

2(07)
Б 434



БИБЛИОТЕКА
УЧИТЕЛЯ
ЛИТЕРАТУРЫ

Г. И. Белянский

ТЕОРИЯ
ЛИТЕРАТУРЫ
В СРЕДНЕЙ
ШКОЛЕ

БИБЛИОТЕКА
УЧИТЕЛЯ
ЛИТЕРАТУРЫ

Г. И. Беленький

ТЕОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ
ПОНЯТИЙ

(VII—X классы)

Пособие для учителя

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1976

Рекомендовано
Министерством просвещения РСФСР

Д-43417



- Б43 Бельский Г. И.
Теория литературы в средней школе. Пособие для учителя. М., «Просвещение», 1976.

222 с. (Б-ка учителя литературы).

Книга Г. И. Бельского посвящена проблемам преподавания теории литературы в VII—X классах средней школы. Автор предлагает целостную систему формирования у учащихся теоретико-литературных навыков. Основное внимание уделено изучению таких понятий, как художественный образ, литературный тип, классовость, народность, партийность литературы.

Учитель-словесник найдет в книге образцы анализа программных художественных произведений.

ОБЩЕЕ ЗНАЧЕНИЕ И ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Литература в нашей стране стала поистине массовой в лучшем значении этого слова. Как всенародные праздники отмечаются юбилейные даты великих писателей, на страницах специальных и общих журналов разгораются споры о творчестве Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева, Некрасова, Достоевского, Горького, а их произведения, издаваемые многомиллионными тиражами, никак не могут насытить книжный рынок. Выдающиеся произведения литературы прошлого экранизируются, к ним постоянно обращаются театры. Еще больший резонанс вызывает современная советская литература. На читательских конференциях, в школах, клубах, библиотеках горячо и взволнованно обсуждаются книги советских писателей; вечера, на которых выступают поэты и прозаики, собирают многочисленную аудиторию. «Идет живительный процесс обогащения искусства знанием жизни и, с другой стороны, дальнейшего приобщения многомиллионных масс трудящихся к ценностям культуры»¹.

В условиях возрастающей роли искусства и литературы, в условиях развертывающейся и обостряющейся идеологической борьбы идейно-правственное и эстетическое воспитание в целом, воспитание читательской культуры в частности, становится делом государственной важности.

«Читатель — составная часть искусства»², — говорил Алексей Толстой. Подготовка квалифицированного читателя, формирование его коммунистических убеждений, эстетических взглядов и вкусов, расширение и обогащение его эмоционального мира, развитие интеллекта, совершенствование умений и навыков в подходе к искусству предполагают овладение определенным кругом теоретико-литературных знаний. И хотя знания сами по себе, автоматически не формируют любви к искусству, они являют-

¹ Материалы XXV съезда КПСС. М., 1976, с. 80.

² Толстой А. Собр. соч. в 10-ти томах, т. 10. М., 1961, с. 64.

ся той основой, на которой разливается и утверждается эта любовь.

Изучение теорий литературы помогает ориентироваться в художественном произведении, в творчестве писателя, в литературном процессе, понимать специфику, условность искусства, воспитывает серьезное отношение к духовным богатствам, вырабатывает принципы оценки литературных явлений и умение их анализировать, обостряет и развивает критическую мысль учащихся, способствует формированию эстетических вкусов. Новое в искусстве лучше поймет и оценит тот, кто знает законы искусства, представляет себе этапы его развития.

Включаясь в общий процесс формирования мировоззрения молодежи, теоретико-литературные знания становятся своеобразным стимулятором роста ее коммунистических убеждений.

Овладение основами марксистско-ленинской теории литературы формирует эстетические критерии школьников, вырабатывает иммунитет против пошлости, активно-непримиримое отношение к явлениям буржуазного распада в искусстве, духовно вооружает в борьбе за социалистическую культуру, готовит к восприятию ценностей всей человеческой культуры и к творчеству по законам красоты не только в области искусства, но и в любой сфере деятельности, в любой профессии.

Изучение теории литературы совершенствует приемы умственной деятельности, имеющие значение и для общего развития школьников и для усвоения других учебных предметов.

Есть еще одна чрезвычайно важная сторона вопроса. От того, как поставлено изучение теории литературы в школе, во многом зависит уровень восприятия юношами и девушками других искусств. Прimitивно-натуралистический подход к кинокартинам, театральным постановкам, произведениям живописи (о чем с тревогой пишут авторы сборника «Художественное восприятие»¹) объясняется неудовлетворительной теоретической подготовкой части молодежи в области искусства. Очевидно, в курсе литературы необходимо усилить внимание к тем моментам, которые раскрывают и характеризуют общие черты литературы и других видов искусства, общие законы развития искусства, не ослабляя внимания к специфике литературы.

Вполне естественно, что никакое, самое виртуозное владение понятиями не приведет к желаемым результатам, если школьники не переживут, не постигнут красоты художественного творения, если обобщения и выводы теоретического порядка не явятся естественными, логичными и необходимыми следствиями из чтения и разбора художественных произведений. Но верно и то, что теоретическая мысль не враждебна художественному образу, наоборот, влетаясь в сложный психологический акт позна-

¹ См.: Художественное восприятие, сб. 1. Л., 1971, с. 19, 224, 300 и др.

ния и в известной мере направляя познание, она способствует более глубокому восприятию произведений искусства.

Что изучать из обширной области теории литературы в средней школе?

Современное литературоведение различает три круга теоретических проблем. Одни из них связаны с общими свойствами литературы, другие — со структурой художественного произведения, третьи — с закономерностями историко-литературного процесса.

Намечая систему изучения теории литературы, следует прежде всего исходить из образовательно-воспитательных задач школы и предмета. Далее, необходимо иметь в виду структуру и логику изучаемой науки. Наконец, нужно учитывать логику и структуру учебного предмета (принципы построения программ, подчиненное значение изучения теории литературы, плодотворность постановки серьезных мировоззренческих вопросов в старшем подростковом и юношеском возрасте и т. д.).

Кардинальная проблема теории литературы — эстетические отношения литературы к действительности. Специфику, роль, место литературы среди других форм общественного сознания характеризуют так называемые общие понятия. Коренные свойства литературы преломляются и модифицируются в художественных произведениях разных родов и жанров, в творческих направлениях, методах и индивидуальных стилях и получают реальное бытие, «материализуются» с помощью изобразительно-выразительных средств — словесных и «надсловесных».

Задачи идеологического воспитания и эстетического развития учащихся диктуют необходимость поставить в центр изучения литературы в школе именно общие понятия, связанные с проблемами художественного отображения жизни (художественный образ), личностного характера художественного творчества, идеологической сущности литературы.

В свете коренных проблем теории литературы, в свете ее общих понятий должны изучаться понятия «частные». Нельзя говорить о партийности и народности творчества писателя, не обращаясь к идейно-художественной концепции произведения, к его структуре, особенностям типизации языка. Но изучение стилевых особенностей произведения (и формирование на этой основе определенных понятий) вне широких методологических подходов ничего, кроме классификационных сведений, не дает.

Учитывая жанровое и художественное своеобразие изучаемых произведений, возрастные возможности учащихся, целесообразно выдвинуть для каждого класса центральную, узловую теоретико-литературную проблему, тот «познавательный центр», который организует, направляет изучение вопросов теории литературы в данном классе.

В IV—VI классах, усваивая конкретные сведения о различных прозаической и стихотворной речи, о речи автора и речи дей-

ствующих лиц, об изобразительно-выразительных средствах языка, о стихе, о строении литературного произведения, о литературном герое, о родах и некоторых жанрах литературы, знакомясь с фактами творческой истории отдельных произведений, с отношением писателя к изображаемым героям и событиям, сталкиваясь с художественным вымыслом в сказках, былинах, баснях, выясняя жизненную основу таких произведений, как «Повесть о настоящем человеке» Б. Полевого, «Детство» М. Горького, «Школа» А. Гайдара, учащиеся постепенно накапливают наблюдения над сущностью образного отражения жизни, а кое-что закрепляют в простейших определениях. В этой связи особое значение приобретает постановка теоретического вопроса об отличиях литературы от устного народного творчества, сказок литературных от сказок народных.

Более систематическое изучение теории литературы начинается с VII класса.

Схематично основные проблемы теории литературы, затрагиваемые в VII—X классах, могут быть представлены так:

VII класс. Образность художественной литературы. Понятие художественного образа. Связанный с ним вопрос о роли творческого воображения. (Постановка проблемы образности литературы обусловлена интересами литературного развития учащихся и особым местом, которое занимает VII класс как класс, «пограничный» между двумя ступенями литературного образования — пропедевтической и основанной на историко-хронологическом принципе. Поскольку с образностью литературы в теоретическом плане учащиеся знакомятся при изучении отдельных произведений, они одновременно овладевают в связи с основным понятием понятиями темы, идеи, сюжета, композиции произведения.)

VIII класс. Типическое в литературе. Понятие о литературном типе (в его отношениях с понятием художественного образа).

Обращение к проблеме типического опирается на постановку проблемы «автор — действительность» и предполагает рассмотрение под определенным углом зрения вопроса о личностном характере художественного творчества, о способах выражения авторского сознания. Благоприятные условия для привлечения внимания школьников к вопросам личностного характера художественного творчества создает и программа VIII класса (изучение биографий писателей, работа над несколькими произведениями одного автора), и характер изучаемых произведений (лирические и лиро-эпические произведения, форма повествования от первого лица), и направленность познавательных интересов учащихся.

IX класс. Классовость и народность литературы (и связанные с этим вопросы мировоззрения и индивидуального стиля писателя). Выдвижение проблемы классовости и народности лите-

ратуры опирается на своеобразие курса IX класса (ожесточенная классовая борьба в русской литературе 60-х годов XIX века, решение многих коренных социальных проблем разными писателями с разных идейно-эстетических позиций) и на уровень подготовленности учащихся по литературе и истории.

X класс. Партийность литературы и связанные с нею вопросы социалистического реализма. К постижению понятий партийности литературы и социалистического реализма, «вершинных» понятий, исключительно важных для формирования мировоззрения и воспитания личности ученика, школьники готовятся по существу на всем протяжении курса литературы. В процессе усвоения этих понятий учащиеся углубляют и совершенствуют свои знания и по общим проблемам художественной литературы, и по проблемам, связанным с изучением художественного произведения.

От класса к классу, от темы к теме учащиеся все больше и полнее осмысливают эстетическую природу художественного образа и общественную роль литературы. В этом отношении повышенное значение мы придаем изучению литературно-критических взглядов Белинского, эстетической теории Чернышевского, статей и высказываний Ленина о литературе.

Таким образом, в каждом классе изучается как бы комплекс теоретических проблем (понятий), организуемый центральной для этого класса «общей» проблемой, а эта последняя постоянно ставится в связь с другими проблемами (понятиями).

Необходимо отметить, что выдвижение на каждом этапе обучения сформулированных выше теоретико-литературных проблем как центральных повсе не означает их изолированного рассмотрения. Само собой понятно, что, например, с вопросом о взглядах писателя учащиеся, пусть в самой элементарной форме, не могут не столкнуться уже в IV—V классах. Равным образом постановка в VIII классе вопроса о личности автора немыслима в изоляции от вопроса о роли художественного воображения, а значение этого последнего нельзя понять вне проблемы личности автора. Говоря о классовости, народности, партийности литературы, мы, естественно, опираемся на ее образно-художественную специфику. Речь, следовательно, идет только об определенных акцентах в теоретическом осмыслении конкретных литературных явлений. Уже познание, обобщенное, теоретически осмысленное продолжает жить в сознании учащихся и помогает в работе над новым материалом.

«Прямое обучение понятиям всегда оказывается фактически невозможным и педагогически бесплодным»¹, — писал Л. С. Выготский. Ребенок в этих случаях усваивает не понятия, а слова, берет больше памятью, чем мыслью.

¹ Выготский Л. С. Избр. психологические исследования, М., 1956, с. 217.

Очевидно, принцип «попутного» изучения теории, когда понятия формируются в связи с чтением и разбором художественных произведений, плодотворен: он предохраняет от схоластического усвоения определений, чем так богата была дореволюционная школа. Однако это не значит, что не нужны специальные уроки теории литературы. Необходима и система самостоятельных работ учащихся, в частности самостоятельных разборов доступных художественных произведений — разборов монографических, частных, сравнительных и т. д.

В 30—40-е годы Г. Н. Пospelов рекомендовал «скрытое» изучение теории литературы, когда школьники даже не подозревают, что они решают или затрагивают какие-то теоретико-литературные проблемы¹. Такое «скрытое» изучение в определенных случаях, в особенности на первых ступенях образования, целесообразно. Но все же общим принципом должно быть осознанное усвоение теоретико-литературных понятий, формирование убеждений, выработка определенных подходов к литературе, определенных умений и навыков. Здесь свою роль сыграют постановка теоретико-литературных задач на год, на цикл уроков, даже на отдельный урок, лекции и беседы по теоретическим проблемам литературы. Но особенно важно, с нашей точки зрения, концептуальное изучение художественных произведений и творчества писателя в целом, когда произведение или ряд произведений рассматриваются в соответствии со своим идейно-художественным своеобразием и одновременно под углом определенной теоретико-литературной проблемы, помогающей выявить пафос произведения (или всего творчества писателя) и вместе с тем какие-то общие законы искусства.

Основа постижения богатств литературы — эстетическое восприятие художественных произведений. А глубина восприятия обусловлена пониманием языка искусства, умением за словом, за столкновениями (и в столкновениях) действующих лиц, за всеми словесными и несловесными средствами изображения (и через них) увидеть процессы жизни и позицию автора. «Эмоциональная емкость» урока неразрывна с культурой мысли, а следовательно, с культурой чтения. В арсенале учителя — искусство звучащего слова, приемы, активизирующие жизненные и читательские впечатления учащихся, «устное рисование», художественное рассказывание, воображаемые экскурсии, наглядные пособия и разумно применяемые технические средства. Ученик не останется равнодушен к художественному слову, когда неравнодушен и взволнован сам учитель. Мысль учителя заставляет мыслить ученика. Эстетическое чувство и разум, фантазия и рассудок слиты как в самом искусстве, так и в сложном процессе его восприятия. Мысль без эмоции схоластична, эмоция без

¹ См.: Пospelов Г. Н. Теория литературы в школьном изучении. — «Литература в школе», 1940, № 6, с. 30.

мысли беспредметна. Наслаждаясь художественным творением, воспринимая и обдумывая «непосредственное содержание» произведения, читатель постепенно поднимается к пониманию концепции, пафоса произведения, типичности запечатленных писателем характеров и обстоятельств. Целостность произведения, спаянность всех его деталей, выражающих единую художественную идею, нельзя понимать как запрет на литературный анализ. Нужно лишь, чтобы этот анализ не превращался в скрупулезное бесцельное препарирование текста, чтобы в школьном, обучающем разборе «в одной упряжке» работали наука, искусство и мастерство.

Каждое художественное произведение «суверенно», и речь вовсе не идет о том, чтобы подчинить его восприятие логической схеме. Но, осуществляя глубокий концептуальный подход, мы как раз познаем оригинальность произведения и вместе с тем расширяем горизонты школьников, учим их думать, чувствовать, обобщать.

При любых путях изучения элементов теории следует опираться на знания учащихся, полученные в предыдущих классах, и на «стихийные» знания, уточняя и перестраивая их и помогая школьникам подняться от элементарных эмпирических обобщений к обобщениям теоретическим.

Важный этап формирования понятия — определение, выработка или усвоение терминов. Что значит определить понятие? «Это значит, — писал В. И. Ленин, — прежде всего, подвести данное понятие под другое, более широкое»¹. Подчеркивая значение определений, В. И. Ленин вместе с тем отмечал их условность и относительность, ибо они, по его словам, «никогда не могут охватить всесторонних связей явления в его полном развитии»². Отсюда практический вывод для школы: добиваясь от учащихся знания определений и терминов, не сводить всю работу к их выведению и заучиванию; всегда иметь в виду существо вопроса и в случае необходимости прибегать к определениям более или менее пространным и даже описательным.

В некоторых случаях понятие может быть введено в практику до его полного научного определения, тогда оно опирается на стихийно сложившиеся представления учащихся. Опыт показывает, что задержка введения понятия, как и поспешное включение его в практические действия, затрудняет дальнейшую работу.

Эффективные средства активного усвоения теоретико-литературных понятий — проблемное изложение знаний, постановка проблемных вопросов (познавательных задач), создание проблемных ситуаций, что, конечно, нисколько не отрицает работы по подражанию, по образцу (о которой в свое время писал

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 18, с. 149.

² Там же, т. 27, с. 386.

Л. С. Выготский¹ и значение которой подчеркивают современные психологи и дидакты²).

Необходимо учитывать трудности, нередко встречающиеся в учебно-познавательной деятельности школьников: несоответствие результатов обучения той «программе», которая заложена учителем; «связанность частным случаем», то есть прикрепление понятия только к тому материалу, на котором оно сформировано, неумение «перенести» понятие; разрыв между обобщающей мыслью и конкретизацией, между наличием понятия и степенью его осознания, между оценкой, усвоенной на уроке, и собственным, личным отношением ученика.

Эти трудности преодолимы, но лишь при правильной организации всего процесса изучения литературы и усвоения теоретических знаний.

До сих пор речь шла о формировании понятий. Но знать термины и определения, владеть ими мало. Нужно, чтобы знания слились с убеждениями.

При формировании таких понятий, как партийность, народность литературы, социалистический реализм, необходимо, чтобы учащиеся выработали у себя определенную идейно-эстетическую позицию, чтобы усвоенные понятия стали руководством к действию. Это достигается многообразными факторами и средствами, среди них организация самостоятельной работы школьников, создание проблемных ситуаций, обсуждение и решение дискуссионных вопросов, различные формы внеклассной и внешкольной работы — все то, что помогает развить критическую мысль учеников, их готовность и умение пропагандировать и отстаивать свои взгляды.

Формирование теоретических понятий в школе опирается на возрастные возможности учащихся: развитие абстрактного мышления с сохранением внимания к конкретному — в подростковом возрасте; повышенный интерес к теоретическим вопросам и стремление к их самостоятельному решению — в юности.

Добавим, что возрастные отличия нужно знать не для того, чтобы фетишизировать их, а для того, чтобы, руководствуясь теорией Л. С. Выготского об опережающей роли обучения в развитии, о зоне ближайшего развития, вести за собой учащихся к новым и новым целям.

¹ См.: Выготский Л. С. Избр. психологические исследования. М., 1956, с. 274—276.

² См.: Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971, с. 175.

ВОПРОСЫ ОБРАЗНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КУРСЕ VII КЛАССА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА. ВОПРОС О ТВОРЧЕСКОМ ВОООБРАЖЕНИИ

В VII классе отношение учащихся к искусству становится более осознанным. Они овладевают такими знаниями, которые во многом помогают понять роль и место литературы в общественной жизни.

Основные общественные функции искусства — познавательная, воспитательная, гедонистическая (искусство доставляет бескорыстное наслаждение читателю, зрителю, слушателю), коммуникативная (искусство — своеобразное средство общения между людьми). Все эти функции имеют эстетическую природу, неразрывно связаны между собой и переходят одна в другую. Главная среди них — функция познавательная, поскольку познание, освоение действительности с целью ее преобразования — коренная задача человеческого сознания вообще. Познание действительности предполагает ее оценку в свете определенных идеалов.

Преподавание литературы только тогда проходит успешно, когда учитываются все функции искусства. Наоборот, преувеличенное внимание к одной из них и игнорирование других ведет к нежелательным «перекосам»: художественная литература превращается либо в своеобразную коллекцию социологических и исторических сведений, либо в источник отвлеченного морализирования, либо в средство развлечения, либо в предмет педантичного «анализа текста».

Простейшая — и сложнейшая — клеточка искусства — художественный образ. В образе — правда жизни, преломленная и познаваемая через идейно-эстетические позиции творца. Образность — необходимый и существенный признак художественной литературы. Не случайно теоретики и практики буржуазного модернистского искусства подвергают атакам именно художественный образ, пытаются разрушить его природу и обосновать независимость искусства от действительности.

«Восхождение» учеников к познанию специфики и общественной роли художественной литературы начинается с усвоения понятия художественного образа.

Из различных научных определений художественного образа наиболее удачно и приемлемо для школы то, которое предложено Л. И. Тимофеевым: «Образ — это конкретная и в то же время обобщенная картина человеческой жизни, созданная при помощи вымысла и имеющая эстетическое значение»¹. При этом под картиной человеческой жизни подразумевается «не столько даже предмет изображения в узком смысле слова (этого как раз может и не быть в том или ином произведении), сколько тот обязательный для художника *угол зрения*, под которым он рассматривает любое явление действительности»².

Определение образа, предложенное Л. И. Тимофеевым, позволяет понимать образ как единицу произведения; тогда произведение выступает как система образов. Но в необходимых случаях можно говорить о едином образе, воссоздаваемом всей структурой произведения. В первую очередь это относится к лирическим миниатюрам или к эпическим произведениям такого характера, как «Падение Данра» А. Малышкина.

Общественные функции художественной литературы, о которых мы говорили выше, в определенной мере свойственны художественному образу.

Для читателя образ — носитель информации о мире и о художнике, источник эстетических чувств и бескорыстного наслаждения, фактор, формирующий ценностно-ориентационные и творческие отношения к действительности и искусству, то есть фактор воспитания и самовоспитания.

Следует постоянно иметь в виду единство познавательно-обобщающей и оценочной сторон художественного образа. Нет познания без оценки, недаром говорят об оценочном познании и познавательной оценке. Тем не менее единство познания и оценки не означает их тождества: иначе невозможно объяснить нередко встречаемое расхождение между объективным и субъективным содержанием художественного произведения (по терминологии Л. И. Тимофеева), огромную амплитуду оценок одного и того же жизненного или художественного явления или восприятие произведений искусства на називно-реалистическом, «событийно-сюжетном» уровне без учета оценочной позиции автора.

Для определения конкретных путей формирования понятия художественного образа нужно обратиться к его (образа) структуре.

Все исследователи, на каких бы методологических позициях они ни стояли, говорят о многослойности, многоступенчатости, в крайнем случае — двухступенчатости художественного образа, понимая эту ступенчатость, правда, по-разному. Бесспорно,

¹ Тимофеев Л. И. Основы теории литературы. М., 1971, с. 62—63.

² Там же, с. 38.

однако, что в образе следует различать чувственно воспринимаемую конкретность, самую плоть его и обобщенный смысл, даже «сверхмысль», ту концепцию мира, которая вложена в конкретное и локальное изображение (по терминологии Н. К. Гегеля). Художественное описание дуба в «Войне и мире» Л. Н. Толстого, комическая сценка незадачливого заеринного квартета у И. А. Крылова, столкновение Очумелова и Хрюкина в «Хамелеоне» Чехова вызывают в нашем сознании определенные, более или менее детализированные конкретные картины. Но вместе с тем мы понимаем, что в каждой из этих картин заключена большая обобщающая мысль и что не только к воссозданию деталей бытия или природы сводилась главная задача художников слова. В лирике предметные детали изображения могут быть представлены слабо¹, но и там существует определенный поэтический подтекст: от восприятия данного конкретного переживания читатель поднимается к раздумьям о жизни, о человеке, об окружающем мире. Именно «первый» слой художественного образа служит той стартовой площадкой, откуда уходит «в полет» воображение и аналитико-обобщающая мысль читателя. И если можно говорить о каких-то умственных действиях при восприятии художественной литературы (хотя к овладению этими действиями не сводится процесс ее изучения), то первым таким действием надо признать более или менее адекватное воссоздание в воображении картины, нарисованной писателем, — в ее, пусть еще не совсем осознанной и продуманной читателем, живой конкретности.

