениальностью своей обезоружить Сальери не может.

Вместе с тем пушкинский Моцарт наделен такой силой добра и постоянством гения, что считать его жертвой Сальери невозможно. В Моцарте нет ни мольбы о спасении, ни страха перед Сальери (тревога перед судьбой — иное дело), ни сломленности, которая обычно заметна в жертве. Эти особенности пушкинского уверенного взгляда на добро заметны в сравнении с колеблющимся Достоевским. В «Идиоте» есть эпизод, почти прямо соответствующий пушкинской трагедии. Во второй части романа (главы III—IV) князь Мышкин, охваченный «необыкновенным волнением», которому он сам дивится, подходит к дому Рогожина. Его состояние во многом напоминает предчувствие Моцарта, за которым гонится его «черный человек». Особенно это сходство томительного ожидания и отбрасывания мысли о преследовании видно в главе V: «Его что-то преследовало, и это была действительность, а не фантазия, как, может быть, он склонен был думать... Он нет-нет и вдруг начинал как бы искать чего-то кругом себя. И забудет, даже надолго, на полчаса, и вдруг опять оглянется с беспокойством и ищет кругом». Мышкин отдается «своему демону» подозрений и время от времени думает, что Рогожин его убьет, хоть тут же спрашивает себя: «Разве не способен к свету Рогожин?»

«Эта дрожь, этот пот холодный, этот мрак и холод душевный» Мышкину отвратительны, как хаос невыносим для Моцарта. Но Мышкин мучительно жаждет испытать человеческую природу и идет на гибель, содрогаясь от отвращения. Крик Мышкина: «Парфен, не верю!» — мольба о спасении не себя (блеснувшего ножа «князь не думал останавливать») — Рогожина, его души. Этому поединку добра и зла, который кончается эпилептическим припадком Мышкина, предшествует сцена, которая даже началом своим напоминает встречу Моцарта и Сальери в трагедии Пушкина. Рогожин

думает о Мышкине неотступно, как Сальери о Моцарте, и потому его реальный приход встречает с недоумением, «точно в посещении князя он находил что-то невозможное и почти чудесное». Этот испуг перед оживлением призрака был и в Сальери.

«Парфен, может, я некстати, я ведь и уйду», — говорит Мышкин. «Ты, Сальери, не в духе нынче. Я приду к тебе в другое время», — произносит Моцарт, которому напряжение Сальери открылось в гневе на слепого скрипача. Сальери пытается спрятать свое раздражение. Так же поступает Рогожин: «Ласковая улыбка на лице его не шла к нему в эту минуту, точно в этой улыбке что-то сломалось, и как будто Парфен никак не в силах был склеить ее, как ни пытался». Мышкин, как Моцарт, пытается преодолеть ненависть любовью: «Вон как ты ненавистно смотришь! Я тебя успокоить пришел, потому что и ты мне дорог. Я очень тебя люблю, Парфен. А теперь я уйду и никогда не приду. Прощай!» Все это очень напоминает щедрые слова Моцарта, с которыми он уходит из трагедии.

В сознании Рогожина — планы мести Мышкину, мести за неравенство духовное, а не просто за любовь Настасьи Филипповны к князю: «Я ведь понимаю, что нас с тобой нельзя равнять, меня да тебя». И, как Сальери, не принимает Рогожин от Мышкина дарованного добром равенства, но лишь больше озлобляется: «Так бы тебя взял и отравил чем-нибудь!» Это рогожинское признание, повторяющее способ убийства Моцарта, не скрывает от Мышкина, что «друг» его задумал иное. Мышкина невольно тянет к садовому ножу, который лежит на столе Парфена. Князь непрестанно берет нож в руки, и в этом движении есть и отгадывание замысла Рогожина, и гипнотизм жертвы, которая невольно тянется к завершению страдания.

«— Ты листы, что ли, им разрезаешь?» — спросил князь, но как-то рассеянно, все еще как бы под влиянием сильной задумчивости». В этой рассеянной задумчивости, сосредоточась на властном внутреннем голосе, Моцарт спрашивает: «Ах, правда ли, Сальери, / Что Бомарше кого-то отравил?»

О сходстве идей Сальери и Раскольникова много писали,

не замечая, что Достоевский хочет освоить и другого героя пушкинской трагедии. Думается, что след «Моцарта и Сальери» в романе «Идиот» обнаруживает не только попытку Достоевского идти за «милым Пушкиным», но и высоту и естественность пушкинской веры в добро. Достоевский же при страстной жажде добра испытывал мучительное ощущение его непрочности в душе человека и остро сознавал реальное бессилие моцартианства.

«Маленькие трагедии» Пушкина знают столько неудач в своей театральной истории, что желание ограничить их жизнь в искусстве лишь чтением кажется подчас вполне оправданным.

Но вот появился телефильм «Моцарт и Сальери», где Н. Симонов и И. Смоктуновский опровергли представление о несценичности Пушкина и приблизились к подлинному истолкованию трагедии. Многие из нас помнят этот фильм. Попробуем вместе обдумать его, соотнося с текстом Пушкина.

Первая сцена обнаруживает противостояние героев. Сальери мрачен и раздражен жизнью. Она несет новые и новые обиды. Сальери Симонова благороден, даже величествен. Он смеет не принять законов мира. В них для него нет «правды». Но Сальери почти разрушен болью. Гордый протестант стал усталым стариком. И это для Сальери непривычно, несвойственно, так как в нем живут сильные страсти. Может быть, в стремлении рационализмом, как уздой, сдерживать страсти — одно из трагических противоречий Сальери? Спокойно и пренебрежительно он произносит слова о славе, гордясь своим презрением к ней. Но Сальери — мятежник, боящийся стихии, он жаждет равновесия. Бездонную жизнь он хочет подчинить правилу, не замечая при этом почти комической нелепости своих желаний:

Я наконец в искусстве безграничном
Достигнул степени высокой.

Сальери слишком ценит себя, чтобы отдаться самосожжению бунта, бесконтрольного движения, и в этом тоже его трагическая вина. Не жалея себя для «усильного, напряжен-

ного постоянства», он осторожен: только «в науке искушенный», он «дерзнул... предаться неге творческой мечты». Сальери боится оступиться, чтобы не быть смешным.

А Моцарт не боится. Слепой скрипач, так простодушно сыгравший «из Моцарта», его веселит. Отчего? Это не гордость популярностью, а искренняя потребность художника чувствовать свою связь с миром, слышать эхо собственного творчества. Слепой скрипач — единственное в этой трагедии действующее лицо, кроме героев-антагонистов. И тем самым усиливается значимость его появления, хотя он бессловесен, как и музыка, которую, впрочем, можно здесь считать тоже реально действующим героем. Сальери недаром взбешен игрой скрипача. И здесь не только негодование из-за того, что искусство стало площадным развлечением («Мне не смешно, когда маляр негодный / Мне пачкает Мадонну Рафаэля...»). Слепой скрипач выбивает почву из-под ног Сальери. Ведь он убедил себя в том, что Моцарт не нужен людям, ибо непостижим для них. Сальери презирает жизнь и людей. Называя их «чадами праха», он не верит в необходимость для них высокого начала. Напротив, своей высотой, недостижимостью Моцарт лишь усилит страдание, «возмутив бескрылое желанье». Но, оказывается, Моцарт нужен даже слепому скрипачу, нужен тем, кто его слушает на площади. И эта связь с миром Моцарту-Смоктуновскому дорога, необходима, радостна.

Доверие — основа моцартовского отношения к миру. Эту открытость Моцарта Смоктуновский дает уже в облике своего героя. В одном из интервью И. Смоктуновский подчеркивает, что появление Моцарта на сцене должно нести свет: «Входит Моцарт, и все кругом светло, и зайчиком зеркальным на стене все заискрилось, как смех его, и взгляд, и шалость». Солнечность взгляда, пленительная грация движений, в которых тоже музыка, игра улыбки, то и дело слетающей с его лица. Моцарт Смоктуновского показался изящной стилизацией под XVIII век в фильме-опере, где Смоктуновский играл Моцарта, подчиняясь звучанию голоса С. Лемешева. Но в фильме царит пушкинский стих.

Внимательная телекамера помогает обнажать духовную

жизнь Моцарта. Вот Сальери гонит слепого старика, а Моцарт поражен бешенством, жестокостью Сальери. Недоумение, невыговоренный укор в глазах, по-детски обиженно сложились губы. Моцарт смущенно пытается пересказать мотив пьесы, которую принес Сальери, и не может. Музыка для Моцарта непереводаима до конца на язык слов. Вот он иронизирует над собой, смущенный торжественным тоном Сальери («Но божество мое проголодалось»).

Моцарт и Сальери сыграны в фильме как антиподы. Сальери тяготится жизнью и отчужден от нее. Моцарт отдан любому ее проявлению. Сальери затворнически замкнут, Моцарт раскованно свободен. Сальери мрачен, Моцарт радостен, даже смешлив. Сальери малоподвижен, Моцарт легок, почти летуч. Сальери красноречив и риторичен, его слова громче чувств. Моцарт не может выразить в словах свои чувства, попытку словесного перевода своей пьесы заканчивает безнадежной паузой («Иль что-нибудь такое...»).

Трагедия уже в том, что Моцарт относится к Сальери как к другу. Трагедия в том, что Сальери любит Моцарта, которого не любить невозможно, любит в Моцарте все, чем не наделен сам. И боится, не выдерживает этой любви, не может с ней примириться.

Во второй сцене трагедии герои будто меняются местами, отчасти передавая друг другу свои прежние настроения. Моцарт омрачен, Сальери шутив. Моцарт томим предчувствием, даже страхом перед «черным человеком», Сальери ироничен, спокоен. Моцарт — в откровении исповеди, Сальери — в репликах. Моцарт занят миром и судьбой, Сальери весь в пределах конкретной ситуации.

Приняв решение отравить Моцарта, Сальери будто избавился от страдания. Его глаза, в первой сцене такие измученные, слепые от боли и занятости собой (кажется, что он ничего, кроме бунта своей души, и не видит), теперь ясны и пристальные. Глаза Моцарта задумчивы и часто отведены от собеседника. В Моцарте прорвалось страдание. Когда Моцарт-Смоктуновский играет «Реквием», его взгляд до суровости прям, поза торжественна. Композитор будто превращается в скульптурное изображение. Но эта победа над временем,

выход за пределы собственного существования изображены Смоктуновским так, что мы чувствуем тяжесть пути живого человека к историческому пьедесталу. Трагическое недоумение Моцарта здесь вызвано глубиной боли, невыносимостью расставания с жизнью, которая прекрасна и на пороге смерти.

В Сальери борются восхищение Моцартом, восторг, почти влюбленность с мучительным чувством подчиненности гению. Сальери горд, зависимость нетерпима для него. Симонов играет в Сальери трагическое заблуждение души. Его Сальери решил преступлением освободить себя от зависти, которая чужда ему (недаром завистника он называет «презренным»).

Пушкин писал: «Отелло от природы не ревнив — напротив, он доверчив» (VII, 250)*. Так и Сальери от природы не завистлив, напротив: он горд. Пушкина, как и Шекспира, интересуют трагические состояния души, когда человек вступает в поединок со своей природой. Недаром Пушкин уже после написания «Моцарта и Сальери» в 1832 году скажет о зависти Сальери как о состоянии, но не черте: «Знаменитый Сальери вышел из залы — в бешенстве, снедаемый завистью» (VI, 177). Пушкин порой иначе определял зависть: «Зависть — сестра соревнования, следовательно, из хорошего роду» (VI, 322). Поразительно пушкинское умение без предубеждений судить о том или ином человеческом свойстве.

Может быть, и в этом один из признаков его «тайной свободы»? Однако свобода не лишает Пушкина определенности отношения к вещам. Признание трагического борения в душе героя не отменяет приговора. Пушкин устанавливает вину Сальери не по слухам, о которых говорили «некоторые немецкие журналы», а по логике его поведения: «Завистник, который мог освистать „Дон Жуана“, мог отравить его творца» (VI, 177). Заметка Пушкина о Сальери, по всей вероят-

* Высказывания А. С. Пушкина цитируются по изданию: *Пушкин А. С. Полное собр. соч. в 10 томах. М.: Правда, 1981.* В круглых скобках том указывается римской цифрой, страница — арабской.

ности, ответ П. Катенину, не верившему, что Сальери мог быть убийцей. И как всякое полемическое заявление, сделанное после написания трагедии, пушкинская заметка резка, доводит мысль до формулы. Но это не изменение отношения Пушкина к Сальери, лишь заострение его. В трагедии Сальери не только не освистывает музыку Моцарта, но всякий раз потрясен ею. Однако, освободившись от восторга, Сальери наедине с самим собой пытается Моцарта освистать («Что пользы в нем?»). Эта разность непосредственной реакции на музыку и головного к ней отношения создает трагическое противоборство чувств в Сальери. Он не злодей, но становится преступником. Пушкин иронизировал над современными ему романистами, которые «в сердце человеческом обретают две только струны: эгоизм и тщеславие» («Мнение М. Е. Лобанова о духе словесности, как иностранной, так и отечественной», 1836 г.) (VI, 268). Пушкинский Сальери несводим к одному свойству — ни к зависти, ни к гордости. Он многолик, но это не снимает с него преступления, а автора и читателя не избавляет от суда над героем. Сальери не придумывает себе оправданий, но истово верует в них. Фанатизм Сальери мешает ему услышать свой внутренний голос. Сальери подавил свой восторг перед Моцартом, заглушил в себе человечность:

Постой,
Постой, постой!.. Ты выпил... без меня?

В этой реплике с настойчивостью трехкратного «постой», с растерянностью многоточий Сальери-Симонов оказывается на пороге раскаяния. Но оно так и не пришло. Сальери привык сдерживать свои страсти. Здесь эта привычка обернулась убийством Моцарта и доброго порыва своей души. Логика решений заслонила внутренний голос. Сальери — герой трагедии, а не сатиры, гнев и боль в отношении к нему неразделимы. Гуманистический смысл трактовки Симонова состоит в том, что зло несовместимо не только с гениальностью, но с самим естеством человеческой природы. Сальери не смог преступлением освободиться от зла. Он еще больше

унижен осторожностью убийцы. Моцарт, будто зная свою судьбу и с упреком прямооты глядя ей в глаза, говорит: «Прощай же!» Сальери фальшивит: «До свиданья». Он смят сомнением: «Но ужель он прав, / И я не гений?» Зло оказалось оружием самоубийцы. Даже если не принять последних реплик Сальери за шепот безумца, как это сделал Н. Симонув, неизбежный его удел — одиночество. У Моцарта есть союзники (музыка, слепой скрипач), есть преследователи («черный человек»), есть друг Сальери, который предает его, есть жена и сын, к которому он нежно привязан («играл я на полу с моим мальчишкой»). Сальери одинок. Да и были ли привязанности? «Последний дар» Изоры — яд, приятель Бомарше кажется смешным. Отравляя Моцарта, Сальери лишает себя последней радости. Ведь никто, кроме «гуляки праздного», не может «наполнить звуками» его душу. Так Сальери предает самого себя, обрекает себя на совершенное отъединение от мира. Спутав подвиг и преступление, Сальери разрушает себя. Это трагедия, которую впоследствии откроет в своих героях Достоевский.

Моцарт уходит из трагедии непобежденным, он остался верен своему вероисповеданию, не уступил «презренной пользе», не впустил подозрений. Оказалось, что он «достоин сам себя».

Так сложно и многопланово дано течение пушкинской трагедии в телефильме. Мы старались показать, что трактовка эта близка объективному звучанию пушкинской трагедии.

Анкета для девятиклассников

1. Почему Сальери отравил Моцарта?
2. Чем Вы объясняете тревожные предчувствия Моцарта? Почему он не подозревает в Сальери зла?
3. Опишите подробно, как Вы видите при чтении одну из сцен:
 - ✓ Сальери слушает музыку Моцарта.
 - ✓ Сальери бросает в стакан Моцарта яд.
 - ✓ Сальери в конце трагедии после ухода Моцарта.
4. Чем отличаются по настроению и композиции две сцены трагедии?
5. Видели ли Вы фильм или спектакль по трагедии Пушкина?

Обратимся к ответам девятиклассников, чтобы понять, насколько им оказались доступны не только чувства героев и автора, но и концепция произведения. Понятийное осмысление пьесы отчетливее всего выразилось в ответах на два первых вопроса. 35 % учеников объясняют преступление Сальери одним мотивом — завистью. Правда, девятиклассники ищут причины возникновения и горячности чувства Сальери, но в конце концов мысль произведения истолковывают односторонне: *«Сальери завидует Моцарту, который пишет музыку в порыве вдохновения. Всю свою жизнь Сальери посвятил созданию музыки, но она была для него не отдыхом, не радостью, а мучительным трудом, при котором он, „звуки умертвив, музыку разъял, как труп”»*.

Ученики стараются аргументировать свои суждения текстом, но часто воспринимают его локально, в пределах реплики, а не пьесы в целом. Эта дробность читательского восприятия часто мешает подняться до более полного осмысления произведения, осознать его концепцию. 25 % учащихся заменяют ответы на вопросы пересказом текста. Однако 40 % учеников многосторонне объясняют смысл произведения.

«Сальери преклонялся перед музыкой Моцарта, но не признавал в нем человека, достойного искусства. На самом же деле Моцарт вкладывал всю глубину своей души в произведение, а Сальери писал только для того, чтобы его признали. И вот для того, чтобы его снова стало видно, он решил убрать Моцарта, который считал его своим другом».

«Сальери с детства любил искусство, но он не стал гением, он полностью разочаровался в жизни, растерял все качества, присущие полноценному человеку. И от когда-то полной души осталось только неизменное чувство — зависть. Но Сальери искренне верил в свою жестокую миссию. Это мрачная, трагическая фигура. Сальери говорит о себе: “Хоть мало жизнь люблю...” Но он хочет, чтобы мир принадлежал только ему, и решается отравить Моцарта».

Ученики видят в чувствах Сальери не только зависть, но и обиду за «напрасный труд всей жизни», объясняют его преступление не только мстительностью, но и привычкой ува-

жать себя. В самооправданиях Сальери ученики способны заметить не только лицемерие человека, который свои низкие желания хочет прикрыть благородными побуждениями и высокими словами. При всем негодовании, которое вызывает Сальери у юных читателей, они испытывают влияние Пушкина, который считал, что драматический писатель должен быть «беспристрастным, как судьба».

Степень осмысления авторской тенденции особенно отчетливо проступает в ответ на вопрос о причинах тревожных предчувствий Моцарта и его доверия Сальери. Здесь много пересказов текста и произвольных мнений. Иногда сохранившийся до 9-го класса наивный реализм побуждает овециствлять предчувствия Моцарта в сочиненном читателем сюжете: *«Тревожные предчувствия Моцарта объясняются тем, что ему приснился сон, в котором к Моцарту пришел человек, одетый во все черное, и заказал “Requiem”. Это был Сальери. Поэтому, увидев сон, Моцарт очень взволновался»*.

Некоторые ученики в «черном человеке» видят аллегорический образ «зависти и зла». Иногда читатель вносит в произведение мотивы, явно не предусмотренные автором: *«Моцарт, как гений, задыхается в той обстановке, в которой он живет. Он не сознает этого, но это так. Он уносится вдаль, забывает обо всем за фортепьяно, и ему приходится уходить от этой выси для будничных забот. Он где-то в глубине души начинает чувствовать, что он не может долго существовать так, что его будут стараться задушить»*.

Однако в значительной части ученических работ разрабатываются мотивы, отличные от произвольных домыслов.

Некоторые ученики объясняют тревожные предчувствия Моцарта тем, что он «интуитивно чувствует неискренность отношения к нему Сальери», но переносит «страх на таинственного “черного человека”, которого считает посланником смерти»: *«Моцарт является человеком с очень тонкой нервной организацией. Он чувствовал вокруг себя атмосферу недоброжелательства, но не мог понять, откуда она исходит, поэтому его предчувствия так расплывчаты»*.

Другие ученики объясняют внутреннее смятение Моцарта его отдачностью, полным слиянием с музыкой «Реквиема»: «Он сочиняет “Реквием” — католическую заупокойную обедню. Такая музыка, очень грустная, тревожная, даже страшная, наводила на Моцарта тоскливые размышления»; «Сама музыка, которую сочиняет Моцарт, заказанный “Реквием”, усиливает предчувствия композитора. Но они были и раньше: “Я весел... Вдруг виденье гробовое, внезапный мрак иль что-нибудь такое...”»; «А когда Моцарту приходится сочинять “Реквием”, ему кажется, что он пишет его для себя».

Проникновение в чувства героев часто помогает ученикам зрительно представить себе происходящее на сцене. 27,5 % учеников разворачивают читательское видение в картину, 30 % — дают пересказ с элементами режиссерских ремарок.

Сознательное отношение к форме произведения мы встречаем лишь в 20 % работ, однако еще 15 % учеников способны отчетливо почувствовать настроение, продиктованное автором.

Сделаем некоторые выводы, касающиеся читательского восприятия драматических произведений.

1. Восприятие драмы сопровождается активизацией чувств читателя, ведущей в условиях 9-го класса к своего рода эмоциональному взрыву.

2. Понятийное осмысление драматического произведения явно носит следы противоречивости, колебаний в оценках читателем героев и ситуаций пьесы. Можно сказать, что чтение пьесы драматизирует сознание, вносит в него интеллектуальные конфликты, которые при определенных условиях обучения ведут к пересмотру стереотипных мнений.

3. Авторская мысль в драматическом произведении с трудом открывается школьникам, так как пьеса дает широкий простор для разнообразных интерпретаций. Субъективные трактовки, закрепленные сильным эмоциональным отношением к тексту, часто представляют собой серьезную преграду в достижении авторской концепции произведения. Изучение драмы в школе необходимо ведет к созданию проблемных ситуаций на основе читательского восприятия текста.

4. Драматическое произведение толкает читателя к зрительской и эмоциональной конкретизации текста. Однако при самостоятельном чтении работа воображения школьников наделена, как правило, частичностью, неполнотой, иногда случайностью мысленного воспроизведения текста. Ученики видят действие в пределах узкого пространства отдельного явления, как слышат текст в пределах реплики. Задачи анализа — наделить воображение связанностью, сблизить его с общей логикой пьесы и авторской концепции.

5. Свойство драмы прямо изображать действия героев побуждает учеников не замечать авторских намерений, сказавшихся в художественной форме пьесы. Драма в значительной степени закрепляет черты наивного реализма в сознании школьников. Путь к раскрытию авторских усилий, художественной организации пьесы особенно сложен и необходим в условиях школьного анализа.

Заочная экскурсия в Болдино и рассказ учителя о цикле «Маленьких трагедий» готовят к чтению «Моцарта и Сальери». Выяснение читательского восприятия пьесы А. С. Пушкина может протекать по следующим вопросам и заданиям:

1. Какой момент трагедии для Вас оказался самым волнующим?
2. В какие моменты А. С. Пушкин вызывает сочувствие читателя к Сальери?
3. Нарисуйте словесно два портрета: каким видит Моцарта Сальери и каков он на самом деле?
4. Как содержание музыкальной пьесы, которую принес Моцарт Сальери, предвещает трагическое развитие событий?
5. Почему Сальери сравнивает себя со «змеей, песок и пыль грызущей бессильно»?
6. Почему, восхищаясь Моцартом, Сальери отравил его?
7. В чем трагедия Моцарта?

После беседы по этим вопросам в систему анализа трагедии, предложенную в программе, включается просмотр фрагментов из фильма-спектакля, где Моцарта играет И. Смоктуновский, а Сальери — Н. Симонов. Анализ игры актеров в первой сцене ведется по вопросам:

1. Чем удручен Сальери в исполнении Н. Симонова? Как и почему совершаются переходы от восторга к гневу, от умиления к ожесточенности?
2. Чем облик, манеры, речь Моцарта-Смоктуновского отличаются от поведения Сальери-Симонова?
3. Когда солнечный Моцарт в этой сцене омрачается?

Анализ фрагмента второй сцены ведется по вопросам:

1. Что подтолкнуло Сальери-Симонова исполнить решение отравить Моцарта?
2. В какие моменты Сальери искренен, когда фальшив? Как актеру удастся открыть эти переходы?
3. Какими словами Вы определили бы состояние Моцарта и Сальери в финале трагедии?

После анализа фрагментов фильма-спектакля выявляется общая трактовка роли каждым актером и проводится сопоставление с фильмом М. Швейцера «Маленькие трагедии». Разность актерских трактовок очевидна. Если Смоктуновский открывает в Моцарте человечность, беззащитность и недоумение перед злом, мужественную неспособность отказаться от доверчивости и добра, то В. Золотухин в фильме М. Швейцера играет человека, легкомысленно отталкивающегося от всего, что может омрачить жизнь. Сальери у Симонова — трагический герой. Он убивает Моцарта, не только желая освободиться от зависти, но и, главное, чтобы спасти «чад праха» от мучительного и напрасного желания полета, которое вызывает Моцарт. За ошибку этот Сальери расплачивается не покоем, на что надеялся в мечтах, а безумием.

Сальери-Смоктуновский — сибарит, в котором убиты все человеческие чувства. Утонченность формы оказывается признаком мертвенности, яд коварства — защитой от вторжения живых чувств. Сходство со змеей здесь не случайно.

Обсуждение кинотрактовок трагедии заканчивается вопросом о том, какая из них несет зрителю высокое потрясение, какая из них ближе к тексту А. С. Пушкина.

После изучения «Моцарта и Сальери» ученики самостоятельно пишут анализ одной из ролей в фильме М. Швейцера: «И. Смоктуновский — барон», «В. Высоцкий — Дон Гуан» и т. п.

Дуэт или дуэль? «Магия числа»
в трагедии А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери»
(об организации исследовательской
деятельности учащихся)

Л. В. Дербенцева

Есть определенная связь между общей культурой человека, широтой представлений, разнообразием интересов и его потребностями в необходимости новых открытий (в жизни, в культуре, в общении с другим человеком и т. п.). Если человек осознает эту связь, то личные потребности в совершенствовании общей культуры шире, деятельность активнее; в случае же узкого понимания происходит выключение себя из освоения определенных аспектов культуры. Неинформированность перекрывает интерес.

Для преодоления у учащихся сложившихся стереотипов мышления, ошибочных нравственных и эстетических суждений методика преподавания литературы в школе прилагает много усилий. Вариантов привлечь современных школьников к литературе немало, однако трудно создать устойчивый интерес именно к «настоящей», классической литературе. Исследователи отмечают, что современному читателю-школьнику труднее всего преодолеть момент недоверия к тексту, сосредоточиться на осмысленном прочтении и понимании художественного произведения, поскольку чтение — это труд, требующий внутренних усилий.

Поиск учителем органичных тексту форм работы, заданий, направленных на преодоление подобных трудностей, чаще всего заканчивается «вознаграждением» для ученика-читателя: эмоциональным переживанием, открытием, собственным суждением и рождением интерпретации.

Изменения в требованиях к процессу обучения сегодня связаны и с деятельностью самих учащихся, когда знания на уроках должны «добываться», а не «передаваться» в готовом виде. Методика обучения литературе имеет немалый опыт в

этом направлении. «Исследовательский путь познания естественен, соответствует природе человеческого мышления», — писал М. Г. Качурин [6, с. 9]. И действительно, опыт преподавания литературы в школе многократно убеждает в этом.

Исследовательская деятельность в XXI веке является одним из приоритетных направлений развития современного образования, поскольку мотивирует обучающихся к поиску, развивает умение самостоятельно обобщать прочитанный или анализируемый материал, приводить аргументы и делать выводы. Поэтому сегодня так актуальны проблемные уроки, уроки-открытия, уроки-исследования и т. д. Поиск необходимого решения проблемы способствует формированию самостоятельной позиции учеников.

В курсе изучения шедевров русской литературы немало загадок, с которыми на уроках сталкивается юный читатель. Одна из них — загадка, заданная А. С. Пушкиным в его маленькой трагедии «Моцарт и Сальери». Это вдоль и поперек исследованное миниатюрное произведение обрело с годами статус эстетического завещания поэта, философско-мистического трактата в стихах о взаимоотношениях вдохновенного гения и холодного ремесленничества. А поставленный А. С. Пушкиным вопрос о «совместности» гения и злодейства стал в новые времена едва ли не краеугольным камнем всей человеческой истории. Без сомнения, этот текст давно явился фактом и метакультуры, и метаистории.

Анализируя восприятие пьесы А. С. Пушкина девятиклассниками, мы заметили интересную деталь: читатель-подросток не воспринимает этот текст как трагедию. Вероятно, этому найдется множество объяснений: особенности возраста, сложность авторского «совсем не детского» замысла трагедии, драматическая форма его воплощения, чрезвычайно важная роль диалога и ремарок в произведении и др. Наши суждения базируются на результатах проведенного эксперимента. Учащимся 9-го класса мы предложили (до знакомства с художественным текстом и его изучением) посмотреть фрагмент фильма М. Швейцера «Маленькие трагедии». Предварительно ученики самостоятельно собирали и систематизировали информацию (получилось в форме культууро-

логического словарика) о героях, имена которых встречаются в пьесе (Вольфганг Амадей Моцарт, Антонио Сальери, Микеланджело Буонарроти, Пьер Огюстен Карон де Бомарше, Вито Никколо Марчелло Антонио Джакомо Пиччинни, Рафаэль Санти, Данте Алигьери и др.), кроме того, ребята составили словарную статью со словом «реквием».

Кинознакомство начиналось с монолога Сальери «Все говорят: нет правды на земле...», в соответствии с текстом А. С. Пушкина. Поскольку киноинтерпретация «Моцарта и Сальери» занимает небольшой по времени фрагмент, мы организовали этот просмотр непосредственно на уроке (около 17 минут). Ребятам были предложены следующие вопросы:

1. С каким чувством Вы закончили просмотр фрагмента фильма?
2. Какие эпизоды в фильме Вам запомнились?
3. В чем, по Вашему мнению, смысл истории, рассказанной А. С. Пушкиным?

Необходимо отметить, что для наших учеников просмотр фильма стал своего рода эстетическим испытанием, зрительский интерес проявился не сразу, особенно сложным оказалось для учеников чтение монологов Сальери. Однако режиссерская интерпретация увлекала, ученики следили за сюжетом, не переставая прислушиваться к исполнению звучащей музыки.

По окончании просмотра, в ходе обсуждения, ребята делились своими впечатлениями. Трагическое ощущение от фильма возникло у нескольких учеников, которые высказывались о том, что Сальери «погубил» Моцарта — и не только из-за профессиональной ревности, из-за зависти (таких ответов было меньше), а, в первую очередь, из-за несправедливости. По их мнению, «Сальери очень много работал...», а «Моцарту все давалось легко, он не прикладывал усилий для того, чтобы писать музыку...». Ужаснувшись доводам своих одноклассников, другая часть класса вышла на уровень нравственных рассуждений о смысле пьесы А. С. Пушкина, о нравственном законе, который не позволяет Сальери «отравить Моцарта для счастья человечества».

Большинство учащихся называли самым «запоминающимся» в фильме музыку, которая сопровождает развитие драматического действия. Причем, отмечали ученики, музыка Сальери (в киноэкранизации М. Швейцера) однообразная, повторяющаяся, контрастна исполняемым произведениям Моцарта, «веселым», «оживленным», «легким». Однако звучание в фильме «Реквиема» скорректировало их эмоциональное впечатление.

Среди эпизодов, которые запомнились нашим ребятам, были выделены следующие: игра Сальери вначале и глухие, беззвучные аккорды в финале пьесы; поведение Моцарта на репетиции спектакля и в трактире; выражение лица Моцарта при встрече с другом и во время исполнения «Реквиема».

Все ученики обратили внимание на возрастные отличия героев пушкинского произведения: Моцарт кажется зрителю гораздо моложе Сальери. Однако хорошо известно (ученики опирались на результаты предварительной исследовательской работы), что Сальери был старше Моцарта всего на пять лет. Особенно внимательные ученики указывали на художественную деталь в фильме — четки, которые появляются в фильме три раза, причем первые два раза как бы случайно, Сальери «забывает» про них, и только в третий раз эта деталь «работает».

Стоит отметить, что в нашем случае зрительские реакции во многом совпадают с теми, о которых написал В. Г. Маранцман более пятнадцати лет назад [9]. Особое внимание обращаем на вопросы анкеты по пьесе «Моцарт и Сальери». После чтения текста почти 40 % учеников тех лет объясняют смысл произведения так же, как и их сверстники сегодня. Ученики видят в чувствах Сальери не только зависть, но и обиду за «напрасный труд всей жизни», объясняют его преступление не только мстительностью, но и привычкой уважать себя.

Возвращаясь к идее нашего урока, заметим, что организация исследовательской деятельности возможна уже на этапе подготовки к восприятию художественного текста. Учащимся могут быть предложены задания по тексту А. С. Пушкина, объединенные словами «тайна» или «загадка». Например,

исследовательское задание о взаимоотношениях двух композиторов (портреты, музыкальное творчество, знаменитые места Зальцбурга, связанные с их именами и т. п.). Опираясь на опыт выполнения таких заданий, мы отмечаем, что ученики с интересом открывают биографические факты композиторов. Сальери был ненамного старше Моцарта, но в плане карьеры он был значительно успешнее: итальянец по происхождению стал придворным композитором и ведущим венским музыкантом. Так что, «кто кому завидовал» — это еще вопрос. В любом случае, сохранилась память о соперничестве и неприязни между музыкантами: Моцарт позволял себе критические отзывы о Сальери, итальянец не оставался в долгу. Но это же еще не повод для убийства! Жена Моцарта Констанца в эти слухи не верила, поскольку отдала к предполагаемому убийце на обучение своего сына. Сальери вообще был хорошим педагогом: он обучал Бетховена, Шуберта, Листа. И, надо сказать, никакой агрессии к своим талантливым ученикам не проявлял. Более того, Шуберта, как и некоторых других талантливых, но бедных детей, он учил бесплатно. Знаменитые ученики посвящали произведения любимому учителю. Совершенным открытием для ребят стало событие 1997 года, когда в Миланском Дворце правосудия даже устроили судебный процесс по поводу отравления Моцарта — и Сальери оправдали.

Другим исследовательским заданием краеведческого характера может стать история создания «Маленьких трагедий» в период Болдинской осени. Ученики работают с документальными, литературоведческими материалами. Выполняя это задание, девятиклассники изучают первоначальные названия всех пьес, причину отказа от этих названий, последовательность, принцип их соединения и т. д.

После чтения трагедии «Моцарт и Сальери» обращаем внимание учащихся на то, что это вторая пьеса в цикле «Маленькие трагедии», и вновь возвращаемся к вопросам, с которых началось обсуждение фильма: *Почему финал трагедии «Моцарт и Сальери» не воспринимается трагически? Почему трагической фигурой является не умирающий Моцарт, а здравствующий Сальери?* Для поиска ответов

на эти вопросы обращаемся к драматическому тексту. Хорошо известно, что авторская позиция проявляется через речь, героев, ремарки и др. Попытаемся представить себе героев пушкинского произведения. Просим наших учеников, читая текст, подобрать цитаты, которые помогают читателю определить: во что верят Сальери и Моцарт (по тексту)? Работа с текстом привела к следующим наблюдениям:

Сальери	Моцарт
О себе	
<p>«Родился... с любовью к <i>искусству</i>...» «Ремесло поставил... подножием <i>искусству</i>...» «Поверил я алгебру <i>гармонией</i>...» «Звуки <i>умертвив</i>, музыку я <i>разъял</i>, как труп...» «Вкусив восторг и слезы вдохновенья, Я жег мой труд и холодно смотрел, Как мысль моя и звуки, мной рожденные, Пылая, с легким дымом исчезали...» «Слава мне улыбнулась...» «Я ныне — завистник» «Я не трус, Хоть мало жизнь люблю...»</p>	<p>«...Божество мое проголодалось...» «...Мне день и ночь покоя не дает Мой черный человек...»</p>
О собеседнике	
<p>«Какая глубина! Какая смелость и какая стройность! Ты, Моцарт, бог, и сам того не знаешь; Я знаю, я». «Что пользы в нем?»</p>	<p>«Угостить... <i>искусством</i> скрипача...» «Хотелось мне... слышать мнение твое...» «Там есть один мотив... Я все твержу его, когда я <i>счастлив</i>...»</p>

Сальери	Моцарт
<i>О людях искусства</i>	
«Мы жрецы, служители музыки»	«Гений и злодейство две вещи несовместные...» «Моцарти Сальери — два сына гармонии...» «Когда бы все так чувствовали силу гармонии...» «Нас мало избранных, счастливых праздных, Пренебрегающих презренной пользой Единогo прекрасного жрецов...»

Важные по смыслу «пары» обнаруживаются при внимательном чтении текста. Моцарт словно цитирует Сальери, но в его устах те же выражения приобретают совсем иной смысл. «Гулякой праздным» называет Сальери Моцарта — «счастливыми праздными» именуется тот себя и себе подобных. Для одного праздность — безделье (по контрасту с «трудами, усердием»), для другого — свобода («вольное искусство»). «Нас мало избранных», — говорит Моцарт. «Я избран, чтоб его остановить», — решает Сальери. «Мы все, жрецы, служители музыки» — определение Сальери. «Единогo прекрасного жрецов» — слова Моцарта. При всем сходстве в этой паре есть существенное различие.

В результате такой работы читатель убеждается: даже рассуждая об одних и тех же понятиях, герои вкладывают в них разный смысл, что, конечно же, свидетельствует о принципиально разном отношении к жизни и к искусству.

Интересны наблюдения юных читателей и о том, что в речи Сальери ни разу не встречается слово «счастье». Сальери — «жрец, служитель искусства», который предан ему не за страх, а за совесть. Он абсолютно серьезно относится к этому служению, и речь его перенасыщена религиозной лексикой: первый раз услышал музыку он в «старинной церкви»,

кабинет для него «безмолвная келья», дар — священный, Моцарт — бог. Сальери относится к музыке, как священник относится к церковному действу: всякого композитора считает совершителем таинства, далекого от «низкой» жизни.

Беда Сальери не столько в том, что он завидует успехам Моцарта, сколько в том, что он поставил музыку выше истины, отделил поток творчества от потока жизни. Все время говоря о «надмирной» природе искусства, презирая обыденную жизнь, Сальери на самом деле служит ее презренной пользе («Наследника нам не оставит он. Что пользы в нем?..»). А Моцарт пренебрегает пользой и остается праздным счастливецом, который служит только гармонии во всех ее проявлениях и, безусловно, верит в правду. Неслучайно первые же слова Сальери отрицают саму возможность правды: «Все говорят: нет правды на земле. / Но правды нет — и выше», а едва ли не последнее восклицание Моцарта содержит уверенность в незыблемом существовании правды: «Не правда ль?»

Другое исследовательское задание, предложенное учащимся, связано с особенностями композиции трагедии. Пьеса А. С. Пушкина включает в себя две сцены, драматическое действие основано на конфликте двух героев. Очевидно, что трагедия «Моцарт и Сальери» построена в форме диалога. По мнению исследователей, возможно, после Эсхила, в трагедиях которого число одновременно находящихся на сцене актеров не превышало двух, произведение Пушкина первое в мировой драматургии, воскрешающее архаичный диалогический принцип древнегреческой трагедии. Это родство «Моцарта и Сальери» с классическим образцом тем более правомерно, что музыка у Пушкина несет смысловую и структурную нагрузку, сопоставимую с той, которой наделена обязательная в античной трагедии партия хора.

Мы просили наших учеников перечитать текст и создать событийную «схему» или «план» текста. Это простое задание наглядно убеждает, что «наполнение» первой и второй сцен различается. Первая сцена включает в себя два монолога Сальери, несколько диалогов героев и звучание музыки Моцарта (арию из «Дон Жуана» в исполнении слепого скрипача). Во второй сцене только диалоги, утверждают ученики.

Но почему тогда читатель не «замечает» драматической остановки, а напротив, напряжение нарастает?

Многочисленное обращение к тексту подводит учащихся к открытию: музыка в стихотворной строке указывает на ее неотделимость от текста, что, в свою очередь, свидетельствует об огромной ее значимости. Вероятно, предполагают учащиеся, не зная этой музыки, можно не очень точно понять мысль А. С. Пушкина. Для учителя подобное предположение учеников — убедительный аргумент для знакомства и прослушивания отдельных фрагментов произведений Моцарта, которые «звучат» в трагедии. Вместе с тем это задание выводит ребят на размышление о том, что большие философские монологи Сальери не могут быть уравновешены короткими репликами Моцарта; эту функцию выполняют сочинения Моцарта, по своему значению не уступающие ни одному из монологов. Это соотношение музыки Моцарта и монологов Сальери придает трагедии поразительную, геометрическую точность.

Включение музыкальных фрагментов в анализ текста меняет эмоциональную атмосферу урока. Звучит главная тема увертюры из оперы «Волшебная флейта», прослушивание учениками «Маленькой ночной серенады» и увертюры к опере «Дон Жуан» помогает соотнести душевный мир композитора с портретом «гуляки праздного», созданного Сальери.

Оживление ребят совершенно очевидно, их интерес к тексту, желание «расшифровать» его позволяет «заметить» детали, на которые до этого они не обращали внимания. Например, во время первой встречи со своим другом Сальери Моцарт счастлив, во время другой — хмур. И в том и в другом случае причина его настроения — музыка. Будь то игра слепого трактирного «скрыпача», которого Моцарт приводит к Сальери («Смешнее отроду ты ничего / Не слыхивал... / Из Моцарта нам что-нибудь»), или этюд, который Моцарт сочинил минувшей ночью, или счастливый мотив из оперы Сальери на слова Бомарше «Тарар», или Requiem, «недели три тому» заказанный «черным человеком», который так и не пришел за партитурой и с тех пор повсюду чудится Моцарту.

Система исследовательских заданий учащимся организует «погружение» в текст, неторопливое чтение сцен трагедии и одновременно приближение к «тайнам» автора, которые, возможно, «зашифрованы» в простых знаках текстах. Продолжая наше исследование художественного текста, обращая внимание на то, что в пьесе две сцены, два главных героя, мы просим ребят найти подтверждение или опровержение нашего предположения о том, что в произведении А. С. Пушкина число «два» наделено особым значением. Каким же? Число 2 — «случайность» или «закономерность»? Свою позицию необходимо подтвердить цитированием.

При внимательном чтении текста (что называется, «с карандашом») ученики совершают удивительные «открытия». Приведем некоторые из них.

Характер Сальери ярче всего представлен в *двух монологах* (начало и конец первой сцены). Причем первый монолог, смешение самоанализа и самооправдания, звучит как монолог обвиняемого, а уже в начале второго монолога, напротив, из уст Сальери звучит обвинение. Следовательно, в «деле против Моцарта» Сальери играет роли и обвинителя, и судьи, и, наконец, палача, который в свою очередь предчувствует суд над самим собой и готов к роли обвиняемого.

Наши ученики обратили внимание на *имена двух композиторов, Глюка и Пиччини*, и тоже, как выяснилось, неслучайно. Глюк — учитель Сальери, второй — «музыкальный соперник» К. В. Глюка. Кроме того, во втором монологе Сальери два раза говорит о «новом Гайдене». Как и в первом монологе, здесь речь идет о двух композиторах: в первом случае о гипотетическом гении, сравнимом с великим Гайдном, во втором случае — о Моцарте.

Нужно отметить, девятиклассников захватил поиск числовой «закономерности», что подтверждается глубоким погружением в художественный текст и необходимостью выхода на контекстный анализ. Упоминание *двух «гениев»* (Бомарше и Микеланджело), *двух имен* (Рафаэль и Алигьери), *двух видов искусства* (живопись и литература) совершенно иначе были восприняты нашими учениками.

Знаменитая фраза «Гений и злодейство две вещи не-

совместные» тоже звучит в трагедии *дважды*: первый раз в устах Моцарта, второй раз ее произносит Сальери. По мнению исследователей творчества А. С. Пушкина, гениальность может проявляться во всех сферах человеческого бытия, включая любой вид деятельности. В контексте пушкинской трагедии понятие «гений» подразумевает творческую личность, ориентированную прежде всего на создание непреходящих эстетических ценностей. Именно поэтому понятие «злодейство» определяет нравственное падение, то есть явление этического порядка, а понятие «гений» входит в круг категорий, связанных с эстетической сферой.

Сложная авторская мысль постепенно открывается нашим ученикам: фанатическая преданность *эстетическому* идеалу приводит Сальери к *злодейству*. Не зря ремарка А. С. Пушкина «*Бросает яд в стакан Моцарта*» появляется сразу после знаменитой фразы Моцарта.

А Моцарт совсем другой. Неслучайно Моцарт говорит о себе и таких, как он: «Единого прекрасного жрецы». А в русском языке слово «прекрасное» имеет два значения: и добра, и красоты. То есть этическое и эстетическое — нераздельны.

Второе появление фразы о гении и злодействе подготовлено всеми предыдущими повторами, где внешнее сходство скрывало в той или иной степени внутреннюю оппозицию. Накопление слов и фраз-двойников достигает «критической массы», на глазах читателя совершается «превращение»: проблема, которая на первый взгляд звучит одинаково для Моцарта и Сальери, решается принципиально по-разному («что наиболее сходно, то более всего различается...» (К. Леви-Стросс)).

Одно из последних читательских «открытий» — дважды произнесенное Моцартом: «мой Requiem». Ребята отмечали, что и эта фраза в своем звучании и произнесении имеет нюансы. Первый раз — это «важная для Моцарта, тревожащая его мысль», на которую с удивлением реагирует Сальери: «Ты сочиняешь Requiem?» А вот во второй раз смысл определения становится трагическим: «мой Requiem», то есть «Реквием» по мне. И следующий за этими словами вопрос

Моцарта, как и в первом случае, выявляет скрытую семантику: «Ты плачешь?»

Вопрос о том, каким образом может быть сыграна эта сцена, возвращает наших учеников к началу разговора, когда именно впечатление от нее оказалось самым сильным и запоминающимся. И снова разрешение проблемной ситуации возможно через обращение к контексту.

Учащимся предлагается сопоставление нескольких интерпретаций этой сцены (выразительное чтение и киноинтерпретации произведения А. С. Пушкина).

1. Прослушайте аудиозапись этой сцены в исполнении И. Смолтуновского. Обыгрывается ли ремарка «играет» (интонационно, темпом речи, паузой и др.)? Звучит ли «музыка текста»?

Задание предваряется интересными наблюдениями пушкинистов, которые обратили внимание, как графически изображены строки «Мой Requiem. Ты плачешь? Эти слезы». Все издания стараются сохранить именно такое оформление строки. Она разбивается на части именами персонажей и ремаркой «играет», но части эти в соответствии с волей поэта смещают по книжному листу так, чтобы всякому было видно, что «Мой Requiem. Ты плачешь? Эти слезы» — одна строка! Издатели сохраняют строку на бумаге. А театр, кино, где строки лишь звучат, ломает стих, вставляя музыку. Она исполняется несколько минут, но и нескольких секунд довольно, чтобы «потерялась» музыка текста. Получается, что звучит обрывок строки; потом музыка; а потом, после клавишных, речь персонажа начинается опять с обрывка. Зачем это «спотыкание»? Может быть, режиссеры благоговейно исполняют волю автора и «воспроизводят» пушкинскую ремарку «играет»? Нельзя ли предположить здесь какое-либо иносказание? А вдруг пушкинское «играет» вовсе не значит, что Моцарту в этом месте надо исполнять что-то? Вдруг Пушкин с нами играет?

По мнению наших учеников, пауза между словами в чтении И. Смолтуновского, а в особенности обращение Моцарта «слушай», предполагают и даже «требуют» звучание музыки. Музыка, как убедились наши ученики, выполняя пре-

дыдущие задания, — один из героев пьесы. «Пренебрежение авторской ремаркой» не даст читателю и зрителю почувствовать полноту состояния, в котором находятся герои: Моцарт, исполняющий гениальное произведение, но в последний раз, и Сальери, наконец осознавший, что он не гений, потому что совершает зло!

Итак, ремарка автора должна быть сыграна. И опять возникает проблемная ситуация, разрешение которой обращает нас к контексту. Моцарт — гений музыки. Какой же драматический актер способен играть на фортепьяно за Моцарта? Мы мечтаем, чтобы Моцарта сыграл гениальный драматический актер, но он по определению не может быть музыкантом-виртуозом. Талантливые пианисты могут, конечно, виртуозно и глубоко сыграть фрагмент «Реквиема», но самого Моцарта они не сыграют. Музыкант в драматической роли будет фальшивить так же, как драматический артист сфальшивит на фортепьяно.

Как же должен играть сценический Моцарт, чтоб у Сальери появились слезы? Гениально надо играть! Как же быть актерам? Что делать с ремаркой «играет»?

2. Как справились с этой задачей режиссеры и актеры фильмов «Маленькие трагедии»?

Просмотр фильма-спектакля Академического театра драмы им. А. С. Пушкина «Маленькие трагедии» (1971, реж. Л. Вивьен), в котором блестяще сыграли Н. Симонов (Сальери), И. Смоктуновский (Моцарт), Б. Фрейндлих (слепой музыкант), обогащают зрительский опыт учащихся. Должны отметить, что фильм оставил мощное эмоциональное впечатление.

Обращаем особое внимание на сцену исполнения Моцартом своего «Реквиема» и предлагаем описать свои впечатления от просмотра эпизода:

Что больше всего интересует режиссера, как он «обходит» моменты, связанные с исполнением музыки? Понаблюдайте за собой, что важнее для Вас: видеть лицо, глаза Моцарта (крупный план) или слушать музыку, которую он исполняет? Можно ли предположить, что слияние музыки и зрительного ряда усиливает эмоциональное воздействие на нас?

Мы уже говорили о небольшом количестве профессиональных рецензий на этот фильм. Особо выделяем среди них работу В. Г. Маранцмана, который отозвался об этой сцене следующим образом: «Когда Моцарт-Смоктуновский играет “Реквием”, его взгляд до суровости прям, поза торжественна. Композитор будто превращается в скульптурное изображение. Но эта победа над временем, выход за пределы собственного существования изображены Смоктуновским так, что мы чувствуем тяжесть пути живого человека к историческому пьедесталу. Трагическое недоумение Моцарта здесь вызвано глубиной боли, невыносимостью расставания с жизнью, которая прекрасна и на пороге смерти». Поразительно точно переданы чувства, которые рождает игра актеров фильма-спектакля!

А что же наши ученики? По их мнению, до этой сцены Сальери называл Моцарта и «гулякой и праздным», и «Богом», каждый раз невольно испытывая сильное чувство зависти, потому что легкость, с которой Моцарт и жил, и создавал свою музыку, непонятна Сальери. Сцена исполнения «Реквиема» длится чуть больше трех минут! Но как она захватила наших учеников! Режиссеру удалось совместить то, что так заботило исследователей Пушкина: руки виртуозного пианиста (именно с этой детали начинается фрагмент), потом крупным планом показано лицо Моцарта, спокойное и безэмоциональное, а в финале — камера задерживается на взгляде Моцарта, сосредоточенном и проникновенном. Создается ощущение, что Моцарт, исполняя свое произведение, смотрит не на зрителя, не на Сальери, а «сквозь пространство и время».

Но, пожалуй, еще больше ребята желают говорить об игре Симонова-Сальери. По их мнению, он «потрясен» музыкой, буквально «застывает», взгляд его безумен, обращен не к зрителю, не к Моцарту, а вверх, к кому-то выше, будто именно сейчас оттуда пришло понимание того, что он совершил! Когда Сальери опускает голову и погружается в гениальную звучащую музыку, он соглашается с утверждением: гениальность и зло, действительно, несовместимы. Обращение Моцарта: «Ты плачешь?» — вырывает его из этого состояния, но зритель верит, что таких слез Сальери никогда не позволял себе и не

знал раньше. Эти слезы — признание гениальной музыки, красоты жизни и осознание того, что невозможность ничего более изменить.

В создававшемся к 150-летию Болдинской осени фильме 1979 года «Маленькие трагедии» (режиссер Михаил Швейцер) сыграли лучшие российские актеры. Именно эту интерпретацию смотрели наши ученики до знакомства с художественным произведением. Об этом фильме, в отличие от предыдущего, можно встретить большое количество рецензий, которые, отмечая талантливый сценарий, мастерство режиссеров и операторов, художников, великолепную игру талантливых актеров, выделяют музыку фильма. Именно выдающаяся музыка часто «поднимает» кинокартину на уровень шедевра, а с этой картиной так и произошло, поскольку творческий союз М. Швейцера и А. Шнитке выступает как союз не только убедительных и тонких интерпретаторов, но и достойных соавторов А. С. Пушкина.

Теперь известный нашим ученикам Иннокентий Смоктуновский играет роль Сальери. Просмотр сцены исполнения Моцартом «Реквиема» возвращает наших учеников к ремарке «играет». Как решает творческую задачу М. Швейцер? Мы повторно останавливаемся на просмотре эпизода (продолжительность его тоже не более трех минут). Как откликнулись наши ученики?

Совершенно очевидно, что в высказываниях учеников прослеживается сопоставление и с художественным текстом А. С. Пушкина, и с просмотренным вариантом 1972 года. «Слезы на глазах Моцарта — сильная деталь, которая воздействует на зрителя...» Ученики отмечают, что у А. С. Пушкина этого нет, в тексте, наоборот, плачет Сальери. Но зритель, «даже увидев плачущего Сальери, не верит ему, потому что его голос, улыбка, ненастоящие, он не искренен», ему непонятны простые человеческие чувства, он «почти всегда говорит не то, о чем думает», его трудно назвать «живым». А слезы его от того, «что он никогда не сможет создать подобное». Опять игра Смоктуновского-Сальери привлекла интерес наших учеников. А как же ремарка «играет» в исполнении Моцарта-Золотухина?

Ученики замечают, что режиссер, в отличие от первой интерпретации, не показывает руки и виртуозную игру Моцарта, но зато крупным планом в течение всего эпизода зритель видит его лицо. Трагический взгляд, по мнению ребят, устремлен к зрителю, создается впечатление, что Моцарт не только исполняет «Реквием», но и слушает его звучание вместе с нами. Пропала игривость, легкость, даже появившаяся на некоторое время улыбка не напоминает прежнего Моцарта, теперь он «как будто становится старше на глазах зрителя», тревожные предчувствия близкой смерти меняют выражение его лица. Однако он по-прежнему испытывает доверие к другу, к силе добра, к музыке, которая для него непереводаима на язык слов, а главное — к жизни. Может быть, предполагают наши ученики, это и вызывает слезы у Моцарта?

Завершается урок возвращением к идее, вынесенной в названии. Как ответят наши ученики на вопрос о том, какая мысль великого поэта «положена» в основу второй пьесы из цикла «Маленькие трагедии»? Выполняя исследовательские задания в процессе изучения произведения, ребята «приближались» к загадке числа «два». Итоговое задание завершает наше исследование.

Как определить природу конфликта в этом произведении?

В чем смысл противостояния героев? И есть ли тут противостояние? Как точнее назвать отношения между двумя композиторами: дуэтом (что вполне закономерно для искусства) или дуэлью? Почему большинство исследователей творчества А. С. Пушкина склоняются к «дуэли»?

Мы понимали всю сложность этого задания для девятиклассников, поэтому внимательно наблюдали за их ответами.

В первую очередь нужно отметить, что желание дать однозначный ответ очень велико! Однако мы вновь обращаем внимание учеников на то, что в названии пьесы нет разделительного союза «или», а есть соединительный «и». Далее находим точное определение понятий «дуэт» и «дуэль». Дуэль (фр. *duel* < лат. *Duellum*) — «борьба», «поединок», цель которой — удовлетворить желание одного из дуэлянтов ответить на нанесенное его чести оскорбление. Но о каком же

«оскорблении» идет речь? Разумеется, это поединок, но что является предметом спора? Эти непростые вопросы, по нашему мнению, выводят юных читателей на глубину авторского замысла не только отдельной пьесы «Моцарт и Сальери», но и всего цикла в целом.

Поединок двух контрастных характеров, двух выдающихся композиторов, имеющих реальных прототипов, лежит в основе драматического действия, и зависть, которую испытывает один из них, — не самое главное для А. С. Пушкина, вероятно, поэтому он и отказался от первого варианта названия «Зависть». Природа конфликта — в разности мировоззрения, в отношении к жизни (что является, на наш взгляд, самым сложным для постижения школьников). Это находит отражение в непримиримости, несовместимости двух личностей. Они неслиянны, но и неразрывны, и это подчеркнуто в окончательном заглавии: «Моцарт и Сальери», они одновременно друзья и враги, соратники и соперники.

В развитии драматического действия каждый из героев в отношении к одним и тем же явлениям жизни демонстрирует различное отношение. Например, говорили наши ученики, «Моцарт не способен подозревать людей», причем он относится так не только к Сальери, а ко всем людям. «Даже в самый опасный момент своей жизни он не может подозревать своего друга в совершении зла», «он даже пьет за его здоровье, потому что не может предположить опасности», «Моцарт — очень доверчив, и от этого он только счастлив», это нисколько его не тяготит. Сальери же, напротив, подозрителен, недоверчив. Конечно, у него для этого существуют весьма разумные доводы, но такая настороженность по отношению к жизни мешает ему чувствовать и воспринимать красоту жизни!

Моцарт, размышляли далее наши ученики, «абсолютно лишен чувства зависти, напротив, он наделен силой добра, способен радоваться успехам друга». В то время как жизнь Сальери «отравлена этим чувством, и он сам в этом признается», «именно зависть разрушила его “гармонию жизни” и сделала его несчастным. Становится понятно, почему Сальери в пьесе ни разу не произносит слова “счастье”».

«Герои по-разному понимают слово “свобода”», — убеждали друг друга ученики. Для Моцарта — «это жизнь, творческая воля». В глазах Сальери подобное представление о свободе — «легкомыслие и неразборчивость». Можно предположить, что в основе драматического конфликта лежит «поединок мировоззрений», в ходе которого Моцарт «разрушает» не только «рациональные законы жизни», в которых тот был убежден, но и сами основы жизни! Сальери, занимаясь музыкой, признается сам себе, что «мало любит жизнь»! «А Моцарт испытывает безграничную любовь к ней и счастлив!» «Поединок жизни и смерти» выигрывает Моцарт, потому что для него есть «правда на земле — и она — в самой жизни», а Сальери в отчаянии восклицает: «Нет правды на земле!»

Различие в отношении к жизни находит отражение и в отношении к музыкальному творчеству. Однако в «дуэте» оба голоса важны. И эта мысль также постепенно «открывается» нашим ученикам.

Оба — талантливые музыканты, сам Моцарт, гениальный музыкант, называет Сальери гением и, значит, признает равным. И ни слова А. С. Пушкин не говорит о недостатке музыкального чутья и творческих способностей у Сальери, который с детства был убежден, что ничего не может даваться без усилий, что упорный и тяжелый труд «оправдывает» музыкальное сочинение, что ничего в жизни не дается «просто так», а все нужно «заслуживать».

Профессиональное совершенство Сальери не подлежит сомнению, так же как и глубина его размышлений об искусстве, искренность его художественных переживаний и вдохновения. Вероятно, в «дуэте» пьесы голос его гораздо тише потому, что он не привык доверять себе, выражать чувства непосредственно. Моцарт по праву причисляет его к избранным «сыновьям гармонии», у него много достоинств, но нет смелости и свободы, неожиданности и индивидуальности, нет доверия к жизни, которое позволяет повсюду находить материал для своего искусства и придавать ему самые неожиданные повороты.

Литература ☞

1. *Архангельский, А.* «Маленькие трагедии»: Опыт драматических изучений / А. Архангельский // Литература : приложение к газете «Первое сентября». — 2000. — № 28 (31 июля). — С. 5—8.
2. *Бэлза, И. Ф.* «Моцарт и Сальери» (об исторической достоверности трагедии Пушкина) / И. Ф. Бэлза // Пушкин : исследования и материалы / под редакцией М. П. Алексеева, Д. Д. Благого, Б. П. Городецкого (ответственный редактор), Н. В. Измайлова, Б. С. Мейлаха, Ю. Г. Оксмана ; АН СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом). — Т. 4. — Москва — Ленинград : Издательство АН СССР, 1962. — С. 237—266.
3. *Гаспаров, Б. М.* «Ты, Моцарт, недостойн сам себя...» / Б. М. Гаспаров // Временник Пушкинской комиссии, 1974 / АН СССР. ОЛЯ. Пушкинская комиссия // Ленинград : Наука, 1977. — С. 115—122.
4. *Гранин, Д. А.* Священный дар / Д. А. Гранин // Гранин, Д. А. Священный дар. — Санкт-Петербург : Алетейя, 2007. — С. 5—58.
5. *Гуковский, Г. А.* Пушкин и проблемы реалистического стиля / Г. А. Гуковский. — Москва : Государственное издательство художественной литературы, 1957. — 416 с.
6. *Качурин, М. Г.* Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы : книга для учителя / М. Г. Качурин. — Москва : Просвещение, 1988. — 173 с. — ISBN 5-09-000261-4.
7. *Косталевская, М.* Дуэт диада, дуэль / М. Косталевская // Московский пушкинист : ежегодный сборник. Выпуск II / Российская АН. ИМЛИ им. А. М. Горького. Пушкинская комиссия. — Москва : Наследие, 1996. — С. 40—56.
8. *Лотман, Ю. М.* К структуре диалогического текста в поэмах А. С. Пушкина (Проблема авторских примечаний к тексту) / Ю. М. Лотман // Лотман, Ю. М. Пушкин. — Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 1995. — С. 228—236.

9. *Маранцман, В. Г.* Трагедия А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери» / В. Г. Маранцман // Литература. Методические рекомендации. 9 класс : книга для учителя. — Москва : Просвещение, 2004. — С. 184—199.
10. *Рассадин, С. Б.* Драматург Пушкин / С. Б. Рассадин. — Москва : Искусство, 1977. — 359 с.
11. *Сурат, И.* Сальери и Моцарт / И. Сурат // Новый мир. — 2007. — № 6. — С. 167—188.

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ



ИЗУЧЕНИЕ ЭПИЧЕСКОЙ
и ЛИРО-ЭПИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ
и ПОЭЗИИ:

КОНТЕКСТ ЛИТЕРАТУРНОГО
ПРОИЗВЕДЕНИЯ *и* ВЫХОД
За ЕГО РАМКИ



Эпизод как единица
художественного текста:
к проблеме формирования
эмоционально-образной логики

Н. М. Фортунатов

Для школы наступили тяжелые времена. Все брошено на то, чтобы развить в учащихся способность логически мыслить и тем самым открыть им путь к будущей практической деятельности и к жизненному успеху. О том, какое огромное значение для молодого сознания имеет эмоционально-образное мышление, обладающее своей логикой, но такой, какая воспитывает не только ум, но и душу в подрастающем человеке, совершенно забыли. Символическим в этом отношении стали два предложения: ввести в школах новый предмет, призванный воспитывать логическое мышление, — шахматы и убрать из школьных программ романы Толстого и Достоевского, так как они слишком тяжелы для подросткового и юношеского восприятия. Последнее предложение высказано в прошлом Президентом РАО, доктором филологических наук Людмилой Вербицкой: «Из



школьной программы “Войну и мир” Льва Толстого, а также некоторые романы Федора Достоевского нужно убрать. Это глубокие философские произведения, с серьезными рассуждениями на разные темы. Не может ребенок познать всей их глубины» [1].

То, что такое предложение исходит от лингвиста, вполне естественно. Лингвистика останавливается в замешательстве перед художественным текстом, дважды попадая в тупик: полагая, что кое-как удалось выбраться из одного, чего в действительности не происходит, тут же оказывается в другом. Во-первых, ей трудно примириться с мыслью, и она просто не принимает ее во внимание, что литературный текст живет совсем не по законам языка, а по совершенно иным законам — искусства, то есть особой сферы человеческой деятельности. Во-вторых, берясь за литературный текст (тем более за текст литературной классики в высших ее образцах), она попадает в стихию чувств, эмоций, не подвластных лингвистическим методикам.

Ничего не могу сказать относительно шахмат, это дело специалистов. Но сократить школьные программы за счет уничтожения в них гениальных произведений и заменить их обескровленными пересказами представляется чем-то сродни гуманитарной катастрофе. Школьный учитель-словесник из Санкт-Петербурга Марина Савчук ссылается на непосредственный опыт своего общения с учениками, дающий как будто бы надежду на выход из трудного положения: «Мой подопечный, — пишет она, — книг не читает, но роман <“Преступление и наказание”>, по его словам, “почти прочел” (не дочитал!) и “ничего не понял”. Чтобы разобраться в “теории” Раскольникова, мы сделали довольно простой текстовый анализ отрывка, в котором герой излагает свое видение людей “обыкновенных” и “необыкновенных”... Такая простая, но обстоятельно проделанная работа дала изумивший меня результат: в конце занятия ученик сказал не мне, а себе под нос: “Надо перечитать”. Так что, — завершает Марина Савчук свои размышления, — не об изъятии из школьной программы великих произведений нужно вести речь, а о том, как учителю преподнести их современному школьнику» [1].

Но ведь отчасти она уже дала ответ на этот вопрос, когда сказала о работе с учеником над *отрывком* из романа. Если трудно постичь целое, то не заняться ли для начала фрагментом? Я имею в виду не метонимию, когда часть замещает целое, а понятие (к сожалению, все еще слабо разработанное) структурной целостности произведения и важнейший ее закон, когда часть несет в себе свойства целого: и самих идей, и особенностей построения произведения — его «архитектуры», как сказал бы Чехов.

Поэтому для учителя-словесника важно выделить определенные романские фрагменты и проанализировать их так, чтобы анализ был сделан или учеником, или общими усилиями класса, а там дети сами, когда придет пора, прочтут эти романы, как говорится, от корки до корки, и, возможно, не раз на протяжении своей жизни будут возвращаться к ним, с благодарностью вспоминая своего педагога.

Выбор таких отрывков в общем-то достаточно прост: во-первых, лучше всего, если они будут связаны с кульминациями романного действия, потому что это всегда особая концентрация внимания и автора, и читателя на них; во-вторых, они сами по себе должны быть замкнутыми художественными единствами, то есть тоже по-своему завершенной целостной структурой, имеющей свои экспозицию и финал.

Целесообразнее для начала, чтобы ввести детей в технику анализа художественной структуры, запланировать не один, а ряд уроков. Я предложил бы как раз «Войну и мир» Л. Н. Толстого и, в качестве методического приложения, небольшую серию статей, которые помогут учителю-словеснику построить свою работу. Для всех этих уроков общей проблемой останется заглавие настоящей статьи, сами же тексты нужно будет всякий раз определять для чтения и анализа учащихся.

Первый такой практический анализ можно озаглавить следующим образом: «Батарея капитана Тушина. Человек на войне: развитие характера героя» («Война и мир», том 1, часть 2, главы 15, 16, 17, 18, 20, 21) [3]. Это, бесспорно, одна из кульминаций в исторических событиях романа. Небольшая армия Кутузова из-за предательства австрийских союзников окру-

жена и будет уничтожена громадным авангардом французов. Спасения нет. Однако Кутузов решает оставить в виде заслона отряд, отправив его ночью горными дорогами так, чтобы он к утру успел стать перед французской армией и хотя бы ценой собственной гибели удержать ее на некоторое время, чтобы Кутузов с обозами, артиллерией успел выйти из окружения. В этом отряде и оказалась батарея капитана Тушина, сыгравшая решающую роль в сражении. Дело в том, что Тушин по собственной инициативе в начале боя поджег деревню Шенграбен и французам пришлось тушить пожар, спасая себя: могли взорваться боеприпасы, сосредоточенные там. Кутузов получил время, чтобы вывести армию из западни, а в самом сражении батарея Тушина сыграла значительную роль, чтобы спасти и весь отряд русских.

В центре внимания автора — совершенно необычный, «негероический герой» Тушин со своими солдатами-батарейцами. Он не появится больше в событиях романного действия как одно из действующих лиц, но этих нескольких глав было достаточно, чтобы Тушин остался в памяти читателей среди центральных героев «Войны и мира» как равный среди равных. Это не случайно: образ становится ярким проявлением черт национального русского характера, а в самих эпизодах доминирующей оказывается напряженная тема преодоления страха в смертельных опасностях боя, где гибель грозит человеку на каждом шагу.

Толстой строит этот образ, используя принцип контраста, в чем он был большой мастер. Особенно выразителен портрет Тушина, словно отрицающий то, что суждено совершить этому человеку. Учащимся нужно дать самостоятельное задание выделить в нем (подробно, шаг за шагом выписать) черты, начиная с главы 15, которые постоянно акцентируются автором: «маленький, грязный, худой артиллерийский офицер без сапог, в одних чулках»; «умные и добрые глаза»; «улыбаясь и робея»; в фигурке артиллериста «было что-то особенное, совершенно невоенное, несколько комическое, но чрезвычайно привлекательное». В главе 16 эта характеристика продолжится: слышится голос Тушина, поражающий «задушевым тоном»; вновь звучит «приятный философствующий

голос». Глава 17: «Небольшой сутуловатый человек, офицер Тушин, спотыкнувшись на хобот, выбежал вперед и выгладывающая из-под маленькой ручки...»; «закричал тоненьким голоском, которому он старался придать молодцеватость, не шедшую к его фигуре»; «пропищал»; «робким и неловким движением, совсем не так, как салютуют военные, а так, как благословляют священники». В главе 20 прежняя характеристика появляется вновь: «Маленький человечек, с слабыми, неловкими движениями... выбегал вперед и из-под маленькой ручки смотрел на французов»; «покрикивал своим слабым, тоненьким, нерешительным голоском»; «находился в состоянии, похожем на бред или на состояние пьяного человека». Глава 21: «при каждом слове он готов был, сам не зная отчего, заплакать»; «сутуловатая, слабая фигурка Тушина, по-турецки сидевшего»; «большие добрые и умные глаза Тушина с сочувствием и состраданием устремлялись на него».

Эту работу ученики сделают без труда; от них потребуется только одно: внимательно прочесть текст и сделать соответствующие выписки из глав, указанных учителем. Тогда станет ясно, что данная тема не просто доминирующая, она сквозная во всех этих главах, и при каждом появлении Тушина ее надо фиксировать, выделять, как это делается самим автором: в портретных описаниях, в речи (например, рассуждения о страхе смерти), в обращениях к другим: «голубчик», «садитесь, милый, садитесь»; в интонациях (звук голоса «поразил задушевым тоном»; «приятный философствующий голос»).

Если работа идет в классе, то у доски, сменяя друг друга, могут быть разные ученики, постепенно наращивая, так сказать, «наглядно» демонстрируя этот пласт характера персонажа.

Другая тема — тема героизма русского человека или, как точнее можно определить ее, тема преодоления страха в смертельных обстоятельствах боя, — появится в финале главы 16. Ее нужно помочь найти ученикам, так как она лишь слегка намечена автором в портрете персонажа: «В то же мгновение из балагана выскочил прежде всех маленький Тушин с закушенной набок трубочкой; доброе, умное лицо его было несколько бледно» (курсив мой. — Н. Ф.) [3, с. 225]. Сама

же тема в ее развитии появится только в главе 20 (в ее финале), сжато, сконцентрировано, и получит свое выражение в трех волнах напряжения, сменяющих одна другую.

Бой достигает высокого накала: французы, заметив батарею Тушина и вред, который она им успела нанести, выдвинули против нее десять орудий. Вскоре четырехпушечная батарея Тушина станет двухпушечной (два орудия были повреждены), несколько батарейцев ранены и убиты, но сам командир батареи заметно преображается. Волна боя захватывает его, чувство страха смерти исчезает: «Лицо его все более и более оживлялось». Новая волна чувства поднимает его состояние на новую ступень: «Тушин не испытывал ни малейшего неприятного чувства страха, и мысль, что его могут убить или больно ранить, не приходила ему в голову»; «он все делал, что мог делать самый лучший офицер в его положении». Тушин так увлечен боем и необходимостью действовать, что у него в голове возникает свой фантастический мир: «Неприятельские пушки в его воображении были не пушки, а трубки, из которых редкими клубами выпускал дым невидимый курильщик... Сам он представлялся себе огромного роста, мощным мужчиной, который обеими руками швыряет французам ядра».

Именно в этот момент увлечения боем вновь возникает тема страха. Это новое состояние вызвано офицером, громко, раздраженно передающим приказ к отступлению: «Тушин испуганно (курсив мой. — Н. Ф.) оглянулся». Вторая волна нового состояния героя, захватывающая его, где страх уже прямо назван страхом: «Ну, за что они меня?.. — думал про себя Тушин <в ответ на гневную отповедь штаб-офицера>, со страхом (курсив мой. — Н. Ф.) глядя на начальника».

Окончательное свое завершение, нарастая в своем драматизме, тема получит в главе 21, в штабе Багратиона, куда вызван для объяснений капитан: «На пороге показался Тушин, робко пробиравшийся из-за спин генералов. Обходя генералов в тесной избе, сконфуженный, как всегда при виде начальства, Тушин не рассмотрел древка знамени и споткнулся на него. Несколько голосов засмеялось». Тушин, который на вопрос Багратиона, каким образом оставлено орудие,

мог бы подробно и ясно ответить, сбитый с толку смехом и, главное, ужасом, как ему представляется, собственного положения, когда он, оставшись в живых, мог потерять два орудия (они были искалечены прямыми попаданиями ядер французов), не говорит в свое оправдание ни слова. Автор передает эту бурю чувств в портрете героя, где страх получает в момент развязки высшую степень своего выражения: «Он стоял перед Багратионом с дрожащею нижнею челюстью и едва проговорил» (курсив мой. — Н. Ф.).

Подведем некоторые итоги наших наблюдений. Прежде всего следует сказать, что понятие темы, использованное в них, отличается от того, что определяется темой в поэтике литературы, где тема — предмет изображения или предмет повествования (что изображено или о чем идет речь). И то и другое, строго говоря, не разговор о литературе, а скорее по поводу литературы; не о том, что непосредственно воспринимается читателем в тексте, а о сюжете, характерах, конфликтных ситуациях и т. п. Простор для свободных импровизаций в таких случаях почти не ограничен.

Тема в предложенном понимании — иного, искусствоведческого, нежели литературоведческого, характера. Это конкретно организованный эмоционально-образный материал, который будет подвергаться дальнейшей разработке, развитию, движению заложенного в нем содержания. При всех своих изменениях такая тема всегда остается тождественной себе. Поэтому она легко поддается маркировке, фиксации, ее можно проследить и рассчитать. В настоящем отрывке отчетливо выделяются две темы. Первая — то, что сам автор назвал в своем персонаже «совершенно невоенным». Формы такой темы, как мы только что наблюдали, могут быть различными: особенности внешности героя, не отвечающие представлениям о военном человеке, его мысли, его отношение к людям, к самому себе и т. п. Тема эта не только доминирует в рассматриваемом отрывке романа; она оказывается сквозной, пронизывает собой весь текст. Ее черта — стремление к инвариантности, то есть к неизменности, к постоянству, она при всех своих преобразованиях всегда тождественна себе.

Вторая тема (тема страха) иного рода. Она постоянно меняет свое содержание. Если первая тема объединяет текст, пронизывая его с экспозиции до финала, то вторая служит его обрамлению, перебрасывает арку однородного материала от заключения к экспозиции и берет весь текст отрывка в композиционное «кольцо».