Говоря о функциях и структуре художественного образа, мы вовсе не стремимся к тому, чтобы школьники могли бойко перечислять эти функции и элементы структуры. Мы изучаем не функции искусства, а искусство в его функциях. Речь идет о том, чтобы, постигая образность как основу специфики художественной литературы, ученики поняли, что произведение создается по определенным законам и определенными средствами, и проникая в эти законы, изучая эти средства, развивали свою эмоциональную восприимчивость, образное и логическое мышление, вырабатывали самостоятельность, обоснованность оценок и суждений.

Есть еще один необычайно важный аспект изучения художественного образа — проблема творческого воображения художника.

Известно, что в отличие от науки, где фантазия так же необходима, как в искусстве, но где она играет роль строительного леса при создании теории и где она не включается в результат познания, — в отличие от науки воображение в искусстве не только программирует, направляет процесс художественных

¹ См. об этом: Поспелов Г. Н. Проблемы литературного стиля. М., 1970, с. 75.

поисков, но и обретает плоть в созданиях творческого труда, сообщая им жизнь и оригинальность. Каждый учитель сталкивается с фактами неразвитости читательского мышления, непонимания специфики искусства, и прежде всего роли творческого воображения.

Если не проводить специальной работы, позднее наивный романтизм ребенка, верящего, что мир полон чудесного и необъяснимого, в ряде случаев сменяется наивным (а иногда воинствующим!) реализмом, а точнее сказать, натурализмом взрослого человека, уверенного в том, что никаких «загадок» нет и что задача художника — копировать факты и явления жизни — и не больше.

Конечно, до поры до времени вопрос о творческом воображении не следует акцентировать: это может разрушить целостность восприятия и доверие к искусству.

Нельзя сказать, что школьники в первых пяти-шести классах прочно и неизменно остаются на позициях наивного читателя. Они получают определенные сведения о «языке» литературы (о ее изобразительно-выразительных средствах, о некоторых жанрах), понимают условность произведений, где эта условность становится жанрообразующим признаком (сказка, басня). Они читают произведения научной фантастики (правда, при этом включается особая «принципиальная установка» сознания, не та, что при восприятии произведений реалистического характера). Некоторые из них, обгоняя сверстников, достигают более высокой ступени художественного мышления. Однако сама проблема правды жизни и художественного изображения ими глубоко не осознается, хотя, чем дальше идет их эстетическое развитие, чем более углубляется способность видеть и воспринимать прекрасное, чем больше знаний получают они о мастерстве писателя, тем сильнее проявляется их интерес к соотношению художественного творения с жизнью.

Осознание роли и значения творческого воображения должно явиться результатом общего эстетического развития учащихся и требует длительной систематической работы. Прямолинейное решение вопроса (сообщение о том, что такого-то героя в действительности не было, что он «выдуман» автором) не достигает цели.

Углубление эстетического восприятия литературы основано не только на усвоении определенного круга знаний, но и на умении глубоко пережить создания искусства, увидеть мастерство писателя, получить искреннюю радость от соприкосновения с миром его образов, его идей.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА

Живая конкретность и обобщенность образа

Задача данной главы не разработка системы конкретных уроков в VII классе¹, а теоретическое обоснование этой системы.

Первый этап формирования понятия художественного образа лежит за пределами VII класса и связан с накоплением сведений и представлений об образной специфике художественной литературы. Второй этап — доведение знаний до четких теоретических понятий — начинается в VII классе.

Особое значение мы придаем вводному уроку, носящему теоретико-ориентационный характер. Учащиеся прежде всего должны понять, что образ — это картина жизни: и каких-то явлений объективного мира, и в известной мере «картина» души художника, выражающего свои мысли и чувства, оценивающего явления жизни, — что художественная картина жизни создается с помощью творческого воображения, что она оказывает воздействие на духовный мир, на мысли и чувства читателя, «заражает» его, что «строительный материал» художественного образа в литературе — слово.

Ставим перед учащимися проблемный вопрос: в чем отличие художественной литературы от литературы научной? И сразу же получаем много неточных, наивных ответов: «Писатель пишет красиво, ученый сухо»; «В истории не говорится об отношениях людей»; «В художественной литературе люди должны быть с полной биографией, описаны их нравы»; «В научной литературе не описываются мелкие случаи, а в художественной описываются»; «В художественной литературе в монологах интересно говорят»; «В художественной литературе переживаешь за героев. В научной описываются поступки героев, а здесь люди у нас перед глазами»; наконец: «В художественных произведениях много эпитетов, метафор, сравнений», «У писателя красочный язык».

Особенно много ответов, усматривающих специфику художественной литературы именно в наличии образительно-выразительных средств языка.

Читаем вслух отрывки из книги Тарле «Наполеон», по красочности языка не уступающей иным художественным произведениям, и отрывки из «Дубровского» Пушкина, где нет ни одного образного слова.

Школьники выдвигают новый тезис: «В научной литературе описаны факты, ничего нельзя придумать. А в литературе худо-

¹ Такая система намечена в «Методическом руководстве к учебнику-хрестоматии для VII класса». М., 1974.

жественной нужно и даты, и героев изменить, чтоб лучше было произведение»; «Историк описывает то, что было, писатель выдумывает: например, показывает полеты на другие планеты».

Ученики «нащупывают» значение творческого воображения, но понимают его пока обедненно, лишь как «выдумку». Но ведь литература, говорит учитель, не только «выдумывает»: она изображает и то, что было («Чапаев» Фурманова, «Александр Матросов» Журбов).

Отделяя существенное от несущественного, противопоставляя одно другому, приводя разрозненные признаки понятия в систему, приходим пусть к неполному, пока неточному определению художественного образа как картины жизни, созданной при помощи воображения, выражающей мысли и чувства писателя и вызывающей наши ответные переживания.

Сравнение художественной литературы с другими искусствами выявляет и подчеркивает в ней роль слова. Самостоятельные упражнения в переносе знаний на аналогичные ситуации (сопоставление научного описания степи с картиной степи в «Тарасе Бульбе», отрывка из летописи с «Песней о вешем Олеге», а этой последней с картиной В. Васнецова «Прощание Олега с конем») закрепляют эти выводы в сознании учащихся.

Предметом дальнейшей постоянной заботы учителя становится привлечение внимания школьников к живой непосредственности художественного образа. При этом важно, чтобы термин «картина» понимался не буквально, а в широком смысле, чтобы ученики видели, что в отличие, например, от живописи картина в художественной литературе динамична (и в этом отношении близка кинокартине), что она сложна по структуре, нередко включая в себя ряд частных картин — «кадров», что если в скульптуре или живописи душевные движения человека передаются опосредованно (сочетанием цветов, выражением лица, поворотом фигуры), то в художественной литературе — и опосредованно, и непосредственно (аналитическим словом писателя), причем изображение внешней реальности, пластика, «живопись словом» не всегда занимают в образе доминирующее положение (ср., например, «Березу» Есенина и «Я знаю Россию по песням» А. Прокофьева), что литература «аппелирует» не только к зрительным впечатлениям читателя, но активизирует весь комплекс его мыслей и эмоций, вызывая цельное представление о действительности.

Учащиеся должны видеть, что понятие образа не тождественно понятию литературного героя, что представление о литературном герое возникает на основе временного, последовательного восприятия ряда картин или деталей одной картины. Мы говорим об образе Чапаева, образе Александра Матросова, образе Тараса Бульбы, но с тем же правом рассуждаем об образах родной природы в рассказах Тургенева, об образе Полтавской

битвы в поэме Пушкина¹. «Хотя образ человека не может не играть доминирующей роли среди других образов, надо помнить, однако, что образ не есть непременно существо,— писал А. В. Луначарский.— Целая сцена, целое явление, целое общество может быть выражено в образе»². Образ всюду, где налицо изображение жизни, преломленное сквозь призму авторского отношения и созданное с помощью воображения художника.

Воспроизведение образа в сознании учащихся тем глубже и адекватнее, чем больше развито у них умение «всматриваться» в художественный текст, видеть сцепление деталей, соотносить прямые и косвенные средства изображения, разбираться в способах временной и пространственной организации образа (композиции).

Особенно важно умение устанавливать границы «частных» картин внутри сложного художественного единства. Такой подход к произведению основан на относительной самостоятельности его компонентов и приобретает смысл в том случае, если выясняется функциональная роль выделенной части в художественном целом. Так, определив, что главный герой «Капитанской дочки» — Пугачев, ученики с помощью учителя намечают в повести своеобразные циклы глав (эпизодов), воссоздающих картины жизни и быта людей XVIII века: «До Пугачевского восстания», «Пугачевское восстание», «После Пугачевского восстания». Опорные эпизоды выделяются и в поэме «Мцыри», и в романе «Молодая гвардия».

Над «ударными», ключевыми эпизодами школьники работают и самостоятельно, и под руководством учителя: рассматривают поступки и столкновения действующих лиц, средства их обрисовки и характеристики, устанавливают связи между эпизодами.

Внимание учеников привлекается к значению художественных деталей в общей структуре художественного образа. При этом необходимо подчеркивать именно те детали, уяснение которых обеспечивает правильное восприятие целого, и избегать такого погружения в частности, при котором из поля зрения исчезает художественное единство произведения.

Если этой работе не уделялось должного внимания в IV—VI классах³, осознать значение детали ученикам поможет анализ одного-двух произведений живописи. Так, в качестве ориентиро-

¹ Исследователи пишут об образе Петербурга в поэме «Медный всадник» Пушкина, в повести «Невский проспект» Гоголя, в романах Достоевского и А. Белого.

² Луначарский А. В. Собр. соч., т. 8. М., 1967, с. 317.

³ Подробнее о принципах и системе работы над текстом художественного произведения в применении к задачам нравственного воспитания см.: Мещерякова Н. Я. Нравственное воспитание учащихся на уроках литературы в IV—V классах. М., 1975.

вочного этапа работы над художественным текстом перед разбором «Капитанской дочки» Пушкина можно провести анализ иллюстрации С. В. Герасимова «Пугачев в Бердской слободе»; в беседе ученики определяют также функциональное значение ряда художественных деталей в знакомых им рассказах Чехова. В конце беседы делается обобщающий вывод об изобразительно-выразительной роли детали в художественном произведении.

В дальнейшем с помощью заданий учитель направляет внимание школьников на изобразительно-выразительную роль художественных деталей в портретах действующих лиц, в их поведении, в интерьере, вообще в окружающей обстановке (все это рассматривается на примерах повести Пушкина, poem Лермонтова, рассказа «После бала» Л. Толстого, романа «Молодая гвардия» Фадеева).

Ученики приходят к выводу, что читать картину — это значит охватить ее общий абрис и, постепенно идя от деталей к целому, а от целого к деталям, добиваться постижения авторского замысла.

Определенное место в работе занимают «устное рисование», развернутые и сжатые пересказы текстов с различными осложняющими заданиями.

Плодотворен для восприятия и понимания чувственно-конкретного слоя художественного образа, для развития воссоздающего воображения и аналитической мысли учащихся прием сравнения. Так, выясняя особенности «картинного» изображения действительности в «Капитанской дочке», ученики сопоставляют исторический очерк о Пугачевском восстании из Большой советской энциклопедии с эпизодами истории пугачевщины, нарисованными в повести, отрывки из «Истории Пугачева» Пушкина (суд Пугачева, военный совет в Оренбурге) с аналогичными сценами в повести.

Например, им предлагается следующий отрывок из «Истории Пугачева»: «Рейнсдорп собрал опять совет из военных и гражданских своих чиновников и требовал от них письменного мнения: выступить ли еще против злодея или под защитой городских укреплений ожидать прибытия новых войск? На сем совете действительный статский советник Старов-Милюков один объявил мнение, достойное военного человека: идти противу бунтовщиков. Прочие боялись новою неудачею привести жителей в опасное уныние и только думали защищаться. С последним мнением согласился и Рейнсдорп».

Сравнивая эти строки со сценой военного совета в «Капитанской дочке», ученики указывают, что в «Капитанской дочке» обрисована внешность, поведение действующих лиц, раскрыты их переживания, чего нет в «Истории Пугачева».

«Генерал говорит, «выпустив вместе с глубоким вздохом густую струю табачного дыму». Мы видим генерала, — пишет уче-

ница.— А в «Истории Пугачева» только сказано: «С последним мнением согласился и Рейнсдорп».

«В «Истории» сказано, что Рейнсдорп согласился с мнением чиновников,— добавляет ученик.— А Пушкин хочет показать трусость генерала. Он говорит, что генерал согласен с Гриневым, но признает мнение большинства. Это объясняется тем, что Пушкин хочет показать героев так, чтобы раскрыть их характеры».

Ученики обращают внимание на то, что в «Истории Пугачева» никто не вносит предложения «действовать подкупательно», что идти «противу бунтовщиков» предлагает действительный статский советник, а не Гринев, как в «Капитанской дочке» («В сравнении с трусливыми чиновниками Гринев выглядит молодцом, храбрым и решительным человеком»).

Позднее подобная работа проводится во время разбора романа «Молодая гвардия» (сравнение художественных эпизодов с фактами, воспроизведенными в мемуарной литературе).

Не ставя перед собой цель теоретически обобщить знания учащихся об эстетической природе художественного образа (это возможно позднее, в IX классе), учитель стремится все же к тому, чтобы они восприняли красоту и выразительность пушкинского слова, стиха Лермонтова, прозы Горького. Предметом внимания школьников становятся, например, роскошные и мрачные краски пира Ивана Грозного, суровые тона в картинах Замоскворечья, яркая панорама поднимающейся над Кремлем алой зари в «Песне про купца Калашникова». По заданию учителя ученики сопоставляют текст «Песни» с народными песнями о Матрюке Темрюковиче (пир у Ивана Грозного) и Степане Разине (могила Калашникова) и делают вывод о связи поэмы Лермонтова с фольклором и вместе с тем о ее художественной оригинальности. Пониманию роли слова в создании яркой художественной картины способствуют сопоставление разных редакций «Песни о Соколе», наблюдения над лексикой и ритмом «Необычайного приключения» Маяковского, над особенностями авторской речи и речи действующих лиц в «Молодой гвардии» Фадеева и «Василии Теркине» Твардовского.

Живая непосредственность, чувственная реальность, конкретность художественного образа тесно связаны с его обобщенностью. Можно сказать, что в художественном образе конкретизация невозможна без обобщения, а обобщение — без конкретизации. Даже единичное явление, изображенное в художественной литературе, «читается» на фоне общего, а самое общее, например в художественном символе, опирается на живую конкретность изображения.

Постижение обобщающего смысла художественного образа требует внимания и к «первому» слою образа, и к сцеплению, соотношению образов, и притяжению «внетекстового» материала,

то есть выхода в «верхние» слои художественного образа и за его границы.

Так, работая над поэмой «Мцыри» и вспоминая факты биографии Лермонтова (трагизм его положения в условиях самодержавной России, его ссылки и гибель), знакомись со стихотворениями «Пленный рыцарь», «Памяти А. И. Одоевского», ученики одновременно усваивают сведения, сообщаемые учителем, о судьбах последикабрьского поколения, о свободолюбивых идеалах таких людей, как Герцен, о роли церкви в 30-е годы XIX века, о значении монастырей как оплота духовного рабства. Последнее помогает уяснить, почему Лермонтов разворачивает действие поэмы в монастыре, а протестантом-вольнлюбцем делает послушника.

Сравнивая друг с другом чиновников, изображенных в «Ревизоре», ученики обращаются к историко-мемуарным материалам и на этом основании делают вывод о широком обобщающем значении комедии Гоголя.

Изучение стихотворения «Размышления у парадного подъезда» позволяет увидеть, как изображение конкретного случая превращается под пером поэта в исполненную горести и гнева картину страданий народа: парадный петербургский подъезд становится символом многих подъездов, у которых стонет русский мужик («Стоит в каждом глухом городишке, у подъезда судов и палат»); вельможа воплощает в себе черты всего бездушного и своекорыстного чиновничества самодержавной России (этот вывод ученикам сделать легко, т. к. они уже знакомы с комедией Гоголя «Ревизор»), а образы крестьян-правдоискателей вырастают в собирательный образ закабаленного и бесправного русского мужика.

Известную роль в развитии обобщающего подхода к литературе играют биографические материалы о писателях. Их подбираем так, что учащиеся получают и некоторые сведения о личности автора, и представление о времени, в которое он творил и которое отразилось в его произведении (Пушкин, Лермонтов, Л. Толстой, Горький, Маяковский).

В биографических материалах выделяем те моменты, которые так или иначе получили отражение в разбираемом произведении (впечатления юного Лермонтова от бесед с крестьянами — участниками Пугачевского восстания и Бородинской битвы, от народных песен и рассказов об Иване Грозном, воспоминания Л. Толстого о казанском периоде его жизни, факты героической юности Фадеева).

Однако в обращении к историческим источникам и другим «внетекстовым» материалам необходима крайняя осмотрительность и осторожность. Болгарские литературоведы и методисты оперируют термином «историцизм» (в отличие от историзма) — для обозначения неумеренного пользования историческими сведениями, зачастую ненужными и убивающими аромат творения

искусства. Такая опасность «историцизма» реальна и в нашей методике, и ее постоянно необходимо учитывать в практике преподавания.

Оценочное значение образа

Обращая внимание учащихся на живую непосредственность и обобщенность художественного образа, мы одновременно держим в поле зрения его оценочное значение.

При этом имеем в виду, что авторская оценка может выражаться косвенно (самим выбором объекта изображения, «подбором» художественных деталей, «красок», тональностью, ритмом и музыкой фразы, последовательностью сцепления «частных» картин в общую картину, их структурой и т. д.) и прямо (с помощью своеобразного поэтического «комментария», прямых высказываний автора, вырастающих иногда до значительных публицистических и лирических «отступлений»). «Прямые» средства обобщения и оценки, как бы ни был значителен их удельный вес, всегда опираются на конкретно-чувственную основу даже тогда, когда оценочная и обобщающая функции художественного образа намеренно подчеркнуты и выдвинуты художником на первый план (например, в той части стихотворения Некрасова «Размышления у парадного подъезда», которая стала народническим гимном, или в стихотворении Тютчева «Слезам людским, о слезам людским...»).

Наблюдения показывают, что восприятие изобразительной стороны художественного образа (его «первого» слоя) не всегда совпадает с пониманием оценочной позиции автора, если она выражена опосредованно или недостаточно прямо. Например, в нашем опыте после самостоятельного чтения «Капитанской дочки» никто из учащихся не сомневался в благожелательном отношении Пушкина к Пугачеву; однако их мнения не подкреплялись анализом текста повести, ссылками на какие-то ситуации, детали предметной изобразительности. В случаях, когда такое внимание просто необходимо (сцена встречи Маши Мироновой с Екатериной II), семиклассники или затруднялись сделать обобщающий вывод, либо делали вывод неверный или источный (утверждая, что Пушкин апологетически изображает императрицу).

Анализируя портреты Пугачева, нарисованные в «Капитанской дочке», ученики не могли определить оценочную роль художественных деталей. Только 19 человек из 132, участвовавших в работе, указали на отношение Пушкина к герою, проявляющееся в портретных зарисовках.

Система нашей работы предусматривала постоянное внимание к оценочной роли художественных деталей. Так, при анализе первой главы «Капитанской дочки» были в числе других поставлены следующие вопросы: отметить детали, свидетельству-

ющие об ироническом отношении рассказчика к быту Гриневых, к своей ранней юности. Почему глава названа «Сержант гвардии»? Как в этом названии выразилось отношение писателя к юному герою?

В главе XI, перечитывая сцену поездки Пугачева и Гринева в Белогорскую крепость, ученики выясняли значение следующих ремарок для характеристики Пугачева: «Лицо самозванца изобразило довольное самолюбие... — Да! — сказал он с веселым видом. — Я воюю хоть куда»; «Самозванец несколько задумался и сказал вполголоса: — Бог весть. Улица моя тесна; воли мне мало. Ребята мои уминают. Они воры...»; «Пугачев горько усмехнулся. — Нет, — отвечал он, — поздно мне каяться»; «Слушай, — сказал Пугачев с каким-то диким вдохновением. — Расскажу тебе сказку...»; «Пугачев посмотрел на меня с удивлением и ничего не ответил».

Сравнивая портретные зарисовки Пугачева в повести с показаниями людей, знавших Пугачева (приводимыми в хрестоматии), ученики писали: «Пушкин стремился показать Пугачева — человека с душой. В повести Пушкина — не перечисление деталей одежды, внешности его, а прежде всего образ человека. Пушкин хотел в своей повести рассказать правду, и рассказать так, чтобы Пугачев понравился читателю»; «Пушкин, которому Пугачев нравился, старался в портрете подчеркнуть его ум, сметливость, хитрость, пламенную душу».

Определенное место в работе заняло сопоставление некоторых деталей из черновых и окончательной редакций повести; ученики увидели, как постепенно Пушкин «улучшал» Пугачева.

Было	Стало
Черты лица его, правильные и довольно приятные с первого взгляда... Облеченный властью от злодея... Поутру пришли меня звать от имени самозванца... Я думал также и о страшном избавителе, в чьих руках находилась моя судьба...	Черты лица его, правильные и довольно приятные... Облеченный властью от самозванца... Поутру пришли меня звать от имени Пугачева. Народ толпился на улице. Я думал также и о том человеке, в чьих руках находилась моя судьба...

Интересно изменение одного штриха в описании Екатерины II. В черновом варианте: «Дама, конечно, была тронута». В окончательном: «Дама, казалось, была тронута». Мысль об

участливости, даже, может быть, чувствительности, царицы смеялась намеком на возможное несовпадение видимости и сущности ее характера.

Изучение художественного текста на уровне детали, точного и емкого слова дополняется более широкой аналитической работой: разбором отдельных эпизодов (например, нескольких встреч Гринёва с Пугачевым), сравнением эпизодов (например, военных советов в Белогорской крепости и в Оренбурге), сопоставлением поведения героев в аналогичных ситуациях (Пугачёв — Гринёв, Екатерина II — Маша Миронова), выяснением значения различных частей произведения (например, вступительной части, где изображено детство Гринёва, эпилога)¹.

Задания строим по нарастающей трудности. Школьники вначале выделяют явление и определяют его значение «по подсказке»:

— В сцене отъезда Пугачёва из Белогорской крепости отметьте художественные детали, оттеняющие физическую силу, ловкость Пугачёва, его темперамент, его неумение и нежелание соблюдать правила дворцового этикета.

Далее, по мере роста опыта, ученики делают выводы на основании конкретного материала одной сцены:

— Как переданы чувства Гринёва к Пугачёву в момент последнего их расставания (глава XII)?

Расскажите об одном из понравившихся вам эпизодов встреч Гринёва с Пугачёвым. Обратите внимание на портретные зарисовки Пугачёва, на особенности его речи, на его отношение к различным людям, на отношение к нему его сподвижников и простого народа.

Сопоставляются также описания или сцены:

— В главах VI—XII рассмотрите портретные зарисовки Пугачёва. Как раскрываются в них характер Пугачёва и отношение к нему рассказчика?

— Сопоставьте картины военных советов в Белогорской крепости (пирушка у Пугачёва) и в Оренбурге. Что даёт такое сопоставление для понимания характера Пугачёва?

Выяснение оценочной позиции автора, его угла зрения на действительность (Л. И. Тимофеев) требует не только анализа микроструктуры произведения (художественных деталей), но и обращения к некоторым вопросам «макроструктуры», композиции повести. Например, если Пугачёв — главное лицо повести (или даже если главные герои ее — Пугачёв и Гринёв), то почему, прежде чем показать Пугачёва, Пушкин в нескольких главах рассказывает о детстве, о юности Гринёва, о его поездке в Оренбург, о жизни в Белогорской крепости, о его отношениях со Швабриным и Машей Мироновой, а конец повести как-то об-

¹ Задания включены в кн.: Родная литература. Учебник-хрестоматия для VII класса.

рывает, бегло сообщив лишь о казни Пугачева и о судьбе потомства Гриневых? Почему вообще повествование ведется не от лица автора, а от лица Гринева?