Формировать в учащих способность к таким анализам — это и значит воспитывать в них одновременно эмоциональное и рациональное мышление: ведь им приходится искать логику в структуре эмоционально насыщенного текста и вместе с тем формально структурировать текст, вводя его в определенные схемы, решая всякий раз своего рода некую шахматную задачу. Но, по сути дела, это поиск скрытых закономерностей в организации «архитектуры» романа, ведь он и состоит из такого рода дискретных (отдельных, отрывочных) фрагментов, где часть несет в себе свойства целого. Этот план постройки структуры достаточно прост для анализов.

Но может ли отрывок отразить в себе общие идеи романа? Не только может, а он несет их в себе, притом именно этот фрагмент, рассматриваемый сейчас: он становится невольным и потому объективным подтверждением высказанного положения. Если Тушину уже не суждено появиться в романе действующим лицом и он мелькнет только однажды в виде второстепенного упоминания, то ведь рядом с ним то и дело постоянно возникает еще один герой, центральный для всего романа — князь Андрей Болконский.

Можно сказать, что во всех эпизодах, которые только рассматривались, существует не один, а два героя: Тушин и князь Болконский; для Болконского же его встреча с Тушиным — первый импульс-напоминание, первое внятное предостережение о возможном крушении всех его надежд, всех целей, всего смысла жизни, а в конечном же итоге — будущее нравственное уничтожение еще одного персонажа «Войны и мира», Наполеона.

Глава 21 и вся вторая часть заканчиваются сценой, где князь Андрей прощается с Тушиным: «Князь Андрей оглянул Тушина и, ничего не сказав, отошел от него. Князю Андрею

было грустно и тяжело. Все было так странно, так непохоже на то, чего он надеялся». Надеялся же он на свой «Тулон», на то, что ему удастся совершить свой подвиг, подобный подвигу Наполеона, и имя его тоже будет вписано в историю. Но уже первый том завершается для князя Андрея катастрофой Аустерлицкого сражения. Князь Андрей, тяжело раненный, видит над собой «высокое небо с еще выше поднявшимися плывущими облаками, сквозь которые виднелась синеющая бесконечность». Наполеон, его недавний кумир, довольный победой и объезжающий поле сражения, усеянное убитыми и искалеченными людьми, кажется ему маленьким, ничтожным человеком на фоне этого высокого неба с тихо ползущими по нему облаками. Переворот в душе князя Андрея совершился, но он уже существовал, уже проявился как возможность в том самом фрагменте, где рядом с ним появился этот странный «негероический герой» капитан Тушин.

В недавно переведенной и изданной у нас книге Джорджа Стайнера о Толстом и Достоевском, опубликованной более полувека назад и тогда же вызвавшей острые критические замечания, есть вывод, имеющий прямое отношение к тому, о чем только что шла речь: «Жизненность толстовского романа <имеются в виду романы Толстого, их типология> достигается не только за счет плотного переплетения различных сюжетов, но и благодаря пренебрежению архитектурной законченностью и аккуратностью... Их можно сравнить не с размотанным и вновь смотанным клубком, а с рекой, в непрерывном движении утекающей за поле нашего зрения. Толстой — это Гераклит среди писателей» [2, с. 136].

Джордж Стайнер — мастер метафор. Сравнение с Гераклитом звучит выразительно: кто же будет спорить после него, что в одну и ту же реку нельзя войти дважды? Однако по отношению к Толстому доказательств истинности выдвинутого тезиса нет. Метафора остается всего лишь метафорой. Строгость внутренней формы — вопреки утверждению автора книги — существует в отдельном отрывке романа Толстого, как это мы только что видели. Но если это так, то она должна быть и в структурной целостности всего романа,

согласно одному из капитальных законов структуры. Поэтому продолжим эксперимент с учащимися в данном направлении. Нужно только найти тему, которая подходила бы для них и для подобного анализа. Джордж Стайнер называет две опоры, которыми пользовался: сюжет и внутренняя форма организации текста, его архитектоника. Отправимся и мы этим путем, чтобы не нарушать чистоту эксперимента. Да вот хотя бы эта тема, не подойдет ли? — она легко маркируется, ее без особенных усилий смогут проследить ученики в тексте «Войны и мира», но теперь уже всего романа.

Это тема героев-двойников, одновременно возникающих в сюжете: фрейлины Анны Павловны Шерер и князя Василия Курагина. Толстой признавался, что для того чтобы образ оказался ярким, нужно, чтобы в нем было передано чувство любви или ненависти к тому, что изображает художник. Ненависти здесь нет, но есть чувство острой иронии, нередко переходящей в сарказм, и выделить эти лица для учащихся не представит особенного труда; они, эти ничтожные представители высшего петербургского света, флюгеры царской милости, как называет их автор, резко бросаются в глаза. В верхней части схемы ученикам нужно отметить сюжетные события, с какими они связаны, в нижней — романную архитектонику: том, часть, глава.

Верхняя часть схемы — очевидная неупорядоченность во времени, если не хаос: между первым и вторым томом проходит год, между вторым и третьим — шесть лет; идет ретардация, замедление событий, чтобы сорваться в какой-то сумасшедший ритм. Между третьим и четвертым томом — несколько дней! Но архитектоника при этом — вопреки Джорджу Стайнеру — оказывается безупречной. Арка однородного материала — гостиная Анны Павловны Шерер с вездесущим князем Василием в ней — переброшена от финала к экспозиции (от начала 4-го тома к началу 1-го). Все события романа берутся в четкое кольцевое обрамление: в первом томе неполные пять глав, во втором — две главы: это ничтожные расхождения для громадного эпического полотна. Самое же поразительное — средняя часть структур-

ной постройки. Автор перенес Анну Павловну и князя Василия с начальных глав первого и последнего тома, когда они открывают собой повествование, в самую гущу событий второго и третьего томов. Но какая точная, выдержанная в них во всем соразмерность! И там, и здесь совпадают не только части, но и главы (том второй, часть *вторая*, глава *шестая* / том третий: часть *вторая*, глава *шестая*). Идеальная, строго выстроенная внутренняя форма останется для всех и навсегда тайной. Что это — авторская интуиция, добывающаяся того, что разум бессилён схватить; ведь это же не заранее рассчитанная Толстым форма? Или это то, что можно назвать чувством формы, живущим в душе художника, — его способность структурно мыслить, что так характерно для поэзии и прозы Пушкина и вырабатывается не только талантом, но и трудом?

Подобные вопросы так и останутся без ответа, что естественно. На них могли бы дать ответ только авторы, да и то не всегда и не все. Но ведь это и не так важно. Гораздо важнее то, что нам удалось найти такие принципы и такие приемы анализа литературного текста, которые оставят в школьных программах Толстого и Достоевского. Угрожающие масштабы и невероятно сложные авторские концепции не решают дела; действительно решающая роль их возвращения в школу будет принадлежать практикам, школьным учителям-словесникам. На них вся надежда. Они и сейчас, пожалуй, единственные, кто удерживает молодое поколение на грани, за которой начинается катастрофа бездуховности.

Литература ☞

1. Литературная газета. — 2016. — 19—25 октября. — № 4 (6571).
2. *Стайнер, Дж.* Толстой и Достоевский: противостояние / Дж. Стайнер. — Москва : АСТ, 2019. — 336 с. — ISBN 978-5-1710-4873-0.
3. *Толстой, Л. Н.* Собрание сочинений : в 22 томах. Том 4 / Л. Н. Толстой. — Москва : Художественная литература, 1979. — 400 с.

Отражение средневековой легенды о Крысолове в русской и зарубежной литературе

Е. А. Елякина

Для знакомства с движением бродячего сюжета в истории культуры предлагаем варианты занятий с учащимися разного возраста.

Легенда о Крысолове, предположительно возникшая в XIII веке, является одной из разновидностей историй о загадочном музыканте, уводящем за собой околдованных людей. Подобные легенды в Средние века имели весьма широкое распространение, однако известно, что гамельнский вариант является единственным, где с точностью называется дата события — 26 июня 1284 года и память о котором нашла отражение в хрониках того времени наряду с совершенно подлинными событиями.

Легенда о Крысолове нечто среднее между сказкой, мифом и занимательной новеллой. Вероятно, поэтому появляются и детские сказки по мотивам легенды, например «Чудаковатый музыкант» братьев Grimm, «Щелкунчик и мышинный король» Э. Т. А. Гофмана, «Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями» С. Лагерлеф. И смысл ее не сводится к истории происхождения немецкого племени среди венгерского населения Карпат, она мифологична в более широком смысле этого слова. Несмотря на свой анекдотичный характер, это — легенда, а не просто из ряда вон выходящий случай; ее хочется объяснить, понять. Кто такой Крысолов? Откуда его власть над животными и детьми? Чем он действует: гипнозом, искусством? Легенда открыта толкованию, она нуждается в интерпретации. Легенда символична.

Обращение на уроках или во внеурочной деятельности к подобному материалу расширяет кругозор, способствует литературному развитию и культурному росту учащихся.

Ученикам 5—6-х классов предлагаем прочитать или пересказать названные выше сказки и легенду о Крысолове и

совершить образовательное путешествие по описанным в произведениях местам. Например, можно «отправиться» в немецкий город Намельн, известный благодаря легенде о Крысолове, поэтому официальное название его — Rattenfängerstadt Hameln (Город Крысолова). Находится он в Нижней Саксонии, недалеко от реки Везер. В городе можно пройти по «Улице молчания» — улице, по которой двигалась вереница детей, замороженных мелодией Крысолова. В начале улицы можно увидеть Дом Крысолова. Дому дала название балка с надписью об уходе детей из города, с точным количеством — 130 человек, найденная при ремонте здания. Полюбоваться на Фонтан Крысолова возле Ратуши, посетить музей, у дверей которого стоит городская знаменитость — Крысолов в пестрой одежде. Часы с механическими фигурками показывают драматический сюжет о Крысолове, а колокола вызывают мелодию его песенки. Также можно увидеть витраж с изображением флейтиста (Церковь святого Николая). Образы крыс и мышей в этом городе встречаются повсюду, их силуэты блестят даже на мостовых города. События легенды оживают в воображении учеников благодаря историческому и социокультурному контекстам.

Вопросы и задания для учащихся 5—6-х классов:

1. Какие эпизоды из прочитанных сказок Вам больше всего запомнились и почему?
2. Опишите, каким Вы представляете Крысолова из легенды и сказки братьев Гримм.
3. Каким Вы представляете шествие крыс за дудочником (по любому произведению)?

В истории культуры существует множество вариантов переосмысления бродячего сюжета. Познакомить с некоторыми из них — задача уроков литературы в 7—9-х классах. Версии легенды о Крысолове на таком уроке будут рассматриваться с точки зрения не столько влияния и заимствования, сколько судьбы самого сюжета. Речь пойдет о том, как образ Крысолова превратился в символ, сюжет легенды перерос в миф, а миф стал языком новой действительности и нового искусства.

Сначала мотивы легенды получили отражение в зарубежной литературе. В 1805 году появился сборник народной немецкой поэзии, собранной усилиями двух поэтов-романтиков — Людвига фон Арнима и Клеменса Brentано, в которой нашлось место балладе «Крысолов из Гамельна» (переведена на русский язык в 1971 году Л. Гинзбургом). Нравоучительная история о человеческой алчности убеждала читателя в неминуемой гибели самого дорогого, что есть у человека (что и произошло с гамельнскими детьми):

Всем эту быль запомнить надо,
Чтоб уберечь детей от яда.
Людская жадность — вот он, яд,
Сгубивший гамельнских ребят.

Романтическому вкусу XIX века импонировала народная легенда о Полосатом Дудочнике, двуликом Крысолове, источнике добра и зла. И легенда о Крысолове захватила воображение великих, крупных и малых поэтов Германии, Англии, России; ее обрабатывали Гете, Зимрок, Браунинг, Гейне и многие другие. Для обсуждения в классе мы предлагаем интерпретации немецких поэтов.

Уже стихотворение Иоганна Гете «Крысолов» (1802) меняет читательское представление о главном герое. Здесь он — Чудесный Певец, который, как и подобает сказочному герою, появляется трижды и последовательно уводит за собой из города сначала крыс, затем детей, а потом и женщин. Автор, прикрываясь маской Крысолова, напоминает читателю: искусству (а в тексте это очаровательная игра на флейте: «Все покоряются сердца / Искусству пришлого певца») подвластны и серость, и наивность, и даже чопорность. Вместе с тем «дьявольское коварство» Крысолова упоминается в «Фаусте», где Мефистофель называет его «своим старым приятелем из Гамельна».

Другой немецкий поэт, Генрих Гейне, изображает в балладе «Бродячие крысы» зловещую картину: ожесточенная стая крыс-пришельцев, которые ничего не боятся, ни во что не верят, которым нечего терять, движется на город. Бродячие

крысы готовы сражаться с сородичами — зажравшимися городскими крысами. Против них любой Крысолов бессилён:

Бродячие крысы — о, горе! —
На нас накинута вскоре.
От них никуда не спрячемся мы,
Они наступают, их тьмы и тьмы...

Вас не поддержат в час паденья
Отжившей риторики хитросплетенья.
Крысы не ловятся на силлогизмы,
Крысы прыгают через софизмы.

И наконец, в немецкой литературе в XX веке появляется ещё одна интерпретация знаменитого сюжета. Немецкий драматург Бертольд Брехт пишет «Правдивую историю Крысолова из Гамельна», в которой существенно меняет финал легенды. В его интерпретации заблудившийся Крысолов вместе с детьми возвращается в город и кончает жизнь на виселице:

Крысолов из города Гамельна
Был повешен, все знают о том,
А все же о дудке, о дудке его
Говорилось немало потом.
Он долго играл, их сердца смутив, —
Это был превосходный мотив.

После знакомства с художественными текстами учащимся 7—9-х классов предложено было ответить на следующие вопросы:

1. Какой из предложенных текстов произвел на Вас более сильное впечатление и почему?
2. Кто из авторов придерживается легендарного сюжета, а кто вносит изменения? Как Вы думаете, какую задачу в переосмыслении сюжета преследовал каждый из авторов?

Вариант урока для учащихся 10—11-х классов связан с освоением произведений русской литературы.

В XX веке легенда шагнула в жизнь... Образ Крысолова

не всеми и не всегда трактовался как олицетворение тоталитарной власти. Под влиянием произведения И. В. Гете немецкие и русские поэты видели в образе Крысолова воплощение власти искусства, хотя каждый понимал искусство по-своему. И только с Г. Гейне началась историческая и политическая интерпретация легенды как «крысиной» ситуации. В поэме М. И. Цветаевой она нашла наиболее полное и конкретное выражение одновременно с последовательным завершением темы искусства.

Старшеклассники могут познакомиться с рассказом А. С. Грина «Крысолов». Стоит еще раз обратить внимание учащихся на то, что именно в русской литературе впервые прозаическое обращение к этой теме послужило толчком к тому, что эта тема становится сквозной, одной из самых заметных в прозе XX века вообще. Образ Крысолова становится мифом (например, этот образ как знак использовал В. Я. Брюсов в стихотворении «Крысолов»), он уже начинает отделяться от средневековой фабулы и создавать новые, созвучные времени сюжеты.

В русской поэзии наиболее полно и глубоко тему немецкой легенды раскрыла М. И. Цветаева в поэме «Крысолов». По мнению Е. Эткинда, «...в поэме М. Цветаевой “Крысолов” расхождение между этикой художника и эстетикой его творчества доведено до высшей точки» [3]. В народной легенде оно лишь намечено: музыка Крысолова неотразима и губительна. А в поэме М. И. Цветаевой конфликт между Красотой и Добром возникает раньше — «ритмическая тема» крыс образует особый лейтмотив. Именно в этом ее поэма чрезвычайно близка рассуждениям Г. Гейне в «Бродячих крысах». Объектом сатирического изображения в «Крысолове» М. И. Цветаевой является советская действительность. Художественная логика поэмы оправдывает их разрушительные действия, хотя любоваться крысами нельзя: они сеют вокруг себя хаос и смерть. Центральным конфликтом цветаевской поэмы становится противостояние музыки и обывателей, отрицающих музыку. Крысолов совершает страшное действие — преступление, мотивированное стремлением покарать жадных и бесчестных гамельнских обывателей, ото-

мстить им, однако это все же остается преступлением: он топит в волнах Везера ни в чем не повинных детей.

В это же время появляется баллада переводчика и литературоведа Г. Шенгели «Гамельнский волынщик», правда, после знакомства с поэмой М. И. Цветаевой автор изменил название на «Искусство». Дело в том, что Г. Шенгели увидел в Крысолове спасителя, который уводит детей из мира, «где им лучше не быть». Крысолов в его балладе никакой не «заклинатель крыс», он их чарует, почти одухотворяет. И возникает в тексте мотив неодолимости музыки. Она обходится без посредников. Она не поддается ни пересказу, ни переводу. Она подчиняет себе все:

И крысы к нему подошли, раскрыв
Черные бусинки глаз,
И, встав на задние лапки, вдруг
Начали мерный пляс...

В заключение ученикам было предложено знакомство с еще одной поэтической интерпретацией сюжета в литературе XX века: имеется в виду «Романс Крысолова» И. А. Бродского (1961). Этот романс входит в поэму-мистерию «Шествие». По словам самого автора, идея поэмы — идея персонафикации представлений о мире: «Цель достигается путем вкладывания более или менее приблизительных формулировок этих представлений в уста двадцати не так более, как менее условных персонажей (Арлекино, Коломбина, литературные герои, Счастливый человек и др.). Формулировки облечены в форму романса. Романс — здесь понятие условное, по существу — монолог...» Композиционно текст строится автором таким образом, что замыкающими в шестивии становятся Крысолов и Гамлет. Подобное ассоциативное включение в свой текст реминисценций — отличительная черта литературы постмодернизма: сама легенда оказывается культурным мифом, а образ Крысолова — символом власти:

Как он выглядит — брит или лыс,
Наплевать на прическу и вид.
Но счастливое пение крыс
Как всегда над Россией звенит!

Во второй половине XX века миф о Крысолове окончательно перешел в прозу и почти утратил связь с легендарной основой. Теперь это не всегда даже отрицательный герой. Например, Анджей Заневский, автор весьма интересных повестей, диалоги «Крыса» и «Тень Крысолова», вообще предлагает взгляд «с той стороны»: он ведет повествование от лица крысы. Роман «Победитель крыс», произведение В. Кантора, описывает нравственные метания подростка и фантастический мир оборотней-крыс, подчинивших себе людей. Борьба добра и зла заканчивается победой верности, чести, веры в себя.

Привлечение культурологического контекста способствует более быстрому постижению смысла произведения. Можно предложить знакомство с фильмами, снятыми по мотивам рассказа А. С. Грина «Крысолов»: югославским научно-фантастическим фильмом «Избавитель» (1976, режиссер Крсто Папич) и фильмом-новеллой «Крысолов» (2015, режиссер Александр Глуценко).

Попыткой объединить впечатления учеников от интерпретаций XX века стала система творческих заданий, направленных на выработку читательских интерпретаций. Вот некоторые из них:

1. Сопоставьте образы Крысолова, созданные в легенде, стихотворении В. Я. Брюсова и поэме М. И. Цветаевой.
2. Познакомьтесь с оглавлением поэмы «Крысолов» М. И. Цветаевой. Какое название из шести глав поэмы привлекло Ваше внимание? Можно ли предположить, что перед нами «лирическая сатира»?
3. Почему в поэме М. И. Цветаевой Крысолов назван Крысолобом? Прочитайте по ролям в IV главе «Увод» диалоги, которые возникают между Старой Крысой и Крысоловом («Здесь на там / Променявший, и дай на дам, / Гамма гамм, / Восходящая прямо в храм...»); между Флейтой и Старой Крысой («Делу рук / Кто поверит, когда есть звук: / Царь и жрец...») Чья позиция кажется Вам более убедительной и почему?
4. Прочитайте, а затем прослушайте чтение «Романса Крысолова» в исполнении И. А. Бродского. Какая ведущая интонация улавливается Вами при чтении и при прослушивании?

5. Какой из текстов, по Вашему мнению, ближе к рассказу А. С. Грина «Крысолов»?
6. Совпадает ли образ главного героя в рассказе А.С. Грина «Крысолов» и в фильмах, снятых по мотивам этого произведения? Сравните финалы рассказа и фильмов.
7. Именно в XX веке авторы позволяли себе менять название инструмента, с которым, по легенде, появляется Крысолов (дудка, волынка, флейта). Как Вы думаете, с чем это связано? Назовите известные Вам произведения, в которых образ Флейты является смыслообразующим.
8. Сопоставьте образы Крысолова в русской и зарубежной литературе.

Учащиеся работают в группах, данные исследовательские задания можно предложить в качестве домашних.

Таким образом, один из подходов к изучению текста предполагает соотнесение произведения с другими и переосмысление его в новом контексте. Диалогическое взаимодействие произведений искусства — наиболее продуктивный путь освоения мира культуры.

Литература ☞

1. *Варламов, А. Н.* Александр Грин / А. Н. Варламов. — Москва : Молодая гвардия, 2008. — 452 с. — ISBN 978-5-2350-3129-6.
2. *Карасев, Л. В.* Вещество литературы / Л. В. Карасев. — Москва : Языки славянской культуры, 2001. — 398 с. — ISBN 5-7859-0211-7.
3. *Шамрей, Л. В.* Роль образно-ассоциативного мышления в развитии читателя-школьника : монография / Л. В. Шамрей. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2019. — 226 с. — ISBN 978-5-7565-0845-1.
4. *Эткинд, Е. Г.* Флейтист и крысы (Поэма Марины Цветаевой «Крысолов» в контексте немецкой народной легенды и ее литературных обработок) / Е. Г. Эткинд // Вопросы литературы. — 1992. — № 3. — С. 43—73.

Роль контекста на этапе анализа
художественного текста
(при изучении рассказа В. А. Пьецуха
«Прометейщина» в 8-м классе)

С. В. Шихонова

Усиление роли информации в современном обществе привело к тому, что глобальное пространство выработало универсальный формат ее подачи и обработки, появились информационно-коммуникационные технологии, которые стали применяться не только в науке, социальной сфере, на производстве, но и в образовании. Это привело к изменению отношения к чтению, что незамедлительно сказалось на стиле мышления учащихся, который стал абсолютно ассоциативным, альтернативным или клиповым.

Клиповое мышление в последнее время стало объектом пристального изучения многих ученых: философов, педагогов, психологов, литературоведов, которые выявили его характерные особенности. Впервые этот термин употребил Ф. И. Гиренок, полагая, что клиповое мышление порождено заменой линейного бинарного мышления нелинейным и сделало неактуальной понятийную информацию, поскольку «мы в себе воспитали вместо понимания идей понимание картинок», а это резко снизило способность к анализу [3, с. 23]. А. Б. Фельдман установил, что человек с клиповым мышлением может оперировать только смыслами определенной длины и не может работать с семиотическими структурами произвольной сложности, характерными для художественных произведений и музыки [13]. К. Г. Фрумкин определил клиповое мышление как вектор в развитии отношений человека к информации, его способность быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами и перерабатывать большой объем информации. Но вместе с положительными чертами он увидел и связанные с ним проблемы, одной из которых является затрудненное понимание контекста или вовсе его отсутствие [14, с. 186].

Слово «контекст» в переводе с латинского означает «соединение», «связь» и понимается как законченный отрывок письменной или устной речи (текста), общий смысл которого позволяет уточнить значение входящих в ее состав фрагментов [11, с. 201]. При восприятии любого текста формируется контекст как набор положений (допущений), которые хорошо известны читателю или которые уже ранее рассмотрены в произведении в связи с затронутой проблемой. Соответственно, чем длиннее текст, тем сложнее его контекст.

Грамотному читателю осознавать семантические связи между подвижными структурами текста легко, поскольку они фактически существуют перед его глазами — в контексте, а при клиповом мышлении контекст не выявляется, его понимание затруднено, поскольку клип по своей природе не предполагает связанную семантику явлений. Несмотря на то что клип — это форма репрезентации информации, проблемы, связанные с пониманием прочитанного, у учащихся возникают на этапе анализа, еще большие затруднения они испытывают при интерпретации художественного текста. Уже стала очевидной тенденция, что современные ученики воспринимают художественный текст как набор разрозненных фактов, они плохо понимают причины и следствия явлений. Об этом свидетельствуют российские и локальные социокультурные исследования, констатирующие увеличение год от года количества учащихся с фотографическим восприятием текста [12].

Как же научить современного подростка, для которого характерны фрагментарность восприятия текста, конкретность мышления, слабость аналитической деятельности и небольшой объем кратковременной памяти, учитывать контексты, которые задают правила понимания художественного мира произведения? Психологи отмечают, что при переработке информации контекст делает систему восприятия человека более совершенной, будит интуицию, поскольку предвосхищает неизвестное (искомое) больше, чем на один шаг вперед (А. Б. Брушлинский), содействует пониманию и интерпретации воспринятого (Б. Ф. Ломов). Понимание как процесс строится на избыточности и имеет активно-диалогический характер, учитывающий множество соотнесенностей изучае-

мого текста с другими произведениями (М. Бахтин). «Нам союзно лишь то, что избыточно, / Впереди не провал, а промер» (О. Мандельштам). Этой метафорой поэт точно охарактеризовал внешнюю форму циклического движения мысли, которая после интеллектуального рывка образует «зазор», где представлены ожидаемый результат и текущая информация о его достижении, где возможна обратимость форм.

Необходимо учитывать этот момент в анализе, поскольку здесь осознаются связи между различными структурами текста, выстраивается смысловая вертикаль и обретается личностный смысл. В этом «зазоре» не только аккумулируется, анализируется и структурируется информация, туда можно заложить и новую информацию, и тогда «зазор» становится точкой интенсивности (В. П. Зинченко), обеспечивающей учащимся переход на новый уровень обобщения. Но чтобы этот переход был возможен, необходимо введение новой информации, нового вида контекста, что обеспечивает соединение проблемности и программируемости в изучении художественного текста.

Таким образом, организация учебной деятельности на уроке литературы должна выглядеть как детальное проектирование своеобразной «сети» проблемных вопросов, заданий, задач, опирающаяся прежде всего на поэтику художественного произведения, чтобы интенсифицировать процесс анализа в целом и проявить систему взаимосвязей внутри и вне текста [15, с. 31]. Исследовательская деятельность учащихся, построенная на «сети» проблемных заданий и вопросов, создает возможность свободного выбора направленности работы и в то же время «ограничивает» пересечениями по сходству, смежности и контрасту представленных (или выявленных постепенно) проблем. Внимание к поэтике текста, то есть индивидуальной системе эстетически действенных средств изучаемого автора, позволяет постичь художественный мир писателя, вырваться за рамки произведения и войти в мир историко-литературных и историко-культурных связей. Этой проблемой занимались: в психологии — Л. С. Выготский, Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко и др.; в литературоведении — Б. А. Успенский, М. М. Бахтин, А. Ф. Лосев, Д. С. Лихачев, А. П. Чу-

даков, М. М. Гиршман и др.; в педагогике и методике — А. А. Вербицкий, А. Д. Варганынц, М. Д. Якубовская и др. Развитие этой тенденции требует учета специфики читательского восприятия как сложного процесса, в котором активно взаимодействуют все сферы восприятия, развивается способность мыслить образами и на уровне конкретики, и на уровне обобщения (С. Я. Маршак, Р. М. Якобсон, Н. Д. Молдавская, В. Г. Маранцман и др.).

Покажем, как можно реализовать контекстный подход, соединяющий проблемность и программируемость в обучении, проектирование и моделирование в учебной деятельности учащихся, на примере изучения рассказа В. Пьецуха «Прометейщина» в 8-м классе. Соотнесение идеального и человеческого, духовного и материального стало ведущей идеей урока.

При толковании идеи на первый план выдвигаются архетипический образ Прометея и его многочисленное варьирование не только в мировой литературе, но и в искусстве. Образ Прометея заимствован литературой из мифов и имеет возвышенный характер, а трактуется он, особенно современными читателями-школьниками, часто в бытовой и даже в обывательской плоскости. Бескорыстная любовь к человеку и благородный подвиг, совершенный во имя любви к людям — на такой душевный порыв и стойкость в перенесении наказания способен не каждый, особенно в наше время.

Кто такой современный Прометей? На какой подвиг он способен? В процессе поиска ответа на эти вопросы ученикам предстоит сложная, но увлекательная работа по выявлению отличий «повторяемости» описания образа Прометея, его подвига в литературе и искусстве, а также наполнению этого образа новым содержанием.

Обращение к культурологическому контексту перед первичным чтением рассказа поможет учащимся актуализировать уже имеющиеся у них знания об этом образе и организовать новый «поток» информации для уточнения и конкретизации его значения в мировой и русской культуре. Для этого предлагаем им вспомнить сюжет греческого мифа о Прометее (или посмотреть мультфильм «Прометей» киностудии «Союзмультфильм», 1974 г.), а для усиления внимания к

теме — всмотреться в картины великих художников: Рубенса «Прометей прикованный» (1610—1612 гг.), Тициана «Прометей (наказание титана)» (1548—1549 гг.), в один из последних набросков Микеланджело «Наказание Тития» (1532 г.) и сравнить изображения Прометея на картинах.

Учащиеся отмечают, что описание Прометея в мифе и изображение на картинах художников весьма близки. На всех полотнах изображена ужасная, но эмоционально захватывающая сцена казни Прометея. Тициан изображает Прометея бессильным от боли, но не сломленным, он специально не изображает искаженное болью лицо, но о муках страдания говорит изображение тела. Колорит картины приглушен, но этот цветовой минимализм передает невероятно точно весь ужас представленной ситуации.

На графическом рисунке Микеланджело запечатлена фигура Прометея, поражающая трагической силой образа, героически переносящего испытание, но в то же время фигура титана отображает возвышенную стойкость духа и непокорность обстоятельствам. На обратной стороне графического рисунка Микеланджело преобразует Прометея в воскресшего Христа и проводит прямую параллель между этими фигурами, принесшими себя в жертву во благо человечества.

В своей картине Рубенс использует цветовую антитезу: на фоне мрачной и темной природы ярким светлым пятном выделяется только фигура Прометея, и у зрителя возникает ощущение, что герой, несмотря на невыносимые страдания и муки, должен освободиться, нужно лишь одно усилие — и цепи порвутся.

Для усиления «потока» предлагаем познакомиться с интерпретацией этого образа в классической зарубежной и русской литературе. Образ Прометея был чрезвычайно популярен, особенно во время расцвета романтической поэзии, поэтому ему посвятили свои стихи и поэмы Ф. Шелли «Освобожденный Прометей» (1816 г.), Дж. Байрон «Прометей» (1816 г.), И. В. Гете «Прометей» (1774 г.), в русской литературе В. К. Кюхельбекер «К Прометею» (1820 г.), в начале XX века чрезвычайно популярно было стихотворение Вяч. Иванова «Прикованный Прометей» (1918 г.).

Из произведений русской литературы рубежа XIX—XX веков нами был сделан акцент на «Легенде о Данко» М. Горького, которую учащиеся изучали в 6-м классе. Образ Прометея, как отмечают ученики, весьма близок к герою Горького, он как будто бы списан с него: «Он был самый лучший из них». Его любовь к людям, желание помочь им были сильнее страха перед собственной смертью. Горький бережно отнесся к образу Прометея, но в своей легенде он акцентирует внимание на описании подвига Данко, который продиктован гуманистическими мотивами, а физические страдания, ставшие центром мифического описания, автор трансформирует в духовные муки, которые пришлось испытать герою, поскольку люди перестали ему верить, осуждали его, роптали. Божественный огонь становится огнем сердца, огнем любви к людям, и этого не просто делает подвиг Данко единичным ярким поступком обычного человека, а придает ему общечеловеческое значение.

После реконструкции сюжета мифа, обсуждения картин, литературных произведений необходимо акцентировать внимание учащихся на мысли, что образ Прометея, принесшего людям огонь и терпящего за это наказание, ассоциируется в искусстве и мировой культуре с силой человеческого духа, восстающего против несправедливости и зла. Только после осознания этого мы переходим к следующему этапу и предлагаем ученикам познакомиться с рассказом В. Пьецуха «Прометейщина» (1988 г.) и ответить на поставленные в начале урока вопросы.

После первичного чтения учащиеся стараются не говорить о впечатлении, которое на них произвел рассказ, а пытаются сразу дать оценку поступкам главного героя, объяснить название рассказа, постичь авторский замысел, при этом опуская важные для понимания детали. Их суждения по поводу объяснения названия противоречивы: одни считают, что в поступках Веревкина нет ничего плохого, поскольку *«он помогал другим, выручал их»*, *«мне кажется, что он хочет, чтобы всем было хорошо. И рассказ надо было бы назвать не “Прометейщина”, а “Современный Прометей”»* (Илья К.).

А другие, наоборот, считают Веревкина «скользким ужом», готовым изворачиваться в любой ситуации: *«Его поступки нельзя назвать хорошими: он выгораживает своих клиентов, укрепляя в них уверенность, что можно избежать любого наказания, если “передернуть” факты»* (Ира Б.). Но и те и другие учащиеся при чтении не замечают авторской иронии, поэтому их суждения о поступках героя воспринимаются как наивно-реалистические, а обобщения о смысле рассказа носят бытовой характер и основываются на определении морально-нравственных категорий. Ученики признаются, что испытывают серьезные затруднения при чтении, поскольку *«приходится не только следить за сюжетом, но и соотносить события, имена со смыслом всего рассказа»* (Илья К.).

Чтобы добиться адекватности понимания смысла, мы акцентируем внимание учащихся на особенностях поэтики В. Пьецуха и привлекаем контекст судьбы и творчества писателя, который позволит осознать специфику авторского мировосприятия и особенности его эстетической системы. Ирония стала основой поэтики В. Пьецуха, а также универсальным способом передачи субъективного восприятия объективного мира. В этой связи в его произведениях возникает некий дуализм: вера и ирония, разрушающая эту веру, сосуществуют в его рассказах неразрывно, и преодолеть данный парадокс при чтении восьмиклассникам сложно.

При помощи аналитического последовательного и многоаспектного чтения мы обращаем внимание на детали, раскрывающие разные аспекты личности главного героя Веревкина. Акценты, сделанные при чтении, позволяют ученикам заметить парадоксальность в описании героя рассказа, в котором ничего не осталось от мифического Прометея, они начинают указывать на авторскую иронию при описании его внешности, чтобы показать, как измелечал современный герой: *«...он сидел на мусорном баке, положив на колени сумку от противогаза, в которой носил учебные принадлежности, и болтал ногами, обутыми в резиновые сапоги»* [10, с. 114].

Акцентируя внимание на описании природы конфликта,

учащиеся видят, что он тоже трансформируется: возвышенное, трагическое противостояние Прометея тирану Зевсу заменяется на бытовое противостояние Веревкина собственному отцу, который справедливо наказывает сына за подлость, ложь и мздоимство: «Поскольку порка давно стала для Веревкина делом обыкновенным, он перенес ее более или менее по Сократу. Он лежал на маленьком диване, морщился от боли и мысленно огрызался. “У-у, хищник, истязатель! — думал он про отца. — Жри мою печень, жри!”» [10, с. 120]. Так писатель показывает, что современная действительность — это не литературное произведение, она представляет собой пародию на высокие образцы. Абсурдность указывает на разрыв целостности исторического процесса, поскольку линейные (причинно-следственные) связи потеряли свои силы. Обыденные нелепые ситуации жизни породили авторскую иронию, вызвавшую ассоциацию со знаменитыми гоголевскими невидимыми миру слезами, которые скрыты за видимым миру смехом. Писатель смеется над особенностями русского читателя, привыкшего в духе наивного реализма воспринимать литературу, и он намеренно перекидывает мостик в современную жизнь, предполагая, что в ней неоднократно повторяются образы и сюжеты из литературы, только герой и его подвиг трансформировались.

Этот вывод, сделанный учащимися из текстуальной работы, позволит на следующем этапе анализа ввести историко-литературный контекст, чтобы выявить черты национального русского характера в образе Веревкина и уточнить его характеристику, отношение к жизни, к людям. Предлагаем ученикам еще раз перечитать эпизоды «защиты клиентов» и сопоставить их со сценой «вранья Хлестакова» из комедии Н. В. Гоголя «Ревизор».

Каким предстает Веревкин в начале рассказа и в сценах защиты? Как дополняется его характеристика в разговоре с родителями потерпевших? Почему он врет родителям своих клиентов и не может соврать своему отцу? Сравнивая поведение Хлестакова в доме Городничего и поведение Веревкина в квартирах клиентов, учащиеся отмечают

много общих деталей. Самым существенным, по мнению восьмиклассников, в образах Хлестакова и Веревкина оказывается то, что придуманный ими вздор окружающие воспринимают как истину. Это происходит потому, что в рассказах «ре-визора» они усматривают черты знакомых им общественных отношений и даже «выражение своих представлений об идеальной жизни» [7, с. 303].

То же самое происходит и в разговорах Веревкина с родителями двоюродника Болонкина, хама Никифорова и вора Фомина, когда «защитник» напрямую соотносит судьбу обыкновенного человека с жизнью великих людей и вписывает ее в философские мегамасштабные категории: в эпоху, историю. Такой прием «защиты» обескураживает взрослых, они польщены высокой оценкой личности их сына и сдаются под напором неопровержимых фактов. Их смятение подчеркивается описанием неуверенного поведения, когда они ничего не могут ответить Веревкину, путаются и неуместно употребляют слова: «Я придерживаюсь противоположной субординации», — говорит отец Никифорова вместо «противоположного мнения». Настоящей пародией на образованность среднестатистического человека и яркой характеристикой смятения родителей становится реплика, в которой соседствуют сниженное просторечное слово и строгий литературоведческий термин: «Это ты какого Никифорова приплел? Что за туманная реминисценция?» [10, с. 118].

Веревкину, так же как и Хлестакову, нравится состояние превосходства, когда он «укрощает» взрослых и они соглашаются с его мнением. Чтобы «защита» выглядела убедительнее, он использует еще один прием — антитезу, противопоставляя свои моральные качества качествам своих клиентов: «Вот возьмите меня: я хоть и круглый отличник, а все равно толку из меня не получится, потому что я на самом деле середнячок и добываю пятерки, просиживая штаны»; «Я, положим, и предам, и совру, и оклеветаяю, но есть такие люди, которые на подлости не способны»; «В смысле морального облика я конченный человек» [10, с. 116—119]. Его способность к приспособлению в зависимости от обстановки, ложь и

подлость становятся в контексте всего рассказа истинной характеристикой героя, поэтому договориться с собственным отцом у него никак не получается.

В отличие от Хлестакова Веревкин действует сознательно, расчетливо, отрабатывая полученные от «клиентов» деньги. Он цинично использует для воплощения своего превосходства стремление обыкновенных людей казаться лучше, «подняться хотя бы на ступеньку выше по общественной лестнице» [7, с. 303]. Чем больше смущаются родители потерпевших, тем больше ухищряется в своих фантазиях Веревкин, и наоборот: чем неправдоподобнее становятся его рассказы, тем быстрее сдаются родители.

Пародия на мифического героя Прометея под пером В. Пьецуха стала одновременно и средством воплощения черты русского характера — иметь славу, известность, не затрачивая при этом свои силы и желательно за чужой счет, и художественным произведением, отражающим девальвацию в современном обществе высоких идеалов служения людям. Национальный характер в рассказе В. Пьецуха выступает как «первопричина абсурдности национального бытия и хаотичности национальной истории, а русская литература вносит „порядок” в „беспорядок” национальной жизни, создавая идеальный план, культурный канон, на который должна ориентироваться реальная жизнь» [6, с. 213].

Новый тип художественного мышления в литературе второй половины XX века потребовал особого стиливого воплощения. По мнению А. Г. Бочарова, «...стилевая разнородность создает напряжение внутри самого стиля, заставляет читателя задуматься над важными философскими вопросами, а не просто над судьбами конкретных героев» [1, с. 327]. Образ и подвиг Прометея заставил Вячеслава Алексеевича Пьецуха еще раз посмотреть на современную жизнь и понять, как безрадостна и тосклива жизнь без высоких идеалов и бескорыстных подвигов.

На четвертом этапе введение нового контекста поможет учащимся осознать актуальность литературы 1970—1980-х годов в наши дни и понять, какой герой нужен сегодня.

В качестве домашнего задания предлагаем им посмотреть мультфильм Г. Бардина (2000 г.) и прочитать трагедию М. Карима «Не бросай огонь, Прометей!» (1985 г.) — современников В. Пьецуха, которые тоже воплотили этот образ в своем творчестве. Данное задание важно не только для формирования интерпретационного навыка, но и для выявления актуальности и современности затронутой В. Пьецухом проблемы, поскольку современное поколение должно определить нравственную позицию в отношении героя своего времени.

Таким образом, контекст является движущей силой синтезированного анализа, обеспечивающей учащимся последовательное осознание разных уровней изучаемого текста. Во-первых, содержание дополнительной информации должно быть регламентировано, иметь четкую структуру, уровень ее сложности будет зависеть не только от возраста учеников и характера их деятельности на уроке, но и от учета изменившейся природы текста — она должна быть соотносима с изучаемым явлением.

Во-вторых, ведущим методом анализа должно стать творческое чтение, неоднократно возвращающее учащихся к изучаемому тексту и устанавливающее и поддерживающее связи внутри и вне текста.

Технологичность анализа обеспечивается контекстным подходом, основанным на культурологической, филологической и педагогической концептуальности и программируемости, продуманности всех этапов мыслительной деятельности учеников, дозированности материала, четкости требований к форме представления результатов.

В-третьих, результативность анализа с включением контекстов на каждом его этапе, опирающегося на сочетание моделирования и проектирования в процессе учебной деятельности, гарантирует его эффективность, поскольку учащиеся не останавливаются только на фиксации образа, а постигают причину и форму его трансформации.

«В. Пьецух показывает, как соприкосновение с жизнью меняет идеальные представления искусства. Образ Прометей-Веревкина в современном рассказе помог мне

понять, что жизнь, искушая человека властью, славой, деньгами и др., делает его мелочным, смешным, жадным. Он не стремится к благородным поступкам, не может жертвовать собой ради других. Он прикрывается демагогией, врет себе и своим близким, он способен только на „защиту” клиентов. Автору такой герой противен, поэтому он рисует пародию на образ Прометея. Я разделяю его чувства недовольства обществом, породившим такого героя» (Оксана М.).

Ученица точно подметила основной принцип поэтики В. Пьецуха — иронию по отношению к современному герою и действительности. Выявляя трансформацию образа Прометея и сопоставляя его с кенотипическим образом в современном произведении, она подчеркивает, насколько силен разрыв между искусством и реальностью. Восьмиклассница эмоционально выражает свое сожаление о состоянии современного общества, о потере человеком духовных качеств, о невозможности воплощения в реальности идеального героя.

Выявляя трансформацию архетипического образа в тексте современного писателя, ученики в своих рассуждениях о смысле рассказа выходят на философский уровень, их высказывания о прочитанном становятся более осознанными и глубокими.

Литература ☞

1. Бочаров, А. Г. Бесконечность поиска / А. Г. Бочаров. — Москва : Советский писатель, 1982. — 424 с.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие / А. А. Вербицкий. — Москва : Высшая школа, 1991. — 207 с.
3. Гиренок, Ф. И. Антропологические конфигурации философии / Ф. И. Гиренок // Философия науки. — Выпуск 8: Синергетика человекомерной реальности. — Москва : ИФ РАН, 2002. — С. 415—420.
4. Давыдов, В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. — 2003. — № 2. — С. 42—49.

5. *Зинченко, В. П. М. К. Мамардашвили открывает Декарта психологам / В. П. Зинченко // Мераб Константинович Мамардашвили / под редакцией Н. В. Мотрошиловой. — Москва : РОССПЭН, 2009. — С. 220—251.*
6. *Кенько, А. А. О литературоцентризме творчества В. Пьецуха / А. А. Кенько // Проблемы истории, филологии и культуры. — 2012. — № 3. — С. 211—217.*
7. *Лотман, Ю. М. О Хлестакове / Ю. М. Лотман // Лотман, Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь : книга для учителя. — Москва : Просвещение, 1988. — С. 293—325.*
8. *Маранцман, В. Г. Цели и структура курса литературы в школе / В. Г. Маранцман // Литература в школе. — 1998. — № 8. — С. 91—99.*
9. *Петровская, Е. В. В сторону образа: об одном возможном применении символогии / Е. В. Петровская // Мераб Константинович Мамардашвили / под редакцией Н. В. Мотрошиловой. — Москва : РОССПЭН, 2009. — С. 85—98.*
10. *Пьецух, В. А. Прометейщина / В. А. Пьецух // Пьецух, В. А. Веселые времена. — Москва : Московский рабочий, 1988. — С. 114—120.*
11. *Словарь практического психолога / под редакцией С. Ю. Головина. — Минск : Харвест, 1998. — 660 с. — ISBN 985-433-167-9.*
12. *Тихонова, С. В. Чтение как педагогический феномен новой школы : монография / С. В. Тихонова. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. — 148 с. — ISBN 978-5-7565-0679-2.*
13. *Фельдман, А. Б. Клиповое мышление / А. Б. Фельдман. — URL : <https://wowavostok.livejournal.com/9487906.html>.*
14. *Фрумкин, К. Г. Откуда исходит угроза книге / К. Г. Фрумкин // Знамя. — 2010. — № 9. — С. 184—194.*
15. *Шамрей, Л. В. Особенности структурирования учебного процесса на уроках моделирующего типа / Л. В. Шамрей // Образность как принцип и способ обучения : монография / научные редакторы : Л. В. Шамрей, С. В. Тихонова — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — С. 29—40.*

Подтексты и символы в повести Э. Хемингуэя «Старик и море»

Н. А. Резниченко

О символизме повести «Старик и море» критика заговорила едва ли не с первых дней после ее триумфального выхода в свет в сентябре 1952 года на страницах журнала «Лайф». Отвечая критикам, Хемингуэй не уставал подчеркивать сугубо реалистический характер изображенного в повести мира: «Не было еще хорошей книги, которая возникла бы из заранее выдуманного символа, запеченного в книгу, как изюм в сладкую булку. Мне повезло повстречать хорошего старика и хорошего мальчика, а писатели в последнее время совсем забыли о существовании подобных людей. Море означает море, старик — старика, мальчик — это просто мальчик, а акулы не лучше и не хуже, чем все прочие акулы» [1, с. 177—178]. Впрочем, один отзыв о повести, принадлежащий искусствоведу Б. Беренсону, писатель принял благосклонно: «“Старик и море” Хемингуэя — это поэма о море как таком, не о море Байрона или Мелвилла, а о море Гомера, и передана эта поэма такой же спокойной и неотразимой прозой, как стихи Гомера. Ни один настоящий художник не занимается символами или аллегориями — а Хемингуэй настоящий художник, — но каждое настоящее произведение искусства создает символы и аллегории» [4, с. 436]. Воодушевленный пронизательным суждением критика, Хемингуэй в своих последующих высказываниях несколько смягчил однозначную отрицательно-ироническую оценку символических истолкований повести: «В “Старике и море” я старался создать реального старика, реального мальчика, реальное море, реальную рыбу и реальных акул. *Но если я сделал их достаточно хорошо и достаточно правдиво, они могут значить многое*» (здесь и далее курсив в цитатах мой. — Н. Р.) [2, с. 404].

Это «многое» сразу же приоткрывается читателю, как только он начинает соотносить сугубо реалистическую фабулу

о рыбаке и рыбе с ее ближайшими мифологическими контекстами. Основанием для таких соотнесений является, в первую очередь, образ моря, представленного в повести Хемингуэя не только как неотъемлемая онтологическая часть универсума, но и как замкнутый природный мир и одновременно как символично-философская метафора человеческого бытия в универсуме: «Старик поглядел вдаль и понял, как он теперь одинок. Но он видел разноцветные солнечные лучи, преломляющиеся в темной глубине, натянутую, уходящую вниз бечеву и странное колыхание морской глади. Облака кучились, предвещая пассат, и, глядя вперед, он заметил над водою стаю диких уток, резко очерченных в небе; вот стая расплылась, потом опять обрисовалась еще четче, и старик понял, что человек в море никогда не бывает одинок» (произведение цитируется в переводе Е. Гольшевой и Б. Изакова).

Последнюю фразу можно с полным правом перефразировать в соответствии с идеей космогонического единства человека и природы, которую, так или иначе, выражают в повести все «маринистские» пейзажи: «...человек в *мире* никогда не бывает одинок». Море у Хемингуэя не природный локус, но мир, равновеликий космосу. Не случайно вышедший в море старик думает о солнце, луне и звездах, о человеке и его экзистенциальном предназначении, о судьбе и смерти, о все-ленском родстве всего живущего и о высших смыслах бытия, взятого в его корневой, первородной сущности. Само название повести «Старик и *море*» (а не «Старик и рыба») эксплицирует тему «человек и природа», «человек среди стихий», «человек и бытие» прежде всего как тему мифопоэтическую, обходя конкретно-биографические реалии и «типические обстоятельства», детально воссозданные автором — страстным рыболовом и большим другом кубинских рыбаков из поселка Кохимар, что близ Гаваны.

«Я помню *все с самого первого дня*, когда ты взял меня в *море*», — в этих бесхитростных словах мальчика, прозвучавших уже на первых страницах повести, не только уверение в преданности и благодарности старому рыбаку-учителю, но и точка отсчета новой жизни Манолина («*vitaе puovі*» в самом высоком, *дантовском* смысле!) — жизни «взрослого муж-

чины» (как его называет теперь Сантьяго), которым становится мальчик, переживший смертельный поединок с «живой рыбой» и впервые ощутивший «приторный запах крови».

Но одновременно это и новая точка отсчета в самом повествовании, скрытый смысл которого определяет древний обряд инициации, очевидный в подтексте фразы мальчика и связанного с ней события. Несмотря на свой преклонный возраст, Сантьяго тоже проходит через этот «обряд», как бы заново творя свою «персональную космогонию» и обретая новое чувство родства с вновь открываемым миром: «Старик поглядел на него воспаленными от солнца, доверчивыми и любящими глазами: *“Если бы ты был моим сыном, я бы и сейчас рискнул взять тебя с собой. Но у тебя есть отец и мать, и ты попал на счастливую лодку”*». Это начало. Вот середина: «*“Следовало бы мне покормить и большую рыбу, — подумал он. — Ведь она моя родня”*. <...> *“Жили-были три брата: рыба и мои две руки”*. <...> На небе показались первые звезды. Он не знал названия звезды Ригель, но, увидев ее, понял, что скоро покажутся и все остальные, и тогда эти далекие друзья будут снова с ним. <...> *“Сейчас голова у меня ясная, — подумал он. — Даже слишком. Такая ясная, как сестры мои, звезды”*». А вот финал: «— Теперь мы опять будем рыбачить вместе. — Нет. Я — несчастливый. Мне больше не везет. — Да наплевать на это везенье! — сказал мальчик. — *Я тебе принесу счастье. — А что скажут твои родные?* — *Неважно. Я ведь поймал вчера две рыбы. Но теперь мы будем рыбачить с тобой вместе, потому что мне еще многому надо научиться*». Звучит почти как новозаветное: «И враги человеку — домашние его» (Матф. 10: 36). А две рыбы, пойманные мальчиком, бывшим со стариком в одной лодке *«первые сорок дней»* в длинной череде неудач и позора, обернутся счастливым уловом, которым можно будет накормить тысячи. Так, помимо воли автора-реалиста и атеиста, его рассказ с самого начала движется в русле мифологических и христианских подтекстов, придающих особую смысловую объемность основному конфликту повести — мужественному противостоянию человека слепой судьбе, в котором он терпит неизбежное

поражение, но сохраняет нравственное достоинство, возвышающее его, по слову Пушкина, над «мелочами жизни и над бурями судьбы».

«И море, и Гомер — все движется любовью», — написал другой великий русский поэт в начале XX века. Так и в повести Хемингуэя, которую пронизательный американский критик определил как «поэму о море как таковом, не о море Байрона или Мелвилла, а о море Гомера», «все движется любовью». Любовью к людям был движим старик, когда он, молодой портовый рабочий, заставил себя победить в схватке на руках «могучего негра из Сьенфуэгоса» ранним утром понедельника, чтобы грузчики, державшие пари на своих фаворитов, смогли вовремя выйти на работу. Любовь движет героем и сейчас, когда он отказывается от помощи мальчика, попавшего на «счастливую лодку», и предлагает ему «поиграть лучше в бейсбол», чем хлопотать о его рыбацких делах. Любовь к своему делу заставляет Сантьяго уходить далеко в море и «всегда закидывать свои снасти точно», а не «плыть по течению», как другие рыбаки, ищущие в жизни легких путей. Самая глубокая, самая интимная любовь связывает старика с морем: «Мысленно он всегда звал море *lamar*, как зовут его по-испански люди, которые его любят. <...> Старик <...> постоянно думал о море, как о женщине, которая дарит великие милости или отказывает в них, а если и позволяет себе необдуманные или недобрые поступки, — что поделаешь, такова уж ее природа. “Луна волнует море, как женщину”, — думал старик».

Он вспоминает, как однажды поймал на крючок самку марлина и как кружил вокруг его лодки самец, тщетно пытавшийся спасти свою подругу от смерти: «Он плыл так близко, что старик боялся, как бы он не перерезал лесу хвостом, острым, как серп, и почти такой же формы. Когда старик зацепил самку багром и стукнул ее дубинкой, придерживая острую, как рапира, пасть с шершавыми краями, когда он бил ее дубинкой по черепу до тех пор, пока цвет ее не стал похож на цвет амальгамы, которой покрывают оборотную сторону зеркала, и когда потом он с помощью мальчика втаскивал ее в лодку, самец оставался рядом. Потом, когда старик стал

сматывать лесу и готовить гарпун, самец высоко подпрыгнул в воздух возле лодки, чтобы поглядеть, что стало с его подругой, а затем ушел глубоко в воду, раскинув светло-сиреневые крылья грудных плавников, и широкие сиреневые полосы у него на спине были ясно видны. Старик не мог забыть, какой он был красивый. И он не покинул свою подругу до конца. “Ни разу в море я не видел ничего печальнее”, — подумал старик». Длинные, вовсе не свойственные Хемингуэю синтаксические периоды замечательно передают здесь волнение старого, многоопытного рыбака, вновь и вновь переживающего острую вину за убийство влюбленной «рыбы-женщины», если воспользоваться замечательным тотемическим образом из повести Ч. Айтматова «Пегий пес, бегущий краем моря», написанной под очевидным влиянием позднего хемингуэевского шедевра.

Вместе со старостью к герою Хемингуэя пришло христианское смирение. «Ему теперь уже не снились ни бури, ни женщины, ни великие события, ни огромные рыбы, ни драки, ни состязания в силе, ни жена. Ему снились только далекие страны и львята, выходящие на берег.словно котята, они резвились в сумеречной мгле, и он любил их так же, как любил мальчика. Но мальчик ему никогда не снился». Мальчик — это часть души старого Сантьяго, которая не может сниться самой себе. Однако эта «детская» часть его нынешнего внутреннего «я» открывает старику возможность ощущения первородной сущности бытия как средоточие любви — понимание того, «что могут понять только старые люди и дети» (Н. Заболоцкий):

«Ночью к лодке подплыли две морские свиньи, и старик слышал, как громко пыхтит самец и чуть слышно, словно вздыхая, пыхтит самка. “Они хорошие, — сказал старик. — Играют, дурачатся и любят друг друга. Они нам родня, совсем как летучая рыба”». Тот же неиссякающий «эротизм» понижывает восприятие главного героя, когда он созерцает растительный мир моря: «Незадолго до темноты, когда они (старик и рыба: воистину «человек в море никогда не бывает одинок»! — Н. Р.) проплывали мимо большого островка саргассовых водорослей, которые вздымались и раскачивались

на легкой волне, словно океан обнимался с кем-то под желтым одеялом, на маленькую удочку попалась макрель». Он ощутит даже в описании пойманной и убитой макрели, которую герой в скором времени профессионально выпотрошит и разрежет на филейные части: «<...> старик перегнулся через корму и втащил в лодку жаркую, как золото, рыбу с фиолетовыми разводами. Пасть макрели судорожно сжималась, прикусывая крючок, а длинное плоское тело, голова и хвост колотились о дно лодки, пока старик не стукнул ее по горячей золотом голове и она, задрожав, не затихла». Под пером Хемингуэя смерть напоминает «миг последних содроганий» из известного «оргиастического» стихотворения Пушкина «Нет, я не дорожу мятежным наслаждением...».

Примем в расчет, что своего Сантьяго стареющий Хемингуэй писал, переживая мучительную «последнюю любовь» к итальянской певице Адриане Иванчич. Несомненно, весь мужской «состав» и мужественный «пафос» повести психологически ориентированы на молодую прекрасную женщину, что неоднократно отмечали литературные критики. Но вернемся к главному герою повести.

Ведущий постоянный доверительно-простодушный диалог с обитателями моря, земли и неба: с медузами и черепахами, птицами и звездами, с пойманной рыбой и напавшими на нее акулами, с отсутствующим мальчиком и со своими израненными в кровь, сведенными судорогой руками, с Христом и Богородицей, — хемингуэевский старик, безусловно, носитель мифологического сознания: весь природный мир для него одухотворен и очеловечен. То, что герой крещен и знает молитвы и что стены его бедного, первобытного жилища (где «в глинобитном полу — выемка, чтобы стряпать пищу на древесном угле») «украшены цветными олеографиями Сердца Господня и Кобреной Богоматери», особого значения не имеет. Эти картинки, которые «достались ему от покойной жены», выполняют роль домашних языческих идолов вроде фигурок римских пенатов или табличек и талисманов синтоистских ками. Его обращение в трудную минуту к Богородице лишено всякого молитвенного пафоса и продиктовано сугубо прагматическими соображениями; молитва быстро переходит

в фамильярно-приятельскую беседу: «Богородица Дева, радуйся, Благодатная Мария, Господь с тобою. Благословенна ты в женах, и благословен плод чрева твоего, яко Спаса родила еси души наших. Аминь. — Потом он добавил: “Пресвятая Богородица, помолись, чтобы рыба умерла. Хотя она и очень замечательная”». Обращение к Богу и того короче и фамильярнее: «Неужели я оплошаю и умру из-за какой-то рыбы?» — спрашивал он себя. — И главное — теперь, когда все идет так хорошо. Господи, помоги мне выдержать! Я прочту сто раз “Отче наш” и сто раз “Богородицу”. Только не сейчас. Сейчас не могу».

«Считай, что я их прочел, — подумал он. — Я прочту их после».

Куда более значимы для старика его лодка, снасти, багор, гарпун, нож и — особенно — «обернутый вокруг мачты парус», который «был весь в заплатах из мешковины и, свернутый, напоминал знамя наголову разбитого полка». Именно это древнее и испытанное приспособление, отсылающее к временам могучих героев гомеровских поэм, создает вокруг повествования христианский ореол. В конце повести, потерпев неудачу в битве с акулами, старик из последних сил несет на плечах мачту, равную по длине его хижине из пальмовых листьев, — домой, вверх, в гору, как нес Христос на Голгофу горизонтальную перекладину креста, к которой прибьют Его руки ладонями вверх: «Сняв мачту, он намотал на нее парус и завязал его. Потом взвалил мачту на плечо и двинулся в гору. Вот тогда-то он понял всю меру своей усталости. На мгновение он остановился и, оглянувшись, увидел в свете уличного фонаря, как высоко вздымается за кормой лодки огромный хвост рыбы. Он увидел белую обнаженную линию ее позвоночника и темную тень головы с выдающимся вперед мечом.

Старик снова начал карабкаться вверх. Одолев подъем, он упал и лежал немного с мачтой на плече. Потом постарался встать на ноги, но это было нелегко, и он так и остался сидеть, глядя на дорогу. Пробежала кошка, направляясь по своим делам, и старик долго смотрел ей вслед; потом стал глядеть на пустую дорогу.

Наконец он сбросил мачту наземь и встал. Подняв мачту, он снова взвалил ее на плечо и пошел вверх по дороге. Ему пришлось отдышаться пять раз, покуда он достиг своей хижины.

Войдя в дом, он прислонил мачту к стене. В темноте он нашел бутылку с водой и напился. Потом лег на кровать. Он натянул одеяло на плечи, прикрыл им спину и ноги и заснул, уткнувшись лицом в газеты и *вытянув руки ладонями вверх*».

Трудно поверить, что это блестящее, выверенное до мельчайших деталей, реалистическое описание мучительных усилий человека, преодолевающего длинный подъем с тяжелой ношей на плече, не было замкнуто Хемингуэем на евангельский подтекст. Перед нами «классическая» *Viadolorosa* — только без суровых и безучастных римских легионеров, без злорадствующих иудеев и сокрушающихся от горя учеников, без Симона Киринейского, помогшего Спасителю нести Крест на Голгофу, без орущей «Распни его!» толпы и жестокого палящего солнца. Это «дорога слез», мужественно преодолеваемая в ночи и в полном одиночестве. Как и Христос, Сантьяго не плачет — плачет мальчик, спускающийся по дороге, которую только что преодолел старик. Так же, наверное, плакал стоявший у подножия Креста совсем юный Иоанн Богослов: «Мальчик убедился в том, что старик дышит, но потом увидел его руки и заплакал. Он тихонько вышел из хижины, чтобы принести кофе, и всю дорогу плакал. <...> Когда мальчик вышел из хижины и стал спускаться вниз по старой каменистой дороге, он снова заплакал».

В том, что наше предположение верно, убеждают и явный «голгофский» пассаж, описывающий реакцию Сантьяго, когда он видит «вонючих убийц» *galanos* («— Ай! — произнес старик слово, не имеющее смысла, — скорее звук, который невольно издает человек, чувствуя, как *звездь, пронзив его ладонь, входит в дерево*»), и рассуждения старика после его первого поединка с акулой *dentuso*, пронизанные евангельскими аллюзиями: «Глупо терять надежду, — думал он. — К тому же, кажется, это грех. Не стоит думать о том, что грех и что не грех. <...> Может быть, грешно было убивать рыбу. Думаю, что грешно, хотя я и убил ее для того, чтобы не

умереть с голоду и накормить еще уйму людей (как Христос, накормивший пять тысяч двумя рыбами и пятью хлебами. — *Н. Р.*). В таком случае, все, что ты делаешь, грешно. Нечего раздумывать над тем, что грешно, а что не грешно. <...> Ты родился, чтобы стать рыбаком, как рыба родилась, чтобы быть рыбой. *Святой Петр тоже был рыбаком <...>*».

Сюда же подключаются и другие евангельские эпизоды, связанные с «ихтиологической» темой: призвание Христом первых апостолов — рыбаков Петра и Андрея во время рыбной ловли; необычайный улов учеников Иисуса в Тивериадском море; слова из притчи о закинутом неводе: «Еще подобно Царство Небесное неводу, закинутому в море и захватившему рыб всякого рода, который, когда наполнился, вытащили на берег и севши хорошее собрали в сосуды, а худое выбросили вон» (Матф., 13: 47—48). Так и старик, рассуждая о море, «собирает в сосуды» «хорошее», а «худое» отсеивает, вступая с ним в смертельное единоборство или открыто выражая свое отношение к «худшим» из обитателей морских глубин: «Физалия перевернулась на бок, потом приняла прежнее положение. Она плыла весело, сверкая на солнце, как мыльный пузырь, и волочила за собой по воде на целый ярд свои длинные смертоносные лиловые щупальца. “Ах ты сука!” — сказал старик. <...> Когда такие вот щупальца цеплялись за леску и приставали к ней, склизкие и лиловатые, пока старик вытаскивал рыбу, руки до локтей покрывались язвами, словно от ожога ядовитым плющом. Отравление наступало быстро и пронзало острой болью, как удар бича».

В этом описании скрыто присутствует тема прокаженного, лейтмотивом проходящая через всю Библию (второе чудо-«знамение», данное Богом Моисею и удостоверяющее его миссию освободителя народа Израиля из египетского рабства; наказание его сестры Мариам за несправедливые упреки Моисею и сомнения в его пророческом призвании; многократные исцеления прокаженных Христом).

В повести Хемингуэя в роли «целителей» выступают громадные морские черепахи и сам старик: «Завидев физалий, черепахи приближались к ним спереди, закрыв глаза, что делало их совершенно неуязвимыми, а затем поедали физалий

целиком, вместе со щупальцами. Старику нравилось, как черепахи поедают физалий, и он любил и сам ступать по ним на берегу после шторма, прислушиваясь, как лопаются пузыри, когда их давит мозолистая подошва». Отождествляющий себя с почти «бессмертными» морскими черепахами («Большинство людей бессердечно относятся к черепахам, ведь *черепашие сердце бьется еще долго после того, как животное убьют и разрежут на куски*. “Но ведь и у меня, — думал старик, — такое же сердце, а мои ноги и руки так похожи на их лапы”») и давящий победоносной могучей стопой ядовитых гадов на морском берегу, старик Хемингуэя подобен «живущему под кровом Всевышнего», о котором написано в 90-м псалме: «Не приключится тебе зло, и язва не приблизится к жилищу твоему. Ибо Ангелам Своим заповедает о тебе — охранять тебя на всех путях твоих. На руках понесут тебя, да не преткнешься о камень ногою твоею. *На аспида и василиска наступишь; попирать будешь льва и дракона*» (Пс., 90: 10—13).

Старый рыбак Сантьяго, «попиравший» львов в Африке и «драконов» в море, стяжавший за свою долгую, многотрудную жизнь и удачу охотника, и репутацию лучшего рыбака, и славу чемпиона по силовому единоборству на руках, и любовь всех жителей рыбацкого поселка за высокое мастерство и безупречную честность профессионала и человека, — действительно храним Богом «на всех путях своих». По слову Христову, он отдает «Богу — Богово, а кесарю — кесарево» и «отделяет овец от козлищ»: с любовью и нежностью говорит о летучих рыбах, о маленьких, хрупких птицах, которым приходится бороться за жизнь с хищными ястребами и преодолевать огромные морские расстояния в поисках пищи; среди морских черепах он особо выделяет зеленых черепах «за их изящество и проворство», а к «одетым в желтую броню неуклюжим и глупым бисам» питает «снисходительное презрение»; с еще большим презрением относится старик к «серым» рыбам-прилипалам, живущим за чужой счет и питающимся остатками трапезы «хозяина», паразитами на его теле и даже его калом...

Сантьяго «отделяет зерна от плевел» даже среди акул,

с которыми он отчаянно сражается за пойманную рыбу: он уважительно говорит о первой убитой им акуле — благородной *dentuso*, уравнивая ее с собой в печальной необходимости убивать ради пищи: «<...> она, как и ты, кормится, убивая рыбу. Она не просто пожирает падаль и не просто ненасытная утроба, как многие другие акулы. Она — красивое и благородное животное, которое не знает, что такое страх». И совсем по-другому представлены в его нравственном сознании *galanos*, нападающие исподтишка и скопом и не гнушающиеся никакой низости: «Это были самые гнусные из всех акул — вонючие убийцы, пожирающие и падаль; когда их мучит голод, они готовы укусить и весло и руль лодки. Такие акулы откусывают лапы у черепаха, когда те засыпают на поверхности моря, а сильно оголодав, набрасываются в воде и на человека, даже если от него не пахнет рыбьей кровью или рыбьей слизью». Поединок старика с *galanos*, чьи «приплюснутые, широконосые головы» с «узкими желтыми глазами» и «огромной пастью, чтобы разом откусить человеку голову», напоминают и мифологического морского дракона, и сказочно-былинного змея, и библейского Левиафана, представлен у Хемингуэя, еще совсем недавно выславшего немецкие подводные лодки в Гольфстриме на сторожевом катере «Пилар», как битва с абсолютным злом и самой Смертью.

Потерявший в сражении с акулами все свое боевое оружие (гарпун, нож, багор), Сантьяго мысленно обращается за поддержкой к истерзанной рыбе как к соратнику по борьбе: «Полрыбы! — позвал он ее. — Бывшая рыба! Мне жалко, что я ушел так далеко в море. Я погубил нас обоих. Но мы с тобой уничтожили много акул и покалечили еще больше. Тебе немало, верно, пришлось убить их на своем веку, старая рыба? Ведь не зря у тебя из головы торчит твой меч». И далее: «<...> если бы у меня был ее меч, я мог бы привязать его к рукоятке весла — замечательное было бы оружие! Вот тогда бы мы с ней и в самом деле сражались бок о бок!»

В подтексте этих слов не только идея единения добрых и благородных сил в борьбе с мировым злом, но и воспоминания о гражданской войне в Испании, о друзьях-журнали-

стах и героях-республиканцах, о бойцах интернациональных бригад, прибывавших в Испанию из Европы и Америки, чтобы с оружием в руках противостоять наступающему фашизму. Тема оружия, впервые зазвучавшая в антивоенном романе «Прощай, оружие!» и прошедшая трагическим лейтмотивом через все творчество и саму жизнь Хемингуэя, в повести «Старик и море» связана не только с акулами, но и с пойманной рыбой: «Вместо носа у нее был меч, длинный, как бейсбольная клюшка, и острый на конце, как рапира», а ее огромный хвост похож «на лезвие серпа», который при случае тоже может быть использован как оружие.

Многомерная и амбивалентная мифопоэтическая символика рыбы [3] в повести Хемингуэя предстает «рафинированной» от каких-либо негативных коннотаций. Старик с благоговением говорит о пойманной рыбе, о ее силе, уме, красоте и благородстве и глубоко сожалеет о том, что ему придется убивать таких совершенных морских созданий: «Потом ему стало жалко большую рыбу, которую он поймал на крючок. “Ну не чудо ли эта рыба, и один Бог знает, сколько лет она прожила на свете. Никогда мне еще не попадалась такая сильная рыба. И подумать только, как странно она себя ведет! Может быть, она потому не прыгает, что очень умна. Ведь она погубила бы меня, если бы прыгнула или рванулась из всех сил вперед. <...> На ее месте я бы сейчас поставил все на карту и шел бы вперед до тех пор, покуда что-нибудь не лопнет. Но рыбы, слава Богу, не так умны, как люди, которые их убивают; хотя в них гораздо больше и ловкости и благородства”».

Люди, убивающие своих простодушных «братьев меньших», на их фоне выглядят коварными и жестокими. Сантьяго вспоминает историю с самкой марлина, пойманной им и убитой на глазах у мальчика, и то, как ее до самого конца сопровождал влюбленный самец. «Старик не мог забыть, какой он был красивый. И он не покинул свою подругу до конца. “Ни разу в море я не видел ничего печальнее, — подумал старик. — Мальчику тоже стало грустно, и мы попросили у самки прощения и быстро разделали ее тушу”».

Просьба о прощении у жертвы — древний языческий ритуал рыбаков и охотников.

Рыба в христианстве — символ Христа: греческое «ихтус» является аббревиатурой полного теологического имени Бога — Иисус Христос Сын Божий Спаситель. Поймав рыбу и еще не видя ее, старик в полной мере ощущает мистериальную природу существа, с которым он намертво связан рыболовной лесой. Это ощущение не покидает его даже в момент убийства рыбы: в последний миг своей жизни она буквально «зависает» над лодкой, словно духи пророка Моисея и пророка Илии, явившиеся с неба Христу и его ученикам на горе Фавор в день Преображения Господня: «Старик бросил лесу, наступил на нее ногой, поднял гарпун так высоко, как только мог, и изо всей силы, которая у него была и которую он сумел в эту минуту собрать, вонзил гарпун рыбе в бок, как раз позади ее громадного грудного плавника, вздымавшегося над морем до уровня человеческой груди. Он почувствовал, как входит железо в мякоть, и, упершись в гарпун, всаживал его все глубже и глубже, помогая себе всей тяжестью своего тела.

И тогда рыба ожила, хоть и несла уже в себе смерть, — она высоко поднялась над водой, словно хвастая своей огромной длиной и шириной, всей своей красотой и мощью. Казалось, что она висит в воздухе над стариком и лодкой. Потом она грохнулась в море, залив потоками воды и старика, и всю его лодку». Описание мертвой рыбы несет ту же семантику мистериального преобразования: «Цвет рыбы из фиолетово-серебристого превратился в чистое серебро, а полосы стали такими же бледно-сиреневыми, как хвост. Полосы эти были шире растопыренной мужской руки, а глаз рыбы был таким же отрешенным, как зеркало перископа или как лики святых во время крестного хода».

Сакральные подтексты этой сцены станут еще более очевидными, если сравнить ее с поединком Гайаваты с гигантским осетром Мише-Намой из поэмы «Песнь о Гайавате» Г. Лонгфелло (произведение ниже цитируется в переводе И. А. Бунина) — несомненно, одного из текстов-«спутников» повести Хемингуэя.

<...> И опять могучий Нама
Услыхал нетерпеливый,
Дерзкий вызов, прозвучавший
По всему Большому Морю.

Сам тогда он с дна поднялся,
Весь дрожа от дикой злобы,
Боевой блистая краской
И доспехами бряцая,
Быстро прыгнул он к пироге,
Быстро выскочил всем телом
На сверкающую воду
И своей гигантской пастью
Поглотил в одно мгновенье
Гайавату и пирогу.

Как бревно по водопаду,
По широким черным волнам,
Как в глубокую пещеру,
Соскользнула в пасть пирога.
Но, очнувшись в полном мраке,
Безнадежно оглянувшись,
Вдруг наткнулся Гайавата
На большое сердце Намы:
Тяжело оно стучало
И дрожало в этом мраке.

И во гневе мощной дланью
Стиснул сердце Гайавата,
Стиснул так, что Мише-Нама
Всеми фибрами затрясся,
Зашумел водой, забился,
Ослабел, ошеломленный
Нестерпимой болью в сердце.

Поперек тогда поставил
Легкий челн свой Гайавата,
Чтоб из чрева Мише-Намы,
В суматохе и тревоге,
Не упасть и не погибнуть.
<...>

И опять забился Нама,
Заметался, задыхаясь,
А потом затих — и волны
Понесли его к прибрежью.

А потом морские чайки — «братья, сестры Гайаваты» — откликаясь на его призыв, разрывают тело поверженного Мише-Намы и освобождают Гайавату из чрева гигантской рыбы.

Наконец меж голых ребер
Волны начали плескаться,
Чайки скрылись, улетели,
И остались на побережье
Только кости Мише-Намы.

Мише-Нама в поэме Лонгфелло — воплощение сил хаоса Большого Моря и одновременно inferнальный топос, аналогичный киту из Книги пророка Ионы или мелвилловскому Моби Дикю. Мише-Нама подобен хемингуэевским акулам, выплывающим «из самой глубины океана» и губящим благородную рыбу. В отличие от ее совершенной гармоничной расцветки, тело Гигантского Осетра раскрашено в «боевые» цвета, сердце его «дрожит во мраке» от «дикой злости». Побеждая Мише-Наму, Гайвата выступает в роли культурного героя, на которую хемингуэевский старик уж никак не годится. Он одновременно и жертва, и победитель, терпящий поражение...

Повесть Хемингуэя перекликается и с рассказом В. Астафьева «Царь-рыба», о чем неоднократно писали российские критики.