Школьники задумываются над вопросом: что понял верно и чего не понял Гринев в Пугачеве и крестьянском восстании? (Отвечая на этот вопрос, они должны наряду с другими фактами вспомнить «калмыцкую сказку» и слова Гринева, следовавшие за ней.)

Взгляды Гринева делаются яснее при сравнении его отношения к Пугачеву с отзывом о Пугачеве реакционного историка Броневского¹, а проникнуть в существо характера Екатерины II, как она изображена в повести, помогают и более тщательный анализ текста, и сопоставление образа Екатерины II, нарисованного Пушкиным, с образом самодержицы в произведениях поэтов XVIII века (отрывки из этих произведений учитель может прочитать на уроке).

Позиция самого Пушкина, просвечивающая, конечно, сквозь все повествование², выступит более отчетливо из разбора эпиграфов ко всему произведению и к его отдельным главам. Герои и события повести погружены в фольклорную стихию³, и эпиграфы, большинство которых взято из народных песен, как бы подчеркивают близость точки зрения автора к народным представлениям о добре и зле. Определенное место в выяснении авторской позиции занимает анализ высказываний Пушкина о действительности 30-х годов XIX века. Постепенно в сознании учащихся рассказчик отделяется от писателя, и от наивного их отождествления школьники в той или иной мере поднимаются к пониманию художественной структуры повести.

На заключительном уроке делаем самые элементарные выводы о значении авторской позиции и в отборе, и в освещении жизненного материала.

Внимание к оценочной стороне художественного образа, в частности к оценочной роли художественной детали, не ослабевает в дальнейшем (изобразительные средства в рассказе «После бала» Л. Толстого, приемы обрисовки действующих лиц в стихотворениях Некрасова «Размышления у парадного подъезда», «Железная дорога», в «Молодой гвардии» Фадеева и «Василии Теркине» Твардовского).

¹ Этот отзыв приведен в учебнике-хрестоматии для VII класса.

² Интересно замечание В. Г. Одинокова о том, что «существенным элементом новой системы повествования, которая постепенно выводит рассказ в «Капитанской дочке» за рамки субъективной тональности Гринева, является весьма умеренная историческая стилизация речи рассказчика». Именно поэтому за рассказчиком явно ощущается автор (см.: Одинокое В. Г. Проблемы поэтики и типологии русского романа XIX века. Новосибирск, 1971, с. 52).

³ Подробнее об этом см.: Веселова Т. С. Тема мятежного народа и фольклор на уроках по повести «Капитанская дочка». — «Литература в школе», 1974, № 2.

**ОБОГАЩЕНИЕ ПОНЯТИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА.
ТЕМА И ИДЕЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

Образ вырастает из материала жизни, осмысленном и по-своему трансформированном писателем. Уяснить роль и значение объективной и субъективной сторон художественного образа (имея в виду условность такого деления) помогают понятия темы и идеи художественного произведения.

В литературоведении нет единого определения и четкого разграничения понятий темы и идеи.

Учитывая возрастные возможности семиклассников, целесообразно в основу определения темы положить то толкование, которое предлагает Г. Л. Абрамович: тема — предмет, материал, отобранный, социально осознанный и воспроизведенный художественными средствами. Ведь в произведении иногда важны явления и факты, определяющие его проблематику: события Отечественной войны 1812 года в романе «Война и мир», события Великой Отечественной войны в романе «Молодая гвардия» и т. п.¹. Разумеется, в дальнейшем, в старших классах, понятие темы должно быть обогащено.

Что касается определения понятия идеи, то нужно отдавать себе отчет в том, что учащиеся VII класса находятся на первых ступенях литературного образования и получают минимально необходимые знания по теории литературы. Здесь без строгого ограничения объема знаний и даже без каких-то упрощений не обойтись. Так, вряд ли возможно в VII классе говорить о мысленных образах, о пафосе (употребляя термин В. Г. Белинского), о проблематике произведения, о его идейно-тематической основе.

Учащиеся должны прежде всего усвоить ту азбуку, из которой в дальнейшем, выражаясь фигурально, сложатся слова. Без овладения этой азбукой их литературное развитие будет заторможено.

Не претендуя на полноту и строгую научность, вслед за многими критиками и художниками слова будем понимать идею как мысль писателя об изображаемых им лицах, событиях, явлениях жизни, но здесь же сделаем оговорку, что эта мысль проникнута чувством писателя, что обращена она не только к нашему разуму, но и сердцу. Добавим, что мысль о тех или иных общественных вопросах настолько захватывает писателя, настолько проникает все его существо, что, выражая, доказывая, защищая ее, убеждая читателей, писатель невольно придает ей огромный эмоциональный накал².

¹ См.: Абрамович Г. Л. Введение в литературоведение. М., 1975, с. 109.

² «Поэт до того проникается своим чувством, что весь в него уходит и выражает его с чрезвычайной рельефностью и оцлоу; он до того может

Мы не разделяем стремления некоторых литературоведов вывести художественное произведение за пределы анализа, в частности наложить «табу» на логическое формулирование идеи художественного произведения, безотносительно к его жанру и замыслу.

Важно лишь, чтобы логическая мысль не была чужда художественному образу, чтобы она помогала проникнуть в его глубины, чтобы формулирование идеи было чрезвычайно осторожным и тонким, чтобы учащиеся понимали, что образ значительно шире, бесконечно богаче любой, даже искуснейше формулируемой идеей. Впрочем, заслуживает внимания замечание Александра Штейна о том, что идея «может быть выражена и прямо, если захотят — лобово. Все дело в том, чтобы и в одном и в другом случае это было выражено художнически и художественно. Так художнически выражен политический пафос Вишневского в его Ветеранах, в его хорах. Художнически выражена Арбузовым его лирическая позиция в хорах «Иркутской истории»¹. Не говорим уже о таких произведениях, где образ выступает носителем идей-понятий (образы-аллегории, образы-символы).

Так же как многослоен художественный образ, многослойна тема и художественная идея. Тему «Бородину» Лермонтова можно определить и как изображение главного сражения 1812 года, и как прославление героизма русского солдата, и как раскрытие решающей роли народа в защите родины от иноземных захватчиков. Нередко тема и идея художественного произведения настолько слиты, что попытки разграничить их принимают искусственный характер. Поэтому мысль об идейно-тематической основе произведения заслуживает одобрения.

В школе, однако, в особенности на первых порах, можно «довольствоваться» самым приблизительным, «первослойным» определением темы и идеи произведения. Однако и в этом случае нужно исходить из его объективного смысла.

Понятия темы и идеи программы предлагает формировать одновременно. При этом следует учитывать, что термином «тема» школьники начинают оперировать сравнительно рано, еще в начальных классах. Да и с понятием идеи они сталкиваются

увлечась своей идеей, что начинает видеть ее осуществление и рисует образы, в каких она должна проявиться... Действительно, только тогда и может поэт истинно проникнуться идеей, когда она для него уже не отвлеченное, а стоит на ступени действительности, воплощается в живые образы» (Добролюбов Н. А. Собр. соч. в 3-х томах, т. 2, М., 1952, с. 646).

«...При всей абстрактности, по своей природе мысль есть ведь тоже живое переживание, и пока она не зафиксирована и не засушена в препарат, она наполнена и «эмоциональными» и «волевыми» элементами — в ней далеко не одна абстрактная логика... Задача в том, чтобы суметь уловить свою мысль в ее естественном течении и положить ее на бумагу, не сияя, не лишая запаха» (Ухтомский А. А. Письма. — «Новый мир», 1973, № 1, с. 265).

¹ Штейн Александр. Вопрос, на который всегда ищешь ответ. — «Лит. газ.», 1970, 7 окт.

задолго до VII класса, хотя, конечно, глубоких и отчетливых знаний об этих понятиях не имеют.

Работая над повестью «Капитанская дочка» и «Песней про купца Калашникова», обращаем внимание учеников на избирательность интересов и творческого внимания писателей к действительности (например, в сложном переплетении исторических событий XVIII века Пушкин выделил те, что были связаны с Пугачевским восстанием). Под руководством учителя школьники выясняют отношение Пушкина и Лермонтова к героям и событиям и в общей трактовке изображаемого, и в деталях.

При изучении поэмы «Мцыри», отличающейся монотонным единством и лирической силой, учащиеся от восприятия общего отношения писателя к людям, событиям поднимаются до осознания идеи произведения как оценивающей, утверждающей и отрицающей мысли писателя, то есть приходят к углубленному осмысленно оценочной стороны художественного образа. Конечно, раскрыть понятия темы и идеи можно на материале любого произведения, но при изучении «Капитанской дочки» перед нами стоят другие дидактические и методические задачи. Поэма «Мцыри», небольшая по размерам, проникнутая единым чувством и единой мыслью, представляет в этом отношении чрезвычайно благоприятные возможности.

Формируя у учащихся понятия темы и идеи, обращаемся к композиционному анализу, задача которого выяснить смысл, «пафос», «чувствуемую мысль» поэмы путем выявления особенностей ее построения, увидеть значение каждой части поэмы в художественном целом. Композиционный анализ, сопровождаемый необходимым комментарием, позволяет «нейтрализовать» поспешные обобщения семиклассников: обычно при неглубоком самостоятельном чтении, захваченные ярким сюжетом и в общем улавливая свободолобивый пафос поэмы, ученики проходят мимо важных сторон ее идейного содержания, особенно мимо ее богоборческой, антицерковной направленности.

Композиционный анализ, придавая целенаправленность разбору произведения, позволяет сочетать работу над большими, сравнительно самостоятельными частями текста с изучением его микроструктуры, языковых средств, деталей. Он вовлекает читателя в самый ход авторской мысли, помогает увидеть, как создается художественный образ, как обретает жизнь, конкретизируется и развивается художественная идея. В процессе композиционного анализа школьники не только знакомятся с произведением, с его героями, сюжетом, но и овладевают языком искусства, растет их внимание к мастерству писателя, к слову, развивается наблюдательность. Композиционный анализ готовит учащихся к теоретическому осмыслению понятия композиции (которое дается несколько позднее), заставляя их задумываться над взаимосвязью и ролью частей произведения, эпизодов, художественных деталей.

Самая методика композиционного анализа школьниками пока не осознается, а усваивается стихийно — интерес к методологии литературоведческого анализа у них еще не пробужден, а знаний для осмысления принципов такого анализа недостаточно.

Чтобы активизировать наблюдения учащихся над поэмой Лермонтова, перед началом ее разбора просим обратить внимание на эпиграф к поэме — это придает «проблемность» дальнейшей работе и повышает интерес к исследованию идеи произведения.

Далее выясняется значение двух вводных глав поэмы, содержащих сжатую предысторию героя: почему главной части поэмы предпослан краткий рассказ о судьбе юноши-горца? Что мы узнаем из 2-й главы о жизни и характере Мцыри?

По заданию учителя школьники определяют особенности построения главной части (монологическое повествование героя, несущее характер скрытого спора).

Учащиеся рассматривают узловые эпизоды поэмы, устанавливая их значение в художественном целом, например: какие эпизоды трехдневных скитаний Мцыри вы считаете особенно важными? Почему? Что значило жить для Мцыри? Почему он называет монастырь тюрьмой? Почему истории всей его жизни посвящена лишь одна глава, а трем дням, проведенным на воле, — почти вся поэма?

В центре разбора поэмы — взгляды, мироощущение, волевые качества героя. К постижению их школьники идут через наблюдения над словом, через анализ изобразительно-выразительных средств языка: Слово *исповедь* имеет следующие значения: покаяние в грехах перед священником; откровенное признание в чем-нибудь, сообщение своих мыслей, взглядов. В каком значении, по-вашему, употребляется это слово в поэме? Как связана картина природы в поэме с чувствами и переживаниями Мцыри? (Сравните, например, пейзажи в главах 11-й и 22-й; обратите при этом внимание на характер и роль эпитетов, метафор, олицетворений.)

На последнем этапе работы над поэмой делаем выводы о моральных и философских проблемах, поставленных Лермонтовым, о значении эпиграфа и его связи с содержанием поэмы. Выясняем обобщающий смысл образа Мцыри.

Усвоение содержания и художественной идеи поэмы (прославление воли, мужества, борьбы, к каким бы трагическим результатам она ни вела), подкрепленное обращением к уже изученному («Бородино», «Капитанская дочка», «Песня про купца Калашникова»), позволяет сделать теоретические выводы о теме и идее художественного произведения.

Разъясняем, что тема не всегда может быть определена однозначно. Можно согласиться с теми учениками, которые главной теме поэмы «Мцыри» формулируют как «подвиг ради свобо-

ды и жизни», как «судьбу юноши, который стремился к свободе», и даже как «участь современников Лермонтова, которые хотели свободы». Важно, однако, указать ученикам, что во всех таких формулировках фигурирует слово «свобода»: как бы мы ни определяли тему произведения, основное направление нашей мысли задано автором, если мы вчитались в произведение и правильно поняли его.

Для многих учащихся выяснение темы произведения представляет большую трудность. Дело в том, что такая операция требует известного уровня абстрагирующей и обобщающей мысли. Тема «дает суммарную ориентацию в содержании художественного произведения, раскрывая его в самых общих связях и отношениях»¹. А некоторые школьники не могут «оторвать» формулировку темы от конкретного материала, например: «Тема «Песни про купца Калашникова» — это как купец защищал свою честь от царя»; «Тема «Муму» — как жестокая барыня угнетала своего крепостного» и т. п. Обучение умению формулировать тему необходимо, но лишь как одно из вспомогательных средств в общей системе работы по эстетическому и интеллектуальному развитию школьников, обогащению их жизненного и читательского опыта.

Учитель (конечно, доступно для учащихся) указывает на центральную, определяющую, организующую роль идеи в художественном произведении, разъясняет, что художественная идея живет только в образах, слита с чувством писателя и воздействует и на наше сознание, и на эмоционально-эстетическую сферу. Есть произведения, идеи которых могут быть сформулированы без особого труда: эти идеи разными способами выделяет и подчеркивает автор (например, в басне); но есть произведения, для постижения идей которых необходима сложная аналитическая работа. Логическая формулировка идей таких произведений и возможна, и в ряде случаев нужна, но лишь как итог внимательного, вдумчивого чтения. Такой логический вывод все же никогда не охватит всех богатств художественного произведения и тем более не заменит его. В самом деле, как обозначить в нескольких словах или даже в системе формулировок идеи фильмов Шукшина «Печки-лавочки» или «Калина красная»? Мы воспринимаем идеи создателя этих фильмов прежде всего как отношение автора к изображаемым событиям и лицам. Однако многое можем перевести и на язык логической мысли. В крупных и сложных произведениях, например в «Молодой гвардии» Фадеева, мы имеем дело с множественностью идей.

Учитель отмечает связь художественной идеи и с действительностью, которая формирует сознание писателя, и с его (писателя) творческой индивидуальностью. Выбор темы, оценка

¹ Ревякин А. И. Проблемы изучения и преподавания литературы. М., 1972, с. 100.

писателем тех или иных жизненных явлений, его идея обусловлена не только его взглядами, интересами, строем его чувств, симпатиями и антипатиями, жизненным опытом, но и в большой мере потребностями общества, теми социальными процессами, которые писатель чутко улавливает и по-своему старается отобразить и понять (идеи и образы поэмы «Мцыри» — и мысли, думы и черты современников Лермонтова — людей 30—40-х годов).

Чтобы сделать более четкими знания учащихся, можно предложить сопоставить понятия темы и идеи (опираясь на такие произведения, как «Бородино» Лермонтова, «На Волге» Некрасова, «Сын артиллериста» К. Симонова).

От формулирования идей сложных произведений пока целесообразно воздержаться: на данном этапе обучения школьники могут это сделать — без ущерба для полноты и эмоциональности художественного восприятия — лишь на произведениях «прозрачной» структуры, главным образом явной дидактической направленности (басни).

Итак, основой формирования понятий темы и идеи избираем композиционный анализ произведения. Такое решение не является безусловным: возможны и иные пути разбора для осуществления этой задачи. Безусловно одно: постижение художественной идеи должно явиться результатом углубленного изучения произведения путями и способами, наиболее соответствующими его природе, а формирование теоретических понятий темы и идеи должно проходить в тесном единстве с таким изучением и сопровождаться выходом за рамки произведения (сопоставление с другими произведениями, с фактами действительности и т. д.).

Дальнейшая работа над углублением понятий темы и идеи художественного произведения расширяет знания и совершенствует умения учащихся. Определенную роль при этом играет сопоставление ряда произведений, отражающих одну и ту же эпоху с разных сторон, в разных ракурсах («Мцыри», «Ревизор», «После бала», «Муму»), или произведений, написанных в разное время, но близких по тематике и идейному содержанию («Песня о Соколе», «Песня о Буревестнике» М. Горького, «Пловец» Языкова, «Парус» Лермонтова, «Душно, без счастья и воли...» Некрасова); выяснение смысла эпиграфов к «Ревизору», «Железной дороге», «Молодой гвардии», а главное — целенаправленный анализ художественных произведений с повышенным вниманием к их оценочной стороне.

В такой работе учащиеся накапливают определенный материал для того, чтобы в VIII—X классах подойти к понятию идейного содержания произведения, к выяснению идейно-художественных концепций и мировоззренческих позиций разных писателей.

**ОБОГАЩЕНИЕ ПОНЯТИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА.
ОБРАЗ, СЮЖЕТ И КОМПОЗИЦИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ.
ВОПРОС О ТВОРЧЕСКОМ ВОООБРАЖЕНИИ**

В обогащении читательской культуры школьников, в выработке у них определенных подходов к художественной литературе, в постижении познавательной и оценочной функций художественного образа большое значение имеет работа над понятиями композиции и сюжета произведения.

Программа предусматривает одновременное формирование этих понятий: при изучении комедии «Ревизор» — их первоначальное определение, при изучении рассказа Л. Толстого «После бала» — их развитие. Общее представление о структуре художественного произведения, о значении его взаимосвязанных частей складывается у школьников еще в IV—VI классах. В начале VII класса во время работы над повестью «Капитанская дочка» и поэмами Лермонтова оно углубляется. На эмпирическом уровне учащиеся проводят наблюдения над системой образов (Гринев — Пугачев — Маша Миронова — Швабрин, Калашников — Кирибеевич — Алена Дмитриевна — Иван Грозный). На одном из первых уроков по «Ревизору» Гоголя они получают первоначальные теоретические сведения о композиции вообще и о строении драматического произведения в частности: об «афише», действиях (актах), явлениях, диалогах, монологах, ремарках, репликах; учитель подчеркивает значение нарисованных художником событий, в которых раскрываются характеры действующих лиц. Так намечается переход к работе над понятием сюжета. Именно это понятие становится узловым при изучении комедии Гоголя — и потому, что школьникам трудно овладеть сразу и в равной мере двумя понятиями, и потому, что драматическое произведение (тем более первой половины XIX века) характеризуется напряженным и ярко выраженным сюжетом.

В литературоведении «сосуществуют» два определения сюжета: сюжет как ряд связанных между собой и последовательно развивающихся событий, составляющих непосредственное содержание произведения (Л. И. Тимофеев), и сюжет как «связи, противоречия, антипатии и вообще взаимоотношения людей, история роста и организации того или иного характера» (М. Горький). Если рассматривать сюжет как многослойную структуру, то между этими определениями нет противоречия. Горький имеет в виду глубокие слои сюжета.

В VII классе ограничиваемся «первым» слоем, то есть говорим о сюжете как о связанных между собой и последовательно развивающихся событиях, изображенных в произведении. Но замечаем, что сюжет — своеобразный слепок с действительности. Созданный (или в известной мере взятый из жизни) твор-

ческим воображением писателя, он воплощает в себе характерные явления жизни и воплощает так, что они становятся квинт-эссенцией жизни. Ученики уже знают, что художественный образ складывается и разворачивается во времени. Сюжет — средство организации и раскрытия художественного образа, а значит, и художественной идеи в их динамике. С помощью сюжета полнее осуществляется оценочная функция художественного образа¹.

О том, какое значение имеет сюжет в художественном произведении, ученики могут судить по письму Гоголя к Пушкину: «Сделайте милость, дайте какой-нибудь сюжет, хоть какой-нибудь, смешной или не смешной, но русский чисто анекдот. Рука дрожит написать тем временем комедию»².

Выше сказано, что напряженный сюжет характерен для драмы. Но сюжет в строгом смысле этого слова отличает также эпические произведения от лирических.

Изучая комедию «Ревизор», не забываем о ее специфических свойствах как произведения драматического, но не выделяем их в такой степени, чтобы противопоставить драму другим родам литературы. Наоборот, полагаем, что изучение драматического произведения в школе, особенно на первых ступенях, поскольку оно (изучение) входит составным элементом в курс литературы, должно вестись как изучение литературного произведения прежде всего, конечно, с учетом тех жанровых признаков, без которых не может быть понято его идейно-художественное своеобразие. В старших классах жанрообразующие признаки драмы следует акцентировать в большей мере. Работу над комедией строим так, чтобы наблюдения над сюжетом становились ключом к постижению ее смысла.

После чтения комедии учащиеся, установив в беседе значение событийной части произведения, знакомятся с определением сюжета, с его основными элементами и их ролью (экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка). После такой ориентировочной установки легче вести анализ, выясняя смысл и место отдельных действий, сцен, характеров в художественном целом.

Мы стремились показать, что в основе сюжета подлинно художественного произведения лежит не авторский произвол, а стремление передать правду жизни, логику характеров. Школьникам было предложено «переставить» сцены IV действия, в которых Хлестаков принимает чиновников, например, после VI яв-

¹ Характерно, что буржуазные теории дендеологизации искусства связаны со стремлением уничтожить персонаж как организатора повествования, разрушить логику событий как фактор композиции. «Не описание похождений, но похождения самого письма!» — провозглашают создатели и теоретики «нового романа».

² Н. В. Гоголь о литературе. М., 1952, с. 56.

ления (Хлестаков и Артемий Филиппович) прочитать IV (Хлестаков и почтмейстер) или после VII (Хлестаков, Бобчинский и Добчинский) — III (Хлестаков и Аммос Федорович). Что изменится? Нарушается логика развития характера Хлестакова: ведь от сцены к сцене, чувствуя свою безнаказанность и видя робость чиновников, он становится все нахальнее и развязнее. Если в III явлении мысль о «займе» у него возникает непроизвольно, при виде денег, выпавших из рук Аммоса Федоровича, то в IV он уже сам просит взаймы, но немного смущается и пытается оправдаться; в V не смущается и не оправдывается; в VI кричит («Эй вы! как вас? я все позабываю, как ваше имя и отчество») и просит не триста, а четыреста рублей; в VII без дальних разговоров требует тысячи.

Сюжет воплощает в себе характерные явления действительности, но воплощает конденсированно, «сгущенно». Даже если площадка и время действия строго ограничены, количество действующих лиц невелико, как в «Ревизоре», в этом микромире, созданном творческим воображением автора, отражаются такие процессы и факты жизни, которые имеют большое общественное содержание. Иными словами, правда жизни в сюжете исследуется и воспроизводится с помощью воображения, нередко с помощью вымышленных героев и вымышленных ситуаций. Художественный вымысел направлен на то, чтобы запечатлеть не одиночное и случайное, а, выражаясь словами Чернышевского, общественно-интересное и существенное в жизни. Так — в ином повороте — учащиеся вновь сталкиваются с обобщающим значением художественного образа. Довольно распространенные во времена Гоголя случаи самозванства писатель переосмыслил, пересоздал так, что они превратились в средство беспощадного обличения николаевской России. «Любой «вымышленный» сюжет художественного произведения (реалистического, разумеется) восходит к фактам, событиям, случаям жизни. И наоборот: любой сюжет, основанный на «действительно случившемся событии», переплетен с творческим вымыслом художника. Фактический материал неизменно, в той или иной мере, подвергается творческому преобразованию»¹.

Следует заметить, что без глубокой целенаправленной работы школьники не могут постичь обобщающего значения комедии Гоголя, воспринимая ее только как веселое, забавное произведение.