Сельский механик Игнатъич, не в пример хемингуэевскому старику, человек зажиточный, трезво-рассудительный, твердый характером, удачливый и цену себе знающий, во время очередной браконьерской рыбалки ловит на самолов дивного осетра: «черный, лаково отблескивающий сутунок со вкось, не заподлицо, обрубленными сучьями; крутые бока, решительно означенные остриями плащей, будто от жабер до хвоста рыба опоясана цепью бензопилы. Кожа, которую обминало водой, щекотало нитями струй, прядущихся по плащам и сви-

вающихся далеко за круто изогнутым хвостом, лишь на вид мокра и гладка, на самом же деле ровно бы в толченом стекле, смешанном с дресвою.

Что-то редкостное, первобытное было не только в величине рыбы, но и в формах ее тела, от мягких, безжильных, как бы червячных усов, висящих под ровно состругнутой внизу головой, до перепончатого, крылатого хвоста — на доисторического ящера походила рыбина, какой на картинке в учебнике по зоологии у сына нарисован».

Умом понимая, что поймал он «царь-рыбу», что «попадаетея раз в жизни, да и то не всякому якову», Игнатъич сердцем чует, что крючки его самолова зацепили какую-то «темную силу», которую, как открывается ему сейчас, он всю жизнь и почитал: «Но легкое настроение, которого он желал, не посетило его, и азарта, того дикого азарта, жгучей, все поглощающей страсти, от которой воеет кость, слепнет разум, тоже не было. Наоборот, вроде бы как обмыло теплыми, прокислыми щами там, слева, где несло дежурство оно, недреманное ухо. Рыба, а это у нее коростелем скрипел хрящатый рот, выплевывала воздух, долгожданная, редкостная рыба вдруг показалась Игнатъичу зловещей.

«Да что же это я? — поразился рыбак. — Ни Бога, ни черта не боюся, одну темну силу почитаю... Так, может, в силето и дело?» — Игнатъич захлестнул тетиву самолова за железную уключину, вынул фонарик, воровато, из рукава осветил им рыбину с хвоста. Над водою сверкнула острыми кнопками спина осетра, изогнутый хвост его работал устало, настороженно, казалось, точат кривую татарскую саблю о каменную черноту ночи. Из воды, из-под костяного панциря, защищающего широкий, покатыи лоб рыбины, в человека всверливались маленькие глазки с желтым ободком вокруг темных, с картечины величиною, зрачков. Они, эти глазки, без век, без ресниц, голые, глядящие со змеиной холодностью, чего-то таили в себе».

«Что-то» — это вечная загадка природы, над которою самодовольный и недалекий человек мнит себя хозяином. Ему и невдомек, что пойманная рыба — это и есть настоящий «хозяин» реки, которую так уверенно бороздит его моторная

лодка. И вместо того, чтобы вспомнить дедовы заветы и «отпустить ее, незаметно так, нечаянно будто отпустить, перекреститься и жить дальше, снова думать об ней, искать ее», — Игнатъич бьет «царь-рыбу» топором в лоб и начинает охоту. Но оказывается, что охотится не он, а него идет охота: «Ослепшая от удара, отупевшая от ран, надранных в теле удами и крюком-подцепом, она щупала, щупала что-то в воде чуткими присосками и острием носа уткнулась в бок человеку. Он вздрогнул, ужаснулся, показалось, рыба, хрустя жабрами и ртом, медленно сжевывала его заживо. Он попробовал отодвинуться, перебираясь руками по борту накренившейся лодки, но рыба продвигалась за ним, упрямо нащупывала его и, ткнувшись хрящом холодного носа в теплый бок, успокаивалась, скрипела возле сердца, будто перепиливала надреберье тупой ножовкой и с мокрым чавканьем вбирала внутренности в раззявленный рот, точно в отверстие мясорубки».

Как «Старик и море», астафьевский рассказ наполнен натурфилософскими и экзистенциальными вопросами: «Так зачем же, зачем перекрестились их пути? Реки царь и всей природы царь — на одной ловушке. Караулит их одна и та же мучительная смерть». Как и Сантьяго, борющийся с царь-рыбой, Игнатъич вспоминает прошлую жизнь, но в отличие от старика — ее самые мучительные страницы: как, презрев все в угоду животному азарту рыбалки, отринул от себя обязанности сына и отца, как в юности надругался и обесчестил любимую девушку, не простив ей измены. И сейчас, опутанный лесой с самоловами, все глубже и глубже впивающимися в тело с каждый новым движением бьющейся «на живот и смерть» «царь-рыбы», Игнатъич переживает глубокое раскаяние и духовное прозрение: «Пробил крестный час, пришла пора отчитаться за грехи».

Финал рассказа Астафьева — типично русский: откликаюсь меняющемуся нравственному состоянию человека, переживающего свою главную ночь в жизни, природа щадит его на краю смерти — «царь-рыба» отпускает рыбака на свободу: «Сомкнулась над человеком ночь. Движение воды и неба, холод и мгла — все слилось воедино, остановилось и начало каменеть. Ни о чем он больше не думал. Все сожаления,

раскаяния, боль, муки отдалились куда-то, он утишался в себе самом, переходил в иной мир, сонный, мягкий, покойный, и только тот, что давно обретался там, в левой половине его груди, под сосцом, не соглашался с успокоением — он никогда его не знал, сторожился сам и сторожил хозяина, не включая в нем слух. Густой, комариный звон прорезало напористым, уверенным звоном из тьмы — под сосцом в еще не остывшем теле ткнуло, вспыхнуло, человек напрягся, открыл глаза — по реке звучал мотор “Вихрь”. Даже на погибельном краю, уже отстраненный от мира, он по голосу определил марку мотора и честолюбиво обрадовался прежде всего этому знанию, хотел крикнуть брата, но жизнь завладела им, пробуждала мысль.

<...> Волна от пролетевшей лодки качнула посудину, ударила о железо рыбу, и она, отдохнувшая, скопившая силы, неожиданно вздыбила себя, почуяв волну, которая откачала ее когда-то из черной, мягкой икринки, баюкала в дни сытого покоя, весело гоняла в тени речных глубин, сладко мучая в брачные времена, в таинственный час икромета.

Удар. Рывок. Рыба перевернулась на живот, нащупала вздыбленным гребнем струю, взбурлила хвостом, толкнулась об воду, и отодрала бы она человека от лодки, с ногтями, с кожей отодрала бы, да лопнуло сразу несколько крючков. Еще и еще была рыба хвостом, пока не снялась с самолова, изорвав свое тело в клочья, унося в нем десятки смертельных уд. Яростная, тяжело раненная, но не укрощенная, она грохнулась где-то уже в невидимости, плеснулась в холодном заветре, буйство охватило освободившуюся, волшебную царь-рыбу.

“Иди, рыба, иди! Поживи сколько можешь! Я про тебя никому не скажу!” — молвил ловец, и ему сделалось легче. Телу — оттого, что рыба не тянула вниз, не висела на нем сутунком, душе — от какого-то, еще не постигнутого умом освобождения».

В финале астафьевского рассказа отчетливо слышна «антихемингуэевская» нота. Ее очень хорошо уловил автор последней российской биографии Хемингуэя М. Чертанов. В своей книге он приводит большой фрагмент реферата ученицы 11-го класса из поселка Пограничный Приморского

края Ю. Агаповой: «Герой Астафьева, выбившись из сил, запутавшись в крючках из собственных самоловов, связанный одной гибельной цепью с царь-рыбой, воплощением могучей, непокорной природы, в итоге... отказывается от своей добычи! Эта добыча грешна. Он боится ее как неожиданной кары, как призрака возмездия... Меч-рыба тоже долго таскает слабенькую лодку Сантьяго по теплему морю, но герою вовсе не страшно: он всегда находит огни Гаваны. В «Царь-рыбе» простор меньше, но он страшнее. Рыба тащит героя в глубину, в него вселяется покорность, «согласие со смертью, которое и есть уже смерть, поворот ключа во врата на тот свет»...

Финальный аккорд всего поединка, итог безжалостного вторжения человека в природу — это моление Игнатъича: «Господи! Да разведи Ты нас! Отпусти эту тварь на волю! Не по руке она мне!» По сути дела, герой ищет... поражения, которое и будет его нравственной победой! Подобных молений в душе героя Хемингуэя не возникает, хотя он тоже молится о спасении добычи, мечтает о всеобщей радости: «Сколько людей накормлю»...»

«Что тут добавишь? Ребенку ясно, чем отличается душа европейского персонажа от американского... Отпустить кого-то на волю, отказаться от борьбы, сознательно проявить слабость, потерпеть поражение и почувствовать себя свободным — это не для Голливуда.

<...> Америка — другое дело: ее культуре, не так давно вышедшей из пеленок, близка именно архаика: «Да! Я убил!» Царь-Рыба — зло, что сидит внутри человека, и справиться со злом можно лишь отказавшись от убийства. Хемингуэевская Рыба — вообще не зло, она друг, но, чтобы стать героем, американцу надо ее убить.

<...> Позвольте, но как же «Моби Дик», написанный американцем? Там тот же мотив, что у Астафьева, он даже жестче выражен: охота на кита, символизирующего зло внутри человека, превращает капитана Ахава в безумца. Но «американскость» или «голивудскость» — свойство не генетическое, а интеллектуальное. Мысль, выраженная американцем Мелвиллом, — общечеловеческая, а Хемингуэем, как ни гру-

бо это звучит, — местечковая; “Моби Дик” гениален, а “Старик” просто очень хорошо написан...» [4, с. 440—441].

Со многими мыслями М. Чертанова, как и с его последним утверждением, не поспоришь, а вот с предпоследним и спорить не стоит виду его откровенной пристрастности. Очевидно, что «очень хорошо написанная» повесть Хемингуэя не сводима к эпизоду убийства «друга-рыбы». Эта повесть — собрание вечных и многомерных смыслов, таких же вечных и многомерных, как море — «не море Байрона или Мелвилла, а море Гомера»...

Литература ☞

1. *Гиленсон, Б. А.* Эрнест Хемингуэй : книга для учащихся старших классов / Б. А. Гиленсон. — Москва : Просвещение, 1991. — 190 с. — (Биография писателя).
2. *Грибанов, Б. Т.* Эрнест Хемингуэй / Б. Т. Грибанов. — Москва : Молодая гвардия, 1971. — 448 с.
3. *Топоров, В. Н.* Рыба / В. Н. Топоров // Мифы народов мира : в 2 томах. Том 2. — Москва : Советская энциклопедия, 1982. — С. 391—393.
4. *Чертанов, М.* Хемингуэй / М. Чертанов. — Москва : Молодая гвардия, 2010. — 531 с. — (Жизнь замечательных людей). — ISBN 978-5-2350-3390-0.

Художественная трансформация образа путешествия в русской литературе

А. М. Фирсова

Корни применяемого актуального и современного метода освоения реальной и художественной модели мира следует искать в становлении образа путешествия в истории как русской культуры в целом, так и русской литературы в частности, начиная с древнерусского периода ее становления и развития.

Наследие древнерусской культуры является неиссякаемым источником для научного и творческого потенциала исследователей и литераторов всех последующих столетий.

Богатый опыт становления и развития тем, сюжетов и мотивов древнерусской литературы и сегодня обеспечивает творцов философскими идеями, глубокими образами и средствами художественной выразительности.

В современной литературе, как художественной, так и публицистической, все чаще можно обнаружить следы трансформации архаичной системы жанров древнерусской литературы в более актуальные звучанию литературной мысли XXI века, на уровне концепций, концептов и образов, или, согласно высказыванию М. М. Бахтина, озвученные языком сегодняшнего дня «элементы архаики».

Не подлежит сомнению, что возникновение новых жанров, сформированных многовековой историей развития литературы, позволило так далеко уйти от классической системы традиционных жанров, что исследователи-литературоведы стали заявлять об их «смерти».

Тем не менее не стоит так безапелляционно упрощать настоящее положение дел. Скорее, следует говорить о трансформации жанров древнерусской литературы, носившей, в большинстве своем, конфессиональный характер, в светские, неканонические, что позволило им эффективно, а порой и эффектно вписаться в современную семантику художественной и публицистической литературы.

Становится вполне уместным поднимать вопрос о возрождении с последующими несомненными признаками трансформации в более современном облике одного из самых традиционных конфессиональных жанров — жанра «хождения» («хожения»), неразрывно связанного в дальнейшем с образом «путешествия» в русской литературе.

Красивым термином «хождение» в древнерусской литературе было принято называть литературные произведения, центральной темой и основным смысловым стержнем которых становились путешествия в целях посещения святых мест христианства — паломничества в страны Востока, Византию, Палестину.

Не стоит сбрасывать со счетов исторически сложившуюся любовь русской литературы к описанию путешествий во всех сферах жизни — не только религиозные деятели были паломниками в силу обетов или необходимости, но и рядовые последователи конфессии совершали «хождения» в Иерусалим, чтобы собственными глазами увидеть то сакральное для культуры место, где родился Иисус, прикоснуться к картинам его жизни, влившись в ряд «овеществления символов» — пути к Голгофе, описанным в Евангелии садам, холмам, колодцам, зданиям, дорогам, то есть пройти его путем, ступая след в след.

Название «паломничество» такого рода путешествия получили от еще одного пресловутого вещественного символа, принесенного в доказательство «совершения хождения», — срезанной и бережно сохраненной пальмовой ветви, ставшей знаком «овеществления» сакрального пути, как и обувь паломников — «калига», давшая жизнь устойчивому фразеологизму «калики перехожие», то есть — путешественники за пальмовой ветвью, в калигах, в Святую землю.

Такие паломничества — путешествия за пределы Киевской (а затем и Московской) Руси имели не только религиозное, но и внешнеполитическое, экономическое и социокультурное значение для становления национальной идентичности человека Древней Руси — как в реальной жизни, так и в художественном пространстве литературы.

Самые известные из ранних «хождений» носили довольно символическое название — «путники», содержавшие, как правило, указания по преодолению пути в святые земли из Руси, и включали в свой состав просто перечисление географических объектов, встречающихся по дороге, например «Сказание Епифания мниха о пути в Иерусалим» [4].

Следующая ступень развития жанра постепенно уступает насущным потребностям времени — и в «путники» включаются не только географические и этнографические описания, но и путь глазами паломника — комментированные картины увиденного, освоенного, пройденного, пережитого, восторг от величественного облика храмов, красоты пейзажей, богатства утвари, переживание опасностей путешествия, восхищение доб-

ротой и милосердием местных жителей, смирение перед лицом печалей и невзгод пути.

Распространенность и привлекательность для человека русского Средневековья жанра «хождения» подтверждается количеством дошедших до нас произведений: не менее 70 памятников древнерусской литературы, принадлежащих этому жанру, из которых около 20 переводных и более 50 оригинальных.

В качестве примера наиболее известных произведений XII—XV веков этого жанра уместно вспомнить «Хождение» Игумена Даниила XII века, «Хождение в Царьград» Добрыни Ядрейковича XIII века, «Хождение за три моря» Афанасия Никитина, написанное в XV веке.

К сожалению, следует признать, что хождения, несмотря на их богатое культурное и творческое наследие, довольно долго не были включены в сферу интересов исследователей литературы, поскольку относились отечественными медиэвистами к жанру документальной прозы.

Художественную природу произведений в жанре «хождения» удалось раскрыть благодаря работам таких исследователей, как В. В. Данилов, М. Н. Сперанский, Д. С. Лихачев и Н. И. Прокофьев [5, с. 8].

Это стало возможным благодаря выявлению в тексте произведений о путешествиях внутреннего мира рассказчика-паломника, совершающего хождение вещественного тела не только во времени и пространстве, но и к нематериальной оболочке — душе, к истинной цели — добродетелям и ценностям религии.

Примерно с XV века расширяются типы путешественников, ведущих записи о хождениях: теперь это не только паломники, но и купечество, дипломаты и даже авантюристы в поисках приключений, увеличивающие географический ареал путешествий. Теперь это не только Святая земля, но и мусульманский Восток, католическая Европа, загадочная Индия. Трансформация жанра в лице его носителей и авторов приводит к неизбежной «расканонизации», что отражается и на его форме, и на содержании.

Новая разновидность жанра складывается примерно к

XVI—XVII векам — это хождения первооткрывателей-землепроходцев, из числа атаманов казачьих ватаг, покорителей новых земель — Урала, Дальнего Востока, Сибири, Камчатки. Характер описаний меняется, в силу смены контингента авторов — людей с широкой душой, мечтателей, исследователей, авантюристов — искателей приключений.

В Новом времени — в первой половине XVIII века — хождения русских путешественников становятся неотъемлемой частью путевой литературы, благодаря обмирщению канонов, тем, сюжетов и образов, путешествие рождает новый жанр — путевых заметок [6, с. 7].

Во второй половине XVIII века благодаря этой метаморфозе возникают такие знаковые произведения русской литературы, как «Путешествие из Петербурга в Москву» А. Н. Радищева и «Письма русского путешественника» Н. М. Карамзина. Именно они сделали возможным формирование в отечественном художественном литературном пространстве образов «путешествия», «дороги» и «странника». Уже в XIX веке эти образы подготовят почву для «Путешествия в Арзрум» А. С. Пушкина, «Героя нашего времени» М. Ю. Лермонтова и «Мертвых душ» Н. В. Гоголя.

Образ «путешествия» в дальнейшем приживается в отечественной литературе настолько прочно, что уже невозможно представить себе ее историю без «хождения» не только «по морю и посуху», но и «по мукам» героев Ф. М. Достоевского и Н. С. Лескова, А. Н. Толстого и А. М. Горького.

Жанр хождения трансформируется в жанр путевого очерка, не утрачивая при этом связи с образным миром древнерусской литературы, навсегда закрепляя путешествие в качестве одного из ключевых образов как отечественной, так и мировой литературы.

Значение образа путешествия невероятно велико, поскольку именно при помощи литературы русская культура осваивала свои огромные пространства, «понимая их умом», охватывая мысленно, принимая образ «себя-России» — в вечном движении, странствии, путешествии.

Перемещаясь в пространстве — пешком, верхом, на саниах, телегах, кибитках, тарантасах и бричках, тройках — по неве-

роятным просторам, принадлежащим стране, покидая ее пределы, осваивая мир до самого края Ойкумены, русская литература создала художественный мир путевых записок и очерков, дневников и писем, делая образ путешествия практически вечным, апокрифичным.

«Письма русского путешественника» Н. М. Карамзина еще можно считать некоторым реверансом «Сентиментальному путешествию по Франции и Италии» Лоуренса Стерна, как и некоторые последующие произведения, но уже А. Н. Радищев, написав «Путешествие из Петербурга в Москву», положил начало оригинальному жанру отечественной литературы, к которому можно причислить такие произведения, как «Тарантас» В. А. Соллогуба, «Мертвые души» Н. В. Гоголя, «Фрегат “Паллада”» И. А. Гончарова, «Остров Сахалин» А. П. Чехова, «Чевенгур» А. П. Платонова и даже «Москва — Петушки» В. В. Ерофеева.

Основные типы путешествий, важных для развития образной системы русской литературы, можно обозначить как *сюжетный* (влияющий на структуру форм литературных произведений) и *жанровый* (формирующий идейную структуру литературы).

В качестве третьего типа можно вывести *географический* — труды русских путешественников Пржевальского, Певцова, Козлова, Грумм-Гржимайло и других о Сибири, о Центральной Азии, о Дальнем Востоке, хотя здесь можно говорить скорее о стилевом значении влияния этого пласта литературного наследия.

Хронологию проникновения образа путешествия в русскую литературу можно проследить, условно выделив три основных периода: *допушкинская эпоха* (до начала XIX века), *золотая эпоха* — с начала XIX века до 1910-х годов и *современная эпоха* — с 1910-х годов по настоящее время.

До начала XIX века путешествие еще довольно документально, содержит путевые записи о пройденных странах, дорогах, экзотических народах, их быте и нравах, но движение мысли ощущается достаточно фрагментарно (исключение составляет, пожалуй, только «Хождение за три моря» Афанасия Никитина).

Россия, увеличивая свои территории, породила новую волну путевой литературы, о путешествиях на новые окраины империи, в новые районы и страны. Начиная с пушкинского «Путешествия в Арзрум», завоеваний Кавказа (повести А. А. Бестужева-Марлинского), заграничных походов русской армии в Европу в 1813—1815 годах образы путешествий продолжали обогащать жанры путевых повестей и рассказов.

В следующую эпоху трансформации образа путешествия, в 1840—1910 годах, в русской литературе царит жанр «физиологического очерка», построенного на быто- и нравоописании наблюдений, полученных в ходе странствий по России. Яркий пример такого очерка — «Кавказец» М. Ю. Лермонтова, а впоследствии появляются профессионалы этого жанра — писатели и очеркисты, одним из которых можно считать переводчика, публициста и поэта Александра Ротчева.

В ряду классических путевых очерков, наполненных образами путешествий, можно выделить «Письма из Испании» В. Боткина, записки Е. Маркова, С. Максимова, В. И. Немировича-Данченко. Нельзя не отметить очерки о Волге «Русский Нил», принадлежащие перу В. В. Розанова, его же описания вояжей на Кавказ, в Германию и Италию. «Певцом Русского Севера» называют его однокашника Михаила Пришвина, благодаря им двоим жанр путевых очерков дожил до начала XX века, а их традициям следовал и К. Г. Паустовский, став самым известным очеркистом советской литературы.

В ряду представителей авантюрного направления очерков о путешествиях в допушкинскую эпоху можно назвать купца Ефремова — пленника киргизских степей, в 1840-х годах — О. Сенковского, к началу XX века — Николая Гумилева, с его рядом поэтических циклов о путешествиях по Африке.

Не следует забывать и об описаниях вынужденных путешествий — ссылок в Северную Азию и Сибирь, которые послужили источником вдохновения для А. Н. Радищева и декабристов и постепенно стали для русской литературы культовыми.

С началом 10-х годов XX века образ путешествия в отечественной литературе обретает новое звучание, наполняется новым смыслом. Оно становится символом поиска внутреннего «я», смелого эксперимента с темами, мотивами и образами, с собственными взглядами на жизнь и ее ценности.

Из числа поэтов и писателей XX века к исследователям внутреннего литературного пространства можно отнести Велимира Хлебникова («жизнь, поставленная на карту», «геолитература» [3, с. 21]), Осипа Мандельштама с его заметками в стиле путевых писем «Читая Палласа», раннюю поэзию и прозу Бориса Пастернака, его роман «Доктор Живаго», в котором ключевые моменты судеб героев связаны с путешествием на Урал.

Во второй половине XX века традицию поэтических путешествий продолжает Иосиф Бродский — своими эссе и целой плеядой стихотворных образов путешествий в Петербург, Крым, Венецию, Англию, Америку, в «никуда» из «Ниоткуда с любовью...».

Если рассуждать об отношении русской литературы к образу путешествия в разные периоды существования произведений, наполненных этими образами, то можно отметить следующие тенденции трансформации образа. *Золотая эпоха* (1840-е — 1919 год), несомненно, была самой плодотворной для становления и расцвета жанров, посвященных путешествиям. Красочные зарисовки быта и нравов, этнографическая экзотика, красота архитектуры, величие ландшафтов, авантюрный дух приключений создавали для образа путешествия в литературе самые благоприятные условия развития и демонстрировали нежную любовь как авторов, так и читателей к этому образу.

К числу как почитателей жанра, так и авторов, творивших в данной области, часто относились и политики-путешественники, сравнивавшие Россию с другими странами. Особенно это было заметно, если писатель был славянофилом или западником (А. С. Хомяков, его описания Лондона) или же был вынужден эмигрировать из России, используя литературное творчество в качестве шанса переосмыслить значение в

собственной жизни роли Родины (письма и мемуары А. И. Герцена, «Замогильные записки» В. С. Печерина).

В конце XIX — начале XX века трепетное отношение к путешествиям у русских литераторов сменяется нотками ностальгии по детству и юности, тоской по малой Родине, воплощаясь в мемуарной литературе, романах и рассказах, символизируя жизненные перипетии в судьбах героев, повороты и развилки пути.

Это ранние рассказы А. М. Горького, мемуарные записки В. Г. Короленко, «Жизнь Арсеньева» И. А. Бунина и «Повесть о жизни» К. Г. Паустовского.

Трансформировав образы путешествия, русская литература изменилась и сама, географические аллюзии становятся средством создания художественного мира и пространства литературного произведения. Путешествие превратилось в яркую, мощную метафору и стало красочным художественным приемом.

Подтверждение этому можно найти в произведениях А. Гениса и П. Вайля, в книгах С. Д. Довлатова и В. П. Аксенова («Стена», «Экскурсия») [1; 2], В. О. Пелевина и А. Г. Битова, где настоящая реальность перемешивается с вымышленной, дорога и пространство становятся самостоятельными художественными единицами, действующими лицами произведений, определяют развитие сюжетов.

Образ путешествия уже архетипичен, проникает в художественную ткань литературы, становится социокультурной основой всех существующих литературных жанров.

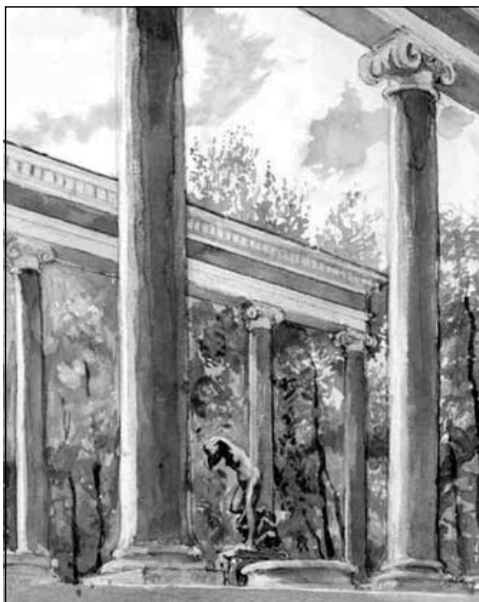
Литература ☞

1. Бычков, Д. М. Опыт архитектурального анализа современного «хождения» (на примере рассказов В. П. Аксенова «Стена» и «Экскурсия») / Д. М. Бычков. — URL: http://palomnic.org/bibl_lit/bibl/bichkov/.
2. Бычков, Д. М. Проблемы интерпретации художественного произведения / Д. М. Бычков // Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения профессора Н. С. Травушкина. — Астрахань : ИД «Астраханский университет», 2007. — С. 112—118.

3. *Замятин, Д. Н.* Образы путешествий: социальное освоение пространства / Д. Н. Замятин // Социологические исследования. — 2002. — № 2. — С. 12—22.
4. Книга хождений. Записки русских путешественников XI—XV вв. / составитель, подготовка текста, перевод, вступительная статья и комментарии Н. И. Прокофьева. — Москва, 1984. — 448 с. — (Сокровища древнерусской литературы).
5. *Лихачев, Д. С.* Повести русских послов как памятник литературы / Д. С. Лихачев // Путешествия русских послов XVI—XVII вв. Статейные списки. — Москва — Ленинград : АН СССР, 1954. — С. 319—346.
6. *Опарина, А. А.* Древнерусское «Хождение» и барочные тенденции в литературе XVII века / А. А. Опарина // Барокко и классицизм в истории мировой культуры : материалы Международной научной конференции. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. — С. 122—126.
7. *Опарина, А. А.* Эволюция жанра древнерусского хождения и проблема интертекста в паломнической литературе XVI—XVII вв. / А. А. Опарина // Серия «Symposium». Мировая культура XVII—XVIII веков как метатекст: дискурсы, жанры, стили. Выпуск 26 : материалы Международного научного симпозиума «Восьмые Лафонтеновские чтения». — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. — С. 146—150.
8. *Прокофьев, Н. И.* О традициях и новаторстве путевых записок петровского времени / Н. И. Прокофьева // XVIII век. Сборник 9. Проблемы литературного развития в России первой трети XVIII в. — Ленинград : Наука, 1974. — С. 129—138.



ГЛАВА ПЯТАЯ



КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД к ИЗУЧЕНИЮ ЛИРИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ в ШКОЛЕ



Музыкальная образность современной лирической поэзии на уроках литературы

М. Ю. Борщевская

Онтологическая связь музыки с лирической поэзией проявляется многоаспектно и на разных уровнях. Не случайно Эвтерпа изображалась держащей авлос или сирингу, да и ахматовская муза, что «Данту диктовала страницы Ада», — «с дудочкой в руке». Сама музыка может быть темой стихотворения, музыкальная образность питает многочисленные тропы в лирических произведениях; ритмика, фоника, мелодика стиха — его музыкальная основа; есть множество единых для музыки и поэзии композиционных приемов.

Современная лирическая поэзия не утратила этих свойств, и внимание читателей-школьников к этому вопросу, безусловно, помогает ощутить своеобразие произведений и приблизиться к пониманию особенностей мировосприятия их авторов. Пути осмысления того или иного стихотворения, то есть методы и приемы работы с произведением на уроке, обязательно должны соотноситься с природой каждого конкретного текста и твор-



ческим методом его автора. Часто глубокое погружение в текст/тексты само подсказывает этот путь. Так, опытный читатель не ставит перед собой технологических вопросов, связанных с анализом композиции, метра или чего-то иного, а воспринимает произведение целостно, чувственно и логически одновременно, а при желании понять глубже — останавливаясь и перечитывая. Этот процесс хорошо знаком каждому книгочею. Любители и ценители поэзии прекрасно знают, как понравившиеся стихи могут долго не отпускать, возникать во внутреннем слухе и памяти то отдельными строчками, то только мелодией, ритмом, интонацией. Уроки литературы призваны развивать эти читательские свойства не только с помощью приемов и упражнений под руководством учителя (то есть качественно), но и расширяя информированность учеников о поэтах и поэзии (то есть количественно), так как *начитанность* человека уже сама по себе во многом обеспечивает качество чтения.

Нельзя игнорировать и тот факт, что процесс обучения начинается с изучения зоны ближайшего развития ученика, учета его склонностей и предпочтений. Пристрастие, вернее, лучше сказать, открытость подростков и юношества к восприятию музыки (об этом пишут Е. Колокольцев, Н. Свирина, Н. Корст, Л. Моночиненкова) используется педагогами как тропа введения их в искусство и культуру. И это еще одно обоснование актуальности рассматриваемого нами вопроса.

Приведем примеры уроков, посвященных современным поэтам, представляющим разные поколения и демонстрирующими яркий, неповторимый почерк. Уроки, по-разному методически организованные, объединяет присущая всем трем поэтам музыкальная образность. Общим эпиграфом к этим урокам могут послужить строки А. С. Кушнера:

...попробуем прочесть
Стихотворенье с тем расчетом,
Чтобы почувствовать: и правда, что-то есть
За тем трехсложником, за этим поворотом...

Урок медленного чтения.
Стихотворение А. Кушнера «Есть музыка
в прибрежном тростнике...» (1984 г.)

Читать со старшеклассниками сегодня стихи Александра Кушнера — значит приобщать их к большой литературе, воспитывать хороший вкус, развивать кругозор, способность мыслить и получать удовольствие от настоящей поэзии. Удовольствие усиливается особенно тогда, когда раскрываются и становятся понятны цитаты, аллюзии, реминисценции, которыми изобилуют стихотворения поэта.

В книге А. С. Кушнера «Аполлон в снегу: Заметки на полях» читаем: «Переключка с предшественниками и современниками. Это явление, несмотря на недоуменные и порицательные отзывы некоторой части критики, — процесс закономерный, естественный и неизбежный.

Какой наивностью или некомпетентностью надо обладать, чтобы представлять поэтов и их поэтические миры обособленными, изолированными! Поэзия не квартира с изолированными комнатами, это — лермонтовский космос, где “звезда с звездой говорит”» [6, с. 85].

В работах, посвященных творчеству А. С. Кушнера, не раз говорилось о диалогичности его поэзии, обращенной в прошлое и будущее. Например, Д. С. Лихачев писал о поэте: «Он не только человек обширных знаний — он способен вчувствоваться, способен к перевоплощению, его стихи растут не на голой почве, своими корнями они уходят в культуру прошлого. Кушнер ощущает свою связь с поэтами-предшественниками. В его стихах слышны отзвуки былых поэтических образов, трансформированные и удаленные. Традиция для него — не трафарет для следования, а стимул и импульс творчества, обогащающий его, необходимый для создания нового поэтического мира» [7, с. 9]. Эта особенность поэзии Кушнера определяет во многом способ ее постижения: она требует контекстного подхода, который и обеспечивает на уроке литературы методика медленного чтения.

Учитель, следуя за автором, ведет учеников от строки к строке, размышляя над их смыслом, давая культурологический комментарий, обращаясь к воображению и литературному ба-

гажу учащихся, организуя ассоциативный литературный контекст, углубляясь в значение каждого образа и разных средств выразительности.

Показать читателю-ученику эту особенность поэзии Кушнера и один из способов ее постижения можно на примере стихотворения «Есть музыка в прибрежном тростнике...», которое входит в цикл «Пятая стихия» из книги «Таврический сад» (1984 г.). Всего десять строчек, смысл которых раскрывается не сразу.

«Есть музыка в прибрежном тростнике».
Латинский стих я подержал в руке.
Прижать его к губам, подуть — польется
За звуком звук и в сердце отзовется.
Мы музыку из дудки достаем,
А думаем, что это мы поем...
А все же в песне дорого, Авзоний,
Что и не снилось мокрому песку,
Речной волне, сырому тростнику, —
Какой-то звук щемящий, посторонний.

Первая строка стихотворения заключена в кавычки и является цитатой-проводником сквозь время и пространство. Она отсылает нас, в первую очередь, к позднелатинскому поэту Дециму Магну Авсонию (ок. 310 — ок. 394), которого переводили на русский язык В. Брюсов, Ю. Шульц, М. Гаспаров [12]. Эта же строка Авсония (Авзония) — эпитафия стихотворения Ф. И. Тютчева «Певучесть есть в морских волнах...» (1865), которое известно ребятам по школьной программе. А через это тютчевское стихотворение она перекликается с известным афоризмом Блеза Паскаля (1623—1662) о человеке как «мыслящем тростнике» («Pens'ees» — «Мысли») [11, с. 4].

Выстраивается сложный полилог, в котором сегодня, в XXI веке, мы слышим, как говорят друг с другом века 4-й, 17-й, 19-й и 20-й.

Впервые читающий это стихотворение А. С. Кушнера и еще не осознающий (или не уловивший сразу) его связей с другими авторами и текстами все равно воспринимает пер-

вую строку как *чужой текст*, тем более что она дана в кавычках, а дальше следует упоминание латинского стиха и обращение к автору строки Авзонию. Строчка же сама по себе содержит двойную метафору: музыка — это и звук шумящего на ветру тростника, и звук, извлекаемый из тростниковой дудочки. Вспоминается поэтический миф о Панае и нимфе Сиринге (эту информацию для класса по индивидуальному заданию может подготовить кто-либо из учащихся), о которых, кстати, говорится у Авзония:

И, умудренным, нам преданье лишь осталось,
Как козлоногий бог полуденной порой
Срезал тростник и звуком тешился чудесным,
Как нимф он хоровод сзывал своей игрой...

Строчки и даже отдельные слова у Кушнера наполнены несколькими слоями смыслов, которые набегают друг на друга, как расходящиеся по воде круги. Например, что значит «подержал в руке» латинский стих? Подержал в руке книгу латинских стихов? Ощутил весомость, значительность древнего произведения?.. Возможно, и то и другое.

А дальше еще интереснее: «Прижать его к губам, подуть — польется / За звуком звук и в сердце отзовется». Сначала кажется, что под местоимением «его» имеется в виду тростник, превращенный в музыкальный инструмент, одушевленный дыханием человека и способный вызвать отклик в сердце. Такое представление объяснимо движением наших ассоциаций, но оно противоречит правилу русской грамматики, так как местоимение «его» в третьем предложении поэтического текста должно относиться к ближайшему предшествующему объекту, обозначенному именем существительным. А это — «латинский стих». И тогда возникает новый, метафорический смысл: «Латинский *стих* я подержал в руке. / Прижать *его* к губам, подуть — польется / За звуком звук и в сердце отзовется». Получается, что стих древнего автора в устах человека начинает жить и звучать, как свирель Пана, не оставляющая никого вокруг равнодушными. А значит, этот стих живой, и сегодня задевающий сердце.

Следующее предложение стихотворения также мерцает несколькими смыслами. «Мы музыку из дудки достаем, /

А думаем, что это мы поем...» Оно перекликается со строчками О. Э. Мандельштама:

Быть может, прежде губ уже родился шопот
И в бездревесности кружилися листы...

Кстати, любопытен комментарий П. Нерлера к стихотворению «И Шуберт на воде, и Моцарт в птичьем гаме...», откуда приведены строчки. Он замечает, что, по словам Н. Я. Мандельштам, это стихи — «о соборности сознания. Губы поэта — орудие его труда. Но то, что он скажет, уже существовало раньше... Опыт посвящается людям, но они и до воплощения опыта уже обладали им» [8, с. 5].

Человеку только кажется, что он — создатель прекрасного, истины. Прекрасное уже создано Высшей силой, как и тростник, как и человек. Все *созданное* Творцом стоит в одном ряду. А человек заблуждается, ставя себя выше, и в этой ложной иерархии немедленно начинает ощущать свое одиночество, оторванность от общего единства и гармонии.

Неслучайно мироощущению Ф. М. Тютчева, с его пантеизмом, переживаниями по поводу смерти любимой женщины, оказалась близка мысль французского философа, мистика и математика Б. Паскаля: «Человек — всего лишь тростник, слабейшее из творений природы, но он — тростник мыслящий». В тютчевском стихотворении «Певучесть есть в морских волнах...» сформулирован болезненный для человека вопрос:

Откуда, как разлад возник?
И отчего же в общем хоре
Душа не то поет, что море,
И ропщет мыслящий тростник?

И от земли до крайних звезд
Все безответен и поныне
Глас вопиющего в пустыне,
Души отчаянный протест?