Возникает необходимость сопоставить конфликт и сюжет «Ревизора» с характерными явлениями николаевской эпохи. Знакомим школьников с воспоминаниями современников Гоголя об общественных отношениях, судеустройстве, быте николаевской России, с некоторыми фактами, подобными тем, что описаны в

¹ Доби Е. Жизненный материал и художественный сюжет. Л., 1956, с. 31.

«Ревизоре», когда путешествующего чиновника принимали за «значительное лицо» или когда он сам выдавал себя за таковое.

Почему, спрашивает учитель, были возможны факты подобного самозванства и какого-то массового гипноза, когда в постороннем человеке видели ревизора, наделенного чрезвычайными полномочиями?

Беседа приводит к заключению, что питательной почвой подобных явлений служила всеобщая преступность николаевской администрации, в частности произвол вышестоящих чиновников по отношению к низшим. Погрязшие во взяточничестве и других служебных злоупотреблениях чиновники каждую секунду ожидали провала и стремились его предотвратить; наиболее ловкие проходимцы, выдававшие себя за контролирующих лиц, знали, как ведут себя царские администраторы, какой неограниченной властью располагают они, и играли на чувстве страха чиновников, добиваясь удовлетворения своих корыстных целей. Имела определенное значение и атмосфера доносительства, подозрительности, шпионажа, насаждавшаяся Николаем I. В каждом «по-столичному» одетом незнакомце мерещился подосланный с тайными целями представитель власти.

Так учащиеся убеждаются в том, что в сюжете воплощаются характерные явления времени, общественной жизни.

А в чем сказалось авторское начало в комедии, отношение писателя к жизни, его воображение?

Прежде всего, в выборе темы и сюжета произведения, в заострении сюжетных ситуаций, в построении и разворачивании сюжета по законам художественной правды.

Чтобы показать избирательность подхода Гоголя к действительности, просим учащихся вспомнить те черты николаевской эпохи, которые стали им ясны при изучении Пушкина и Лермонтова (самодержавный гнет, произвол, с одной стороны, наличие определенного слоя передовой, свободолюбивой интеллигенции — с другой).

Гоголь нарисовал ту же эпоху в ином ракурсе. В смешной и печальной истории шести крупных и нескольких мелких чиновников он показал николаевскую Россию как царство несправедливости, тупости, пошлости, застоя, где командуют маленькие и большие держиморды и где полный простор предоставлен таким ничтожествам, как Хлестаков.

Обращаем внимание учащихся на то, что из ряда известных ему анекдотов о ревизоре-самозванце Гоголь выбрал не тот, когда случайный проезжающий выдает себя за ревизора, а тот, когда на смерть перепуганные чиновники сами создают себе жупел, принимая проезжего за инспектирующее лицо. Гоголь таким образом заострил сюжетные положения, чтобы полнее обнажить преступность, пустомыслие чиновников и сильнее посмеяться над ними. Правда факта под его пером превратилась в правду эпохи, и эпиграф к комедии «На зеркало неча пенять, коли ро-

жа крива» без всяких обиняков раскрыл смысл пьесы, пригвоздившей к позорному столбу всю николаевскую Россию.

Отношение Гоголя к изображаемым явлениям жизни сказалось, кроме того, в сатирическом пафосе комедии, в сатирическом характере сюжетных ситуаций и сюжета в целом. Нужно заметить, что после первого чтения далеко не все школьники осмыслиют своеобразие сюжета комедии, о котором Белинский сказал, что он локонется «на колической борьбе, возбуждающей смех; однако ж в этом смехе слышится не одна веселость, но и мщение за униженное человеческое достоинство, и... открывается торжество нравственного закона»¹. Не располагая критериями обычного и исключительного в применении к чиновничьему миру, ученики простодушно считают, что во времена Гоголя все чиновники походили на Городничего, Ляпкина-Тяпкина, Землянику и что комизм «Ревизора» сводится главным образом к комизму положений и деталей («Любой бы человек, услышав, что его назвали «свиньей в ермолке», принял бы это за оскорбление, а Земляника сказал, что свиньей в ермолке не бывает»; «Эти провинциальные кокетки, жена и дочь Городничего, так и не могут понять, за кем же ухаживает Хлестаков»).

Выяснение своеобразие сюжета комедии по сравнению с жизненными фактами, о чем говорилось выше, разбор таких ситуаций, как встреча Городничего с Хлестаковым в трактире, кульминационных и других сцен комедии во многом исправляют и обогащают представления учащихся об оценочном характере гоголевского изображения, гоголевского вымысла.

Учитель сообщает также, что во времена Гоголя далеко не все чиновники были такими, как Городничий, Шлекин или Хлопов. Достаточно сказать, что в разное время чиновниками служили и Герцен, и Гончаров, и Салтыков-Щедрин, и сам Гоголь. Правда, это были исключительные люди. В массе своей чиновничество отличалось как раз теми пороками, которые запечатлены в «Ревизоре»; недаром сам Гоголь писал, что оригиналы его персонажей «всегда почти находятся перед глазами». Но эти пороки в обыкновенных людях не выступали так ярко и концентрированно, как в действующих лицах «Ревизора». Нужен был талант Гоголя, чтобы «пошлость пошлого человека», не всегда и не всеми замечаемая в жизни, «метнулась» крупно в глаза читателям.

Орудием осуждения недостатков жизни Гоголь избрал смех. Чтобы выявить природу смеха писателя, сопоставим отношение Гоголя к чиновникам, выраженное в комедии, с тем идейно-эстетическим ракурсом, в котором изображены чиновники хотя бы в «Дубровском» Пушкина (Шабашкин, исправник) или на страницах «Былого и дум» Герцена. Читая в классе характеристики представителей властей, содержащиеся в книге Герцена (вят-

¹ Белинский В. Г. Полн. собр. соч., т. III. М., 1953, с. 448.

ский губернатор Тюфяев¹, генерал-губернатор Западной Сибири², рядовые чиновники и служители³).

Ученики легко устанавливают параллели между этими отрывками и «Ревизором». Они видят, что Герцен выражает свой ужас, свой протест внешне спокойной передачей фактов, рассуждениями, в которых звучат и ненависть, и презрение, и проклятия. Гоголь ставит своих героев в такие ситуации, которые делают героев смешными, обнажают их ничтожество при всех их претензиях на значительность и при всей той реальной власти, которой они располагали. Общественный порок Гоголь казнит смехом. Резонанс произведения от этого не уменьшался, а может быть, еще и возрастал. Недаром, очевидно по личному заказу Николая I, чтобы «обезвредить» комедию Гоголя, в 1836 году на сцене появился анонимный «Настоящий ревизор», «комедия в трех днях или действиях, служащая продолжением комедии «Ревизор», сочиненной господином Гоголем». В этой «комедии» настоящий ревизор наводил порядок в городе, наказывал чиновников и Хлестакова. Однако парализовать действие произведения Гоголя псевдо-«Ревизор» не мог: современники осматривали речесленную поделку.

В «Ревизоре» есть и комизм положений (Городничий, путающий шляпу и коробку из-под шляпы; Бобчинский, вылетающий на сцену с падающей дверью, и т. д.). Но не в этих положениях, а в столкновении характеров, в движении сюжета раскрывается социальная природа юмора и сатиры Гоголя.

Смех Гоголя поистине беспощаден. И Городничий, который в самом начале комедии своей верой в сновидения, суетой может вызвать впечатление добродушного чудака, затем предстает перед зрителем как пройдоха из пройдох, а в конце пьесы оказывается не только смешон, но и страшен: отнюдь не невинны его угрозы купцам, его мечта «влезть в генералы», его желание «всех этих бумагомарак», «щелкоперов, либералов проклятых» узлом завязать и в муку стереть.

В заключение, определяя значение эпитафии, а по существу — основную идею комедии, читаем в классе отрывок из «Авторской исповеди» Гоголя: «В «Ревизоре» я решился собрать в одну кучу все дурное в России, какое я тогда знал, все несправедливости, какие делаются в тех местах и в тех случаях, где больше всего требуется от человека справедливости, и за одним разом посмеяться над всем»⁴.

Три момента характерны в этом высказывании: во-первых, указание на то, что комедия выросла на почве действительности, отразила существенные черты действительности определенного

¹ См.: Герцен А. И. Соч. в 9-ти томах, т. 4. М., 1956, с. 237.

² См. там же, с. 254.

³ См. там же, с. 244—245, 252—253.

⁴ Н. В. Гоголь о литературе, с. 229.

времени, во-вторых, замечание об избирательном отражении действительности (желание запечатлеть не все жизненные процессы, а лишь «все дурное», «все несправедливости»), в-третьих, мысль о роли авторского отношения к жизни в выборе темы и определенного ракурса изображения («за одним разом посмеяться над всем»).

Так практически устанавливаются связи между понятиями образа как картины жизни, идеи как организующего центра образа и сюжета как средства создания образа и выражения художественной идеи.

Чтобы закрепить, а главное, активизировать знания о сюжете, просим учащихся кратко передать сюжеты «Капитанской дочки», «Песни про купца Калашникова», «Мцыри». Обращаем внимание на то, что различно соотношение, различна роль элементов сюжета в каждом произведении, что не обязательно последовательное расположение этих элементов и даже наличие каждого из них. Просим определить роль вымысла в сюжетах «Капитанской дочки» и «Мцыри». На уроках внеклассного чтения школьники выделяют сюжет в романе Войнич «Овод» и выявляют его значение. По заданию и под руководством учителя они обобщают свои знания о соотношении понятий образа, идеи и сюжета.

Понятие становится динамичным только в том случае, если учащиеся достаточно «натренированы» в его «переносе». Там же, где это не делается, понятие сюжета прочно прикрепляется к комедии Гоголя, и, кроме развертывания событий в «Ревизоре», школьники не могут привести других необходимых примеров.

Дальнейшему обогащению понятия сюжета способствует работа над вопросами композиции. Художественное произведение коммуникативно. Писатель исследует и воспроизводит те или иные стороны действительности не только ради удовлетворения своих потребностей в эстетическом освоении мира, не только для того, чтобы воссоздать и закрепить в слове картину жизни, но и для того, чтобы установить связь между собой и читателем, вызвать его полное доверие к изображаемому, передать ему с наибольшей убедительной силой свои думы и переживания, свое видение мира, свою идею. Композиция — своеобразный организатор произведения и процесса его восприятия читателем. В решении вопросов композиции проявляется творческий характер воображения художника. Еще Н. Остолопов по этому поводу писал: «Труднейшее дело *воображения* состоит в расположении поэмы, романа и всякой драмы; в выборе характеров и страстей, приличных вводимым в оные лицам. Сие требует как глубокомыслия, так и вернейшего познания человеческого сердца»¹.

¹ Словарь древней и новой поэзии, составленный Николаем Остолоповым. СПб., 1821, с. 144.

С. Эйзенштейн указывал, что композиция берет структурные элементы изображаемого явления из жизни, но определяется отношением писателя к изображаемому¹.

Существует ряд определений композиции².

Если учесть многослойность, многоступенчатость композиции, то можно говорить об анализе композиции на разных уровнях (взаимосвязь частей произведения, композиция образа и системы образов, построение сюжета, смена авторской точки зрения на события и героев и т. д.).

Имея в виду, что на протяжении курса литературы знания учащихся по вопросам композиции будут расширяться и углубляться, мы в VII классе сосредоточиваемся на том ее слое, который может быть определен как расположение и взаимосвязь частей произведения, порядок изложения событий. Это не значит, что практически учащиеся не сталкиваются с другими уровнями, слоями, ступенями композиции.

Понятие композиции первоначально обобщается на материале комедии Гоголя «Ревизор» и углубляется во время работы над стихотворениями Некрасова «Размышления у парадного подъезда» и «Железная дорога» (прием антитезы, композиционная роль эпиграфа).

Разбирая рассказ «После бала», важно показать школьникам, что воображение писателя, особенно свободно проявляющееся в группировке событий, действующих лиц, в расположении частей произведения, направляется не авторским произволом, а идейным замыслом, идеей произведения, стремлением писателя «заразить», потрясти читателя, передать ему свои мысли и переживания, воспроизвести действительность правдиво и впечатляюще. «Познание правды действительности толкает художника к поискам правды изображения и обуславливает гармонию между ними»³.

Выделяя сюжет рассказа, учащиеся убеждаются в том, что при всей значительности нарисованных писателем событий к ним не сводятся средства раскрытия богатого содержания произведения. Определенное место в художественном целом занимают и пейзаж, и интерьер, и речь действующих лиц, и их портреты; большое влияние на читательское восприятие оказывает и последовательность изложения событий, сцепление картин. Подчеркиваем роль рассказчика, как бы перебрасывающего мост от прошлого к настоящему и тем самым дающего понять, что воспроизводимый им случай актуален для современности.

¹ См.: Эйзенштейн Сергей. Избр. проза, в 6-ти томах, т. 3, М., 1964, с. 38—39.

² Обзор различных точек зрения на композицию содержится в Краткой литературной энциклопедии, т. 3, М., 1966, с. 694.

³ Федин Конст. Как мы пишем. М., 1966, с. 20.

Используя прием, уже примененный в разборе «Ревизора», предлагаем семиклассникам «переставить» отдельные части рассказа «После бала»: сначала прочитать — с небольшими изъятиями — вторую часть (на плацу), а затем — первую (бал у предводителя). Можно ли так построить рассказ, по принципу обратного изображения хода действия? В беседе выясняем, что в принципе такое построение не исключено. Но Толстому важно было не просто поразить читателя ужасной сценой наказания солдата (для этого вообще можно было обойтись без сцены бала), а выявить противоречие между беззаботной и радостной жизнью «верхов» и бесправием «низов», обнажить ложь, на которой зиждилось благополучие правящих сословий и классов. А этой цели соответствовало как раз хронологически последовательное повествование. Чем светлее и радостнее краски вначале, на балу, тем более мрачной, чудовищно жестокой предстает картина экзекуции в конце рассказа. Чем проще, человечнее полковник в первой части, тем более грубым, бессердечным оказывается он во второй части рассказа. Чем беззаботнее и веселее Иван Васильевич на балу, чем полнее и безотчетнее отдается он охватившему его чувству любви, тем более потрясенным выглядит он после бала, столкнувшись с торжествующей ненавистью, с вопиющими несправедливостями жизни. Да и сама сцена наказания солдата на фоне сияющего огнями бала выглядит варварски жестокой. Школьники должны были задуматься и над системой образов рассказа, пока не обобщая этих своих наблюдений в теоретических понятиях. Им был задан вопрос: какова роль Вареньки в рассказе? Почему Иван Васильевич разлюбил ее после того, как увидел полковника в сцене экзекуции?

Вопрос оказался непростым для учеников. Были ответы:

— Она была похожа на отца...

— Она была его любимая дочь и сама любила отца...

— Она знала, что отец едет наказывать солдата, и не помешала этому...

— Нет, о солдате она ничего не знала, но ведь отца любила...

Обращаем внимание школьников еще на одно действующее лицо рассказа, эпизодическое, обычно не замечаемое, — брата рассказчика. Вот что о нем поведал Иван Васильевич: «Брат и вообще не любил света и не ездил на балы, теперь же готовился к кандидатскому экзамену и вел самую правильную жизнь. Я посмотрел на его уткнутую в подушку и закрытую до половины фланелевым одеялом голову, и мне стало любовно жалко его, жалко за то, что он не знал и не разделял того счастья, которое я испытывал».

Перед нами два отношения к жизни, два человека: один — погруженный в академические заботы, ничего не желающий знать об окружающем мире, другой — живущий сначала радостями, а затем и скорбями этого мира, готовый разрушить свое личное счастье, когда видит, что мир устроен несправедливо.

Мысль о всеобщей ответственности людей за совершающееся вокруг — вот идея рассказа. Человек не может быть счастлив, если рядом с ним есть несчастные, унижаемые и угнетенные люди.

Варенька лично не повинна в экзекуции, о которой, вероятнее всего, она и не догадывалась. В разрыве горюев известную роль сыграл характер и темперамент молодого студента: вначале свое умилненное чувство он распространял и на Вареньку, и на ее отца; став свидетелем наказания, он перенес неприязнь к полковнику на его дочь.

Но охлаждение Ивана Васильевича имело и более глубокие корни: Варенька принадлежала к тому миру, в нравственных устоях которого герой имел основание усомниться после всего виденного и пережитого.

Отрывок из статьи Л. Н. Толстого «Николай Палкин» о наказаниях шпицрутенами во времена Александра I и Николая I, высказывание писателя о значении в его жизни казни солдата Шабунина и другие материалы помогают учащимся увидеть жизненные источники рассказа «После бала» и — наряду с мыслями Л. Н. Толстого о неменьших жестокостях и несправедливостях в 900-е годы — подчеркивают обобщающее значение темы, идеи, образов этого произведения.

Наблюдения над построением рассказа завершаются теоретическим выводом о композиции художественного произведения, о ее обусловленности идеей, об отношении понятий композиции и сюжета, о композиции как средстве создания художественной картины жизни. Ученики приходят к выводу, что произведения могут быть сюжетными (эпос, драма, лиро-эпические произведения) и бессюжетными (главным образом лирика); без композиции ни одно художественное произведение невозможно.

В беседе выясняем, что такие принципы композиции, как контраст (антитеза), повествование от лица рассказчика (в «Капитанской дочке», в своеобразной форме в «Песне про купца Калашникова», в рассказе «После бала»), вовсе не универсальны, что каждое произведение имеет свою композицию. Точно так же вовсе не обязательно хронологически последовательное развертывание сюжета.

По просьбе учителя школьники вспоминают некоторые элементы композиции «Дубровского» — то, что условно можно назвать обратным изображением хода действия: рассказ о сцене ограбления Антона Пафнутия, Пушкин возвращает читателя к тому эпизоду, который объясняет, как Дубровский принял имя Дефоржа. Почему Пушкин нарушает хронологически последовательный порядок повествования? Ученики отвечают: «Чтобы сделать рассказ более интересным»; «Дубровский стал разбойником; Пушкин хотел показать, что он действует неожиданно, смело».

Добавляем, что в поэме Некрасова «Мороз, Красный нос» также нарушается последовательное изложение событий.

Ученики говорят о значении элементов и своеобразии композиции ранее изученных произведений Пушкина и Лермонтова, отвечают на вопросы: почему рассказу о жизни Гринёва в Белогорской крепости до ее падения (главы III—V) Пушкин уделяет столько же места, сколько и эпизодам встреч Гринёва с Пугачёвым (главы VII—IX), хотя эти встречи происходят всего в течение суток?.. Какую роль в развитии поэтической мысли «Песни про купца Калашникова» играют сцены в царских палатах и в Замошворечье (в доме купца Калашникова)?

И далее, после работы над рассказом Толстого, изучая произведения Горького, Маяковского, Фадеева, Твардовского, проводя наблюдения над композицией этих произведений, ученики закрепляют в своем сознании понятие композиции, учатся применять его творчески. На внеклассных занятиях мы рассматривали композицию рассказа Льва Кассиля «Портрет огнем», построенного как рассказ в рассказе.

В VIII—X классах понятие композиции обогащается в связи с изучением произведений более сложной структуры; учащиеся в какой-то мере овладевают навыками композиционного анализа на более высоких уровнях (система образов, «перекличка сцен», смена точек зрения рассказчика, понимание «многослойности» произведения, условности художественного времени, построение характеров и т. д.).

Выше мы говорили о значении внимания к вопросам творческого воображения (художественного вымысла) при изучении литературы.

Произведения, разбираемые в VII классе, в отношении к художественному вымыслу весьма приблизительно могут быть разделены на три разряда: те, что воспроизводят так или иначе исторические факты и исторических деятелей («Капитанская дочка», «Молодая гвардия»); те, что отображают закономерности и конфликты действительности с помощью «вымышленных» героев и ситуаций; наконец, те, что отличаются большей деформацией жизненного материала, введением условного элемента в изображение («Песни» Горького, «Необычайное приключение...» Маяковского).

При изучении произведений исторического характера мы делаем акцент на той роли вымысла, которая связана с яркостью изображения исторических событий, индивидуализацией характеров. Сопоставляя художественное произведение с мемуарами, с научными источниками, учащиеся видят, что под пером художника оживает минувшее, превращаясь в движущуюся панораму людей и событий. Так, школьники в этом плане сравнивают некоторые отрывки из «Истории Пугачёва» (гибель капитана Камешкова и прапорщика Воронова, положение в осажденном Оренбурге, упоминавшаяся выше сцена военного сове-

та у Рейнсдорпа) с аналогичными эпизодами повести «Капитанская дочка». Подчеркиваем также оценочную роль художественного вымысла, его обобщающее значение. Например, рисуя молодого гвардейца, Фадеев отступает от некоторых узкобиографических, «локальных» фактов, стремясь запечатлеть в своих героях черты, присущие всему молодому поколению Страны Советов; образы молодого гвардейца приобретают силу громадного художественного обобщения. Учащиеся приходят к выводу, что вымысел у прогрессивного художника — средство не искажения, а познания правды жизни.

Обращение к действительности, к ее конфликтам и противоречиям помогает понять и своеобразие произведений, в которых действуют «вымышленные» герои. Учащиеся наблюдают за тем, как писатель по крупицам как бы «собирает» характерные черты, «разбросанные» в массе людей определенных социальных слоев, и «спрессовывает» их в яркие художественные типы («Ревизор» Гоголя, «Василий Теркин» Твардовского). Большую обучающую роль при этом играет обращение к творческой истории произведений (Твардовский «Как был написан «Василий Теркин»»).

Работа над произведениями, в которых элемент условности выполняет жанрообразующую функцию, делает особенно наглядным значение художественного вымысла. Здесь важно не только подчеркнуть своеобразие художественных средств писателя, но и глубоко правдивую основу вымысла, направленного на познание сущностных процессов жизни.

Так, изучая «Песни» Горького, выясняем, что в основе созданных фантазией художника образов-символов лежат обобщенные и преобразованные процессы и явления действительности.

— Почему писатель прибегает к символу? — спрашивает учитель.

Распространенный примитивный ответ: «Из-за боязни цензуры», «Чтобы скрыть свои мысли» и пр.

Нет, не скрыть свои мысли стремится писатель, когда создает символический образ, говорим школьникам, а, напротив, сделать эти мысли доступными для читателя, легко усвояемыми и запоминаемыми. Вот почему «Песня о Соколе» и «Песня о Буревестнике», так волновавшие современников, не оставляют равнодушными и нас.

Стихотворение Маяковского «Необычайное приключение...» расширяет представления учащихся о роли вымысла в художественном творчестве.

В дальнейшем, в IX—X классах, изучая «Грозу» Островского и «Что делать?» Чернышевского, школьники знакомятся с «опережающей» силой художественного вымысла (имеется в виду факт, приводимый и анализируемый Е. Добиним: трагическая коллизия, нарисованная А. Н. Островским в «Грозе», позднее почти без изменений возникла в семье костромского купца Клы-

кова¹; история отношений Лопухова — Кирсанова — Веры Павловны из романа «Что делать?» вскоре после написания романа во многом повторилась в жизни Обручевой — Бокова — Сеченова²; образ Рахметова в значительной мере сыграл роль прообраза людей будущего; тенденции развития массового героизма «предугадал» Горький в романе «Мать»). Понятие художественного вымысла обогащается в процессе работы над понятием литературного типа (в частности, над его соотношением с типом социальным), над историческими произведениями («Война и мир» Л. Толстого, «Петр I» А. Толстого), когда возникает вопрос о допустимых границах художественного вымысла, вопрос о правде жизни и правде искусства.

В средних классах учащиеся сталкивались с условными приемами в искусстве: одушевлением неодушевленных предметов, сатирическим заострением и гиперболизацией образов.

Изучение произведений Салтыкова-Щедрина сопровождается обобщением их представлений об условности искусства и условных формах в искусстве.

Условность искусства в широком значении становится ясной ученикам, когда говорим о реальном и романном времени (в частности, об особенностях художественного времени в авантюрных романах, не влияющего на возраст героев³), о способах раскрытия психологии действующих лиц в литературе, о произведениях сказочных и фантастических, об изображении трехмерных предметов на двухмерной плоскости в живописи, об отсутствии «четвертой стены» в театре и т. д.

На этом фоне полнее выступает значение специальных условных приемов, сдвигающих пропорции, выводящих изображение за рамки привычного, доводящих его даже до фантастического, но имеющих целью не исказить действительность, а обнажить существо явления и по-своему оценить его (гротеск у М. Е. Салтыкова-Щедрина, «воскрешение мертвых» в пьесах К. Чапека «Мать» и К. Симонова «Четвертый» и т. д.).

Разговор об условности искусства готовит учащихся к восприятию произведений Достоевского, Л. Толстого, а далее — Шекспира и Гете.

Выше среди важнейших функций литературы, носителем которых выступает произведение и в определенной мере художественный образ, мы отметили функцию воспитательную. Усиление воспитательного воздействия литературы — специальная и сложная задача, требующая многих и длительных исследований. За-

¹ См.: Добин Е. Жизненный материал и художественный сюжет, с. 67—68.

² См.: Рейсер С. Д. Легенда о прототипах Чернышевского. — «Труды Ленинградского библиотечного института имени Н. К. Крупской», т. II, Л., 1957, с. 115—125.

³ См. об этом: Бахтин М. Время и пространство в романе. — «Вопросы литературы», 1974, № 3.

метим лишь, что в VII классе мы постоянно привлекаем внимание учащихся к нравственным проблемам, поднятым писателями: вопросы чести и долга в «Капитанской дочке» и «Песне про купца Калашникова», вопрос об ответственности человека за жизнь окружающих людей в рассказе «После бала», вопрос о природе героизма и самопожертвования в поэме «Мцыри» и романе «Молодая гвардия» и т. д. Причем постановка нравственных проблем должна органично вытекать из пафоса произведения и опираться на особенности его образной структуры, жанра, языка. Усвоение теоретико-литературных понятий художественного образа, темы, идеи, композиции, сюжета произведения, образительно-выразительных средств художественной речи помогает решать нравственные проблемы, поднимаемые в литературе, в их специфике, определяемой эстетической природой искусства слова.

Учащиеся также знакомятся с некоторыми фактами общественного значения тех или иных произведений для времени их написания и для нашего времени («Мцыри», «Ревизор», «Песни Горького», «Молодая гвардия»). Здесь известную роль играют свидетельства современников, приводимые на уроках.



Итак, в качестве основной теоретико-литературной проблемы курса VII класса, определяющей как постановку других теоретико-литературных проблем, так и во многом методику изучения художественных произведений, мы избираем проблему образности художественной литературы и связанную с ней проблему творческого воображения как важнейшего средства исследования и воссоздания правды жизни, проникновения в ее сущность. Изучая литературу, школьники учатся видеть, что художник с помощью воображения воспроизводит, обобщает и оценивает явления жизни, что его произведения играют познавательную и воспитательную роль, что они доставляют нам бескорыстное, эстетическое наслаждение.

Формирование понятия художественного образа на основе включенных в программу произведений позволяет связать это понятие как более широкое с понятиями более узкими (тема, идея, сюжет, композиция произведения) и привести их в отношения координации и субординации.

Опыт показывает, что учащиеся осознают конкретно-образную основу образа (образ — картина жизни). При этом «картина» часто рассматривается или «контурно», без прорисовки подробностей, деталей, без выделения первого и второго плана изображения, как площадка, которую нужно быстро пробежать для постижения идеи, или — еще чаще — как конгломерат деталей, поступков, ситуаций, в котором то-

нет идея писателя. Однако под руководством учителя такое восприятие корректируется и переходит на более высокий уровень.

Ориентируемые и направляемые учителем, учащиеся оказываются способны выделять и анализировать компоненты художественного произведения, устанавливая их взаимосвязи и значение, вести сопоставительный анализ эпизодов, целых произведений, персонажей и их прототипов, сюжетов и «протособытий».

Менее активно эти навыки и умения сказываются по отношению к произведениям, прочитанным самостоятельно. З. Я. Рез пишет, что, «к сожалению, в VII классе не преодолевается полностью ограниченность восприятия, заставляющая учащихся сосредоточиваться не на всем тексте, а на каких-то отдельных образах, локальных мыслях, переживаниях»¹. Однако не всегда им ясен авторский угол зрения на действительность, далеко не всегда и не во всех жанрах они видят за художественным изображением автора.

«Благополучнее» обстоит дело с произведениями малых форм и дидактической направленности, которые учащиеся могут разобрать самостоятельно (конечно, с большей или меньшей степенью глубины); некоторые, наиболее сильные ученики оказываются способны проанализировать даже произведения относительно сложной структуры. У ряда учащихся сохраняется разрыв между обобщением и конкретизацией при усвоении понятий, и здесь еще предстоит значительная работа.

На заключительных обобщающе-повторительных занятиях семиклассники приходят к более полному определению художественного образа («конкретная и в то же время обобщенная картина жизни, созданная при помощи творческого воображения и выражающая мысли, чувства, переживания художника»). Но и это определение не исчерпывает всего богатства понятия. Проблема художественного образа — сквозная для всего курса литературы. Какие бы произведения школьники ни изучали в дальнейшем, о каких бы теоретических вопросах ни говорили — об условности искусства, о принципах изображения и отражения жизни в различных литературных направлениях, о способах выражения авторского сознания и т. д. и т. д., — всегда они будут на новой основе, в новых связях обращаться к проблеме художественного образа.

¹ Рез З. Я. Методика изучения лирики в школе. Докт. дисс. Л., 1971, с. 138.

VIII КЛАСС. ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТИПА, ВОПРОС О ЛИЧНОСТНОМ ХАРАКТЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Вырабатывая у учащихся взгляд на литературу как на художественное отображение действительности, мы приходим к постановке вопроса о типическом, о художественной типизации, о литературном типе (как об отражении и преобразении типа социального). Одновременно важно познакомить школьников с некоторыми личностными аспектами художественного творчества, в частности со способами выражения авторского сознания в литературе.

Без внимания к этой стороне художественного творчества изучение вопросов художественной типизации может принять сугубо объективистский характер, равно как изучение вопросов личностного аспекта художественного творчества в отрыве от вопросов художественной типизации может привести — и нередко приводит — к неверной, субъективистской трактовке природы художественного творчества, к пресловутой теории «самовыражения» и т. д.

Следовательно, в VIII классе продолжается работа над вопросами образной специфики и идеологического значения художественной литературы. Углубляются представления учащихся о разных функциях художественного образа, о роли творческого воображения, о структуре художественного произведения.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТИПА

Из комплекса вопросов, связанных с художественной типизацией, прежде всего выделяем вопрос о литературном типе.

В современной литературе дано несколько определений этого понятия. Наиболее плодотворными считаем те, что опираются на понятие характера.

Под характером в литературе понимают совокупность основных устойчивых психических особенностей, присущих лите-

ратурному герою и проявляющихся в его отношении к миру, в оценке жизненных явлений, общественном поведении.

Литературный тип — это характер, в котором с наибольшей полнотой и определенностью художник запечатлел общественно значимое, существенное для той или иной среды, той или иной эпохи. Мы вправе рассматривать литературный тип как высшую форму индивидуализации и обобщения в искусстве.

Общезвестны слова В. И. Ленина: «...отдельное не существует иначе как в той связи, которая ведет к общему. Общее существует лишь в отдельном, через отдельное. Всякое отдельное есть (так или иначе) общее. Всякое общее есть (частичка или сторона или сущность) отдельного»¹. Эти слова вполне применимы к вопросам художественной типизации. Неправомерна мысль, встречающаяся еще, к сожалению, в ряде методических работ, о том, что в таком-то «образе» (характере) наряду с типическими есть и индивидуальные черты. Во-первых, неверна сама терминология — «типическое» и «индивидуальное», ибо без индивидуального нет типического; во-вторых, если даже под типическим разуметь только общее, то и в этом случае его нельзя рассматривать рядоположенно с индивидуальным.

Обобщение становится живым и впечатляющим только потому, что возникает на основе ярко нарисованного человеческого характера. Рахметов без его «чудачества» и ригоризма не был бы Рахметовым; Ноздрев без его бесшабашности, лживости, умения «нагадить ближнему» не был бы Ноздревым; Чацкий без его юношеской восторженности, страстности, ядовитой иронии в отношении к окружающим (по меткому замечанию В. Э. Мейерхольда) не был бы Чацким и т. д. Следовательно, раскрывая в школе понятие литературного типа, мы должны постоянно обращать внимание учащихся на две органически взаимосвязанные стороны типизации — индивидуализацию и обобщение.

Для уяснения проблемы художественной типизации большое значение имеет понятие социального типа, развитое В. И. Лениным. Нужно, однако, учитывать, что понятия литературного и социального типа не совпадают. Говоря о социальных типах, В. И. Ленин указывал, что при этом отбрасывает «свойства отдельных лиц», ибо судит о типах «с точки зрения политика, т. е. с точки зрения миллионов людей и отношений между миллионами»²; каждое из этих лиц может быть субъективно честным, отличаться гражданскими и семейными добродетелями, но объективно, с точки зрения социаль-

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 318.

² Там же, т. 39, с. 141.

но-политической, оно будет принадлежать именно к определенному социальному типу. Литературный тип несет в себе характерные черты социального типа, но преломленные сквозь призму индивидуальности и авторского отношения.

Понятие социального типа не обязательно должно быть усвоено учениками VIII класса в теоретическом плане — для большинства из них это представляет определенную трудность, но практически они постоянно соотносят художественное изображение с фактами и явлениями действительности (Чацкий — и декабристы, Онегин, Печорин — и тип «лишнего человека» и т. д.). Усвоение этого понятия для учителя представляется обязательным.

Типический характер многомерен, объемён, выступает как единство конкретно-исторических, эпохальных, классовых, национальных и общечеловеческих черт, психологических, нравственных, волевых особенностей. Можно говорить о разных уровнях и сторонах обобщения применительно к данному литературному типу. Например, Базарова можно рассматривать как типичного прогрессивного разночинца 60-х годов; в нем есть черты, характерные для разночинца вообще, и черты общечеловеческие, не потерявшие значения до нашего времени. Иногда художник стремится прежде и больше всего запечатлеть конкретные социально-классовые черты определенного типа (таково было стремление Тургенева при создании образа Базарова), иногда делает акцент на чертах общечеловеческих (Фауст, Дон Кихот), иногда на первый план выдвигает национальные черты героя (Ходжа Насреддин у советского писателя Л. Соловьева). Но речь во всех этих случаях может идти только об акцентах, о первом и втором планах изображения.

Выдвигая на первый план ту или иную социально-психологическую сторону художественного типа, писатель не игнорирует и не может игнорировать без ущерба для полноты и правдивости изображения другие его стороны. Фауст и Дон Кихот несут на себе печать определенной эпохи и нации, точно так же как Ходжа Насреддин является не только национальным, но и классовым типом, воплотившим в себе мудрость, оптимизм и жизнестойкость народа.

На такой многомерности художественных типов основано их постоянное доосмысление и переосмысление современниками и последующими поколениями. Достаточно вспомнить в этой связи интерпретацию образов классики в трудах В. И. Ленина. Убедительные примеры «оживления» героев предшествующей литературы содержатся в сочинениях М. Е. Салтыкова-Щедрина, В. Курочкина; И. А. Гончаров писал об эпохальном и общечеловеческом значении характера Чацкого.

Важно, чтобы учитель всегда имел в виду «диффузию», взаимопроникновение, взаимосцепление, взаимообусловленность классовых, общечеловеческих, эпохальных, индивидуальных ка-

чества героя, чтобы эти последние брались именно как носители более широких, общих сторон художественного типа.

При этом недопустимо игнорирование ведущих социально-психологических качеств литературного типа, когда он рассматривается как сумма рядоположенных черт или когда не принимается в расчет пафос, идея характера.

Не вводя как обязательный термин «типические обстоятельства» (он труден для многих восьмиклассников, но им без труда оперируют учащиеся старших возрастов), мы все же считаем необходимым постоянно обращать внимание учеников на взаимосвязь изображаемого писателем характера с теми жизненными условиями, в которых он действует. Каждый типический характер наделен своей, индивидуальной судьбой. Чтобы изобразить характер «лишнего» человека, Пушкину вовсе не обязательно было поселять Онегина в деревне, сводить его с Ленским и Татьяной и т. д. Лермонтов мог показать Печорина в иных ситуациях, а не в столкновениях с Азаматом, Казбичем, Грушницким и Мери. В какой-то мере факты биографии героев носят случайный характер. Но не случаен смысл этих фактов. Сквозь случайное пробивается закономерное. Эгоизм Онегина или жизненная активность Печорина могли проявиться в самых различных конкретных обстоятельствах. Но нельзя было нарисовать их преуспевающим дельцами или хозяевами имений — это противоречило бы идее их характеров. Художники стремились поставить героев именно в такие ситуации, которые полнее раскрыли бы суть их трагедии.

В художественном мире, созданном писателем, все обжидается на законах художественной логики и красоты. И задача учителя — показать учащимся незаменимость данного индивидуального характера, данной детали, данной ситуации для понимания более широких социальных явлений и социальных типов.

Структурное соотношение индивидуального и общего в художественном типе может быть различным в зависимости от жанра, творческой личности, метода автора и задач, которые он ставит перед собой. Естественно, обобщающий смысл типического характера доносится до читателя и зрителя разными средствами.

Предметом типизации могут быть и широко распространенные, и менее распространенные жизненные явления. Причем широко распространенные, обычные и даже обыденные жизненные явления могут быть изображены в литературе гиперболизированно, укрупненно (характеры помещиков в «Мертвых душах» Гоголя, «человек в футляре» Чехова и т. д.).

Но преувеличение не может считаться универсальным законом искусства. Те же распространенные, обыденные явления могут быть изображены с сохранением их жизненных пропорций («Записки охотника» Тургенева, рассказы Н. Успенского,

чеховские чиновники и т. д.), как и явления менее распространенные и даже исключительные могут быть представлены в обычных формах (герои романа Горького «Мать»). Главное в том, чтобы в каждом таком явлении его сущность была соотнесена с коренными закономерностями жизни, чтобы изображение, говоря словами Чернышевского, было общен интересно для читателя (зрителя, слушателя).

Есть еще одна сторона типизации, которая связана с личностным характером художественного творчества и которую мы бегло затрагивали выше.

Индивидуальность писателя проявляется в том, что он считает типичным в жизни и как это типичное изображает, какую дает ему оценку.

Ученики должны видеть в литературном типе индивидуальное и общее и вместе с тем авторскую субъективность (не субъективизм!), сказавшуюся в художественной оригинальности литературного типа, в способах индивидуализации, обобщения и оценки изображаемых явлений. От восприятия и понимания художественных образов, их «сиспеления» они поднимаются к выводам о политических, моральных, эстетических позициях автора, к постижению некоторых граней его творческой личности.

Содержание программы VIII класса способствует постановке и решению этого вопроса. Именно в VIII классе начинается систематическое изучение биографий выдающихся художников слова, именно там школьники получают возможность делать выводы и обобщения на основании нескольких произведений одного писателя. Большую роль при этом играет монологическая форма произведений, по терминологии М. Бахтина¹ (то есть единство авторского сознания, авторского отношения к изображаемому), их жанровое своеобразие (лирические стихотворения Пушкина и Лермонтова, лиро-эпический роман «Евгений Онегин», лиро-эпическая поэма «Мертвые души», рассказ «т первого лица в «Герое нашего времени» и «Вылом и ду-мах»).

Да и сами ученики начинают проявлять внимание к личности автора. Правда, они часто довольствуются сугубо биографическими фактами. Но задача школы — расширить и углубить интересы учащихся, сделать их целеустремленными и осмысленными, тем более что биографии и творческий путь многих выдающихся художников слова имеют огромное воспитательное значение, приобретают силу примера.

По образному слову советского писателя М. Анчарова, «произведение искусства отличается от факта на величину души автора». Такое понимание искусства, такой подход к искусству и должна формировать советская школа.

¹ См.: Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972, с. 19.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОПРОСА
О ЛИЧНОСТНОМ ХАРАКТЕРЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА**

В средних (IV—VII) классах в центре внимания учащихся было отдельное произведение. Именно на материале отдельного произведения рассматривался вопрос об образной специфике художественной литературы. Учащиеся знакомились со структурой художественного произведения, с его содержательной формой. Это не значит, конечно, что вне поля зрения оставался писатель как творческая личность. Однако и о писателе разговор шел главным образом в связи с изучением данного произведения.

Начиная с VIII класса положение меняется. Здесь тоже основой изучения литературы остается произведение, однако взятое уже в более широких отношениях с эпохой, с творчеством писателя, с литературным процессом.

Учащиеся теперь имеют дело с развивающейся действительностью, ибо рассматривают явления литературы в историческом аспекте. Они сталкиваются с тем, как изменяются тематика, герои, конфликты, сюжеты, идейное содержание художественных произведений в связи с изменением социальной действительности, и прежде всего и главным образом в связи со сменой этапов освободительного движения. В круг их опыта попадают не только явления, характеризующие общественное поведение тех или иных социальных групп и классов (с чем они встречались раньше), но и факты идеологической борьбы, интеллектуальной, духовной жизни.

Произведение — элемент сложной системы, выражаясь современным языком, — своеобразный канал информации от писателя к читателю. Произведение целостно, но это, по словам исследователя, всегда «личностная целостность, в каждом моменте своем обнаруживающая присутствие в творении творца, присутствие создающего завершенный художественный мир субъекта»¹.

Наивный реализм в восприятии искусства состоит не только в том, что отождествляются факты и процессы действительности с их отражением, что герои произведения рассматриваются как реально жившие люди. Наивный реализм не видит авторского угла зрения на действительность. Когда человек в недоумении пожимает плечами у картины Ван Гога «Рваные башмаки» («А что здесь особенного? Рвань и рвань»), когда старшие школьники характеризуют живопись Возрождения как «божественную», отождествляя сюжеты и содержание произ-

¹ Проблемы художественной формы социалистического реализма, т. II. М., 1971, с. 64.

ведений искусства¹, когда девятиклассники отвергают роман Достоевского «Преступление и наказание» только на том основании, что в нем нет положительного героя («Раскольников? Соня? Какие же это положительные герои?»), не видя в нем истинно положительного героя — автора, страдающего и мучающегося «проклятыми вопросами» века, можно с уверенностью заявить, что все эти зрители, читатели находятся на низкой ступени эстетического развития.

Конечно, некоторые особенности авторской субъективности, выражения авторского сознания в какой-то мере постигаются интуитивно, и даже недостаточно искушенный читатель может сказать (в наиболее ярких, «прозрачных» случаях): «Это Некрасов», «Это Пушкин», «Это Маяковский». Но очень часто внимание к автору, к своеобразию его идейно-художественной позиции вообще не возникает. А в случаях более сложных, руководствуясь только интуицией и не обладая необходимыми знаниями, как подтвердил проведенный нами опыт, такой читатель легко попадает впросак: ученики приписали строки Некрасова («Поэт и гражданин») и Лермонтова («Пророк») (опыт проводился до изучения этих стихотворений) Пушкину: тот же размер, тот же (или подобный) эмоциональный тон, так же «складно»!..

В. И. Ленин учил восходить от произведения к личности автора, к его взглядам и эмоционально-чувственному миру, к его социальным позициям, больше того, учил видеть связи писателя с определенными классами, с общественной жизнью своего времени, своего народа и человечества. Глубина и прочность этих связей и определяют, по Ленину, величие художника, придают его таланту непреходящее значение. (См. статьи В. И. Ленина о Толстом.)

Познать личность художника — значит увидеть единство его творческих, психологических, мировоззренческих, волевых особенностей, сказавшихся во всем его творчестве, более широко — во всей его деятельности и соотносящихся с определенными социальными факторами.

Трудность состоит, однако, в том, что личность писателя, его взгляды, его чувственный мир, его социальный и художественный опыт выражаются в каждом творении далеко не полно и не прямо.

¹ Группа ленинградских ученых писала в «Правде»: «Десятиклассники двадцати четырех ленинградских школ писали сочинения о социальной роли религии. Все без исключения авторы, привлеченные в качестве примера живопись эпохи Возрождения, оценили ее как «божественную» по содержанию. Исходили они из преобладания в картинах религиозно-мифологических сюжетов, отождествленных с содержанием произведений. Некоторых школьников это привело к глубоко ошибочным мировоззренческим выводам о якобы благотворном влиянии религии на развитие искусства» (Боборыкин А., Огрызко И., Михновский Д. Нужна ли педагогу эстетика? — «Правда», 1968, 6 авг.).

Бесспорно, что полноценное изучение художественного произведения невозможно без выяснения авторской позиции, авторской точки зрения, более широко — тех взглядов, мыслей, чувств, которые иногда скрыто, а иногда открыто «пульсируют» в произведении и в конечном счете восходят к сложному реальному единству — личности автора. Даже в том случае, когда автор произведения неизвестен («Слово о полку Игореве»), внимание к личностному аспекту художественного создания необходимо — без этого нельзя понять, увидеть, почувствовать его идейно-эстетическое своеобразие, его неповторимость.

Сложность и неразработанность понятия «личность автора», уровень подготовки учащихся и строгая ограниченность изучаемого материала не позволяют поставить проблему личности автора в школе сколько-нибудь многосторонне. Наиболее эффективной работа бывает тогда, когда выводы о личности художника, полученные от знакомства с его биографией, дополняются, обогащаются, конкретизируются выводами, «извлеченными» из чтения и разбора его художественных творений. А чтобы «извлечь» эти выводы, нужно учитывать способы выражения авторского сознания в литературе.

Какие способы выражения авторского сознания¹ (разумеется, в известной мере упрощенные и схематизированные) могут постигнуть учащиеся средней школы?

Прежде всего, очевидно, нужно отметить те возможности, которые предоставляют для выражения авторского сознания различные роды и жанры литературы, и в первую очередь эпос, лирика, драма. Ясно, что авторское сознание в лирике выражается иначе, чем в эпосе, а в эпосе иначе, нежели в драме.

Далее. Авторское сознание может выражаться и непосредственно: в монологической форме в лирике, в форме так называемых лирических отступлений, авторских комментариев в эпосе или в ремарках и в каких-то условных формах (от автора, хора и т. д.) в драме — и «косвенно»: через средства предметной изобразительности, через объективированные образы, составляющие определенную систему и выражающие авторскую концепцию жизни, через структуру произведения.

Личность художника в эпическом произведении проявляется весьма своеобразно и сложно — от иллюзии устранения автора из повествования, например у Флобера или Чехова, до полного, внешне (формально) не стесненного условностями

¹ При всей близости терминов «способ» и «средства» мы различаем в дальнейшем способ выражения авторского сознания как более общий путь проявления субъективной стороны художественного творчества, связанный со своеобразием литературных родов и жанров, и средства выражения авторского сознания, имея в виду приемы организации художественного произведения, речевые средства и т. д.

выражения авторского сознания у Л. Толстого или Гоголя. Вдумчивый, внимательный читатель всегда получает более или менее глубокое представление о личности автора. Но термин *образ автора* (имея в виду художественный образ) целесообразно употреблять по отношению к произведениям, где есть элементы «автопортрета», выраженные не в подтексте, а непосредственно, где автор, по мысли М. Б. Храпченко¹, включен в образную систему (например, в «Евгении Онегине» Пушкина, «Мертвых душах» Гоголя).