Причем острота этого вопроса подчеркивается тройной восходящей градацией — тремя вопросительными предложениями со все более эмоциональной лексикой. На самом деле в стихотворении Тютчева есть и ответ на этот вопрос. Он содержится в предыдущей строфе:

Невозмутимый строй во всем,
Созвучье полное в природе, —
Лишь в нашей призрачной свободе
Разлад мы с нею сознаем.

Тютчев характеризует человека как мыслящего и обладающего свободой волеизъявления. Хотя свобода человека имеет эпитет «призрачная» (то есть существующая не объективно, а только в сознании человека). Таким образом, мы вновь возвращаемся к афоризму Паскаля, только с обратной стороны: человек хотя и мыслящий, но он все же тростник, а значит, часть созданной Богом природы, равный иным созданиям. Стихотворение Кушнера словно продолжает эти размышления: и музыка уже живет в дудке, а мы-то «думаем, что это мы поем...»

Но после многоточия четыре заключительные строки кушнеровского стихотворения начинаются с противительного союза: «А все же в песне дорого, Авзоний...» То, что особенно дорого в песне, не природного свойства. Это нечто создается только человеком, и трудно дать этому имя...

Стихотворение А. С. Кушнера не только о том, что человек, искусство, культура — звенья единой цепи, у которой есть прошлое и будущее. Оно еще о том, что только «мыслящему тростнику», только человеку дано извлечь «какой-то звук щемящий, посторонний». Ни море, ни речная волна, ни сырой песок — ничто в природе не способно на этот звук души (даже духа), делающий песню — песней, поэзию — поэзией.

Вспомним, что стихотворение Кушнера входит в цикл «Пятая стихия». Четыре стихии — это земля, вода, огонь и воздух. Пятая — дух, эфир. В цикле всего девять стихотворений:

- ✓ «Бессмертие — это когда за столом разговор...»;
- ✓ «Ты здесь, поблизости... Скажи, когда распался...»;
- ✓ «Мне весело, что Бакст, Нижинский, Бенуа...»;
- ✓ «В этом мире плотном, волокнистом...»;
- ✓ «Вот статуя в бронзе, отлитая по восковой...»;
- ✓ «Поэзия — явление иной...»;
- ✓ «В полуплаще, одна из аонид...»;
- ✓ «Есть музыка в прибрежном тростнике...»;
- ✓ «Пулково».

Интересно, что одни только названия стихотворений цикла создают почти что текст. Во всяком случае — вполне определенный контекст, в котором речь идет о Художниках и искусстве, о жизни и бессмертии, о высотах земных и духовных, о смертности человека и преодолении смерти в искусстве. (Прочтение стихотворения «Есть музыка в прибрежном тростнике...» в контексте всего стихотворного цикла заслуживает отдельного внимания.) Если так, то наши догадки и интерпретация рассматриваемого стихотворения небезосновательны. Подтверждение этому находим в одном из стихотворений цикла:

Поэзия — явление иной,
Прекрасной жизни где-то по соседству
С привычной нам, земной.
Присмотримся же к призрачному средству
Попасть туда, попробуем прочесть
Стихотворенье с тем расчетом,
Чтобы почувствовать: и правда, что-то есть
За тем трехсложником, за этим поворотом.
Вот рай, пропитанный звучаньем и тоской,
Не рай, так подступы к нему, периферия
Той дивной местности, той почвы колдовской,
Где сердцу пятая откроется стихия.
Там дуб поет.
Там море с пеною, а кажется, что с пеньем
Крадется к берегу; там жизнь, как звук, растет,
А смерть отогнана, с глухим поползновеньем.

Музыка и музыкальные образы в стихотворениях Бориса Рыжего. Опыт интерпретации

Еще в 20-х годах прошлого века В. М. Жирмунский проводил мысль о плодотворности применения к словесному творчеству приемов анализа, выработанных в «технически более отчетливых искусствах»: изобразительных и в музыке [2]. Тем не менее само понятие музыкальности литературного произведения, чаще применяемое к лирическим жанрам, в

практике, особенно педагогической, стало общим местом. Что поможет изменить эту ситуацию?

Современный исследователь Н. Мышьякова в статье «Музыка как образ в русской культуре 19 века» утверждает: «Каждая морфологическая система чувствует свою неизбежную онтологическую “интертекстуальность” и в то же время — одиночество. С древнейших времен путешествуя рука об руку, словесное искусство и музыка превратили “поэтичность” и “музыкальность” в универсальные термины-кочевники. Всеобщая текстуализация культуры последовательно умножает число этого терминологического “сословия”» [10, с. 301]. В статье Н. Мышьяковой просматривается некая «функциональная» типология «музыкальности» литературы:

✓ *Музыка как «голос жизни»*: «в старых домах скрипят двери и половицы, по вечерам слышны голоса лягушек, тренькает гитара, раздаются хохот и визги» [10, с. 291].

✓ *Психологически-ситуативная функция музыки*. «Герои русских романов, как правило, переживают музыку психологически-ситуативно. Музыка заставляет душу работать активнее, что, собственно, и нужно психологическому роману» [10, с. 296].

✓ *Музыка как колорит времени и способ выражения мировоззрения автора*. Например, у Л. Толстого народная песня и пляска, обнаруживающие «сокровенного человека», противопоставлены опере как наиболее нелепому и противостественному искусству.

✓ *Семантическая роль интонации в художественной прозе*. Интонация «проявляет склонность к авторитарности, диктатуре, настаивает на своей эмансипации. Семантика тона все энергичнее обособляется от системы прямых значений слов независимо от того, согласуется ли она с ней или вступает в противоречие» [10, с. 293].

✓ *Метафорическая музыкальность*. «Музыка Пушкина — это музыка, помнящая свое славное романтическое прошлое. “Любовь — мелодия” — образ, преподносящий одну из романтических метафор в реплике эпизодического персонажа “Каменного гостя” и превращающий музыку из философско-концептуальной категории в одно из ощущений обыкновенного человека» [10, с. 295].

✓ *Музыкальность поэтики стихотворных произведений*, которая развивалась в двух направлениях:

— *музыкально-напевного интонирования*, основанного на природе «кантиленно-напевного мелодического стиха»; это слышимая музыкальность текста, мелодичная, песенная структура, «интонационно очерчивающая облик текста»;

— *интонационной монотонии*, ориентированной на музыкальную магию слова; музыка таких текстов держится на традиционных приемах суггестии, сообщая произведениям интонацию и силу молитвы, заговора, заклинания; в таких текстах культивируются анафоры, эпифоры, рефрены, ассонансные рифмы, кольцевая композиция — то есть фигуры, призванные обесценить лексическую смысловую информацию.

Обращение к этой типологии на уроке литературы в 11-м классе может помочь старшеклассникам в постижении художественного мира Бориса Рыжего (1974—2001), так ярко заявившего о себе и так рано ушедшего из жизни.

Учитель, опираясь на функции музыкальности художественного текста, выделенные Н. Мышьяковой, показывает их на примере стихотворений поэта, предлагает возможное толкование текстов, не всегда даже исчерпывающее, чтобы оставался воздух для иных читательских интерпретаций. Это только знакомство, начало диалога с поэтом.

О присутствии музыки в поэзии Бориса Рыжего пишут Дмитрий Сухарев [15], Евгения Изварина [3], Татьяна Кучина [5]. Именно музыка как тема, образ или художественный мотив объединяет стихотворения из первого рекомендательного списка для чтения вслух в классе (о некоторых из этих стихотворений учитель в своем слове умалчивает, оставляя их для самостоятельной работы учащихся):

- ✓ «Музыкант и ангел» (1995 г.);
- ✓ «Музыка» (1996 г.);
- ✓ «За стеной — дребезжанье гитары...» (1998 г.);
- ✓ «Музыка жила во мне...» (1999 г.);
- ✓ «Я зеркало протру рукой...» (1999 г.);
- ✓ «Элегия» («Благодарю за каждую дождинку...») (2000 г.).

Вот почти буквальная иллюстрация музыки как «голоса

жизни» в стихотворении Б. Рыжего «За стеной — дребезжанье гитары...» (1998 г.):

За стеной — дребезжанье гитары,
льется песнь, подпевают певцу
захмелевшие здорово пары —
да и впрямь, ночь подходит к концу.

Неслучайно звуки музыкального инструмента названы существительным со сниженным значением — «дребезжанье». Это царапающий слух, неприятный, раздражающий звук. Благодаря этому музыкальному мотиву мир предстает страшным, дисгармоничным: «ибо я ничего безобразней этой песни не слыхивал».

Но мир в представлении поэта не однолик, он может быть и благосклонен к человеку. Например, в стихотворении «Трубоч и осень» (1994 г.) мы слышим не «дребезжанье», а подлинную музыку. Она атрибут городского пейзажа, голос города, проникающий в сердца влюбленных, более того — она сама созидающая сила:

Полы шляпы висели, как уши слона.
А на небе горела луна.
На причале трубач нам с тобою играл —
словно хобот, трубу поднимал.
Я сказал: посмотри, как он низко берет
и из музыки город встает.

Музыка не только проникает в сердца влюбленных, она делает их способными вместить в себя целый мир (наблюдается расширение сознания, расширение пространства), а потом истаять, истечь слезами при расставании:

Ты сказала: я чувствую город в груди —
арки, люди, дома и дожди.
Ты сказала: как только он кончит играть,
все исчезнет, исчезнет опять.
О, скажи мне, зачем я его не держал,
не просил, чтоб он дальше играл?..
Но настало туманное утро, и вдруг
все бесформенным стало вокруг —

арки, лестницы, лица, дома и мосты.
И дожди, и речные цветы.
Это таял наш город и тек по рукам —
Навсегда, навсегда — по щекам.

Музыка помогает передать состояние и ощущения влюбленных, ее появление, развитие и исчезновение напрямую связаны с динамикой чувств героев. Таким образом, стихотворение «Трубач и осень» — яркий пример *психологически-ситуативной функции музыки* в лирическом тексте.

Стихотворение Б. Рыжего «Музыка жила во мне...» (1999 г.) интересно, на наш взгляд, тем, что в нем *выражается мировосприятие и даже мировоззрение* автора. Оно подтверждает мысль, что именно музыка выманила поэта из дома и повела за собой [1].

Музыка жила во мне,
никогда не умолкала,
но особенно во сне
эта музыка играла.

Словно маленький скрипач,
скрипача того навроде,
что играет, неудач-
ник, в подземном переходе.

Стихотворение, с внешне легкой формой, непринужденной разговорной лексикой, содержит *метафорическую музыкальность*, раскрывающую свой смысл для неравнодушного читателя, пытающегося разобраться в «скрытописи» (Д. Сухарев) поэта и способного к интерпретации.

В контексте лирического текста музыка, жившая и не умолкавшая в герое, — некая не сразу осознанная им способность, с которой он обращается легко, даже пренебрежительно. Отсюда и сравнение с маленьким скрипачом-неудачником из подземного перехода.

В переходе я иду —
руки в брюки, кепка в клетку —
и бросаю на ходу
этой музыке монетку.

Ключевое слово «в переходе» словно обозначает переход к осмыслению лирическим «я» своей способности. «Музыка Б. Рыжего, — по мнению Т. Кучиной, — не поддается описаниям или характеристикам (она не громкая, не тихая, не быстрая, не медленная, не бравурная, не сентиментальная) — это реализованная метафора “буферной” зоны между эмпирическим миром и миром сверхреальным» [5, с. 29]. Чем была эта музыка: даром, силой, стихией?

Эта музыка в душе
заиграла много позже —
до нее была уже
музыка, играла тоже.

Может быть, это как раз та музыка в душе поэта, которая дает возможность ее воплощения в слове?

Но следующие строчки стихотворения звучат как горькое признание (или предупреждение?) человека, растратившего свой дар:

Словно спившийся трубач
похоронного набора,
что шагает мимо прач-
ечной, гаража, забора.

Перед мысленным взором читателя пробегают целая жизнь: вот мальчик, полный музыки, как Петя Ростов, слышавший и управлявший ею во сне, не осознающий своей одаренности; вот юноша, ощутивший музыку как талант в своей душе; вот вышедший из тьмы перехода в жизнь человек, со своей музыкой не нашедший другого пути, кроме того, куда он идет «мимо прач-ечной, гаража, забора»... Но стихотворение неожиданным образом закольцовывается — и перед нами вновь начало жизни, вновь мальчишка, чье «свалиться не боюсь» дает надежду на иной, более оптимистический поворот жизни человека, в котором живет музыка:

На гараж, молокосос,
я залез, сажу, свалиться
не боюсь, в футболке «КРОСС»,
привезенной из столицы.

Со стихотворением «Музыка жила во мне...» перекликается стихотворение этого же, 1999-го, года «Я зеркало протру рукой...». Здесь те же мотивы: музыки, разочарования, самоиронии, осмысления пути:

Для пьяницы-говоруна
на флейте отзвучало лето,
теперь играет тишина
для протрезвевшего поэта.

Интересно заметить, что в этом стихотворении музыкой полон не человек, а мир, окружающий его. И даже тишина имеет смысл и значение музыки («играет тишина»), как пауза, как преддверье звука или молчание за последней растаявшей нотой.

Кантиленно-напевную основу стихотворения (оно легко переложимо на музыку с размером в две или четыре четверти) обеспечивает четырехстопный ямб с перекрестными мужскими и женскими рифмами в каждом катрене.

Я зеркало протру рукой
и за спиной увижу осень.
И беспокоен мой покой,
и счастье счастья не приносит.

На землю падает листва,
но долго кружится вначале.
И без толку искать слова
для торжества такой печали.

Завораживающая музыка текста стихотворения проявляется и в *интонационной монотонии*, основанной на целом ряде разнообразных повторов, обнаруживаемых уже в первой строфе. Так, на корневом повторе основано оксюморонное словосочетание «беспокоен покой», то есть внешняя статика не соотносится с внутренним ощущением человека. Эта мысль усиливается следующим утверждением: «счастье счастья не приносит». Лексический повтор слова наполняет каждое существительное своим значением. Можно прочесть так: счастье в общепринятом смысле слова (то есть благополучие) не приносит истинного ощущения счастья (то есть удовлет-

ворения, гармонии). Анафора (семь раз строки стихотворения начинаются с сочинительного соединительного союза *и*) усиливает ощущение суггестивной монотонии.

Есть повтор и в композиции стихотворения — мы видим прием обрамления: стихотворение начинается и завершается упоминанием лица поэта в зеркале и кружащейся за его спиной осенней листвы. Но если словесный текст рассмотреть как текст музыкального произведения, можно обнаружить распространенную в музыке трехчастную композицию с репризой в финале, то есть повторением начала. Музыкальная реприза повторяет заданную в начале произведения тему, как правило, с некоторыми изменениями — фактурными, динамическими, ладовыми. Именно такую репризу можно увидеть в стихотворении Б. Рыжего «Я зеркало протру рукой...». В зеркале тот же осенний пейзаж, то же кружение. Исчезло только лицо человека. И это наводит на философские размышления о человеке, времени и мире...

Все зеркало заполнит сад,
лицо поэта растворится.
И листья заново взлетят,
и станут падать и кружиться.

Для самостоятельной интерпретации ученикам предлагаются стихотворения «Музыкант и ангел» (1995 г.) и «Элегия» («Благодарю за каждую дождинку...») (2000 г.). Каждый выбирает не только стихотворение по своему вкусу, но и те функциональные особенности музыки в словесном тексте, с помощью которых сумеет наиболее полно раскрыть смыслы стихотворения. Отметим, что стихотворения не равнозначны по сложности и глубине содержания, их разделяют пять лет, в течение которых Б. Рыжий значительно изменился как поэт, хотя сохранил свой узнаваемый голос. Стихотворение «Элегия» носит, безусловно, экспериментальный характер, что обычно является привлекательным для учащихся.

Знакомство старшеклассников с поэзией Бориса Рыжего нам представляется чрезвычайно важным, так как художественная информация, содержащаяся в его произведениях, дает

читателям знания об эпохе на стыке XX и XXI веков, представления о красоте и катастрофичности бытия, приближает к пониманию мироощущения поэта, сознающего силу и хрупкость человеческого «я». А музыка является одним из важных кодов в художественной системе поэта.

Две Музы и музыки.
Сопоставительный анализ стихотворений
В. А. Павловой и А. А. Ахматовой

Поэзия и личность Веры Павловой, безусловно, неординарное явление современной культуры. Биография поэта связана с музыкой: она собиралась стать композитором, закончила музыкальный колледж им. Шнитке и Академию музыки им. Гнесиных, ее старшая дочь — оперная певица. Мир музыки, ее язык, образы органично присутствуют в стихах Веры Павловой, чья главная тема — любовь:

Плачет дева в скрипичном ключе,
узнав сгоряча,
что чело у нее на плече —
с чужого плеча.

Даже размышляя об этапах женской жизни, поэт обращается за аналогиями не столько к литературным персонажам, сколько к персонажам музыкальных произведений — балета и оперы:

Танцевала Джульетту — теперь попляши Кормилицу.
Пела Татьяну — теперь Ларину спой.
Уступает место, а мог бы просто подвинуться
мужчина в метро. Красивый. Немолодой.

Жизненные события размечены и поименованы музыкальными терминами:

Из-под века, из-за такта
Выкатилась бусинка...
На руках у музыканта
Умирает музыка.

Эта выкатившаяся «из-за такта» бусинка-слеза — то ли случайная, не сдержанная, то ли не предназначенная быть увиденной, то ли та самая, с которой начинается новая фаза жизни, как из-за такта начинается новая музыкальная фраза...

Музыка одновременно и некая идеальная субстанция, и нечто материальное. Она представляется непременно составляющим счастья:

Незримый град. Беззвучный звон.
Собор из музыки и света.
Моя любовь — счастливый сон,
Который сбудется посмертно.

Музыкальное знание, виртуозное владение языком, игра словом, превращающимся в неоднозначный образ в музыкальном контексте, — все это делает стихи В. Павловой объемными, то есть дающими читателю свободу истолкований содержащихся в них подтекстов:

Поэт и чернь? Поэт и Черни,
«Искусство беглости». Куда
бежать от любопытной черни,
от неизбежного стыда,
что недоучены этюды,
что парок бабьи пересуды
переорут высокий суд,
суть приговора переврут?

Обращает на себя внимание обилие аллюзий, как в вышеприведенном стихотворении («Парки бабье лепетанье» из «Стихов, сочиненных ночью во время бессонницы» А. С. Пушкина). Но критики подчеркивают особую связь поэзии В. Павловой с другим поэтом.

«Лирика Павловой унаследовала от Ахматовой акмеистическую точность и емкость мысли, отточенность и лаконичность формы стиха, характерную значимость вещных подробностей, говорящих деталей в передаче чувств и внутренних переживаний лирической героини», — пишет Д. Садыкова [13].

Возможность убедиться в этом предоставляет сопоставление двух стихотворений на одну и ту же тему.

Муза

Когда я ночью жду ее прихода,
Жизнь, кажется, висит на волоске.
Что почести, что юность, что свобода
Пред милой гостью с дудочкой в руке.
И вот вошла. Откинув покрывало,
Внимательно взглянула на меня.
Ей говорю: «Ты ль Данту диктовала
Страницы Ада?» Отвечает: «Я».

(1924 г.)

В. Павлова

Муза, это всего лишь шутка!
Вытри сопли, одерни юбку.
Что ты вцепилась в свою дудку,
как в дыхательную трубку?
Что мы тесто воздуха месим,
что мы ноту, как лямку, тянем?
Разве я задохнусь без песен?
Разве я захлебнусь молчаньем?

(2004 г.)

Лирические героини обоих произведений переживают встречу с музой, смысл этой аллегорической ситуации — приход поэтического вдохновения. У Ахматовой эта сцена решена в возвышенном, драматическо-лирическом ключе. Крайняя степень внутреннего напряжения передается литотой «жизнь, кажется, висит на волоске». Восходящая градация, содержащая в себе понятия безусловных человеческих ценностей, словно обрушивается, уничтожается сравнением с явившейся музой: «Что почести, что юность, что свобода / Пред милой гостью...» Причем покровительница поэзии является во всем своем античном облачении: «с дудочкой в руке» и покрывале. Пластика ее движений, мимика, простота и ясность ответа говорят о несуетности, торжественности момента. Сам вопрос, обращенный к музе и упоминающий автора «Божественной комедии», вносит дополнительную краску величественности.

Даже местоимение «ты», которое позволяет себе лирическая героиня в адрес гостя, не снижает пафоса ситуации, а, напротив, словно возвышает ее, приближает поэта к музе.

В стихотворении Павловой мы обнаруживаем те же ахматовские лаконичность и выразительность. Оба произведения состоят всего лишь из двух катренов с перекрестной рифмовкой, хотя стихотворение Ахматовой выдержано в классическом пятистопном ямбе, тогда как стихотворение Павловой написано более свободным акцентным стихом.

Как и ахматовская, муза Веры Павловой — явление не платоническое, а плотское. С ней так же можно разговаривать, общаться. Она является в женском облике, и у нее есть все, что свойственно женщине: мимика и жесты, одежда и аксессуары, то есть музыкальный инструмент, не позволяющий спутать ее с какой-либо иной гостьей. Но эти «вещные подробности» и говорящие детали у Павловой принадлежат другой стилистике и наполнены совсем иным смыслом. Она не была бы самой собой, если вдруг всерьез напилала бы стихотворение величественным пафосом. Характерная черта Павловой — ирония, почти всегда — самоирония, нивелирующая любой пафос. Ее языку чужд высокий стиль трагедии: даже о трагическом она пишет иронично и этим парадоксально трагическое даже усиливает. Вот, например, стихи о смерти:

Кто за мною заедет,
подбросит меня, подхватит?
Дедушка на «Победе»?
Дьявол на белой «Ладе»?
Спинку держу, как леги,
даром что место сзади.
Папа на велосипеде?
Ты на ковре-самолете?
Ангел на самокате?

Стихотворение Павловой «Муза, это всего лишь шутка!..» написано в жанре фрагмента (В. Баевский), словно первой строке уже предшествовал некий текст, описывающий само появление музы и начало разговора с ней, а мы становимся свидетелями лишь очередной реплики, обращенной к

своей гостье лирической героиней. Причем в этом обращении нет никакого пиетета, будто она — взрослая женщина утешает и приводит в чувство расплакавшуюся музу-подростка: «Вытри сопли, одерни юбку. / Что ты вцепилась в свою дудку, / как в дыхательную трубку?» Лексика разговорная, экспрессивная резко контрастирует с ахматовской высокой и сдержанной лексикой. Контрастны также и поведение одной и другой музы: у Ахматовой она *вошла, внимательно взглянула, откинула покрывало*, у Павловой — *вытерла нос, одернула юбку, вцепилась в дудку...* Да и сама «дудочка» из образа-символа поэтического вдохновения превращается просто в «дудку». Хотя тут не все так просто.

Не случайно сравнение ее с дыхательной трубкой. В стихотворении Павловой мы наблюдаем то, чего нет в стихотворении Ахматовой: явление инициации — то есть *перехода* лирического «я»-поэта в «я»-музу. И, таким образом, это уже не муза, а сама лирическая героиня не может жить и дышать без своей дудки, без своего таинственного дара слагать стихи. Возможно, поэтому в следующих строчках появляется объединяющего характера местоимение «мы». Получается, что вопрос: «Что мы тесто воздуха месим, / что мы ноту, как лямку, тянем?» содержит упрек, обращенный к самой себе. То, что воздушно и музыкально (стихи, поэзия), не должно сопровождаться тяжестью усилий. Может, проще вообще отказаться от своего дара? Но тогда возникают вопросы, завершающие стихотворение: «Разве я задохнусь без песен? / Разве я захлебнусь молчаньем?» Они вовсе не риторические, и ответ на них: ДА. Поэт не живет без своих песен, и дудочка, переданная ему его музой, и есть та самая *дыхательная* трубка, из которой он получает свой воздух и с помощью которой извлекает свою ноту, свою мелодию.

Музыка и поэзия у Павловой — единая стихия, в которой она пребывает, вне которой не может существовать и, возможно, поэтому не испытывает к ней чувства особой благодарности, как человек, дышащий воздухом, не благодарит его ежесекундно за возможность дышать и жить. Иное отношение Ахматовой к музыке. Она видит в ней нечто «чудотворное»: «Она одна со мною говорит, / Когда другие подойти

боятся» («Музыка»). При всем восхищении, это все же иная стихия, к которой можно приблизиться, но не войти в нее, как входит лирическая героиня Веры Павловой.

В организации на уроке сопоставительного анализа учитель может опереться на следующие вопросы:

1. Вспомните, какая муза в греческой мифологии была покровительницей музыки и лирической поэзии. Как она изображалась?
2. Можно ли сказать, что стихотворения Ахматовой «Муза» и Павловой «Муза, это всего лишь шутка!» написаны на одну тему? Поясните.
3. Как проявляется жанровое своеобразие каждого стихотворения? Связаны ли особенности стихосложения с содержанием и смыслом текстов?
4. В чем сходство и различие предметной образности произведений? Чем это можно объяснить?
5. Сопоставьте двух муз. Какая из них Вам ближе?
6. Как «работают» в стихотворениях лексика, синтаксис, средства выразительности? Отметьте то, что помогает Вам глубже понять смысл произведений.
7. Предложите свою интерпретацию заключительных строк стихотворения Павловой.

Литература

1. Борщевская, М. Ю. Литература и музыка. Программа-аппликатура / М. Ю. Борщевская // Литература : учебно-методический журнал для учителей словесности. — 2014. — Сентябрь. — С. 14—18.
2. Жирмунский, В. М. Задачи поэтики / В. М. Жирмунский // Жирмунский, В. М. Теория литературы: Поэтика. Стилистика. — Ленинград : Наука, 1997. — С. 15—55.
3. Изварина, Е. «Снег нарисует птицу» / Е. Изварина. — URL: <http://seredina-mira.narod.ru/izvarina5.html>.
4. Колокольцев, Е. Н. Взаимосвязь искусств в школьном изучении литературы : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Е. Н. Колокольцев. — М., 1993. — 126 с.

5. *Кучина, Т. Г.* Музыка в художественном мире Бориса Рыжего / Т. Г. Кучина // Литература (Первое сентября). — 2014. — Сентябрь. — С. 27—29.
6. *Кушнер, А. С.* Аполлон в снегу: Заметки на полях / А. С. Кушнер. — Ленинград : Советский писатель, 1991. — 512 с.
7. *Лихачев, Д. С.* Кратчайший путь: Предисловие / Д. С. Лихачев // Кушнер, А. С. Стихотворения. — Ленинград : Художественная литература, 1986. — С. 3—12.
8. *Мандельштам, О. Э.* Сочинения : в 2 томах. Том 1. Стихотворения / составитель, подготовка текста и комментарии П. Нерлера / О. Э. Мандельштам. — Москва : Художественная литература, 1990. — 638 с. — ISBN 5-280-00559-2.
9. *Маранцман, В. Г.* Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством / В. Г. Маранцман // Литература в школе. — 1998. — № 8. — С. 91—99.
10. *Мышьякова, Н.* Музыка как образ в русской культуре 19 века / Н. Мышьякова // Вопросы литературы. — 2003. — Июль-август. — С. 287—301.
11. *Паскаль, Б.* Избранные афоризмы / Б. Паскаль. — Горький : Волго-Вятское книжное издательство, 1986. — 132 с.
12. Поздняя латинская поэзия / перевод с латинского ; составление и вступительная статья М. Л. Гаспарова. — Москва : Художественная литература, 1982. — 720 с.
13. *Садыкова, Д.* 3 стихии. О поэзии Веры Павловой / Д. Садыкова. — URL: <http://www.promegalit.ru>.
14. *Свирина, Н. М.* Культурный контекст на уроках литературы : книга для учителя / Н. М. Свирина. — Санкт-Петербург : Глагол ; Лита, 1999. — 151 с. — ISBN 589662011x.
15. *Сухарев, Д. А.* Влажным взором : вступительная статья / Д. А. Сухарев // Рыжий, Б. Б. В кварталах дальних и печальных: Избранная лирика. Роттердамский дневник / Б. Б. Рыжий. — Москва : Искусство — XXI век, 2014. — С. 5—24.

РАБОТА С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ художественной интерпретации шекспировской трагедии «Гамлет» на уроках изучения русской лирической поэзии XX века

Е. В. Егоршина

Под термином «интерпретация» понимается «интегративное качество, обеспечивающее стремление, способность и готовность личности к созданию ценностно-смысловых продуктов интерпретации в соответствии с природой субъекта (объекта) интерпретации на разных этапах движения развития коммуникации» [10, с. 84]. Последняя часть данного определения подразумевает, что интерпретационная деятельность осуществляется на всех этапах работы над произведением — интерпретирующего восприятия, интерпретирующего анализа и собственно интерпретации (получения условно итогового продукта). Поэтому интерпретацию следует понимать как «процесс и результат истолкования информации на основе ее восприятия и анализа» [3, с. 151].

В методике принята следующая классификация видов интерпретации: научная, критико-публицистическая, художественная и читательская (Г. Н. Ионин, В. Г. Маранцман). Наибольшее внимание методисты уделили интерпретации как продукту перевода словесного вида искусства на язык образов других его видов (музыки, живописи, театра, кино и др.), то есть художественным интерпретациям литературных произведений и их сопоставлению с литературными источниками. Полагаем, такой методический подход весьма продуктивен, поскольку «расширяет в сознании учащегося границы интерпретации художественного текста, создает полифонию смыслов, углубляет понимание поставленной автором проблемы, которая может быть по-разному осмыслена и решена в пространстве другого текста, другого эстетического кода, другой эпохи» [10, с. 137].

Продemonстрируем один из возможных вариантов разви-

тия интерпретационных умений и навыков школьников, обогатив их опытом общения с произведениями разных видов искусства, при изучении образа Гамлета на уроке литературы в 11-м классе. С учетом содержания рабочих программ мы отобрали следующие стихотворения: «Я — Гамлет. Холодеет кровь...» (1914) А. А. Блока, «Читая Гамлета» (1909) А. А. Ахматовой, «Диалог Гамлета с совестью» (1923) М. И. Цветаевой и «Гамлет» (1946—1947) Б. Л. Пастернака.

К каждому из указанных стихотворений мы подобрали произведение-интерпретацию так, чтобы учащиеся имели возможность поработать с разными видами художественных интерпретаций (живописными, музыкальными, сценическими), поскольку это актуализирует опыт общения школьников с искусством, позволяет по-новому прочувствовать и осмыслить литературное произведение, дает большую возможность для творческой самореализации, способствует активному приобщению к гуманистическому потенциалу культуры. Отбор произведений-интерпретаций осуществлялся в соответствии со следующими принципами:

- ✓ общность тематики и проблематики с литературным текстом;
- ✓ художественная и аксиологическая значимость произведения-интерпретации;
- ✓ своеобразие трактовки в нем тематики, проблематики, образов и художественной структуры текста;
- ✓ соответствие возрастно-психологическим особенностям учащихся и уровню их литературного и эстетического развития и др.

Были подобраны следующие произведения-интерпретации:

- ✓ «Я — Гамлет. Холодеет кровь...» А. А. Блока — живописное полотно современного нижегородского художника Т. Петровой-Невской «Гамлет и Офелия» (2007);
- ✓ «Читая Гамлета» А. А. Ахматовой — картины прерафаэлитов А. Хьюза «Офелия» (1863), Д. У. Уотерхауса «Офелия» (1889) и «Офелия» (1894);
- ✓ «Диалог Гамлета с совестью» М. И. Цветаевой —

сюита для голоса и камерного оркестра «Диалог Гамлета с совестью» (1973) из цикла «Шесть стихотворений Марины Цветаевой, ор. 143» Д. Д. Шостаковича;

✓ «Гамлет» Б. Л. Пастернака — монолог В. С. Высоцкого, исполнителя роли Гамлета в одноименном спектакле Театра на Таганке (1971), звучащая в нем песня на стихи Б. Л. Пастернака «Гамлет» (соответствующий видеоматериал размещен в свободном доступе в сети Интернет).

Заметим, что педагог может подобрать для урока и иной дидактический материал или продолжить рассмотрение указанной темы при изучении русской литературы второй половины XX века, которая также дает большой простор для развития интерпретационной деятельности школьников: так, предметом анализа на уроке могут стать стихотворения «Гамлет этого поколения» Б. А. Слуцкого, «Оправдание Гамлета» Д. С. Самойлова, «Гамлет» Н. М. Коржавина, «Мой Гамлет» В. С. Высоцкого, «Гамлет и Офелия» В. А. Сосноры, «Песня Офелии» А. А. Вознесенского, «Ты, Гамлет, спишь!» Ю. П. Мориц и др.

Работа над каждой парой «литературный текст — его художественная интерпретация» строилась по следующему принципу: 1) выразительное чтение текста; 2) проверка его восприятия; 3) филологический анализ лирического текста; 4) установление межтекстовых связей с первоисточником (трагедией У. Шекспира «Гамлет»), выявление и сопоставление концепций изображения героя; 5) анализ одной интерпретации образа Гамлета в произведении другого вида искусства (живописной, музыкальной, сценической); 6) «синтез промежуточных продуктов интерпретационной деятельности и воплощение полученного результата в виде нового творческого продукта» [10, с. 82], выраженного как в вербальной (устной или письменной), так и в невербальной форме.

Сопоставление литературного произведения и его живописной интерпретации осуществлялось прежде всего на примере стихотворения «Я — Гамлет. Холодеет кровь...» А. А. Блока и живописного полотна современного нижегородского художника Т. Петровой-Невской «Гамлет и Офелия».

Шекспировская трагедия вызывала у А. А. Блока особый интерес в пору юношеских духовных исканий. Еще в 1897 году он назвал Гамлета первым среди своих любимых литературных героев. Летом 1898 года А. А. Блок поставил в именин Менделеевых Боблово любительский спектакль — сцены из «Гамлета», где сам он играл принца, а Офелию — Любовь Дмитриевна Менделеева, его будущая жена. Впоследствии она писала, что общение в костюмах Гамлета и Офелии было их романом первых лет встречи [6]. Спектакль сливался с действительностью и приобрел для А. А. Блока провиденциальное значение. В его лирику тех лет входит тема «Гамлет — Офелия», приобретающая характер мифологемы, слившейся впоследствии с символическим образом Прекрасной Дамы. Стихотворения этого цикла: «Я шел во тьме к заботам и веселью...», «Офелия в цветах, в уборе...», «Есть в дикой роще у оврага...», «Мне снилась снова ты, в цветах, на шумной сцене...» и др. — создавались в 1898—1900 годах, но А. А. Блок возвращался к ним и в кризисные для себя 1908 и 1914 годы, отшлифовывая окончательные редакции, и в 1914 году он завершает цикл стихотворением, в котором воссоздает трагический образ принца, — «Я — Гамлет. Холодеет кровь...».

В процессе работы над ним учитель может предлагать одиннадцатиклассникам следующие вопросы и задания:

1. С кем идентифицирует себя лирический герой стихотворения и почему?
2. Каким предстает в стихотворении Гамлет? В чем отличие в трактовке образа героя от шекспировского текста?
3. Какие факты биографии и мотивы творчества самого поэта нашли отражение в стихотворении?
4. В чем общность образов и судеб Гамлета и Офелии в стихотворении? С помощью каких художественных деталей она подчеркнута в тексте?

Учащиеся отмечают, что лирический герой стихотворения идентифицирует себя с Гамлетом на основании общего для них ощущения противостоящего «страшного мира», что, безусловно, было близко мировоззрению самого поэта. А. А. Блок изобразил трагедию чистой души, столкнувшейся с бесконеч-

ным злом современной действительности. Гамлет по-рыцарски бесстрашно принял вызов времени, но не пытается противостоять ему, не задается вопросами, почему мир таков, а принимает его как данность, не рефлексировывает о своей роли в нем, в отличие от шекспировского персонажа. Таким образом, поэт раскрывает только одну, самую светлую, сторону натуры героя, наиболее близкую ему самому. Общность судеб Гамлета и Офелии — их нежелание бороться с трагическими обстоятельствами и гибель — подчеркивается и кольцевой композицией текста, и пассивными глагольными конструкциями («увел... жизни холод», «клинком отравленным заколот»).

Своеобразной интерпретацией одновременно и первоисточника, и стихотворения А. А. Блока является полотно Т. Петровой-Невской «Гамлет и Офелия». Учащимся можно предложить поразмышлять над следующими вопросами:

1. В чем, по-вашему, можно обнаружить черты сходства в интерпретации образов героев на полотне Т. Петровой-Невской «Гамлет и Офелия» и в стихотворении А. А. Блока?
2. Как картина перекликается с трагедией У. Шекспира «Гамлет»?

К достоинствам полотна Т. Петровой-Невской следует отнести прежде всего то, что оно дает возможность множественных интерпретаций. Последнее представляется особенно важным, так как позволяет вступать в диалогические отношения с автором, выстраивать открытый полифонический ценностно-смысловой читательский дискурс. Именно «диалог интерпретаций» признан в современной методике наиболее оптимальным путем изучения литературы в выпускном классе [10, с. 126].

Как правило, учащиеся усматривают черты портретного сходства между героями картины и А. А. Блоком и Л. Д. Менделеевой (особенно если учитель вначале продемонстрировал их фотографические снимки 1898 года в костюмах Гамлета и Офелии, сохранившиеся с любительского спектакля в Боблове). Также школьники видят на картине романтическое двоемирие, создаваемое разностью колористической гаммы верхней (левой) и нижней (правой) частей полотна и подчеркнут-

тое диагональным росчерком, что имеет отношение и к художественному микрокосму самого поэта, и к лирической ситуации стихотворения. При этом они обращают внимание и на отдельные художественные детали. Например, сломанный пополам цветок, который держит в руках Офелия, по мнению большинства интерпретаторов, символизирует ее гибель, пребывание в горном мире, что подчеркнуто более светлой, пастельной цветовой гаммой картины по сравнению с темными оттенками, использованными при изображении героя, пока еще пленника «страшного мира». Интересно и другое наблюдение учащихся: цветок сломан неким предметом, что держит в руках Гамлет, и в этом они видят переключку с трагедией У. Шекспира, герой которой оказывается косвенно виновен в гибели Офелии, — именно неоднозначность его образа, по мнению некоторых интерпретаторов-старшеклассников, объясняет темные краски, преобладающие при создании облика персонажа.