«Не следует, однако, думать, — пишет В. В. Кожиннов, — что этот образ совершенно тождествен автору, — это именно художественный образ автора, который создается в процессе творчества, как и все другие образы произведения»². Он предлагает различать понятия «образ автора» и «автор». Об авторе будем говорить, выясняя его отношение к изображаемому, его оценки действительности и героев, его идейно-эстетическую позицию, которая проявляется и в выборе предмета для изображения, и в композиции произведения, и в структуре образов, и в тоне повествования, и, как говорит В. В. Виноградов, в распределении света и тени при помощи выразительных речевых средств, в перелипах и сочетаниях словесных красок, в ритме фразы, в своеобразии синтаксического движения, в структуре портрета, в описании пейзажей и т. п.³

В тех случаях, когда повествование передано рассказчику, «замещающему» автора («Капитанская дочка» Пушкина), будем употреблять термин «рассказчик».

В практическом решении вопроса о соотношении автора и рассказчика учителю поможет классификация, предлагаемая некоторыми литературоведами. Они различают четыре вида повествования: 1) рассказчик не назван и стилистически не выделяется, повествование идет от автора (романы И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, М. А. Шолохова). Полагаем, что в этом случае разделять понятия автора и рассказчика нецелесообразно: такое разграничение представляет для школьников немалую трудность, да и по существу не столь уж необходимо; 2) рассказчик назван, но стилистически не выделяется («Герой нашего времени» Лермонтова); 3) рассказчик не назван, но выделяется стилистически (сказы, например «Левша» Лескова); 4) рассказчик назван и выделяется стилистически («Судьба человека» Шолохова)⁴.

¹ См.: Храпченко М. Б. Творческая индивидуальность писателя и развитие литературы. М., 1975, с. 145.

² Словарь литературоведческих терминов. М., 1974, с. 310.

³ См.: Виноградов В. В. О теории художественной речи. М., 1971, с. 181 и 189.

⁴ См. об этом: Одинцов В. В. О языке художественной прозы. М., 1973, с. 21.

Равным образом необходимы осмотрительность и такт в употреблении термина «лирический герой», вокруг которого ведутся также бурные споры и который ученики часто понимают упрощенно, видя в лирическом герое посредника между читателем и поэтом и полагая, что, например, в послании «В Сибирь» Пушкина или в «Смерти Поэта» Лермонтова выражены переживания не поэтов, а искусственно созданных персонажей. Термины не всегда нейтральны и не всегда безобидны.

Очевидно, необходимо принять мысль многих исследователей о разных способах выражения авторского сознания в лирике. Среди различных областей лирики выделим так называемую лирику «ролевою», сущность которой «заключается в том, что автор в ней выступает не от своего лица, а от лица разных героев. Здесь используется лирический способ овладения эпическим материалом; автор дает слово героям, явно отличным от него. Он присутствует в стихотворениях, но скрыто, как бы растворившись в своих героях, слившись с ними»¹ («Казачья колыбельная песня» Лермонтова, «Косарь» Кольцова, «Черная шаль» Пушкина). Нельзя пройти мимо тех лирических произведений, в которых личность поэта более или менее «зашифрована», скрыта за изображением объекта. В поле зрения учащихся оказываются и те произведения, в которых авторское сознание выражается непосредственно, хотя далеко не всегда связано с конкретными, биографическими фактами. Здесь возникает задача подчеркнуть типичность, широкое значение запечатленных в стихотворении переживаний.

Думаем, что употребление термина «лирический герой» в школе должно быть строго мотивировано в каждом конкретном случае хотя бы потому, что характер лирического героя становится ясен не из одного стихотворения, а из всего творчества поэта или в крайнем случае из цикла стихотворений. Уровень развития восьмиклассников таков, что исключает применение этого термина на данной ступени обучения, да еще если принять во внимание содержание и структуру изучаемых стихотворений («К Чаадаеву», «К морю», «Вновь я посетил...», «Смерть Поэта» и др.)².

По новым программам (в соответствии с которыми составлены учебные хрестоматии) разговор о личностном аспекте художественного творчества по существу начинается с IV класса, где изучается ряд произведений с открыто выраженной авторской позицией (лирические стихотворения, «Мещерская сторона» Паустовского).

¹ Корман Б. О. Изучение текста художественного произведения. М., 1972, с. 80.

² Ограничить и дифференцировать употребление термина «лирический герой» предлагают и некоторые литературоведы (Л. Гинзбург, В. Корман).

В V классе учащиеся сталкиваются с более сложными способами выражения авторского сознания, например в «Детях подземелья» Короленко, где «я» рассказчика не тождественно автору (недаром повесть имеет подзаголовок «Из детских воспоминаний моего приятеля»).

И в IV, и в V классах ведутся наблюдения над некоторыми изобразительно-выразительными средствами языка, несущими в себе авторскую оценку (эпитеты, сравнения, гиперболы и т. д.).

В VI классе школьники знакомятся с более или менее развернутыми биографическими очерками о писателях и в связи с этим учатся соотносить между собой некоторые жизненные и художественные факты. Отдельные наблюдения над языком приобретают теперь комплексный характер, и учащиеся все больше поднимаются к осознанию особенностей художественного мастерства писателя. Чаще перед ними ставится вопрос не только как, но и почему: почему так, а не иначе.

В VII классе речь идет уже о теме, идее произведения в теоретическом плане, о выражении авторской мысли, авторского отношения к изображаемому во всех компонентах художественного произведения — в сюжете, композиции, языке; глубже осмысливается вопрос о взаимосвязи автора и рассказчика («Капитанская дочка», «Мцыри», «После бала»).

Задача VIII класса в том, чтобы школьники научились воспринимать каждое произведение того жанра, с которым им приходится сталкиваться, как бы личность писателя ни была в нем «скрыта», именно как «личностное» произведение, чтобы они умели делать, пусть самые общие и приближенные, выводы о своеобразии нравственного мира и о некоторых общественно-политических взглядах писателя, чтобы они могли сопоставить, связать друг с другом несколько произведений одного автора, выявляя отразившееся в них единство его отношения к миру, угол зрения на изображаемую действительность и единство некоторых изобразительно-выразительных средств, чтобы они, наконец, знали важнейшие способы выражения авторского сознания и могли их «обнаружить» и различить на практике¹. Нужно учить школьников судить о позиции, о взглядах писателя не по случайно бросающимся в глаза чертам, не по произвольно выхваченным из контекста монологам и репликам героев, даже не только — и далеко не всегда — по авторским заявлениям, а по пафосу произведения, по развитию его сюжета, конфликта, способам изображения и оценки жизненных явлений, тону изложения, то есть учить подходить к произ-

¹ Не обязательно, чтобы ученики оперировали сложными терминами «авторское сознание», «способы выражения авторского сознания»; в школе можно говорить о способах выражения мыслей, чувств, переживаний писателя. Но учитель должен владеть литературоведческой терминологией.

ведению, как говорил В. И. Ленин по другому поводу, «с точки зрения его направления в целом»¹.

Иными словами, следует иметь в виду прежде всего объективный смысл произведения, хотя и не игнорировать его замысел — в тех случаях, когда есть расхождение между «мыслью» и «смыслом», по слову Белинского.

Поскольку постижение сложных мировоззренческих вопросов восьмиклассникам еще недоступно, теоретические обобщения о структуре, социальной обусловленности и роли мировоззрения писателя делаются в IX—X классах, хотя на практическом уровне необходимые наблюдения проводятся и в VIII.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТИПА. ПЕРВЫЕ ШАГИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОНЯТИЯ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ХАРАКТЕР

Итак, понятие литературного типа мы формируем в единстве с обогащением знаний учащихся о личном характере художественного творчества, о способах выражения авторского сознания.

Школьники должны воспринять и понять Онегина, Печорина, Манилова, Чичикова как типические характеры и вместе с тем увидеть, что это пушкинский Онегин, лермонтовский Печорин, гоголевские Манилов и Чичиков.

Формирование понятия литературного типа предполагает уяснение следующих вопросов:

- соотношение понятий художественного образа и характера;
- соотношение понятий характера и литературного типа;
- индивидуальное и общее в литературном типе;
- авторское, субъективное начало в литературном типе;
- различные уровни обобщения в литературном типе;
- широко распространенные и менее распространенные жизненные явления как предмет художественной типизации;
- различные способы типизации в реализме и некоторых других направлениях (классицизме, романтизме).

Как и другие теоретические понятия, понятие литературного типа формируется на основе изучения конкретных художественных произведений.

Ученики увидят типичность героя, если сумеют: выделить героя из системы действующих лиц; установить индивидуальное своеобразие и обобщающее значение исследуемого характера; для этого сопоставить его с другими характерами, изоб-

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 24, с. 339.

раженными в данном произведении, или с родственными характеристиками из других произведений; сопоставить литературный характер с определенными социальными типами, с явлениями жизни; установить авторскую позицию, авторское отношение к герою, авторскую концепцию, идею характера на основании прямых авторских оценок и оценок косвенных (место героя в системе действующих лиц, тон повествования, детали предметной изобразительности, композиция характера и т. д.).

Так схематично можно обозначить умения, которыми овладевают учащиеся и которые складываются и осознаются постепенно, в процессе обогащения читательского опыта.

Уяснение типичности характеров неразрывно с постижением идейно-художественной концепции произведения и обусловлено единством эмоционального восприятия и абстрагирующей мысли.

Наметим последовательность формирования понятия литературного типа.

Обычно научный термин становится привычным и употребляемым не сразу: сначала им овладевают более развитые учащиеся, затем — большинство или все (правильное и осмысленное употребление термина — в известной мере свидетельство обобщенности мышления). Однако в случае с терминами «тип», «типичность» дело обстоит несколько иначе.

Как показывают неоднократные проверки, на рубеже VIII класса около 70% учащихся «стихийно» приходят к пониманию определяющей роли социально-исторических условий в формировании характеров и дают, правда неполное, неточное, определение художественного типа.

Задача состоит в том, чтобы не опоздать с научным определением понятия, не закрепить складывающийся стихийно неполный и односторонний стереотип, но вместе с тем построить определение на достаточно прочном фундаменте фактов.

С основными признаками понятия литературного типа ученики знакомятся при изучении романа «Евгений Онегин»: более позднее определение создает значительные трудности в уяснении идейного содержания произведений Пушкина и Лермонтова, обобщающего значения нарисованных в них характеров.

Формирование понятия литературного типа и осознание личностного характера художественного творчества проходит через три этапа.

Первый этап (подготовительный) — средние классы. Знакомясь с фактами жизни и творчества отдельных писателей, ученики накапливают наблюдения над литературными характерами, над авторской оценкой изображаемого. Термин «характер» в этом звене не употребляется или употребляется без глубокого теоретического обоснования: ученики оперируют термином

«литературный герой», имея в виду изображение человека в литературе в отличие от изображения других объектов (природы, обстановки действия и т. д.)¹.

Анализ художественной структуры таких произведений, где личность автора скрыта за личностью рассказчика и где для определения авторской позиции необходима известная аналитическая работа, позволяет привлечь внимание школьников к проблеме выражения авторского сознания.

Второй этап — непосредственное формирование понятия литературного типа, теоретические обобщения о способах выражения авторского сознания в художественных произведениях.

Начинаясь на материале комедии Фонвизина «Недоросль», процесс формирования понятия литературного типа (на втором этапе) завершается при изучении романа Пушкина «Евгений Онегин».

Третий этап связан с углублением и обогащением понятия (различные способы типизации и выражения авторского сознания — «Герой нашего времени» Лермонтова и «Мертвые души» Гоголя; различные уровни обобщения в литературном типе — «Мертвые души» Гоголя; ряд вопросов, связанных с курсом IX—X классов, — литературный тип и мировоззрение писателя, вопросы типизации в социалистическом реализме и т. д.).

Таким образом, в VIII классе учащиеся продолжают работу, начатую в средних классах, обобщая свои знания и представления о литературе как художественном отражении жизни, о различных сторонах и функциях художественного образа.

Программа этого класса, базирующаяся на историко-хронологическом принципе, построена таким образом, что с самых первых шагов учащиеся сталкиваются с более или менее сложными — по форме выражения авторского сознания — произведениями: здесь и древняя эпическая поэма («Слово о полку Игореве»), и путевые записки («Путешествие из Петербурга в Москву»), и драматические произведения («Недоросль», «Горе от ума»). Правда, из-за ограниченности времени все эти произведения (за исключением «Горя от ума») изучаются обзорно, и потому на их материале показать роль личности автора сколько-нибудь обстоятельно нельзя. Но при анализе этих произведений учитель подчеркивает значение авторского угла зрения на изображаемую действительность. Нам приходилось присут-

¹ Термины «литературный герой», «литературный характер» многими литературоведами рассматриваются как идентичные. В Краткой литературной энциклопедии понятие литературного героя выступает по отношению к понятию характера как более общее («Литературный герой объединяет характер как внутреннее содержание персонажа и его поведение, поступки (как нечто внешнее)». Очевидно, программа имеет в виду это соотношение понятий, когда предлагает в IV классе формировать начальное понятие о литературном герое, а в VIII — понятие о литературном характере.

ствовать на таких уроках, когда глава «Любани» из «Путешествия...» Радищева разбиралась как социально-экономический трактат о положении разных слоев крестьянства при крепостном праве, а не как художественное произведение именно потому, что учителя игнорировали роль личности писателя в художественном произведении.

При изучении «Недоросля» и «Горя от ума», в процессе постижения индивидуальных различий и обобщающего значения характеров, сатирического и утверждающего пафоса комедии, по существу происходит подготовка школьников к последующим выводам о типическом в литературе. Учащиеся сталкиваются с типизацией широко распространенных социальных явлений (семья Простаковых, фамусовский лагерь). Показывая глубокую связь Простаковой, Скотинина, Митрофана, Фамусова, Скалозуба, Молчалина с породившими их конкретными общественными условиями, одновременно подчеркиваем те их качества, которые далеко выходили за рамки их времени. В образах положительных героев «Недоросля», в образе Чацкого школьники видят обобщение не столь распространенных, даже в какой-то мере исключительных явлений.

Организуя работу учащихся над образами Фамусова, Скалозуба, Молчалина, Чацкого, уточняем понятие характера и приучаем школьников правильно пользоваться им. Существование понятия можно выяснить сопоставлением упомянутых героев с внесценическими персонажами и теми, кого Грибоедов обозначает как «Господин N», «Господин Д», «несколько говорящих слуг», «множество гостей всякого разбора и их лакеев» и в применении к кому употреблять термин «литературный характер» нет оснований.

В короткой беседе устанавливаем различия между характером в жизни и характером в литературе. Учащиеся приходят к выводу, что характер в литературе создается с помощью воображения, но на основании материала действительности, что литературный характер представляет собою концентрацию, сгущение жизненных человеческих качеств, что он несет в себе определенную авторскую идею. Чацкий не просто развитой, умный, добрый человек; через него писатель выражает свое отношение к жизни, стремясь утвердить, защитить определенные принципы; точно так же через характеры Фамусова, Скалозуба, Молчалина он высказывает свое отношение к тому, что достойно отрицания.

Таким образом, комедия Грибоедова становится базой для определения литературного характера: учащиеся ко времени ее изучения накопили достаточно фактов и наблюдений, чтобы сделать из них теоретический вывод; материал комедии чрезвычайно благодарен для осмысления понятия характера; дальнейшая задержка с обобщением этого понятия создала бы известные трудности для постижения романов Пушкина и Лер-

монтажа, при изучении которых, кстати сказать, осуществляют-ся другие задачи.

Разбирая характеры «Горя от ума», прослеживая их столкновения, учащиеся приходят к выводам об отражении в художественном конфликте, сюжете, композиции произведения бо-льшого социального конфликта.

Чтобы подчеркнуть, что литературный характер несет в себе индивидуальное и общее, слитые в неразрывном единстве, можно прибегнуть к аналогии с живописью, продемонстрировав и проанализировав с учащимися портреты князя Н. Б. Юсупова — екатерининского вельможи, еще жившего и во времена Грибоедова, Е. Ф. Акинфиевой и Н. К. Загряжской — знатных представительниц грибоедовской Москвы¹, выявив в этих портретах неповторимо индивидуальное и общее и сопоставив их с характерами Фамусова, Хлестовой, графини-бабушки из комедии Грибоедова.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЛИЧНОСТИ АВТОРА И ПРОБЛЕМА ТИПИЧЕСКОГО

С изучением творчества Пушкина начинается главный этап формирования понятия литературного типа.

Исторический принцип изучения литературы, принятый в старших классах, обуславливает первоочередное обращение к биографии и лирическим стихотворениям Пушкина. Вопросы о личности поэта, о способах выражения авторского сознания в лирике возникает с естественной необходимостью, как бы сама собой.

Знакомя учащихся со стихотворениями поэта, мы стремимся к тому, чтобы они в известной мере постигли своеобразие содержания и формы его произведений и вместе с тем их широкое обобщающее значение, чтобы они увидели — пусть еще не многосторонне — оригинальность и богатство личности Пушкина.

Собственно, выявление своеобразия личности данного художника — задача не теоретико-литературная. Но она опирается на теоретико-литературный подход к художественным произведениям. Осуществление ее идет тем успешнее, чем шире представления читателя о природе художественного творчества и о способах выражения авторского сознания в литературе. И наоборот, чем конкретнее и глубже знания и представления читателя о своеобразии творчества данного писателя, тем содержательнее и интенсивнее процесс теоретических обобщений.

Из средних классов школьники вынесли знание некоторых фактов биографии Пушкина, представление о нем как о гени-

¹ См.: Юркевич Т. Г. А. С. Грибоедов. Альбом иллюстраций. М., 1947.

альном поэте, совершавшем свой подвиг служения народу в условиях страшного самодержавного гнета, как об авторе ярких сказок, задушевных и звучных стихотворений, как о писателе, чьи симпатии склонялись даже к вождю народного восстания — Пугачеву и который погиб, защищая высокие принципы человечности. Однако, как показали неоднократные беседы с учащимися, эти знания и представления часто разрозненны, отрывочны, несистематизированны, неглубоки. Называя знакомые произведения поэта, говоря о его величии, ученики не могут объяснить, в чем же они видят значение Пушкина, что объединяет такие произведения, как «Песнь о вещем Олеге», «Узник», «Зимнее утро», «Дубровский», сказки. Тем ответственные задачи VIII класса.

Знакомство с художественными произведениями поэта, иногда через неоднократное их перечитывание («экстатическое увлечение поэтом», по мысли Белинского), далее — анализ стихотворений, более или менее разносторонний в зависимости от их своеобразия («хладнокровно-спокойное созерцание», по Белинскому¹), выяснение пафоса отдельных произведений, а затем и творчества поэта — вот путь, которым мы шли при изучении лирики Пушкина.

Пафос поэзии Пушкина Г. А. Гуковский усматривал в окончательной победе исторического подхода поэта к современности, в историческом понимании человека и среды, его формирующей². Пушкин утверждал и принимал непрерывность, неодолимость развития жизни, несмотря на ее противоречия и диссонансы. Осознавая свои неразрывные узы с нацией, с народом, с человечеством, он всегда находил в себе силы стать над трагизмом бытия — он верил в жизнь, в ее поступательный ход, в счастье будущих поколений. Именно с высоты этой глубоко выстраданной концепции он изображал и оценивал действительность и в своих стихотворениях, и в своем бессмертном романе.

Г. А. Гуковский указывал на три сферы жизни, в которых наиболее полно проявилась творческая личность Пушкина и которые стали для поэта критерием истинной ценности человека, — стремление к свободе — личной и общественной, любовь как высокая очищающая сила, творчество (поэзия).

Раскрывая своеобразие личности поэта, мы имели в виду эту намеченную исследователем идейно-эстетическую и философскую концепцию его творчества.

Поскольку стихи Пушкина отличаются глубокой биографичностью, мы считали нужным в ряде случаев опираться (но только опираться!) при их разборе на биографические факты: некоторые лирические произведения, по верному замечанию

¹ См.: Белинский В. Г. Полн. собр. соч., т. VII. М., 1955, с. 314.

² См.: Гуковский Г. А. Пушкин и проблемы реалистического стиля. М., 1957.

Л. Гинзбург, существуют как художественное единство только при том условии, если читатель знает, хотя бы в общих чертах, о реалиях, положенных в их основу и в них преобразованных; другие вовсе не требуют знания таких реалий¹. К числу первых могут быть отнесены стихи «К Чаадаеву», «В Сибирь», «Арнон», к числу вторых — «Я вас любил...», «На холмах Грузии...», «Анчар» и др. Вместе с тем мы обращали внимание учащихся на широкий объективный смысл всех этих произведений.

Изучая стихотворения Пушкина, мы учитывали, что структурное соотношение и роль отраженных элементов объективной действительности и субъективного элемента в зависимости от того или иного литературного рода меняются. В произведениях эпических — объективированные картины мира, иногда иллюзия отсутствия авторской личности, ее скрытость, «зашифрованность» в повествовании, в развитии конфликта, в обрисовке действующих лиц и т. д. Даже когда автор открыто и прямо вторгается в повествование, главными родообразующими элементами остаются все же картины объективного мира. В лирике — примат переживания над изображением внешнего по отношению к автору мира даже тогда, когда на первом плане изображение людей, событий, явлений природы и т. д. Картины внешнего мира в своих более или менее законченных очертаниях или в каких-то характерных деталях выступают как островки в лирическом потоке. Позиция писателя, авторское сознание в разных лирических стихотворениях проявляются по-разному. Есть стихотворения «предметные» или «сюжетные», приближающиеся к произведениям эпическим, но все же отличающиеся от них более резкой установкой на оценку события или явления, большей эмоциональностью и большим лаконизмом. И есть стихотворения, в которых автор выступает непосредственно, незамаскированно, вне, так сказать, картин объективного мира.

И все-таки в любом лирическом стихотворении, будь то стихотворение «предметное», «сюжетное» или «чисто» лирическое, мы имеем дело с образностью, и прежде всего с картиной внутренней жизни человека, или, как говорит Л. И. Тимофеев, с образом-переживанием, создаваемым и поддерживаемым конкретно-чувственными деталями, опорными (пусть «свернутыми») микрообразами, соседством, взаимодействием слов, музыкальностью, темпом, ритмом речи и другими слагаемыми.

Традиционно лирика Пушкина в школе изучается по тематическим циклам: свободолюбивые стихи, стихи о любви и дружбе и т. д. Такая классификация в высшей степени условна. Стихотворение «К Чаадаеву» относят к свободолюбивой лирике. Но разве духом свободолюбия не проникнуто все творчество Пушкина? И разве в указанном стихотворении широко и прямо не

¹ См.: Гинзбург Л. О лирике. Л., 1974, с. 197.

звучит тема дружбы? И все же какие-то, пусть условные границы приходится иметь в виду, коль скоро речь заходит об изучении творчества писателя в определенной системе.

За основу такой классификационной системы могут быть приняты те сферы жизни, те «стремления» поэта, о которых применительно к творческой личности Пушкина писал Г. А. Гуковский. В каждом произведении одно из «стремлений» поэта преобладает, не порывая связи с другими, и потому не будет большой ошибкой объединить для изучения в один цикл стихи «К Чаадаеву», «В Сибирь», «К морю», «Анчар», «Арион», в другой — «Я вас любил...», «Я помню чудное мгновенье...», «На холмах Грузии...», в третий — «Пророк» и «Я памятник себе воздвиг...».

Не претендуя на изложение полной методики изучения пушкинской лирики, оставляем за пределами книги вопросы выразительного чтения и чтения «про себя», вопросы первоначального восприятия стихотворения, то есть в значительной мере тот этап изучения, который Белинский назвал «экстатическим увлечением поэтом». Такое решение обусловлено только темой книги; то, что не пережито эстетически, не прошло через горнило чувств читателя, может стать не более как предметом схоластических рассуждений. Но, с другой стороны, тактичный и в меру необходимый анализ во много крат увеличивает силу воздействия поэтического слова.

Аналитическую работу над лирикой Пушкина мы начинали с ориентировочной беседы, в которой останавливались на основных признаках лирики как рода литературы. Вспоминая знакомые стихотворения, школьники делали выводы о способах выражения лирических переживаний: прямом («Заповедь» Шевченко, «Дума о Ленине» Исаковского), от лица поэта, но с помощью картин внешнего мира («Зимнее утро» Пушкина), от лица героя («Бородино» Лермонтова). Было подчеркнуто, что если даже ограничиться передачей сюжета таких произведений, как «Капитанская дочка», «Ревизор», «После бала», мысль автора все равно в какой-то мере будет ясна. Пересказ сюжета лирического стихотворения (например, «Размышления у парадного подъезда») ничего или почти ничего не дает, потому что главное в стихотворении — лирическое переживание.

Стихи политического содержания (нафос которых составляет, по словам Г. А. Гуковского, «борьба за свободу»), помимо их огромного познавательного и воспитательного значения, обращают школьников к тому способу выражения авторского сознания, который можно назвать «открытым лиризмом».

В стихотворении «К Чаадаеву» отмечаем обрисовку двух жизненных идеалов¹. Один определяется словами *любовь*, на-

¹ С. В. Пугачев относит стихотворение не к 1818, как считалось ранее, а к 1820 году и полагает, что толчком к его написанию послужило желание де-

дежда, тихая слава, юные забавы, нежить. Это идеал эликурейский, во многом близкий Пушкину и его друзьям в юности и достаточно полно выраженный в стихотворении 1814 года «Городок» (отрывки из этого стихотворения читаем в классе). Идеал неги и тихого счастья под тяжкими ударами действительности разрушен, разбит, оказался всего-навсего обманом:

Исчезли юные забавы,
Как дым, как утренний туман.

Но жизнь продолжается, пламень молодости не погас («...в нас горит еще желанье», «...пока свободою горим...»). В тяжелую годину, «под гнетом власти роковой», имеет право на существование лишь идеал высокого гражданского служения родине. Тема родины сливается с темой свободы и становится личной для поэта. Лексика интимного чувства: *желанья, нетерпеливая душа, томленье упованья, любовник молодой, верное свиданье, пленительное счастье* — переосмысливается, наполняется гражданским пафосом, сочетается с лексикой социально-политической: *отчизна, вольность святая, свобода, честь*.

Тема легкой, беспечной дружбы сменяется темой дружбы во имя подвига («На обломках самовластья напишет наши имена»), а личное счастье не мыслится вне счастья родины («...отчизне попятим души прекрасные порывы!»).

Бесспорно, стихотворение выражает личные переживания поэта. Но перед нами возникают обобщенные образы юношей, полных сил, любви к жизни, охваченных патриотическим чувством, стремлением к свободе, ненавистью к самовластью. Дружеское послание беззаботно-веселого содержания, культивировавшееся в поэзии XVIII — начала XIX века, под пером Пушкина приобретает гражданскую направленность, в последующем находя отзвук в сурово-гражданских стихотворениях Рыльева («Я ль буду в роковое время...») и других поэтов.

Послание «К Чаадаеву» не делится на строфы — это монолог, вырвавшийся из самого сердца поэта. Но есть определенная закономерность в чередованиях рифм, обозначающих паузы и какие-то звенья единой поэтической мысли.

Первые четыре строки — своеобразная прелюдия к стихотворению (прощание с беспечной юностью, *прошлое*).

Инверсия («любви, надежды, тихой славы Недолго нежил нас обман») выделяет те слова, которые характеризуют разрушенные юношеские идеалы.

Следующие восемь строк связаны в единое целое сложной системой перекрещивающихся и повторяющихся рифм (аббаабба). В них единая мысль-чувство, поэтический рассказ

кабристов привлечь Чаадаева к революционной деятельности (к которой он отнеслся скептически) (см.: Пугачев В. В. К датировке послания Пушкина «К Чаадаеву», — Временник пушкинской комиссии. Л., 1970).

звучит тема дружбы? И все же какне-то, пусть условные границы приходится иметь в виду, коль скоро речь заходит об изучении творчества писателя в определенной системе.

За основу такой классификационной системы могут быть приняты те сферы жизни, те «стремления» поэта, о которых применительно к творческой личности Пушкина писал Г. А. Гуковский. В каждом произведении одно из «стремлений» поэта превагирует, не порывая связи с другими, и потому не будет большой ошибкой объединить для изучения в один цикл стихи «К Чаадаеву», «В Сибирь», «К морю», «Анчар», «Арион», в другой — «Я вас любил...», «Я помню чудное мгновенье...», «На холмах Грузии...», в третий — «Пророк» и «Я памятник себе воздвиг...».

Не претендуя на изложение полной методики изучения пушкинской лирики, оставляем за пределами книги вопросы выразительного чтения и чтения «про себя», вопросы первоначального восприятия стихотворения, то есть в значительной мере тот этап изучения, который Белинский назвал «экстатическим увлечением поэтом». Такое решение обусловлено только темой книги; то, что не пережито эстетически, не прошло через горнило чувств читателя, может стать не более как предметом схоластических рассуждений. Но, с другой стороны, тактичный и в меру необходимый анализ во много крат увеличивает силу воздействия поэтического слова.

Аналитическую работу над лирикой Пушкина мы начинали с ориентировочной беседы, в которой останавливались на основных признаках лирики как рода литературы. Вспоминая знакомые стихотворения, школьники делали выводы о способах выражения лирических переживаний: прямом («Заповедь» Шевченко, «Дума о Ленине» Исаковского), от лица поэта, но с помощью картин внешнего мира («Зимнее утро» Пушкина), от лица героя («Бородино» Лермонтова). Было подчеркнуто, что если даже ограничиться передачей сюжета таких произведений, как «Капитанская дочка», «Ревизор», «После бала», мысль автора все равно в какой-то мере будет ясна. Пересказ сюжета лирического стихотворения (например, «Размышления у парадного подъезда») ничего или почти ничего не дает, потому что главное в стихотворении — лирическое переживание.

Стихи политического содержания (нафос которых составляет, по словам Г. А. Гуковского, «борьба за свободу»), помимо их огромного познавательного и воспитательного значения, обращают школьников к тому способу выражения авторского сознания, который можно назвать «открытым лиризмом».

В стихотворении «К Чаадаеву» отмечаем обрисовку двух жизненных идеалов¹. Один определяется словами *любовь, на-*

¹ См. М., 1957. В. Пугачев относит стихотворение не к 1818, как считалось ранее, а к 1820 году и полагает, что толчком к его написанию послужило желание де-

дежда, тихая слава, юные забавы, нежить. Это идеал эпикурейский, во многом близкий Пушкину и его друзьям в юности и достаточно полно выраженный в стихотворении 1814 года «Городок» (отрывки из этого стихотворения читаем в классе). Идеал неги и тихого счастья под тяжкими ударами действительности разрушен, разбит, оказался всего-навсего обманом:

Исчезли юные забавы,
Как дым, как утренний туман.

Но жизнь продолжается, пламень молодости не погас («...в нас горит еще желанье», «...пока свободною горим...»). В тяжелую годину, «под гнетом власти роковой», имеет право на существование лишь идеал высокого гражданского служения родине. Тема родины сливается с темой свободы и становится личной для поэта. Лексика интимного чувства: *желанья, нетерпеливая душа, томленье упованья, любовник молодой, верное свиданье, пленительное счастье* — переосмысливается, наполняется гражданским пафосом, сочетается с лексикой социально-политической: *отчизна, вольность святая, свобода, честь.*

Тема легкой, беспечной дружбы сменяется темой дружбы во имя подвига («На обломках самовластья налещут наши имена»), а личное счастье не мыслится вне счастья родины («...отчизне посвятим души прекрасные порывы!»).

Бесспорно, стихотворение выражает личные переживания поэта. Но перед нами возникают обобщенные образы юношей, полных сил, любви к жизни, охваченных патриотическим чувством, стремлением к свободе, ненавистью к самовластью. Дружеское послание беззаботно-веселого содержания, культивировавшееся в поэзии XVIII — начала XIX века, под пером Пушкина приобретает гражданскую направленность, в последующем находя отзвук в сурово-гражданских стихотворениях Рыльева («Я ль буду в роковое время...») и других поэтов.

Послание «К Чаадаеву» не делится на строфы — это монолог, вырвавшийся из самого сердца поэта. Но есть определенная закономерность в чередованиях рифм, обозначающих паузы и какие-то звенья единой поэтической мысли.

Первые четыре строки — своеобразная прелюдия к стихотворению (прощание с беспечной юностью, *прошлое*).

Инверсия («любви, надежды, тихой славы Недолго нежил нас обман») выделяет те слова, которые характеризуют разрушенные юношеские идеалы.

Следующие восемь строк связаны в единое целое сложной системой перекрещивающихся и повторяющихся рифм (аббаабба). В них единая мысль-чувство, поэтический рассказ

кабристов привлечь Чаадаева к революционной деятельности (к которой он относился скептически) (см.: Пугачев В. В. К датировке послания Пушкина «К Чаадаеву». — Временник пушкинской комиссии. Л., 1970).

о душевном состоянии современников, которые ждут «с томлением упования минуты вольности святой», — *настоящее*.

Далее опять четыре строки с перекрестными рифмами, содержащие чеканный и пламенный призыв отчизне посвятить «души прекрасные порывы». Это четверостишие (новый идеал, идеал свободы) контрастирует с первыми четырьмя строками, заключающими мысль о неосуществленных целях и стремлениях ранней юности.

В последних пяти строках стихотворения, которым тройная рифма придает торжественность, величавость, выражается вера поэта, *новая надежда* — не на «тихую славу», не на «любовь», а на неизгнемую победу свободы (*будущее*). Перенос («...зойдет она, звезда пленительного счастья») акцентирует метафору, несущую в себе «символ веры» поэта. Заключительное пятистишие как бы увенчивает движение поэтической мысли; столкновение трех времен — прошедшего, настоящего и будущего — разрешается в радостном предощущении свободы.

Аналогично мы подходили и к посланию «В Сибирь», в котором автор выступает от лица своих передовых современников.

Это послание традиционно в учебной литературе рассматривается как произведение, посвященное только декабристам. Но, изучая его, мы сталкиваемся с тем случаем, когда, написанное по конкретному поводу, стихотворение приобретает широкое обобщающее значение. Да, оно обращено к сосланным в сибирские рудники декабристам. Да, послание «В Сибирь» вырастает из жанра традиционной дружеской лирики (как известно, призыв хранить гордое терпенье перекликается со словами «Прощальной песни воспитанников Царского лицея», написанной в 1817 году Дельвигом¹). Может быть, патетический тон концовки стихотворения («Оковы тяжкие падут...» и т. д.) сильнее, чем лежащий в ее основе политический смысл; Пушкин скорее всего имел в виду грядущее освобождение декабристов «по манию царя».

Однако объективное содержание, пафос стихотворения шире, нежели субъективный замысел поэта.

Обращенное не просто к друзьям, а к политическим «преступникам», выражающее накал гражданских чувств поэта, стихотворение приобретало характер страстного призыва к борьбе, устремленного к современникам. Слова «Не пропадет ваш скорбный труд» воспринимались как прославление бессмертия дела декабристов, образы «мрачного подземелья», «мрачных затворов», «каторжных нор», «оков тяжких», «темниц» — как образы не только сибирской каторги, но, может быть, и всей Руси, подавляемой и закованной в цепи, а стихи о гряду-

¹ См.: Благой Д. Творческий путь Пушкина (1826—1830). М., 1967, с. 143.

шем крушении темницы и приходе свободы — как предсказание очистительного общественного переворота. Ведь именно после 1825 года в русской поэзии получили распространение мотивы узничества и — по контрасту с ними — мотивы заветной, желанной свободы. Не случайно в таком широком, обобщенном смысле воспринял стихотворение А. Одоевский, написавший знаменитый ответ поэту.

Адресованное друзьям, томившимся в далекой ссылке, послание «В Сибирь» затрагивало и чувства тех, кто после декабря 1825 года отошел от борьбы, усомнился в победе, пал духом, и ободряло тех, кто продолжал верить в торжество правого дела.

Интересно, что самостоятельное, не подготовленное учителем восприятие этого стихотворения восьмиклассниками не соответствует законам чистой логики: казалось бы, естественный путь читателя — от постижения конкретного значения стихотворения к пониманию его обобщенного смысла. Однако жизненный опыт учеников, воспитанных в наше время, толкает их к привычным обобщениям. Прочитав или прослушав стихотворение, они сразу заявляют: «Пушкин призывает к революции», «Он говорит то же, что в стихотворении «К Чаадаеву»; там — «Россия вспрянет ото сна», здесь — «темницы рухнут»; «Стихотворение революционное» и — еще более категорично — «Он призывает декабристов к революции» (1).

Наша задача сводилась к тому, чтобы школьники хотя бы бегло познакомились с творческой историей стихотворения, чтобы они увидели реальные отношения поэта к реальным людям, чтобы они восприняли конкретный смысл художественных деталей, воссоздающих в нашем сознании, с одной стороны, каторжные темницы, с другой — светлый облик декабристов («дум высокое стремление»), но чтобы они не останавливались на этом, как нередко бывает в школе, а шли дальше, к обобщениям, но не поверхностным и поспешным, а выросшим на почве знания.

Мы отмечали, что в стихотворении «В Сибирь», как и в послании «К Чаадаеву», за личностью поэта угадываются его современники, так же, как он, томившиеся под игом самовластья и так же, как он, рвущиеся к свободе. Отсюда постоянное соотношение «я» поэта с личностью его единомышленников: «в нас горит еще желанье», «мы ждем с томленьем упованья» («К Чаадаеву»), «Нас было много на челе» («Арioni»), «Любознь и дружество до вас дойдут сквозь мрачные затворы, как и ваши каторжные норы доходит мой свободный глас» («В Сибирь») и т. д.

С точки зрения способов выражения авторского сознания стихотворения «К Чаадаеву», «В Сибирь», «К морю» не затрудняют школьников, поскольку поэтические переживания запечатлены в этих стихотворениях в прямой форме.

Несколько сложнее воспринимается стихотворение «Арнон», принадлежащее к «ролевой» лирике. Здесь возможна вульгаризация, связанная с непониманием или игнорированием «ролевого» характера стихотворения.

Еще труднее постигается своеобразие идейно-художественной структуры «Анчара».

На вопрос: Как и что мы узнаем об отношении Пушкина к действительности на основании стихотворения «Анчар»? — после самостоятельного чтения, до разбора стихотворения в классе около $\frac{3}{4}$ учащихся ответили, что стихотворение носит аллегорический характер, но что «личность поэта неясна» или что «в противоположность всем стихотворениям в «Анчаре» Пушкин не высказывает своих взглядов».

Стихотворение «Анчар» неоднократно становилось предметом литературоведческого и методического анализа. Поэтому отметим лишь, что при разборе стихотворения в классе мы обращали внимание на роль скупого, но яркого оценочного пушкинского эпитета, а главное — на смысл развернутого параллелизма в двух сопоставимых картинах: самое ужасное в природе — дерево, принявшее обличье живого и губящее все живое вокруг, и самое ужасное в человеческом обществе — самодержавие, угнетение человека человеком. Одно порождено природой («в день гнева», другое возникло между разумными существами, направляется их волей и потому более страшно.

Недаром поэт в оде «Вольность» о тиране-самодержце писал:

Читают на твоём челе
Печать проклятия народы,
Ты ужас мира, стыд природы,
Упрёк ты богу на земле.

Своеобразный цикл пушкинской лирики представляют стихотворения «Я помню чудное мгновенье...», «На холмах Грузии...», «Я вас любил...». С точки зрения форм выражения авторского сознания они просты для восприятия. Трудность состоит в их идейно-нравственном содержании, во многом еще недоступном восьмиклассникам. Другой вопрос — следует ли включать такие произведения в программу VIII класса? При всех издержках, связанных с их постижением, мы считаем, что положительное решение этого вопроса не вызывает сомнений. Пусть еще мал жизненный и нравственный опыт подростков, приобщение к высокой поэзии, к нормам человечности и благородства всегда плодотворно, несмотря на то что нюансы и глубина любовных переживаний останутся пока за пределами восприятия школьников. Даже самый неразвитый читатель чувствует величие духа поэта. Понимание любви как стихии, очищающей душу, возбуждающей творческую энергию, чувства глубокие и бескорыстные, обогащает нравственное сознание школьников и готовит их к сложностям самостоятельной жизни.

Необходимо, однако, очень бережное отношение к поэтическому слову вообще, к лирике интимного чувства в особенности. Здесь совершенно неуместны построчное комментирование и раздернутый логический анализ. Зато полные права предоставляются выразительному чтению.

Мы стремились не к изолированному рассмотрению стихотворений Пушкина, а к установлению определенного единства между ними. Обобщая, мы указывали, что поэт даже в сугубо личных стихотворениях остается верен своим передовым устремлениям. Воспевая высокую гуманность как нравственную норму отношений между людьми, он по существу противопоставлял свой идеал человека развращенному обществу с его отношениями лжи, корыстолюбия, фальши. Эта мысль уже знакома школьникам по разборам повести «Капитанская дочка». Наглядное представление о нравах дворянского общества они получили при изучении комедии «Горе от ума».

На уроках мы знакомили их также с некоторыми стихотворениями Пушкина, своей критической направленностью перекликающимися с комедией Грибоедова («Всеволожскому», 1819 г.; «Кн. Горчакову», 1819 г., и др.).

Любовь для Пушкина — чувство искреннее, глубокое, рожающее возможность духовного общения между нравственно близкими людьми, лишенное даже малейшей примеси эгоизма. Жизнь без любви, жизнь для себя подобна «мраку заточенья». В пушкинской лирике интимного чувства нашли отражение нравственные идеалы прогрессивных кругов русского — да и не только русского — общества; она несет в себе огромное общечеловеческое содержание. Вот вывод, к которому приводим учащиеся.

Высокий пафос общественного служения искусства звучит в стихотворениях «Пророк» и «Я памятник себе воздвиг...», хотя этим же пафосом отмечены и стихотворения «К Чаадаеву», «В Сибирь», «Арион». Подобно стихотворению «Арион», «Пророк» принадлежит к «ролевой» лирике. Трудность работы над ним связана с характером его лексики и библейской основой его образного строя. Как преодолеть эту трудность, хорошо показано в статье З. Я. Рез «Анализ лирического стихотворения в старших классах (А. С. Пушкин. «Пророк»)»¹. Добавим, что пафос «Пророка» выходит далеко за рамки поэтической декларации. Стихотворение проникнуто «мыслью о творчестве не только как о высшем напряжении всех духовных, созидательных сил художника, но и как о проявлении всех его лучших человеческих качеств: тема эстетическая непосредственно сливалась... с темой гражданского мужества и бесстрашия»².

¹ См.: Искусство анализа художественного произведения. М., 1971.

² Мейлах В. С. Талант писателя и процессы творчества. Л., 1969, с. 65.

Мысль о неразрывном единстве поэта и народа, о поэте как выразителе народных дум и чаяний поднимается до высокого гражданского пафоса в стихотворении «Я памятник себе воздвиг...». Мы предлагали учащимся сопоставить это стихотворение с отрывком из стихотворения «Городок», где нарисован другой, во многом условный идеал поэта-эпикурейца.

В беседе школьники нашли, что, несмотря на роднящую оба стихотворения мысль о бессмертии поэта (даже есть прямая перекличка строк: «Не весь я предаи тленью...» — «Нет, весь я не умру — душа в заветной лире мой прах переживет и тленья убежит»), более позднее стихотворение отличается большей гражданственностью: «В стихотворении «Городок» Пушкин пишет, что поэт «к солнцу воспарит» и станет «превыше смертных». А во втором стихотворении — что его памятник «главою непокорной» вознесся выше «Александрийского столпа». Значит, он считает, что поэт выше царской власти». «В стихотворении «Городок» он мечтает, что его «правнук просвещенный» не забудет его и будет беседовать с его «тенью», а в стихотворении «Памятник» пишет, что к его твореньям «не зарастет народная тропа»: ведь он помогал народу, воспевал «чувства добрые» и свободу».

Изучая стихотворения «На холмах Грузии...», «Я вас любил...», «...Вновь я посетил...», обращаем внимание школьников на «светлую печаль», которая разлита в этих стихотворениях, на чисто пушкинское разрешение «диссонансов» и трагических противоречий жизни.

Разбор стихотворения «...Вновь я посетил...» позволяет увидеть личность поэта в новом повороте и ту особенность лирики Пушкина, которая связана с восприятием жизни как непрерывного и неодолимого развития. В каждом стихотворении поэта включена «частица бытия», соотношенная с «невидимым потоком» дней. Это ощущение движения жизни в посланиях «К Чаадаеву», «В Сибирь», в стихотворениях «К морю», «Я помню чудное мгновенье...», «Анчар», «Пророк», «Я памятник себе воздвиг...» и многих других выражается в своеобразной смене, перекличке времен — настоящего, прошедшего, будущего¹. Она присутствует даже в лирических миниатюрах, даже в таком стихотворении, как «На холмах Грузии...» (если иметь в виду его черновую редакцию)².

«...Вновь я посетил...» недаром начинается отточием как бы с середины строки и обрывается словно незаконченной строкой: перед нами — отрывок из жизни, остановленное мгновенье, один

¹ «Время в ряде лирических произведений Пушкина, как и в лирических строфах «Евгения Онегина», выступает четырехчленно, с обращением к прошлому, настоящему, будущему, с выходом из времени, с пересечением и смешением разных временных групп» (Чичерин А. В. Ритм образа. М., 1973, с. 233).

² См.: Бонди С. Черновики Пушкина. М., 1971, с. 22—23.

момент из продолжающегося непрерывного движения времени. Величавая, мерная поступь стихотворных строк придает торжественность раздумьям поэта — раздумьям о настоящем дне и о вечности.

«Минувшее меня объемлет живо» — это же слегка измененная строка из монолога Пимена («Минувшее проходит предо мною»). Поэт — летописец, вслушивающийся в гул эпохи, стремящийся постигнуть сокровенное значение всего сущего, но он же активный участник «быстротекущей» жизни, умеющий видеть в мелькающей, пестрой повседневности ее глубинный философский смысл.

Вот почему настроения отчаяния, безнадежности никогда прочно не овладевали Пушкинным даже в самые мрачные дни...

Опыт показывает, что обобщающий смысл стихотворений политического характера до школьников этого возраста доходит быстрее. Типичность переживаний, выраженных в стихотворениях любовной или философской лирики, понимается труднее. Причем интересно, что более широкое значение стихотворений, в которых биографическая основа содержится в «снятом» виде («Я помню чудное мгновенье...»), осмысливается скорее, чем в стихотворениях, более тесно, более наглядно связанных с биографическими фактами и индивидуальным мировосприятием поэта («К морю», «...Вновь я посетил...»).

Анализ устных ответов и письменных работ позволяет наметить на данном этапе обучения три уровня обобщений, связанных с личностью писателя.

Первый, высший уровень: рассуждения об изученных стихотворениях органически связываются с мыслями о чертах личности поэта, причем школьники видят многогранность этой личности и пытаются установить какую-то взаимозависимость черт, выделить главное («Пушкин и боец, и прекрасный друг, и великодушный философ, и необыкновенно сильно влюбленный человек. Он человек в полном смысле слова»).

Второй, более низкий уровень: ученики указывают на отдельные черты личности поэта, обращаются к конкретным стихотворениям, но рассматривают их разобщенно, рядоположенно. В ряде случаев ответ выглядит как перечень «идейных содержаний» стихотворений.

Третий, самый низкий уровень: ученики либо ограничиваются общими рассуждениями о поэте без обращения к его произведениям, либо рассматривают личность поэта однолинейно, строя свои обобщения главным образом на произведениях политического содержания: «Пушкин стремился к свободе, думал о близкой революции, которая свергнет самодержавие»; «Пушкин стремился к свободе для каждого человека. Гражданские идеалы стали его личными»; «Пушкин горячо любил отечество. Всю свою жизнь посвятил борьбе за свободу» (эти мысли подкрепляются ссылками на стихотворения «К Чаадаеву»,

«В Сибирь», «Арion», «Анчар», реже — на стихотворение («К морю»).