Еще одну возможность «создания многомерного читательского дискурса, в котором сосуществуют голоса героев, текста, автора, художественных и читательских интерпретаций» [10, с. 125], дает учителю сопоставление стихотворения «Читая Гамлета» А. А. Ахматовой и картин прерафаэлитов А. Хьюза «Офелия», Д. У. Уотерхауса «Офелия» (1889 и 1894).

Творчество Уильяма Шекспира привлекало А. А. Ахматову, чаще всего она перечитывала трагедии «Макбет» и «Гамлет», причем первую даже начала переводить. Неслучайно мотивы и образы именно этих пьес чаще всего возникают в ее творчестве. А. А. Ахматова как-то обмолвилась, что Шекспир «все сказал» и она черпает из его произведений многие темы и идеи, предлагая свою интерпретацию вечных образов. Одна из них представлена в стихотворении «Читая “Гамлета”», работу над которым учитель может вести, ориентируясь на следующие вопросы и задания:

1. С кем отождествляет себя лирическая героиня стихотворения?
2. Какой сюжет представляется поэтессе основным, заслуживающим внимания в пьесе «Гамлет»?

3. Проанализируйте реплику Гамлета, обращенную к Офелии. Какие взаимоотношения между персонажами она обнажает? Каков ее литературный источник? В чем своеобразие ее интерпретации в тексте стихотворения?
4. Как объясняет героиня крах любовной истории? Какой художественный прием позволяет поэтессе воссоздать образ принца?
5. Как лирическая героиня относится к принцу? По каким художественным деталям можно понять это?
6. Литературный критик В. Каблуков отмечает, что «поэзия начала XX века применила по отношению к "Гамлету" У. Шекспира... принцип зеркального "переписывания", разворачивая в противоположную сторону образы пьесы» [5]. Справедливо ли, по вашему мнению, это высказывание в связи с данным стихотворением и почему?
7. Среди критиков также бытует мнение, что «...Офелия остается для всякого очень милым существом, которое возбуждает к себе невольную жалость, но которое остается мало понятным и кажется при всей законченности своей как будто недочерченным» [8, с. 17]. Каким образом конкретизирует поэтесса характер своей героини?

В процессе анализа стихотворения учащиеся осознают, что лирическая героиня стихотворения идентифицирует себя с Офелией, а в сюжете развернута ее любовная линия с Гамлетом, лишь пунктиром намеченная в трагедии У. Шекспира. Однако поэтесса весьма своеобразно интерпретирует отношения героев по сравнению с первоисточником: в реплике Гамлета, обращенной к Офелии, не чувствуется любви к ней, — наоборот, от нее веет равнодушием. Произнося эти фразы в I сцене III акта пьесы, персонаж отказывается от своих чувств, будучи разочарованным во всех женщинах после предательства матери, здесь же об основном конфликте нет ни слова, значит, это подлинное отношение принца к героине.

Крах любовной истории лирическая героиня объясняет тем, что Гамлет — принц: «Принцы только такое всегда говорят». Неслучайно в последней строке первой части цикла реплика Гамлета превращается в горностаевую мантию — метафорический образ отражает гордость и равнодушие принца.

Однако отношение лирической героини к Гамлету также отличается от канонической трактовки. Нежное, интимное обращение на «ты», «милые черты» облика Гамлета, желание запомнить все его речи, даже несмотря на сквозящее в них равнодушие (пусть струятся «сто веков подряд»), — все это свидетельствует о теплой сестринской привязанности, но не о страсти: в последних двух строках второй части героиня перифразирует слова Гамлета из V акта трагедии, но в этот раз персонажи меняются местами.

Как видим, А. А. Ахматова «дописывает» образ Офелии в соответствии со своей поэтической мифологией, наделяя свою героиню женственностью, нежностью, но делая ее несколько отстраненной, более независимой, свободной и непринужденной, чем в первоисточнике: во втором стихотворении цикла она сначала очень тонко, будто невзначай искушает Гамлета, а потом, когда у того «вспыхнул взор», заявляет, что испытывает к нему лишь сестринскую привязанность. Да, Гамлет не любит ее, но и она искусно играет его чувствами.

Подобная трактовка образа Офелии была свойственна прерафаэлитам — английским художникам второй половины XIX века, которые своей целью видели борьбу против условностей викторианской эпохи, академических традиций и слепого подражания классическим образцам. Название направления должно было обозначать духовное родство с флорентийскими художниками эпохи раннего Возрождения, работавшими до Рафаэля и Микеланджело (их прерафаэлиты считали основателями академизма в искусстве): Перуджино, Фра Анжелико, Джованни Беллини. Самыми видными членами прерафаэлитского движения были поэт и живописец Данте Габриэль Россетти, живописцы Уильям Холман Хант, Джон Эверетт Милле, Мэддокс Браун, Эдвард Берн-Джонс, Уильям Моррис, Артур Хьюз, Уолтер Крейн, Джон Уильям Уотерхаус. Они заявляли, что не желают изображать людей и природу отвлеченно красивыми, а события — далекими от действительности и, наконец, им надоела условность официальных, «образцовых» мифологических, исторических и религиозных произведений.

Полотна прерафаэлитов Артура Хьюза «Офелия» (1863)

и Джона Уильяма Уотерхауса «Офелия» (1889 и 1894), естественно, не являются иллюстрациями к стихотворному циклу А. А. Ахматовой, но она была знакома с их творчеством (известно, что Н. С. Гумилев подарил ей альбом с их работами) и разделяла многие их взгляды на искусство. Поэтому, демонстрируя учащимся указанные репродукции (или одну из них — по выбору педагога), он может попросить определить, есть ли черты сходства в трактовке образа Офелии этими художниками и поэтессой и в чем они, по мнению одиннадцатиклассников, состоят.

Завершая анализ, учитель может предложить школьникам следующие вопросы и задания:

Сопоставьте лирический сюжет стихотворения и трактовку основных образов с пьесой Шекспира. Есть ли точки пересечения? Соответствует ли заголовок текста стихотворению?

Учащиеся отмечают, что точек пересечения с текстом первоисточником немного: основные сюжетные линии не реализованы (намек на них только в описании пейзажа — кладбища и реки), Гамлет как рефлексирующий герой, решающий сложные моральные проблемы, не представлен и пр. Заголовок вполне соответствует стихотворению: перед нами размышления уже не Гамлета, а читателя этой трагедии в XX веке, то есть происходят интерпретация шекспировских образов и идей, проецирование их на художественный мир поэтессы [1].

Сопоставление литературного произведения и его музыкальной интерпретации можно проводить на материале стихотворения «Диалог Гамлета с совестью» М. И. Цветаевой и сюиты для голоса и камерного оркестра «Диалог Гамлета с совестью» (1973) из цикла «Шесть стихотворений Марины Цветаевой, ор. 143» Д. Д. Шостаковича.

Как и А. А. Ахматовой, М. И. Цветаевой также была интересна гамлетовская тема: в 1923 году ей написаны три стихотворения: «Офелия — Гамлету», «Офелия в защиту королевы» и «Диалог Гамлета с совестью». Последнее, наиболее драматичное и необычное с точки зрения формы, мы и предлагали учащимся для анализа, ориентируя их на следующие вопросы и задания:

1. Из заголовка явствует, что стихотворение построено в форме диалога. Прочитайте сначала все реплики совести, затем – Гамлета.
2. Когда у человека просыпается совесть? В чем совесть упрекает Гамлета?
3. Что говорит Гамлет в свое оправдание?
4. Проанализируйте реплики совести: почему в них трижды повторяется фраза: «На дне она, где ил»?
5. Проследите, как нарастает драматизм при изображении судьбы Офелии в репликах совести.
6. Какова символика слова «венчик» при упоминании мертвой Офелии? Проанализируйте значение этого слова в «Толковом словаре В. И. Даля» в контексте проблематики стихотворения.
7. Как вы понимаете возражение совести на аргумент Гамлета: «Меньше все ж, чем один любовник»?
8. Проанализируйте содержание реплик Гамлета: почему он трижды повторяет одну и ту же фразу? Каков ее литературный источник? Кто является субъектом каждой его реплики? Можно ли сделать вывод о том, что герой проникся сочувствием к погибшей девушке и осознал свою вину перед ней? Проанализируйте структуру трех реплик Гамлета и пунктуацию в конце каждой из них: как их динамика отражает процесс осмысления героем ситуации? К чему привели усилия совести?
9. Каким предстает Гамлет в интерпретации М. И. Цветаевой? Есть ли точки пересечения с циклом А. А. Ахматовой «Читая Гамлета»?

Отвечая на первые вопросы, учащиеся осознают лирический сюжет и героев стихотворения, которые сразу после прочтения, как показывает практика, оказываются им не вполне понятны. Постепенно они осмысливают суть конфликта героя и совести: последняя обвиняет Гамлета в смерти Офелии, а он оправдывает себя тем, что любил ее. «Альтер эго» пытается достучаться до персонажа, сделать так, чтобы он осознал масштаб трагедии: прекрасная девушка, молодая и невинная, погибла. При этом драматизм в репликах совести постепенно нарастает: сначала — смерть как сон; затем слово «ил» повторяется дважды с восклицательной интонацией (ср. в «Толковом словаре В. И. Даля»: «Ил — глинистая, вязкая,

мелко истертая природой земля, обычно пепелистого цвета, на дне вод» [4]), после акцентируется глагол «всплыл» (ср. в «Толковом словаре В. И. Даля»: «Всплыть — подняться из воды на поверхность. Труп утопленника вскоре всплыл» [4]). Таким образом подчеркивается реальность происходящего в физическом мире.

Особую роль в создании образа Офелии играет слово «венчик», которое в контексте проблематики стихотворения фигурирует как в прямом значении («Венок, плетеница кольцом из ветвей, зелени, цветов» [4]), так и в переносном, становясь символом чистоты, непорочности героини, а также тех уз, которые связывают ее с Гамлетом («Возлагаемый во время бракосочетания, венчанья на голову жениха и невесты брачный знак в виде короны. Самое бракосочетание, свадьба. Чета, муж и жена» [4]).

Однако сам герой вряд ли осознает и свою ответственность за Офелию, и собственную вину в ее гибели. Весьма примечательны в этом отношении структура трех реплик Гамлета из V акта трагедии и пунктуация в конце каждой из них: вначале — полная фраза, восклицательное предложение, гиперболическое сравнение, отражающие абсолютную уверенность Гамлета в своей правоте, непричастности к трагедии; затем сокращение фразы и многоточие подчеркивают первые сомнения героя в подлинности своего чувства, начало его раздумий; последняя реплика, драматическая ремарка и целых два вопросительных знака меняют смысл прежней пылкой сентенции на противоположный. Учащиеся убеждаются в том, что усилия совести привели лишь к тому, что Гамлет задумался над своим чувством к Офелии, над его подлинностью и глубиной. В сознании героя вопрос, над которым он мучительно размышляет в первоисточнике («Быть или не быть?»), подменяется другим: любил он девушку или нет?

Учащиеся приходят к выводу о том, что М. И. Цветаева резко отклоняется от сложившейся поэтической традиции: в ее интерпретации Гамлет предстает эгоцентричным человеком, который, будучи сосредоточен на самом себе, оказывается неспособен любить, ценить обращенное к нему чувство, осознавать значимость человеческой жизни и нести ответ-

ственность за другого. По сравнению с этим черты, которые всегда привлекали других творцов в герое (склонность к рефлексии, погруженность в вечные философские вопросы о смысле жизни, долге, правде и лжи и пр.), кажутся ей не столь важными. Подобная интерпретация образа персонажа во многом перекликается со стихотворным циклом А. А. Ахматовой «Читая Гамлета» [10].

Предложим учащимся ознакомиться с музыкальной интерпретацией этого стихотворения — сюитой для голоса и камерного оркестра Д. Д. Шостаковича из вокального цикла «Шесть стихотворений Марины Цветаевой» (ор. 143) — в исполнении меццо-сопрано Ирины Богачевой, которой, по мнению музыкальных критиков, лучше других удалось реализовать авторский замысел. В структуру цикла, написанного в 1973 году, входят такие произведения, как «Мои стихи», «Откуда такая нежность», «Поэт и царь», «Нет, бил барабан», «Анне Ахматовой» и, наконец, «Диалог Гамлета с совестью», который, собственно, и является музыкальной интерпретацией интересующего нас стихотворения.

После прослушивания произведения необходимо организовать его обсуждение с учащимися, ориентируясь на следующие вопросы:

1. Какое впечатление произвела на Вас музыка и почему?
2. Почему произведение начинается и заканчивается скорбными аккордами хорального склада?
3. Что обозначают повторяющиеся ритмичные звуки перед голосовой партией?
4. Почему сначала голос совести спокоен, а Гамлета — эмоционален, а далее — наоборот: совесть настойчива, а герой задумчив?
5. Почему в конце вокальной партии гаснут вопросительные интонации, столь явно ощущаемые в тексте стихотворения?
6. Соответствует ли интерпретация образа Гамлета Д. Д. Шостаковичем стихотворению М. И. Цветаевой? Кто из них ближе к классической трактовке героя? Чья интерпретация Вам ближе и почему?

Учащиеся обращают внимание на то, что произведение имеет кольцевую композицию, начинаясь и заканчиваясь скорб-

ными аккордами хорального склада. Они создают ощущение безвозвратной потери, и именно на этом сделан акцент в сюите, в отличие от попытки героя разобраться в себе, чему посвящено стихотворение М. И. Цветаевой.

Повторяющиеся ритмичные звуки перед голосовой партией символизируют стук совести в душе Гамлета, причем сначала ее голос спокоен, а его — эмоционален, а далее — наоборот: альтер эго настойчиво, а герой задумчив. Учащиеся предполагают, что вначале Гамлет пытается подавить голос совести, заглушить ее обвинения, но постепенно начинает осознавать ее правоту. Примечательно, что в конце вокальной партии гаснут вопросительные интонации, столь явно ощущаемые в тексте стихотворения, поскольку герой признает свою вину, более не пытаясь спорить с голосом оппонента.

Учащиеся делают вывод о том, что интерпретация образа персонажа Д. Д. Шостаковичем не соответствует цветаевской, так как в стихотворении поэтессы Гамлет не раскаивается в гибели Офелии, не осознает трагичность произошедшего — смещается лишь акцент его размышлений о самом себе, а в сюите герой приходит к признанию вины и пониманию безвозвратности утраты любимого человека. Композитор дал собственную интерпретацию стихотворения, и она в духе классических традиций трактовки образа: Гамлет у него не эгоцентричный персонаж, не способный к любви, как у М. И. Цветаевой, а вызывающий сочувствие герой, трагически заблуждавшийся, но прозревший и раскаявшийся. Ценно, что в данной ситуации учащиеся имеют возможность дискутировать и с поэтессой, и с композитором, предлагая собственные интерпретации, и это «расширяет полифоническое пространство личности читателя-школьника, в котором сосуществуют голоса героев художественных произведений и авторов как их творцов наряду с растущим самосознанием» [10, с. 118].

Материалом для сопоставления литературного произведения и его сценической интерпретации в рамках предложенной темы может служить «Гамлет» Б. Л. Пастернака и монолог В. С. Высоцкого, исполнителя роли Гамлета в одноименном спектакле Театра на Таганке (1971).

«Гамлет», открывающий собой «Стихотворения Юрия Жи-

ваго», семнадцатую часть знаменитого романа, несмотря на кажущуюся прозрачность, по праву считается одним из самых сложных лирических произведений Б. Л. Пастернака. На уроке мы пытались разобраться в многочисленности его «мерцающих смыслов», предлагая учащимся следующие вопросы и задания:

1. Каким Вам видится образ Гамлета в данном стихотворении?
2. Вчитайтесь в первую строку стихотворения. От чьего лица ведется повествование в нем? Какими еще деталями подкреплена в тексте ассоциация с театром?
3. Можно ли приписать эти слова самому Гамлету и почему?
4. Как еще можно трактовать образ актера и театра, учитывая широкоизвестную метафору из пьесы У. Шекспира «Как вам это понравится»: «Весь мир – театр. В нем женщины, мужчины – все актеры. У них свои есть выходы, уходы, и каждый не одну играет роль. Семь действий в пьесе той...»?
5. Что, принимая во внимание возможность такой интерпретации актерского образа, могут символизировать косяк бутафорской двери и подмостки?
6. Если вспомнить, что в поэтическом мире Б. Л. Пастернака понятия «актер» и «поэт» часто синонимичны, как еще можно воспринимать это стихотворение?
7. Сделайте предварительный вывод: какие пласты текста открываются читателю уже в первых строках стихотворения?
8. Во второй строфе все эти пласты текста продолжают развиваться, кроме того, к ним добавляется еще несколько. Как воспринимает лирический герой стихотворения «зрительный зал»?
9. Какие историко-культурные ассоциации вызывает у Вас строфа: «Если только можно, Авва Отче, / Чашу эту мимо пронеси»? В чем смысл обращения к евангельскому эпизоду – молитве Христа в Гефсиманском саду?
10. От лица каких героев ведется повествование в третьей и четвертой строфе стихотворения? Как в этих контекстах можно понимать слова «упрямый замысел», «другая драма», «распорядок действий», «конец пути», «фарисейство»?
11. Стихотворение написано высоким библейским слогом. Чем можно объяснить повторение известной народной пословицы («Жизнь прожить – не поле перейти») в последней строке?

Приступая к анализу, учащиеся постепенно начинают открывать пласты поэтического текста. Сначала наиболее очевидный — театральный: первая фраза стихотворения отсылает нас к зрительному залу, публике, ее легкому шуму перед началом спектакля. Ассоциация с театром подкреплена и такими деталями, как «подмостки», «дверной косяк» декораций, «сумрак» зрительного зала, «бинокли» зрителей, «отголоски» речей актеров, раздающиеся со сцены и уходящие в зрительный зал, «играть роль». Кажется, что повествование ведется от лица актера, играющего роль Гамлета, однако лирическим героем может быть и сам шекспировский герой, который, как известно, имел прямое отношение к театру и даже выступал в роли режиссера трагедии «Убийство Гонзаго», представленной труппой бродячих актеров. Так что пребывание на сценических подмостках для него естественно.

Вместе с тем, учитывая широко известную метафору из пьесы У. Шекспира «Как вам это понравится», образы актера и театра можно воспринимать как развернутую метафору мира и человека, размышляющего над смыслом собственного бытия. В таком случае косяк двери обозначает заодно и приход в жизнь, и уход из нее. Фразу: «Я вышел на подмостки» можно интерпретировать и как выход на казнь (подмостки — «настил из досок на возвышении» — вполне могут быть восприняты как эшафот). Таким образом, трагедийное звучание стихотворения задано в самом начале.

А если вспомнить о том, что в поэтическом мире Б. Л. Пастернака понятия «актер» и «поэт» часто синонимичны, это стихотворение можно воспринимать и как размышления о судьбе Юрия Живаго, самого Бориса Пастернака, русского поэта первой половины XX века и вообще о предназначении творца во все времена: «Я ловлю в далеком отголоске, что случится на моем веку», — образ поэта-пророка, традиционный для русской литературы.

Таким образом, уже в первых строках стихотворения читателю открываются несколько пластов текста: сценический (образ гениального актера, играющего роль Гамлета), литературный (связанный с образами Гамлета и поэта Юрия Жи-

ваго), биографический (имеющий отношение к осмыслению Б. Л. Пастернаком собственного бытия), поэтический (касающийся восприятия судьбы творца), философский (содержащий размышления поэта о смысле человеческой жизни).

Во второй строфе все они продолжают развиваться, кроме того, к ним добавляются еще несколько. «На меня наставлен сумрак ночи / Тысячью биноклей на оси» — лирический герой произведения выходит на сцену жизни, будто шекспировский Гамлет. Толпа зрителей затихает: ждет от него представления. Герой ощущает враждебный характер этого внимания, направленного на него, метафорически обозначая его «сумраком ночи». Глагол «наставлен» (ассоциация с дулом оружия) хорошо передает тревожное состояние героя, его одиночество во враждебном мире. Темнота, мрак сгущаются, будто вселенское зло собралось в одном месте, чтобы наброситься на героя, и даже звезды на небе против него («тысячью биноклей на оси»). Эта метафора соединяет два плана — жизненно-реальный и сценический. Здесь слышен голос самого Б. Л. Пастернака, который жил в ожидании казавшейся неизбежной расправы из-за неоднократно поступавших на него доносов.

В этом контексте становятся понятны строки, которые почти дословно передают полные мольбы слова Иисуса Христа, обращенные к Богу-Отцу в ночь перед предательством Иуды и последующими страданиями: «Авва Отче! все возможно Тебе; пронеси чашу сию мимо Меня; но не чего Я хочу, а чего Ты» (Евангелие от Марка, гл. 14, стих 36). Как видим, режиссером ставящегося спектакля оказывается Бог, а в образе лирического героя просвечивают очертания Иисуса Христа. Так в стихотворении возникает еще один пласт — библейский, выводящий текст на самый высокий нравственно-философский уровень. Однако выражение: «Да минует меня чаша сия» и сходные с ним выражения давно вошли в языки христианских народов и стали крылатыми, потому эти слова могут принадлежать и остальным носителям авторского сознания: и Гамлету, и актеру, и Юрию Живаго, и самому Б. Л. Пастернаку, и любому русскому поэту.

Также по-разному можно интерпретировать и третью,

и четвертую строфы стихотворения. В прямом смысле согласие играть роль высказано от имени актера, для которого участие в этой трагедии не просто профессиональная деятельность, но сопереживание герою (Гамлету) и понимание жизни как многоактной трагедии. С другой стороны, заранее предрешенный «распорядок действий»: «драма» — предательство Иуды и суд, «конец пути» — казнь, фарисеи — члены древней иудейской секты, отличавшейся религиозным фанатизмом и двойной моралью, с которыми Христос боролся и по чьему наущению был схвачен, — прямая отсылка к образу Христа, к его колебаниям в ночь перед предательством, так достоверно переданным в Евангелии и придающим ему такую трогательную человечность, к его высокому нравственному выбору — отдать свою жизнь во имя людей.

Также эти строфы ассоциируются с Гамлетом, который в своем монологе «Быть или не быть — вот в чем вопрос...» мучительно размышляет о собственном духовном выборе, о необходимости в одиночку бороться с «фарисейством» — ложью, лицемерием и предательством самых близких людей. Гамлет, как Христос, проходит по миру, чтобы очистить и искупить его. Эти слова мог произнести и Юрий Живаго, предчувствовавший неизбежность новых бед и страданий, гибель свою и тех, кто ему дорог. И, конечно же, это и слова Б. Л. Пастернака о себе, так как он предполагал, что власть не простит ему роман, отражающий трудный путь той части русской интеллигенции, которая осталась в России со своим народом. Она явственно ощущала свое противостояние тому миру, что тонул в фарисействе, отчетливо понимала, что «неотвратим конец пути», что «сейчас идет другая драма», не менее страшная, чем во времена Шекспира. И сам Б. Л. Пастернак был готов, подобно своему герою, принести себя в жертву, не поступившись нравственными принципами, и это путь многих великих русских поэтов во все времена.

Последняя строфа синтезирует в себе все возможные интерпретации лирического сюжета и образа героя, что во многом обеспечивается сменой тональности повествования: высокий библейский слог в последней строке замещается вдруг известной народной пословицей («Жизнь прожить — не поле

перейти»). С ее помощью лирический герой обретает черты обычного земного человека, который так же, как и Христос, и Гамлет, и актер, играющий его роль, и Юрий Живаго, и сам Б. Л. Пастернак, в своей жизни должен совершить мучительный нравственный выбор в жестоком мире. Как видим, в стихотворении можно услышать гармоничное единство пяти голосов. Нельзя отождествлять лирического героя с актером, Гамлетом, Юрием Живаго, Пастернаком или даже Иисусом: перед нами личность, впитавшая в себя духовное наследие всех предшествующих эпох, современник, который борется со «спящим» миром силой духа, творчества и внутренней свободы.

Для того чтобы мысль Б. Л. Пастернака стала еще более очевидной для учащихся, предложим им музыкально-сценическую интерпретацию этого стихотворения из спектакля «Гамлет» Театра на Таганке, премьера которого состоялась 29 ноября 1971 года, в постановке режиссера Ю. П. Любимова. Учащимся можно продемонстрировать запись, содержащую краткий рассказ В. С. Высоцкого, исполнившего главную роль, о декорациях к спектаклю и о его начальных минутах, где как раз и звучит песня на это стихотворение Б. Л. Пастернака, и некоторые фотографии, сделанные во время представления (соответствующий ролик находится в свободном доступе в сети Интернет). После демонстрации необходимо организовать его обсуждение с учащимися, ориентируясь на следующие вопросы:

1. Почему такое большое значение в рассказе о спектакле В. С. Высоцкий придает декорации – занавесу? Почему он похож то на галактику, то на Землю? Почему сметает в могилу и правых, и виноватых? Почему эта могила с настоящей землей постоянно присутствует на авансцене?
2. Почему герой В. С. Высоцкого, как и другие персонажи, одет не в исторический костюм, соответствующий изображаемой эпохе, а в обычные брюки и свитер, перед спектаклем перебирает струны гитары, прислонясь к стене?
3. Почему меч в спектакле похож на микрофон?
4. Чем можно объяснить выбор именно этого стихотворения Б. Л. Пастернака для начала спектакля? Вслушайтесь в интона-

цию песни. Почему в ней нет жестких, саркастических нот, свойственных многим произведениям В. С. Высоцкого? Предположите, почему из текста песни исключена третья строфа стихотворения («Я люблю твой замысел упрямый / И играть согласен эту роль...»)?

Размышляя над началом монолога В. С. Высоцкого, можно привести и другую часть его высказывания, не вошедшую в ролик, но проясняющую концепцию постановки: «У нас в спектакле решено так, что трагедия Гамлета не в том, что он думает убить или не убить, а в том, что он не может жить в этом мире. Это трагедия одиночек. Он видит все, что происходит вокруг, но сам поступает точно так же, как они. Он является виновником смерти всех персонажей. Он посылает на смерть своих друзей. Он убивает Полония, хотя и выступает против убийства. Его трагедия в том, что, выйдя одной ногой из того мира, в котором он есть, он продолжает действовать теми же методами и никак не может избавиться от ощущения, что ему надо мстить, убить... Он наполовину уже ушел из той жизни, в которой живет его окружение, а наполовину завяз, как в могиле. Я играю человека с такими же проблемами и страстями, как у любого из нас, которому от тридцати до сорока» [2].

Именно эта концепция (Гамлет — наш современник) определяет все художественные решения постановки: и отсутствие исторических костюмов и декораций, и выбор музыкального сопровождения спектакля, в том числе предваряющей его песни на стихи Б. Л. Пастернака. Режиссеру-постановщику и исполнителю главной роли оказались близки полифония этого произведения и множественность интерпретаций, к чему и приглашает зрителя песня. Отсутствием предзаданных суждений объясняется и ее лирическая, задумчивая интонация, в целом не свойственная В. С. Высоцкому в произведениях подобного плана. Весьма любопытные интерпретации предложили учащиеся и в связи с исключением из текста песни третьей строфы стихотворения Б. Л. Пастернака: одна часть из них пришла к выводу о том, что Гамлет не любит играть чужие роли, другая — что он протестует против фатализма. Впрочем, в каждом классе «поле интерпретаций»

(В. Г. Маранцман) будет разным, и это может способствовать созданию собственной, читательской интерпретации образа каждым учеником, что рассматривается в современной методике в качестве итогового продукта и результата литературного развития школьника [7, 10].

Сказанное определяет выбор домашнего задания — творческой работы, в которой отражается диалог ученика с художественным произведением, миром и самим собой. Одиннадцатиклассникам нужно было предложить собственную трактовку образа Гамлета («Мой Гамлет») в одной из форм на выбор:

✓ в виде письменной вербальной интерпретации (например, сочинения в жанре эссе, очерка, рассказа и пр.);

✓ перевода словесного образа на язык другого вида искусства (в виде музыкального произведения любого жанра, рисунка, в том числе выполненного с использованием специализированных компьютерных программ, если учащийся владеет ими, киносценария и т. д.);

✓ поликодового текста (например, в виде коллажа, плаката, афиши и др.) [3, с. 158].

Подводя итоги сказанного, отметим, что сопоставление литературного произведения и его художественной интерпретации в другом виде искусств создает широкие возможности для развития интерпретационной компетентности учащихся, поскольку, с одной стороны, новый языковой код по-иному моделирует процесс восприятия, анализа и интерпретации самого литературного произведения, с другой — авторская позиция в новом произведении может открывать читателю неожиданный маршрут для интерпретации исходного литературного текста.

Литература ☞

1. Бельская, Л. Л. «Русские Гамлеты» в поэзии XX века / Л. Л. Бельская // Русская речь. — 1996. — № 4. — С. 10—18.
2. Высоцкий, В. С. Монологи со сцены / В. С. Высоцкий. — URL: <https://www.facebook.com/dnevnik.rejissera/posts/132838396732120>.

3. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / под общей редакцией Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. — 306 с. — ISBN 978-5-4386-0864-6.

4. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. — URL: <https://gufo.me/dict/dal>.

5. *Каблуков, В. В.* «Гамлет» Шекспира в метасознании русской лирики первой трети XX века / В. В. Каблуков. — URL: <http://svr-lit.niv.ru/svr-lit/articles/kablukov-gamlet-shekspira.html>.

6. *Казмирчук, О. Ю.* Интерпретация образов Гамлета и Офелии в русской поэзии Серебряного века / О. Ю. Казмирчук // Новый филологический вестник. — 2005. — № 1. — С. 1—13.

7. *Маранцман, В. Г.* Содружество искусств на уроках литературы / В. Г. Маранцман // Искусство анализа художественного произведения : пособие для учителей / составитель Т. Г. Браже. — Москва : Просвещение, 1971. — С. 166—211.

8. *Михайлова, Г. П.* Читая «Гамлета», или Обретение самости / Г. П. Михайлова // Вопросы русской литературы. — 2016. — № 4. — С. 14—31.

9. *Свирина, Н. М.* Гамлет Цветаевой и ее современников / Н. М. Свирина // Рыжкова, Т. В. Встреча с Цветаевой : книга для учителя / Т. В. Рыжкова, Н. М. Свирина. — Санкт-Петербург : Глагол, 2000. — С. 158—172.

10. *Ядровская, Е. Р.* Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5—11 классы) : монография / Е. Р. Ядровская. — Санкт-Петербург : ООО «Книжный Дом», 2012. — 184 с. — ISBN 978-5-9477-7268-5.

ГЛАВА ШЕСТАЯ



ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД
к ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ



Стихотворение А. С. Пушкина
«Не пой, красавица, при мне...»
в музыкальной интерпретации
М. И. Глинки и С. В. Рахманинова

Е. П. Рябникова

Стихотворение «Не пой, красавица, при мне...» о любви к женщине, живущей в памяти поэта, написано в 1828 году, в период увлечения А. С. Пушкиным Анной Олениной, не согласившейся выйти за него замуж, так как ее родители не видели в нем достойной партии для своей дочери. Анна Алексеевна Андро, графиня де Ланжерон, урожденная Оленина, была дочерью президента Петербургской Академии художеств, фрейлиной при дворе, выделялась блестящим и игривым умом, любовью ко всему изящному и считалась одной из выдающихся красавиц своего времени. По одному из источников, история их отношений с Пушкиным проста: умная и образованная девушка с характером ценила поэтический гений, но африканской страсти и напору предпочла стройность и чистые помыслы кавалеров выше по статусу и достатку. Есть и другая версия, по которой отец А. Олениной, член



Государственного совета, участвовал в следственной комиссии по установлению над А. С. Пушкиным секретного надзора за поэму «Гаврилада». Знакомство с Олениной началось еще в 1817 году, когда семейство принимало у себя в салоне выдающихся личностей того времени, среди которых были М. И. Глинка, братья Брюлловы, А. С. Грибоедов и др. По третьей версии, А. С. Пушкин не был отвергнут. Оленин собрал родственников, чтобы объявить о помолвке своей дочери и поэта. Гости собрались, а жених не явился.

Эта драматическая история нашла свое отражение в стихотворении, которое вдохновило на создание романса М. А. Балакирева, А. Е. Варламова, Н. А. Римского-Корсакова, М. И. Глинку и С. В. Рахманинова. Причем романсы «Не пой, красавица при мне...» М. И. Глинки и С. В. Рахманинова относятся к жанру «восточного» романса.

Композиторы по-разному подходят к трактовке ориентальной (лат. *orientalis* — восточный) темы: у Глинки царит мажорный колорит Востока, у Рахманинова же минорный элегический колорит связан с драматическим развитием. Глинка отбирает типичные для данной эпохи стилистические черты: ясная, четкая куплетно-строфическая форма, баркарольная фактура фортепьянного сопровождения, в основу романса композитора легла подлинная грузинская диатоническая мелодия. Сохраняя восточные черты, Глинка делает оригинальную гармонизацию в «европейском» стиле, придав ориентализму некую условность, намечая характерные для русского ориентализма в дальнейшем хроматические ходы. Все эти черты позже получили развитие ориентальной тематики не только у Глинки, но и у его продолжателей.

Создание романса М. И. Глинкой имеет интересную историю: якобы это было сделано с подачи А. С. Грибоедова, владевшего талантом пианиста и композитора, с которым Глинка встретился в 1828 году. В «Записках» М. И. Глинки есть не помеченная годом запись: «Провел около целого дня с Грибоедовым, автором комедии “Горе от ума”. Он был очень хороший музыкант и сообщил мне тему грузинской песни, на которую вскоре потом Пушкин написал романс “Не пой, красавица, при мне...”» [2]. Глинка почти ничего не

изменил в услышанной мелодии, только написал к ней легкое и прозрачное сопровождение. У Глинки романс имеет подзаголовок — «Грузинская песня», и в нем используется первый пушкинский вариант и состоит из двух строф (в отличие от романса Рахманинова, содержащего полный пушкинский текст).

В романсе М. И. Глинки преобладает созерцательность; композитор, подчеркивая красоту пушкинской поэзии, сохраняя простоту народного напева, в аккомпанементе использует имитацию наигрыша гитары. Мелодия, так же как и аккомпанемент, незамысловатая, в стиле бытового романса, популярного в то время. Настроение, которое навеивает романс, — ровное, без всплесков эмоций. В интерпретации Глинки — это тихая грусть по былому...

Совсем по-другому звучит романс С. В. Рахманинова на эти же стихи: разнообразная фактура аккомпанемента, продолжительное вступление, долгие проигрыши между предложениями, богатая фактура — все это дает возможность аккомпаниатору по значимости быть наравне с солистом, что характеризует Рахманинова-пианиста.

Рахманинов выстраивает свой романс, используя любимую романтиками сквозную форму. Уже вступление вводит слушателя в атмосферу Востока, томления и любви. Рахманинову как никому другому удавалось создать восточную атмосферу: сказывались восточные корни композитора по линии деда. В структурном и поэтическом отношении Рахманинов, как и Глинка, тонко отражает пушкинскую поэзию, но глубже, чем Глинка, воспроизводит смысл пушкинского стиха: его динамику, сложный драматический подтекст. Фортепьянное вступление передает не только общий колорит романса, но и основные стилистические черты ориентальной музыки. Образ Востока во вступлении приобретает самостоятельное оформление в виде лейтмотива из-за частого повторения.

Романс был посвящен Наталье Сатиной, в доме родителей которой композитор жил несколько лет и провел все отрочество и детство. Юношеская дружба позже переросла во взаимное чувство. Рахманинову было 20 лет, когда он написал романс, посвященный своей будущей жене. Основная

тема романса, изложенная в фортепьянном вступлении полностью, — подлинный шедевр вокальной лирики: задумчивая, печальная. Восточный колорит придают постоянно повторяющийся звук «ля» в басу и хроматическое нисходящее движение средних голосов. Признаками индивидуального почерка композитора являются сгущенность чувств, томительно-знойная страстность выражения, длительное пребывание в одной эмоциональной сфере и подчеркнутая острота кульминации.

Каждый композитор передал свое видение Востока: у Глинки — это образец восточной национально-жанровой песни с элегическими чертами начала XIX века, у Рахманинова — передача ориентальных традиций предшественников с ладовым колорированием, красочными гармоническими оборотами, с авторской гармонией.

Одно стихотворение, но по-разному звучащие романсы. Рахманиновский романс является излюбленным у вокалистов и присутствует в репертуаре почти каждого певца.

Литература ☞

1. *Васина-Гроссман, В. А.* Первая книжка о музыке / В. А. Васина-Гроссман. — 5-е издание, исправленное и дополненное. — Москва : Музыка, 1988. — 112 с.
2. *Глинка, М. И.* Записки / М. И. Глинка ; подготовил А. С. Розанов. — Москва : Музыка, 1988. — 222 с.
3. *Шлифштейн, С. И.* Глинка и Пушкин / С. И. Шлифштейн. — Москва — Ленинград : Музгиз, 1950. — 96 с.

«ПИКОВАЯ ДАМА» в иллюстрациях А. Н. Бенуа
(издание 1911 года)

М. Ф. Урминцева

Сто десять лет тому назад, к столетию со дня рождения А. С. Пушкина, издатель А. И. Мамонтов выпустил в свет трехтомник сочинений поэта, богато иллюстрированный

известными художниками — И. Е. Репиным, И. И. Левитаном, В. И. Суриковым. Повесть «Пиковая дама» сопровождалась в нем двумя иллюстрациями, выполненными молодым художником А. Н. Бенуа. Это был первый опыт обращения А. Н. Бенуа к иллюстрированию «Пиковой дамы», за которым последуют шесть иллюстраций (1905 г.) в издании Пушкина Брокгаузом и Ефроном (1910 г.) и цикл графических работ, вошедших в отдельное издание повести товариществом А. Голике и А. Вильборга в 1911 году, в котором художник обобщил опыт своей более чем десятилетней работы над повестью А. С. Пушкина.

За год до публикации отдельного издания «Пиковой дамы» в статье «Задачи графики» (1910) А. Н. Бенуа сформулировал свой принцип подхода к визуальному сопровождению текста художественного произведения. Цель художника-иллюстратора, писал А. Н. Бенуа, — «гармоничное сочетание своей работы с той, в которую он призван войти...» Речь шла не о подчинении воли художника авторскому замыслу, а о том, что в результате такой работы рождается искусство книги, новый вид искусства, обладающий особой энергией эстетического воздействия на читателя.

Способом и формой осуществления новой эстетической программы А. Н. Бенуа стал пассаизм, о котором он писал на склоне лет как о сложившемся еще в раннем детстве и оставшемся на протяжении всей жизни «языком, на котором мне легче, удобнее изъясняться» [1, с. 44—45]. «Настроение Версаля» — лейтмотив, звучащий почти во всем творчестве А. Н. Бенуа, это настроение искусно созданного причудливого праздника, с его резко очерченными фигурами нарумяненных маркизов, жеманных щеголей, коломбин, пьеро и других карнавальных масок, разыгрывающих маленькие смешные сценки. Эта праздничная атмосфера, в которой было много трагического и одновременно смешного, резко контрастировала с «прозой» жизни, была способом проявления «ретроспективной мечты» художника.

«Пиковая дама», по-видимому, привлекла художника тем, что в сюжете повести и характере ее героев причудливо переплелись бытовое и фантастическое, реальность и вымы-

сел. Настроение «ретроспективной мечтательности» как определил стилевую доминанту творчества А. Н. Бенуа С. Маковский [6, с. 187], присутствует и в повести: прошлое для Пушкина — зеркало современности, в котором причудливо отражаются ее трагедии и фарсы. Почти насмешка над прошлым и все-таки грусть о нем. Ирония автора «Пиковой дамы» над прагматикой жизни была созвучна А. Н. Бенуа, в графике которого так же, как и в повести Пушкина, соединилась лукавая усмешка над прошлым и ирония по поводу настоящего. Однако далеко не все в иллюстрациях Бенуа созвучно замыслу Пушкина и его воплощению.

Одной из наиболее очевидных причин целого ряда «несовпадений» стал сам факт отдельного издания повести, явления уникального, так как в России искусство иллюстрирования художественного произведения только зарождалось. Характеризуя отношения между книгой и читателем, сложившиеся в XVIII столетии, один из первых исследователей этой проблемы, который ввел в научный оборот само понятие «искусство книги», А. А. Сидоров писал, что в бесконечной изысканности живописного оформления книги того времени — заставках, концовках, виньетках — выразилось основное требование к ней — быть средством развлечения, подобным театральному искусству. Книжные украшения XVIII века были важной частью книжного организма, «подобно тому как легкомысленные интермедии порою должны были развлечь театрального зрителя в антрактах трагедии...» [9, с. 158].

Работая над оформлением книги, А. Н. Бенуа задумывается не только о том, как передать в визуальном образе свое видение пушкинского сюжета, но и о читателе, способном постичь его замысел. Изданное современным типографским способом и красочно иллюстрированное издание было рассчитано на определенный тип читателя-коллекционера, для которого изысканная внешность книги играла далеко не последнюю роль. Вызвать эстетическое переживание «букета» тонких и острых впечатлений, порождаемое иллюстрацией, было для А. Н. Бенуа едва ли не важнее, чем органичная связь текста и изображения. Работая над архитектурой книги, А. Н. Бенуа выстраивает иллюстративный материал в соот-

ветствии со своими пассаистскими увлечениями, ориентируясь на принципы книжной графики XVIII столетия, не терпящей пустоты страничного пространства, «болтающей» обо всем со своим читателем.

«Болтовня» художника с читателем стала одним из самых серьезных отступлений Бенуа от принципа лаконизма пушкинской прозы. Небольшая по объему повесть сопровождается 28 иллюстрациями. Количество их, а также принцип размещения в пространстве печатного текста, имеет вполне определенный смысл: *замедление чтения и переключение внимания читателя* на интерпретацию художником интересующих его элементов сюжета. Тормозят восприятие текста иллюстрации эпиграфов, вынесенные на отдельные листы. Темп чтения снижается также за счет введения изобразительных анафор и эпифор: каждая глава начинается и завершается графической заставкой.

В исследовательской литературе по искусствоведению сложилось мнение, что акцент, сделанный А. Бенуа на шести полностраничных иллюстрациях, не противоречит пушкинской идее, так как в них был «развернут» сюжет повести (анекдот о трех картах, одевание старой графини, Герман у подъезда в день бала, мертвая графиня, посещение ею Германа после похорон и игра с Чекалинским) [7, с. 7]. Но дело в том, что перспективные (объемные) рисунки «разрушали» структуру печатного текста, не согласуясь с плоскостью бумаги, поэтому Бенуа выносит их на отдельную страницу. Таким образом, уже на сюжетном (событийном) уровне иллюстрирования Бенуа переключает внимание читателя с восприятия словесного образа на его изображение. Художник нарушает собственный принцип «гармоничного вхождения в текст», так как внимание читателя, безусловно, было занято рассматриванием цветных вклеек большого формата.

Что же касается графического сопровождение текста, выполненного тушью и подцветочного акварелью, то он в большей степени соответствует повествовательной манере повести. Еще М. О. Гершензон, характеризуя стиль «Пиковой дамы», дает его определение, прибегая к сравнению его с рисунком пером, где «нет мазков, передающих полутоны, — все

сухие, четкие линии, рисующие как бы остов события, обстановки или характера» [2].

Архитектура иллюстраций к повести имеет вполне определенный ритм: он определен соотношением 3+1, где число 3 обозначает количество графических изображений к каждой главе. Они выполнены тушью и подцветены акварелью. Вместе с полностраничными акварельными иллюстрациями эти изображения образуют самостоятельный сюжет, представляющий собой живописную интерпретацию пушкинской повести: размышления художника о судьбе человека, вступающего в новый, XX век. Они наглядно демонстрируют присутствие в пушкинской повести нескольких смысловых пластов (визуализацию философии случайного, азартной игры как модели жизни-борьбы, иронической оптики изображения прагматизма) [5, с. 786—814], однако А. Н. Бенуа сосредоточен на решении своей основной задачи: *негативной оценке современной действительности с позиций прекрасного прошлого, с позиции «ретроспективного мечтателя».*

Первый уровень воплощения ретроспективной мечты заполнен иллюстрациями эпитафий [4, с. 160—161]. Именно в них А. Н. Бенуа передает дух прошлого времени, нравы эпохи, воспроизводя наиболее типичные ситуации, характерные для конца XVIII — первой четверти XIX века. Заметим, что сама графическая форма, в которую заключен эпитафий, прямоугольник или квадрат, символизирует устойчивость, знаковый характер изображенной ситуации. Эпитафий ко второй, третьей и четвертой главам имеют пометы — «светский разговор» и «переписка», эпитафий к пятой — выписка из сочинения Э. Сведенборга «О небе, аде и мире духов» (издано в Лондоне, 1757 г.), подчеркивающая широкую распространенность в Европе и России сочинений шведского теософа и его теории троичности человеческого бытия, к шестой — типичная ситуация общения начальника и подчиненного.

Однако и здесь художник не избежал досадной неточности, слишком вольно интерпретируя, например, эпитафий к первой главе: «А в ненастные дни / Собирались они / Часто; / Гнули, бог их прости! — / От пятидесяти / На сто, И выигрывали, / И отписывали / Мелом. / Так, в ненастные дни, /

Занимались они / Делом» [8, с. 319; в дальнейшем ссылки на это издание. — М. У.]. В отличие от других эпитафий он заключен в восьмигранную черную рамку, отделанную серебряными украшениями, — своеобразная стилизация зеркала, которое, как известно, является окном в иной мир. Этот мир еще не раз появится в других рисунках: в концовке заставки первой главы, изображающей дьявола в красном халате на фоне реторт с гомункулами, в сцене одевания графини нет Лизы, но есть ее отражение в зеркале как знак ее мнимой причастности к тайнам потустороннего мира, в иллюстрации к эпитафии 5-й главы, где появляется призрак покойной баронессы фон В***. Они образуют в повести свой особый изобразительный сюжет.

Мотив зеркала, задающий тему иллюстрацией эпитафии первой главы, — интерпретация А. Н. Бенуа пушкинского подтекста, воплощенного автором в *виреле* — прихотливой в своем строении старофранцузской стихотворной форме, название которой восходит к глаголу *virelle* — кружиться. Эпитафия к первой главе расположен Пушкиным вертикально по отношению к горизонтали текста, так, что в самой архитектуре стиха реализуется идея «кружения», имеющая отношение ко всей повести и к каждому из ее героев. *Бенуа, иллюстрируя этот эпитафий, подчиняет его изображению*, пушкинский текст подан как подпись *под рисунком*. Более того, Бенуа переводит пушкинскую вертикаль в горизонталь, что существенно сужает заложенный в *виреле* смысл, содержащий в себе далеко не однозначную оценку анекдота Пушкиным. Бенуа любовно акцентирует в иллюстрации то, что так или иначе связано с тайной, мистическим откровением, которым можно и должно восхищаться, но которое нельзя использовать в практических целях. Ошибочной представляется интерпретация Бенуа эпитафии к 6-й главе. Термин «атанде» («пождитте») в данном случае характеризует ситуацию за картонным столом и не мог быть использован в ситуации распекания старшим чиновником своего подчиненного [4, с. 162].

Рисунок эпитафии предваряет тройное иллюстрирование каждой главы, которое не только продиктовано стремлением А. Н. Бенуа «украсить» текст, сколько свидетельствует о том,

что он делает зримой важную черту повествования: магия числа *три* определяет его структуру. О функции «троичности» в повести писал еще Д. С. Дарский [3, с. 319—320]. Все основные события так или иначе кратны числу *три*: «лет *шестьдесят* тому назад» старая графиня была в Париже, *три* дня прошло после первой записки Лизаветы Ивановны Герману, «не прошло *трех* недель с той поры, как она в первый раз увидела в окошко молодого человека», Лиза назначила ему прийти в половину *двенадцатого*, «*три* дня после роковой ночи в девять часов утра» Герман отправился на похороны, Герман «проснулся без четверти *три*».

Цифровой код повести также связан с магией числа *три*: *три* карты, выигравшие бабушке и Чаплицкому талию фарона, *три* горничные прислуживают графине, Чаплицкий проигрывает около *трехсот тысяч*, Чекалинскому около *шестидесяти* лет, графине, по словам Германа, *восемьдесят семь* лет. Даже в стиле повествования символически *тремя* предположения о Сен-Жермене (вечный жид, изобретатель философского камня и жизненного эликсира, шпион), секрет трех карт предположительно связан со случайностью, сказкой и эффектом порошковых карт, Герман заклинает старуху чувствами супруги, матери и любовницы, предчувствуя, что тайна трех карт «сопряжена с ужасным грехом, с пагубою вечного блаженства, с дьявольским договором», *три* раза графиня не отвечала на мольбы Германа, о *трех* злодействах на совести Германа говорит Томский и т. д.

Однако уже в шестой главе власть *тройки* ослабевает, ее «магия» иссякает. Об этом Пушкин предупреждает, называя суммы в игре Германа с Чекалинским: сорок семь тысяч, девяносто четыре тысячи. В случае последнего выигрыша Герман должен был получить двести семьдесят пять тысяч. Пушкинская философия случая как проявления закономерности получает подтверждение в цифровом коде иллюстраций, созданных А. Н. Бенуа. Напомним, что общее число иллюстраций — 28: общая формула иллюстраций к каждой главе $3+1$, повесть предваряется полностраничным изображением пиковой дамы и рисунком эпитафии ко всей повести в виде карты дамы пик, а завершает пушкинский текст забав-

ная виньетка с изображением цепей Гименея. Следуя логике повести и той функции, которой наделяет Пушкин число *три*, иллюстраций должно быть 27, однако Бенуа вклеивает перед заключением еще один акварельный рисунок, выполненный в стиле театральной декорации: символическая фигура смерти на сцене театра жизни гасит свечу, горевшую над книгой жизни. Игровой характер интерпретации финала повести, предложенный Бенуа, не совпадает с прозаическим и лапидарным сообщением о судьбе трех главных героев повести, на пересечении судеб которых рождается современный анекдот о трех картах. Завершающая текст повести виньетка — амурчик в домашнем халатике и беретке и два красных сердечка, заключенные в брачные цепи, — снимает трагический эффект пушкинского финала. Читатель может расслабиться. Здесь, как нам представляется, происходит практически полное устранение пушкинского колорита повести, исчезает психологический рисунок истории соприкосновения души, определенно настроенной, с соответствующим этому настроению фантастическим элементом действительности.

Психологизм повести — в динамике повествования, отсутствии длинных объяснений и описаний. Пушкин еще раз повторяет здесь одну из самых горьких и любимых своих мыслей — о недоброжелательности судьбы, этой «злой обезьяны» к человеку, о вечной «насмешке рока над землей». История Германа и графини разворачивается на фоне серого, мутного колорита Петербурга — самого прозаического и одновременно чуть ли не самого фантастического города в мире, по выражению Достоевского. Отчасти эта идея Пушкина реализована в подцвеченных желтой акварелью графических заставках к главам. Бенуа использует здесь разную степень насыщенности красочного слоя, иллюстрируя таким способом степень накала страсти, захватившей Германа, прогнозируя его сумасшествие. Что касается остальных иллюстраций, то здесь Бенуа смело пользуется красной, зеленой, розовой, голубой краской, в то время как пушкинская повесть практически бесцветна, за исключением упоминания о чепце графини с лентами огненного цвета, светло-зеленом мундире на портрете ее супруга и желтом платье ее, шитом серебром.

По мнению многих современников А. Н. Бенуа, а также более поздних исследователей его творчества, прекрасно изданный типографский шедевр 1911 года следует рассматривать как своеобразный художественный манифест А. Бенуа, воплощение мирискуснической идеи «художественной промышленности», преобразующей мир посредством артистизма [10, с. 328].

Подводя итоги, скажем, что практическое воплощение манифеста — проба стиля молодого еще художника, свидетельствующая о том, что поиски А. Н. Бенуа своего стиля еще продолжаются. Однако без этого направленного движения в будущее не были возможны те открытия, которые были сделаны А. Н. Бенуа в области книжной графики, в частности в его иллюстрациях к другому шедевру Пушкина — поэме «Медный всадник».

Литература ☞

1. *Бенуа, А. Н.* Задачи графики / А. Н. Бенуа // Искусство и печатное дело. — 1910. — № 2—3. — С. 44—45.
2. *Гершензон, М. О.* Мудрость Пушкина / М. О. Гершензон // Пушкин, А. С. Собрание сочинений : в 6 томах. Том 4. — Санкт-Петербург, 1910. — С. 328—352.
3. *Дарский, Д. С.* «Пиковая дама». ЦГАЛИ, фонд Д. С. Дарского. Публикация В. А. Викторovichа. 1995 г. / Д. С. Дарский. — URL: feb-web.ru/feb/pushkin/serial/isf-308-html.
4. *Лернер, Н. О.* «История «Пиковой дамы» / Н. О. Лернер // Лернер, Н. О. Рассказы о Пушкине. — Москва : Прибой, 1929. — 224 с.
5. *Лотман, Ю. М.* «Пиковая дама» и тема карт и карточной игры в русской литературе начала XIX века / Ю. М. Лотман // Лотман, Ю. М. Пушкин. — Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 1995. — С. 786—814.
6. *Маковский, С.* Силуэты русских художников / С. Маковский. — Москва : Республика, 1999. — 383 с.
7. *Немировский, Е. Л.* Архитектор книги. Художники книги XX века / Е. Л. Немировский // КомпьюАрт. — 2004. — № 9. — С. 90—94.

8. Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений : в 10 томах. Том VI / А. С. Пушкин. — Москва — Ленинград : ГИХЛ, 1950. — 581 с.
9. Сидоров, А. А. Искусство книги / А. А. Сидоров. — Москва : Книга, 1979. — 220 с.
10. Толмачев, В. М. Русский европеец (о поисках Запада и Востока в жизни и творчестве С. К. Маковского) / В. М. Толмачев // Сквозь шесть столетий: Метаморфозы литературного сознания : сборник в честь семидесятилетия Леонида Григорьевича Андреева. — Москва : Диалог МГУ, 1997. — С. 328—346.

Спектакль «Господа Головлевы»
(Нижегородский академический театр драмы
им. Горького,
режиссер Искандер Сакаев, 2018 г.):
к вопросу об инсценизации романа

И. Е. Янина

Постановка прозы — отдельная тема в театральной и режиссерской работе, предполагающая особое мастерство коллектива постановщиков. Особенно, когда речь идет о больших эпических формах: обработка и компоновка материала заставляют порой вносить весьма существенные коррективы в первоисточник. История вопроса начинается в XIX веке, когда на русской сцене появились первые опыты драматизованной прозы. Однако вплоть до возникновения режиссерского театра подобная работа велась по пути упрощения замысла, огрубления образов и примитивизации сюжета. В XX веке формируется творческое отношение к инсценизации прозы: становится понятным, что прозаическое произведение должно быть «переведено» на язык театра, что требует не просто диалогизации повествования, но использования особых сценических приемов. Таким образом, проза по-

требовала усложнения сценического действия, в свою очередь спровоцировав расширение границ театральности [2]. Современная театральная практика демонстрирует самые разные концепции режиссерской работы, имеющей целью воплощение на сцене прозаического текста, будь то художественное произведение, письмо, документ.

В процессе перехода прозы в драматический материал меняется не только сам текст. В поисках путей обобщения и преломления для сцены эпического материала сценаристы зачастую используют средства других видов искусств: кино, музыки, хореографии, живописи, архитектуры. Массовые сцены решаются с помощью танца, глубокий психологизм, свойственный прозе, передается с помощью масок или кукол, декорации заменяются киноэкраном, расширение пространства достигается за счет многоярусных декораций, полемичность текста раскрывается путем открытого диалога со зрителем в формате ток-шоу и т. д. Современная сценография демонстрирует самые разнообразные способы расширения и углубления пространственных, временных и смысловых рамок повествования.

Одновременно встает вопрос о сохранении стилистического и идейного своеобразия текста первоисточника. Творческое отношение к предмету сценической переработки иногда приводит к возникновению нового, практически не связанного с оригиналом произведения искусства. В таких случаях, наглядно демонстрирующих границу между литературой и театром как самостоятельными видами искусства, уместно говорить о спектакле, созданном «по мотивам» того или иного литературного текста. Вместе с тем особый интерес представляют спектакли, целью которых является передача всего многообразия смыслов и планов, заключенных в самом художественном произведении, с сохранением оригинальной авторской стилистики и проблематики.

К таким работам относится спектакль в постановке Искандера Сакаева «Господа Головлевы» (премьера в Нижегородском академическом театре драмы им. М. Горького состоялась 10 мая 2018 года). Подзаголовок к названию

спектакля — «умопомрачение в 2-х частях по одноименному роману» — с одной стороны, отсылает нас непосредственно к первоисточнику, а с другой, поясняет жанр постановки. И действительно, подобная жанровая идентификация в точности передает фантазмагоричность, гротесковость сценического действия и, вместе с тем, весьма точно характеризует особенности художественного стиля Салтыкова-Щедрина, проявившиеся, в том числе, и в романе «Господа Головлевы» [3].

Спектакль полностью сохраняет эту атмосферу «вымороченности», царящую в семействе Головлевых. Более того, сценический жанр позволяет визуализировать многие вещи, которые в тексте выражаются вербально, поэтому в спектакле элемент фантастического постоянно материализуется в каких-то деталях и элементах действия, создавая ощущение кошмарного сна. Например, безудержное празднование Иудушки, которое в романе, словно паутина, опутывает всех собеседников, чрезвычайно выпукло показано в спектакле с помощью костюма героя, представляющего собой огромную связанную паутину. В результате возникает образ гигантского паука, кружащего по сцене и завлекающего всех в свои отвратительные сети.

Мотив паутины оказывается знаковым для всего спектакля: так, паутина Иудушки все более и более увеличивается по ходу действия, постепенно закрывая все больше сценического пространства, а в конце концов зритель видит ее в углу сцены, повешенной в качестве своеобразного иконостаса, к которому Иудушка возносит свои молитвы моменты душевного смятения. Элементы паутины имеются на костюмах всех героев — обитателей дома Головлевых, у кого-то меньше, у кого-то больше. Этот момент принадлежности к вымороченному семейству хорошо показан в сцене прибытия Степана в Головлево — он меняет потрепанную военную шинель и фуражку на пальто с обвязанными крупной сетью обшлагами. Так на сцене реализуются мотив погребения заживо и образ дома-могилы, отчетливо звучащий у Щедрина в монологе Степки-балбеса перед прибытием в родительское имение.

В целом костюмы героев хорошо дополняют ощущение

совершающейся на наших глазах фантасмагории: темно-грязные тона, причудливые, порой даже уродливые формы. Созданию того же эффекта служит звуковое оформление спектакля: будь это металлический, отстраненный звук шарманки, сопровождающий диалоги Иудушки с «любезным другом маменькой» на кладбище (а может, и не диалоги вовсе, а внутренние монологи героя, жизнь которого на сцене ведет обратный отсчет — от финальной сцены среди могил под завывание мартовской метели через всю жизнь к постепенному осознанию своего одиночества и своей виновности), или протяжные, унылые звуки, издаваемые дудочками, которые не только задают тональность, но и заменяют собой часть высказываний персонажей и служат смысловыми связками между сценами. (Так, например, посредничество Улиты в вопросе передачи наследства от умирающего Павла Порфирию решен именно таким образом: героиня буквально «насвистывает» Иудушке о том, что происходит в доме его брата.)

Декорации в спектакле предельно минималистичны и чрезвычайно утилитарны: одна и та же деревянная конструкция выполняет роль мебели (это и стол, за которым Арина Петровна ведет свои бесконечные подсчеты, и кровать, на которой доживают свой век Степан, а затем Павел и та же Арина Петровна, а Евпраксея разрешается от бремени, и повозка, доставляющая Степана в родовое гнездо, и, наконец, крест, который взваливает на себя в финале Порфирий, готовый принять крестные муки, подобно Христу).

Вся внешняя организация действия продумана до мелочей, создавая впечатление хорошей режиссерской работы и наличия единой постановочной концепции. Расстановка актеров дополняет это впечатление слаженного ансамбля: действие на сцене часто организуется как бы в несколько уровней: зритель одновременно видит основное действие, происходящее на переднем плане, и в то же время на заднем плане происходят события, призванные дополнить главный сюжет. Значение заднего плана меняется от сцены к сцене: где-то это иллюстрация фантазий персонажей (так на сцене реализуется мотив бесплодных мечтаний, весьма важный в рома-

не), где-то — их воспоминания, часто так организуются параллельные события, происходящие в разных имениях (так, например, показаны события, сопровождающие умирание Павла в Дубровине, и ожидание Порфирием смерти брата в Головлеве), в разных комнатах (так мы становимся свидетелями рождения Володьки, третьего сына Иудушки), в городе (судьба Анниньки и Любиньки и их жизнь в актрисах провинциального театра).

Ну и конечно, нельзя не упомянуть ключевой для всей постановки прием — сосуществования живых и умерших персонажей на одной сцене. Причем, если в начале спектакля мы можем отличить умерших по белой одежде, то постепенно и это оказывается невозможным: во втором действии Порфирий снимает свою гигантскую шаль и тоже остается в белой рубахе, тем самым демонстрируя все большее и большее погружение в мир безумия.

Постепенно все смешивается в этом царстве безудержных фантазий, горьких заблуждений, пьяных грез, пустых слов и жестов, слез раскаяния, остается одно чувство опустошения и бессмысленности всего происходящего. Бессмысленности не оттого, что происходящее на сцене не имеет смысла, а оттого, что смерть настигла или вот-вот настигнет всех без исключения героев и окажется, что с собой унести ничего нельзя и накопленные годами стяжательства, прижимания, недоедания имения и капиталы оказываются никому не нужны, и ничем не помогут, и не спасут от ужаса забвения. Свообразным рефреном звучат слова Арины Петровны: «Для кого коплю?»», но сила инерции такова, что остановиться и изменить свою судьбу не в силах никто из членов вымороченного семейства. Прогресс, правда, в том, что в устах Порфирия этот вопрос постепенно сменяется другим: «А где все?» Герой перед смертью все-таки испытывает некоторое прозрение, и символическое взятие на себя креста должно вселить в зрителя надежду, что «дорога длинная да ночка лунная» (под звуки этого романа Иудушка взваливает на себя деревянную скамью и босой, в белых одеждах бредет по сцене) приведут его в обитель умиротворения и вечного покоя.

«Некоторое прозрение» — потому, что в спектакле этот переход, как кажется, недостаточно мотивирован, в отличие от романа Салтыкова-Щедрина, где психологизм образа главного героя оказался гораздо более объемным и интересным. В исполнении актера драмтеатра (Юрий Котов) Иудушка получился юродивым, тем самым юродивым, который предсказал Арине Петровне рождение петушка и который задал этот постоянно повторяющийся мотив: «Ко-ко-ко!», в соединении с актерской игрой привносящий в спектакль оттенок балаганности. Хотя в целом сценическое действие не навязывает Иудушке эту роль юродивого: режиссер расставляет акценты, подчеркивающие трагическую участь героя. Неслучайно в финале спектакля Порфирий, подобно Христу, о страстных мучениях Которого он вспоминает накануне собственной смерти, взваливает на себя деревянную скамью, олицетворяющую собой крест, и в белых одеждах бредет по сцене. Принципиальные для Салтыкова-Щедрина евангельские образы [4] чутко уловлены режиссером, объединяя все действие системой лейтмотивов. Основным из них как раз становится мотив крестной ноши — он звучит и в образе Арины Петровны, и всех ее сыновей.

Сама Арина Петровна, которой Салтыков-Щедрин тоже позволяет «прозреть» перед смертью и ужаснуться собственным деянием, в спектакле целиком и полностью воплощает эту внутреннюю динамику образа, заложенную в нее автором. Актрисе драмтеатра (Елена Туркова) удалось передать все грани этого сложнейшего характера и показать его в развитии: тут и опьянение собственной властью, и горечь обманутой матери, и чисто женское увлечение беременностью Евпраксеюшки, и осознание прошлых ошибок, и неумелые попытки исправить содеянное, и старческое бессилие, и мудрость существа, прикоснувшегося к тайне вечности, и многое, многое другое. Поэтому так imponируют зрителю непритворные слезы героини, оплакивающей участь детей Порфирия, и отзываются в сердце ее горькие вскрики «Петенька! Володенька!». Более того, Арина Петровна является организующим началом всего действия: она связывает на сцене прошлое и настоя-

щее, земной мир и загробный. Таким образом на сцене воплощается важная для автора романа мысль об ответственности матери, главы семьи за все происходящее вокруг нее.

Замечательно выстроены образы двух других сыновей Арины Петровны — Павла (Алексей Хореняк) и Степана (Сергей Кабайло). Персонажи, которым сам Щедрин уделил не такое большое внимание, получили объемное воплощение: каждому из актеров удалось поймать главное в этих персонажах и тонко, без крайностей и перегибов, воплотить эти черты. Фантазии Степана, страхи Павла, стремление обоих героев уйти от реальности и от ответственности за сделанное и несделанное — все это прозвучало в актерских работах тонко и профессионально.

Профессионализм актеров и режиссера весьма ярко проявился в этом спектакле, потому что произведение чрезвычайно сложное как в идейном, так и в художественном отношении. «Господа Головлевы» составлены Щедриным из цикла очерков, и несмотря на единство героев и основного сюжета, публицистическое начало в романе очень сильно [1]. Благодаря работе режиссера спектакль не распадается на отдельные главы и повествования о судьбах разных персонажей, мы видим на сцене единое целое, выстроенное стилистически и композиционно. Особенно важно то, что спектакль идет вслед за романом Салтыкова-Щедрина: образы, черты стиля, идеи, заложенные автором текста, получают наглядное воплощение в театральном действии, а найденные режиссером способы переработки этого большого и сложного эпического произведения дополняют и углубляют философские размышления писателя о тайнах человеческой психики, о гибели семьи и о российской действительности в целом.

Литература

1. Елизарова, Л. В. К творческой истории романа М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» / Л. В. Елизарова // Ученые записки Дальневосточного государственного университета. — Вып. 10. — 1966. — С. 12—20.

2. Малочевская, И. Б. Режиссерская школа Товстоногова / И. Б. Малочевская. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургская государственная академия театрального искусства, 2003. — 156 с. — ISBN 5-88689-010-6.
3. Николаев, Д. П. Сатира Щедрина и реалистический гротеск / Д. П. Николаев. — Москва : Художественная литература, 1977. — 358 с.
4. Янина, П. Е. Русский роман 60—70-х гг. XIX века в контексте литературной критики и публицистики: на материале творчества И. А. Гончарова, М. Е. Салтыкова-Щедрина, Н. Г. Чернышевского : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / П. Е. Янина. — Нижний Новгород, 2013. — 234 с.

Вместо заключения

М. И. Шутан

Приведем пример текста, осмысление которого, подкрепленное восприятием отдельных фрагментов экранизации рассказа А. П. Чехова «Дама с собачкой» (режиссер И. Хейфиц, 1960), подготавливает школьников к серьезным выводам об авторской позиции, художественно воплощенной в литературном произведении. Но актуальным становится и следующий вопрос: не искажена ли она в кинематографической версии чеховского рассказа?

«Другая крайность — избыточная поэтизация чеховской вселенной. <...> Однако не лишне учесть мнение пронизательного Баталова, который однажды на встрече со зрителями, автоматически подверставшими роль Дмитрия Гурова к другим симпатичным образам актера, корректно возразил: какой же, право, Гуров положительный? Изменник, обманщик, соблазнитель сыгран, да, с изяществом, на экране обворожительно-обаятелен, и в то же время получается, что суть персонажа в этой интерпретации зрителями не считывается, она замаскирована “поэзией”, а чеховская трезвая позиция во вни-



мание не берется. Антон Павлович, повторимся, не моралист-обвинитель, не инквизитор, но и не воспеватель адюльтеров, не мальчишка, который обменивает чистую душу на химеру романтических грез» [1, с. 43—44].

Прежде всего приведенный фрагмент заставляет задуматься о поэтизации, которую автор статьи называет избыточной. Для того чтобы выработать свою точку зрения, десятиклассники должны обратиться и к чеховскому тексту, и к самому фильму, после чего соотнести их друг с другом. На самом деле в центре внимания оказываются чрезвычайно важные вопросы: присутствуют ли в чеховской прозе романтические мотивы? может быть, суть героев в кинематографической интерпретации «замаскирована» поэзией?

Иначе говоря, работа с художественной интерпретацией литературного произведения помогает школьникам в осознании принципиальных особенностей художественного мира того или иного автора, а не превращается в самоцель.

То же самое можно сказать и тогда, когда учитель в процессе изучения литературного произведения обращается к явлениям художественной культуры, органично включая их в контекст или в систему контекстов. Это могут быть произведения, относящиеся к разным видам искусства.

Литература ☞

1. *Ирин, Н. В человеке все должно быть по Чехову / Н. Ирин // Свой : ежемесячное приложение к газете «Культура». — 2020. — Январь. — С. 43—44.*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Борщевская Марианна Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

Дербенцева Лариса Вениаминовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

Доманский Валерий Анатольевич — доктор педагогических наук, профессор, член Союза российских писателей, заведующий кафедрой педагогических инноваций и психологии АНО ДПО «Санкт-Петербургский институт бизнеса и инноваций»

Егоршина Елена Валерьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

Елясина Елена Александровна — старший преподаватель кафедры историко-филологических дисциплин ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»



Иткулов Сергей Зуфарович — кандидат культурологии, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин ФГБОУ ВО «Ивановская ГСХА имени Д. К. Беляева»

Коновалова Людмила Ивановна — доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования ФГКВБОУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации»

Маранцман Владимир Георгиевич (1932—2007) — доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (Санкт-Петербург)

Маранцман Елена Константиновна — доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования и художественного развития ребенка ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (Санкт-Петербург)

Резниченко Наум Аронович — учитель литературы высшей категории Александровской гимназии (Киев, Украина)

Рябчикова Елена Павловна — кандидат философских наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

Тихонова Светлана Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

Уртминцева Марина Генриховна — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой славянской филологии и культуры ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского»

Фирсова Анна Михайловна — доктор педагогических наук, профессор кафедры историко-филологических дисциплин ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

Фортуатов Николай Михайлович — доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского»

Шутан Мстислав Исаакович — доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой историко-филологических дисциплин ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

Янина Полина Евгеньевна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры славянской филологии и культуры ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского»

СОДЕРЖАНИЕ

М. И. Шутан. Введение 3

ГЛАВА ПЕРВАЯ

Контекстный подход к школьному изучению
литературного произведения
как методическая проблема

Л. И. Коновалова. «Культурологические горизонты» осмысления художественного произведения в методических работах Л. В. Шамрей 12

Е. К. Маранцман. О путях преодоления культурного диссонанса между текстом и юным читателем 20

М. И. Шутан. Функции художественного контекста на уроках литературы 25

ГЛАВА ВТОРАЯ

Философско-эстетическая позиция автора:
два диалога

В. А. Доманский. Толстой в диалоге с Гете: социокультурный и художественный контекст на уроке литературы 60



С. З. Иткулов. Поэмы «Мертвые души» и «Охота на Снарка» в контексте культуры нонсенса XIX века ... 77

ГЛАВА ПЕРВАЯ

Содружество искусств в процессе изучения
драматического произведения в школе

В. Т. Маранцман. Трагедия А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери» * 86

Л. В. Дербенцева. Дуэт или дуэль? «Магия числа» в трагедии А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери» (об организации исследовательской деятельности учащихся) 107

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ

Изучение эпической и лиро-эпической прозы
и поэзии: контекст литературного произведения
и выход за его рамки

Н. М. Фортуатов. Эпизод как единица художественного текста: к проблеме формирования эмоционально-образной логики 128

Е. А. Еляснина. Отражение средневековой легенды о Крысолове в русской и зарубежной литературе 139

С. В. Шихонова. Роль контекста на этапе анализа художественного текста (при изучении рассказа В. А. Пьецуха «Прометейщина» в 8-м классе) 147

Н. А. Резниченко. Подтексты и символы в повести Э. Хемингуэя «Старик и море» 160

А. М. Фирсова. Художественная трансформация образа путешествия в русской литературе 179

ГЛАВА ПЯТАЯ

Комплексный подход к изучению
лирической поэзии в школе

М. Ю. Борщевская. Музыкальная образность современной лирической поэзии на уроках литературы 190

Е. В. Егоршина. Работа с различными видами ху-

дожественной интерпретации шекспировской трагедии «Гамлет» на уроках изучения русской лирической поэзии XX века	212
---	-----

ГЛАВА ШЕСТАЯ

Искусствоведческий подход к художественной интерпретации литературного произведения

<i>Е. П. Рябикова.</i> Стихотворение А. С. Пушкина «Не пой, красавица, при мне...» в музыкальной интерпре- тации М. И. Глинки и С. В. Рахманинова	234
<i>М. Т. Урминцева.</i> «Пиковая дама» в иллюстрациях А. Н. Бенуа (издание 1911 года)	237
<i>Л. Е. Янина.</i> Спектакль «Господа Головлевы» (Ни- жегородский академический театр драмы им. Горького, режиссер Искандер Сакаев, 2018 г.): к вопросу об инсце- низации романа	246
<i>М. И. Шутан.</i> Вместо заключения	254
<i>Сведения об авторах</i>	256

Л64 Литературное произведение в контексте художественной культуры : коллективная монография по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию со дня рождения Л. В. Шамрей, 13 декабря 2019 г. / составители : М. И. Шутан, Л. В. Дербенцева ; научный редактор М. И. Шутан. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2020. — 262 с.

ISBN 978-5-7565-0905-2

Коллективная монография составлена по результатам работы Всероссийской научно-практической конференции «Литературное произведение в контексте художественной культуры», посвященной 75-летию со дня рождения выдающегося ученого-методиста, доктора педагогических наук, профессора Людмилы Васильевны Шамрей. Конференция состоялась 13 декабря 2019 года в Нижнем Новгороде.

Издание адресовано преподавателям системы общего, среднего профессионального и высшего образования, ученым, исследующим проблемы контекста в методическом, филологическом и искусствоведческом аспектах, а также студентам-филологам.

УДК 82.09(082)
ББК Ш5(2-р)–3я44

*В оформлении монографии
использованы картины А. Н. Бенца
(«Русский цикл»)*

**ЛИТЕРАТУРНОЕ
ПРОИЗВЕДЕНИЕ
в КОНТЕКСТЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ**



Коллективная монография

Редактор *Н. Ю. Андреева*
Компьютерная верстка *Л. И. Половинкиной*

Оригинал-макет подписан в печать 23.11.2020 г.
Формат $60 \times 84 \frac{1}{16}$. Бумага офсетная. Гарнитура «Academy».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 15,35. Тираж 100 экз. Заказ 2674.

Нижегородский институт развития образования,
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.

www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО



*Л*ИТЕРАТУРНОЕ
ПРОИЗВЕДЕНИЕ
в контексте
художественной культуры