Выясняя способы выражения авторских переживаний в стихотворениях знакомых или изученных ранее («Песнь о вешнем Олеге», «Узник», «Зимний вечер», «И. И. Пушкину», «Не пой, красавица, при мне...», «Кавказ подо мною...», «Я здесь, Инезилья...», «Туча»), учащиеся безошибочно указывают на прямое выражение авторского сознания в таких стихотворениях, как «И. И. Пушкину», «Зимний вечер»; зато в стихотворениях «Туча» и «Кавказ подо мною...» большинство из них видит только картины природы. Они понимают «ролевой» характер стихотворения «Я здесь, Инезилья...», но «Узника» нередко относят к произведениям с прямым выражением авторского сознания.

Таким образом, умея применять знания в случаях сравнительно простых и «прозрачных», учащиеся испытывают значительные затруднения, когда встречаются с более сложной образной системой («Узник», «Кавказ подо мною...»). Видно, сказывается и стереотип, сложившийся в начальных и средних классах в процессе изучения таких стихотворений, как «Зимний вечер».

Постоянная и систематическая работа в этом направлении необходима и далее.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТИПА. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИИ О ЕДИНСТВЕ ЛИЧНОСТИ АВТОРА

Изучение романа «Евгений Онегин» поднимает учащихся на новую ступеньку в постижении проблемы типичного, обогащает их знания о личности автора (в конкретно-историческом и теоретическом аспектах).

К изучению романа программа приурочивает определение понятия литературного типа. Чтобы прийти к нужным теоретическим выводам, ученики должны разобраться в структуре произведения, проникнуть в индивидуальную неповторимость и обобщающий смысл нарисованных в нем характеров, постигнуть тот угол зрения, под которым автор нарисовал героев и события, увидеть личностное, авторское начало в романе.

Наша литературоведческо-методическая концепция романа может быть обозначена следующим образом.

Утверждая «познанию жизни действительной», Пушкин обратился как будто к простенькому, непритязательному сюжету — истории двух влюбленных. «Два письма (Татьяны в третьей главе, Онегина в восьмой) и два монолога (Онегина в четвертой главе, Татьяны в восьмой) — вот вся фабульная схема романа (то есть его событийная часть)»¹.

¹ Слонимский А. Мастерство Пушкина. М., 1963, с. 319.

Но каким гигантским содержанием наполнен этот неприязательный сюжет!

В самую сюжетную схему Пушкин внес нюансы: *она* любит *его*, *он* же не сознает, что в нем зародилось какое-то чувство, сам не понимает глубины своей натуры; *он*, наконец, полюбил *се*, *она*, в силу ряда причин, отвергает *его*. Главное же, конечно, не в трансформации сюжетной схемы. Главное в изображении таких характеров, в постановке таких вопросов, постижение эпохального значения, в такой глубине проникновения в коренные процессы русской жизни, в человеческую психику, которые сделали пушкинский роман произведением действительно историческим.

Пушкинский роман многопланов. Вперед — три героя: Онегин, Татьяна, Ленский. На втором плане — Ольга. Далее — старики Ларины, няня, Зарецкий, гости Лариных, московские и петербургские дворяне — «дворянское множество». Характеры действующих лиц контрастируют друг с другом, дополняют друг друга, отражаются один в другом — это создает объемность, резкость, стереоскопичность картины.

Значение этой картины особенно возрастает, если примем во внимание, что «Евгений Онегин» не только роман о трагедии двух-трех людей из высшего сословия дворянской России, не только роман о дворянстве вообще или о судьбе человеческой личности в условиях крепостнического общества. Это роман о России. О ее людях и ее судьбе. О ее экономике и культуре, просвещении и искусстве, развитии интеллектуальной жизни и социальных противоречий, ее быте и духовных исканиях лучших людей, о ее прошлом, настоящем и будущем. Но это *пушкинский* роман о России. И понять его нельзя, если в тени будет оставлена личность автора.

Личность поэта сказалась во всем: и в выборе сюжета, и в обрисовке действующих лиц, и в композиции произведения. Автор оценивает героев и определенные сюжетные ситуации, делится своими мыслями и переживаниями, вспоминает свое прошлое, говорит о настоящем, становится в какие-то моменты даже действующим лицом повествования. В романе постепенно складывается отчетливый образ автора. С образом автора в роман входит громадный мир России, «Евгений Онегин» оказывается «вписанным в круг важнейших общественных событий первой половины 1820-х годов»¹.

Образ автора как бы связывает условное, художественное время, вымышленный, художественный конфликт с временем реальным и конфликтами жизненными. Течение реальной жизни постоянно ощущается за потоком картин, зарисовок, авторских

¹ Макогоненко Г. «Евгений Онегин» А. С. Пушкина. М., 1971, с. 132 и 133.

размышлений. С первых строф голос поэта то сильнее, то глуше звучит на всех страницах романа, то раздвигая, а то и ломая (как в финале) рамки художественной условности.

Постепенно сознание читателя все глубже воспринимает авторскую концепцию жизни, положенную в основу романа и определяющую своеобразие всего творчества Пушкина (о ней мы говорили, разбирая лирические произведения поэта).

Именно различие в мировосприятии и осмыслении жизни проводит резкую разграничительную черту между автором и его героями.

Поэт видит прекрасное и безобразное в жизни, но верит в победу добра и в то, что зло преходяще. Онегин разочарован в светском обществе (в чем ему поэт не может не сочувствовать) переносит на жизнь вообще. Отсюда — прония поэта над его мыслями и поступками, прония, иногда достаточно злая. Трагедия личной жизни (опять-таки вызывающую сочувствие поэта) Онегин распространяет на весь мир. Занятый собою, он заставляет себя пройти мимо прекрасной девушки; во имя ложно понятого жизненного идеала отвергает ее любовь; значение собственной персоны в его сознании гиперболически разрастается, и какая-нибудь мелочь, раздражающая его, может привести к трагическому конфликту (дуэль с единственным другом).

Поэт сочувствует герою всюду, где проявляется его, героя, человеческая сущность. Он судит его всегда, когда в нем верх берет неограниченный скептицизм, неверие в плодотворную силу жизни, эгоизм и равнодушие.

Стремление обозначить истинные масштабы онегинской хандры и онегинского разочарования во многом обусловило введение в повествование образа автора. Поэт выступает как хороший знакомый и даже друг Онегина и Татьяны. Он наделен определенной биографией, он говорит о своем отношении к родине, к искусству, о своих сердечных увлечениях, радостях и скорбях. Но говорит об этом не безучастно к характерам главных героев, а как бы косвенно комментируя изображение и незаметно сопоставляя их поступки, их идеалы с теми нормами нравственности и человечности, которые он раскрывает, говоря о себе. Одновременно образ поэта как носитель нравственного идеала вступает в сложные связи с образами других людей из дворянской среды, оттеняя низменность интересов, тупость «дворянского множества».

Непрерывность движения жизни подчеркивается изображением судеб героев, изменением их характеров в связи с изменением обстоятельств. Каждое действующее лицо предстает в романе не обособленно, а включенным в мощный поток действительности. Созданию впечатления непреодолимого хода жизни способствуют знаменитые пушкинские пейзажи — не только неповторимые, динамичные зарисовки родной природы, но — в контексте всего романа — своеобразные указатели смен фазисов

бытия. Этой же цели служит и «оборванная» концовка романа: да, судьба главных героев трагична, как трагичны, невыносимо тяжелы обстоятельства русской действительности, но жизнь не кончается с крушением надежд одного, нескольких или даже многих людей.

Может быть, как никто другой, Пушкин понимал ценность каждой человеческой личности и защищал ее право на счастье. Но он видел и общие законы бытия и, отвергая все, что расчеловечивает человека, сострадая всему, что гибнет под влиянием неблагоприятных социальных условий, не терял веры в конечное торжество прогресса и разума. На последних, самых печальных страницах романа вновь начинает звучать голос автора; снова и снова напряжение снимается легкой, изящной, чисто пушкинской шуткой.

Оптимизм поэта — не розовое благодушие человека, погрязшего в самодовольном самосозерцании. Он знал и душевные бури, и тяжкие испытания, и гибель друзей, и тоску одиночества. Но он знал и другое: неистребимость силы народного духа, особенно мощно проявлявшегося в дни грозных событий, он верил в нравственное здоровье своей нации, в ее великое будущее, в то, что из всех бед, падений и несчастий она выйдет окрепшей и обновленной.

Так тяжкий злат,
Дробя стекло, кует булат...

Итак, личность, мировоззрение, мироотношение поэта отразились прежде всего в определенной концепции жизни.

Эта концепция воплощена в системе образов романа. Ее наиболее полным выразителем выступает образ поэта, живой характер, носитель высших моральных ценностей. Свое отношение к жизни и людям Пушкин как создатель художественной картины (а не только как действующее лицо романа) выражает и непосредственно и опосредованно. Непосредственно — в прямых высказываниях о героях и событиях, в авторских характеристиках, в оценочных тропах; опосредованно — через тон повествования, систему действующих лиц, их диалоги, внутренние монологи, письма, описания их поведения, внешности, поступков, обстановки, их окружающей¹.

Сказанным определяются и общее направление анализа, и те вопросы и задания, которые предлагаются учащимся для самостоятельной работы.

¹ В методической литературе высказана мысль, что образ поэта в «Евгении Онегине» — «долг цензуре». «Не имея возможности в условиях жестокой цензуры 20-х годов XIX века прямо противопоставить Онегину человека, «готовящегося для будущей борьбы», Пушкин создает образ Автора» (Проблемное преподавание литературы в школе. Казань, 1971). Искусственность этой мысли очевидна.

Конечно, постигнуть полностью философскую концепцию романа восьмиклассники не в состоянии (с этим успешнее справляются при повторении учащиеся X класса). Но из нее исходит учитель, намечая систему занятий; какие-то ее стороны (главным образом веру Пушкина в конечное торжество добра) школьники уясняют.

Они должны увидеть в неразрывном единстве и индивидуальных особенности действующих лиц, и обобщающее значение их характеров, и оценочную позицию писателя. Только поняв, какие индивидуальные стороны характеров писатель делает доминирующими, они поймут, какие явления действительности он обобщает.

Когда говорим о характерах действующих лиц романа, мы имеем в виду характеры сложные, даже противоречивые (Евгений Онегин), не сводимые к арифметической сумме логических черт (как это часто бывает в школьных «характеристиках»); познавая их, учащиеся должны соотносить их друг с другом, поднимаясь до осознания системы образов, до постижения (пусть хотя бы приближенного) идейно-эстетической концепции произведения. В этой связи необходимо также внимание к лирическим отступлениям¹, к оценочным тропам, к тону повествования², к определенным сюжетным ситуациям, к бытовой обстановке, к речевой характеристике действующих лиц — и с точки зрения изобразительной силы этих приемов, и с точки зрения субъективного, авторского начала (имея в виду, что последнее постигается школьниками особенно трудно). Важен также, хотя бы эпизодический, лексико-синтаксический анализ, направленный не столько на уяснение вклада Пушкина в развитие русского литературного языка (хотя и эту цель в какой-то мере имеет в виду учитель), сколько на понимание идейно-художественной функции изобразительно-выразительных элементов поэтической речи. Здесь прежде всего найдут место наблюдения над емким пушкинским метафорическим эпитетом («тоскующая лень», «послушная слеза», «ревнивый шепот модных жен», «дам обдуманный наряд»), а также другие наблюдения лексико-стилистического характера. Такие наблюдения по существу продолжают работу над оценочной ролью художественной детали, изобразительно-выразительных средств языка, более широко — над оценочной функцией художественного образа, начатую еще в IV—VII классах.

¹ Ряд исследователей возражает против термина «лирические отступления» по отношению к роману «Евгений Онегин». Ученики должны сознавать его условность.

² «Что такое тон? — спрашивал А. С. Макаренко и отвечал: — Это определенное количество таких явлений, как юмор, ирония, сарказм, торжественность, холодность, точность, грусть, печаль, радость, пессимизм, оптимизм» (Макаренко А. С. Соч., т. 7. М., 1952, с. 166).

Учитывая сложность романа, новизну его художественной структуры для учащихся, мы, во всяком случае на первых порах, предлагали им жесткие ориентиры для анализа текста, указывая главы и строфы. В дальнейшем самостоятельность учащихся повышалась.

Вот в каких направлениях шла работа по первой главе:

1. О каких двух периодах жизни Онегина поэт повествует в первой главе романа? (Имеется в виду ранняя юность, а затем время начавшегося разочарования героя в жизни.)

2. Что можно сказать об Онегине в первый период его жизни на основании его времяпрепровождения, интересов, круга знакомств? Что разделяет Онегина со светским обществом позднее? Какими средствами раскрывает Пушкин характер Онегина (внутренний монолог, авторский рассказ об истории и образе жизни героя)? Приведите примеры¹. Как показывает автор, что черты, свойственные Онегину, были присущи и некоторым другим молодым дворянам начала века?

3. Как характеризует Онегина сопоставление с автором? Что сближает Онегина с ним (строфы XLV, XLVI, XLVII, XLVIII, LI), что разделяет (ср. строфу XXI со строфами XVIII и XIX; строфы XXIX, XXX со строфами XXXV, XXXVI; LIX с XLIII, XLIV; XXXIII с VIII и X; LV с LIV и LVI)? Зачем нужно такое сопоставление?

Покажите, что под грузом равнодушия и разочарованности в Онегине сохранились живые человеческие чувства.

4. Как складывается отношение Пушкина к Онегину в подборе эпитетов, в средствах прямой характеристики (на примере стрóf V, VIII, X, XVII, XLV)?

5. В каком тоне ведется повествование об Онегине в строфах I—XVII, XXI—XXV, XXVIII, XXXV—XLIV, LIII—LIV и в каком тоне автор говорит о себе, о своей жизни, радостях и печалях? Чем вы объясните различие?

6. Каким вы представляете себе Онегина после изучения первой главы романа?

Таким образом, уже в начале работы над романом учащиеся задумываются над индивидуальной неповторимостью и обобщенностью характера Онегина (вопросы 2 и 3), над личностной, оцепочной позицией автора и средствами ее выражения (вопросы 4, 5).

От первого впечатления о жизни героя (вопрос 1) школьники идут к аналитической работе над текстом (вопросы 2—5), а от нее — к обобщениям на новой основе (вопрос 6).

¹ А. Н. Соколов указывает следующие приемы изображения Онегина в романе: речь и размышления героя, приобретающие подчас характер внутреннего монолога, разговоры, реплики, письма, обрисовка круга чтения, окружающий герой мир вещей, прямая авторская характеристика, отзывы и мнения о герое других действующих лиц. (См.: Соколов А. Н. История русской литературы XIX века (1-я половина). М., 1970, с. 524—525.)

Разбор второй главы, рисующей трех главных героев романа на фоне провинциальной помещичьей жизни, предполагает проведение некоторых параллелей между ними: почему Пушкин говорит о «неподражательной странности» Онегина и о «пылком и довольно странным» духе Ленского? Кому герои могли казаться «странными»? Что говорили помещики об Онегине и как это противоречило тому, чем был Онегин на самом деле? Почему Ленский «столь же строгому разбору в соседстве повод подавал»? Чем дружба Онегина и Ленского выделяла их из среды помещиков? Как относились к ним Онегин и Ленский? Что сближало и что разделяло друзей?

Мы предлагали также сопоставить Татьяну с ее окружением, установить разницу в тоне повествования об Онегине в первой главе и о Татьяне во второй, объяснив причины различий. Обращали также внимание на легкую иронию, пронизывающую рассказ о Ленском, и значение завершающих главу стрóf (XXXIX и XL), где идеал высокой духовной жизни противопоставлен бездуховному бытию существователей-помещиков и где скорбные размышления о быстротечности человеческой жизни сменяются строками, утверждающими веру в бессмертие творчества.

Таким образом, и во время работы над второй главой ученики накапливают наблюдения над индивидуальной неповторимостью и обобщающим значением характеров героев.

В центре внимания учащихся при разборе третьей главы — характер Татьяны и средства его раскрытия (лирический «комментарий», сцена с няней, письмо).

Автор, подобно тому как это он делает позднее по отношению к Онегину, берет свою героиню под защиту от кривотолков, пересудов, противопоставляя ее прямоту и непосредственность ацехерно светских кокеток (строфы XXIII—XXV).

Предлагаем проанализировать диалоги Онегина с Ленским (строфы I, IV—V) и сделать вывод о том, как они характеризуют героев.

Разговор об отношении Онегина к Татьяне, начатый при обсуждении третьей главы и продолженный при разборе главы четвертой, приводит учащихся к выводу, что Онегин заметил Татьяну с первого взгляда, что в глубине души он оценил ее послание. Но, перенесший свое разочарование в свете на жизнь вообще, он и поверить не мог, что способен добиться счастья и составить счастье другого. В какой-то мере он спасовал перед силой чувства Татьяны. Привыкший к легким победам над сердцами пустых светских красавиц, Онегин впервые столкнулся с женщиной, которая, не задумываясь, готова была отдать всю свою жизнь любимому человеку — но взамен потребовала бы и всей его жизни. Столкнулся — и отступил.

Его любовь к «постылой свободе» очень напоминает желание покоя¹ и потому самому Онегину доставляет страдания. Но преодолеть и изменить сложившиеся обстоятельства у него нет ни сил, ни возможностей. Хорошо уже то, что в отношении к Татьяне он «явил души прямое благородство...».

Центр анализа в четвертой главе — сцена свидания Онегина с Татьяной и те лирические фрагменты, в которых Пушкин, рисуя нравы «дворянского множества», «светской черни» (строфы XIX, XX, XXI, XXII) и косвенно сопоставляя с этими нравами характер Евгения Онегина, берет своего героя под защиту (строфа XVIII) — именно в тот момент, когда герой может произвести самое невыгодное впечатление на читателя.

Однако не следует обходить и слегка проищного отношения Пушкина к Онегину:

Так проповедовал Евгений...

Равнодушие героя к радостям жизни, холодный скепсис, распространяемый на весь мир, не могут не вызвать осуждения поэта.

Сопоставление отношений Онегина и Татьяны, с одной стороны, Ленского и Ольги — с другой, подчеркивает глубину натур Онегина и Татьяны, отмеченных серьезным взглядом на жизнь и печатью какого-то трагизма.

В главе пятой, развивающей действие, внимание учащихся сосредоточивается на средствах характеристики «дворянского множества» (соп. Татьяны, описание имени), по контрасту с которым выступает полное образ Татьяны. Глава шестая со сценой дуэли и мотивацией этой сцены позволяет поставить вопрос о противоречиях в характере Онегина, о причинах этих противоречий; сопоставление с Зарецким вновь выделяет Онегина из массы помещиков, показывая, что, хотя он и несет в себе ее предрассудки, все же он на голову выше ее.

Учащиеся задерживаются на строфе XXVIII, в которой друзья-враги выступают в сущности как несчастные жертвы ложных сословных традиций. Они видят, как потрясен Онегин гибелью друга. В XXXIII и последующих строфах Пушкин прямо высказывает сочувствие Онегину — опять в самую трудную и самую невыгодную для героя минуту.

Перечитывая строфы о Ленском, ученики вспоминают, что с самого начала поэт писал о Ленском в полупроищном тоне. И теперь печальные, трагические строфы XXXVI—XXXVII неожиданно сменяются картинкой возможного «обыкновенного удела»

¹ Ср. в черновиках:

Он понимал необходимость
И миг покоя своего
Не отдал бы ни для кого...

Ленского. Почему? Очевидно, глубоко сочувствуя чистоте души и высоким стремлениям своего героя, Пушкин видел беспочвенность его мечтаний, отсутствие трезвого взгляда на жизнь, любовь к романтической фразе и незнание действительности.

— Каково же все-таки главное, доминирующее настроение главы? — такой вопрос задаем ученикам. Они приходят к выводу, что в главе преобладает настроение грусти (учитель напоминает об исторической обстановке, в которой создавалась глава). Они видят, что строки о гибели Ленского влекут за собой печальные размышления автора о быстро промелькнувшей юности. Но не безнадёжной скорбью, а верой в спасительную силу творчества оборачивается концовка главы.

При разборе седьмой главы предлагаем учащимся выделить картины сельской природы, строфы, говорящие о величии Москвы (в которых явно выражена мысль о величии подвига народа), зарисовки быта московского дворянства и выяснить значение «соседства» этих картин и зарисовок. Здоровая стихия русской народной жизни (родная природа, Татьяна с ее естественными и незамутненными чувствами, белокаменная Москва как носительница немеркнущей славы народа) резко контрастирует с атмосферой суетности, мелких интересов, пошлости дворянского общества. Ученики заключают, что стихи о весне, о несчастливой судьбе Ленского, об одиночестве Татьяны, об Онегине, о прощании Татьяны с родным гнездом проникнуты настроением лирической грусти. До высокого пафоса поднимается поэт, говоря о 1812 годе, строки о московском дворянском быте резко сатиричны. Татьяна поистине выглядит исключением из мира нравственно увечных явлений, по известным словам Белинского. Просим учащихся сопоставить отношение Татьяны и Онегина к «дворянскому множеству» и одновременно выяснить различие жизненных позиций героев (Онегин, которого ничто не может привлечь и увлечь даже во время путешествия по родной стране, и Татьяна, которая

...мечтой
Стремится к жизни полевой,
В деревню, к бедным поселенцам,
В уединенный уголок,
Где льется светлый ручеек,
К своим цветам, к своим ромашам
И в сумрак липовых аллей,
Туда, где он являлся ей).

Глава восьмая — глава итогов. Обращаем внимание учеников на изменения, происшедшие с Онегиным (по сравнению с началом первой главы), с Татьяной (по сравнению со второй и третьей главами).

Изменился, видимо, и автор: стал более мудрым, опытным и печальным: «О, много, много рок отъял!» Почему глава начина-

ется с воспоминаний поэта о своей юности, молодости, о своем творческом пути? Первый и простейший ответ школьников: заканчивая роман, Пушкин хотел обозреть и оценить труд почти десятилетней давности. Добавляем, что на фоне истории жизни поэта с его увлеченностью творчеством, природой, радостями жизни особенно трагичными выглядят итоги жизни Онегина. Важно и то, что перед тем, как приступить к самым печальным страницам романа, показать героев в тупике, в безвыходном положении, Пушкин разворачивает повествование в прошлое, переключает его в реальный план, тем самым создавая впечатление непрерывного течения жизни, идущей по своим законам за пределами романа. В конце главы поэт говорит о своих утратах, и эти его чувства перекликаются с чувствами героев, утеравших надежду на счастье. Не забудем, что роман дописывался в тяжкие годы николаевской реакции.

И вместе с тем в лирическом монологе поэта пробиваются иные ноты. Его прямое «вмешательство» в повествование разрушает мрачный колорит, который создается сценой последнего свидания героев. Нет, жизнь не кончена, не кончена поэтическая деятельность. В том, как автор прощается со своим трудом, виден залог его будущих творческих усилий и побед. Глава итогов, глава утрат освещается мудрой улыбкой поэта, зовущего к жизни и верящего в торжество ее светлых начал.

При разборе восьмой главы ученики вновь должны были обратить внимание на сочувственное отношение поэта к трагедии героя, на человечность и глубину переживаний Онегина (его стремление к какой-то деятельности, чем во многом объясняется его путешествие, страдания по поводу убийства друга, чья «окровавленная тень ему являлась каждый день»), на искренность его любовного чувства — и необходимость жить «без цели, без трудов».

Ученики снова сталкиваются и с тем приемом, с помощью которого Пушкин раскрывает обобщающее значение характера Онегина («Но грустно думать, что напрасно была нам молодость дана...», «Но в возраст поздний и холодный на повороте наших лет...»).

Несомненно сочувствие Пушкина трагедии Онегина, как несомненная сила страсти, вспыхнувшей в герое. Почему же повествование о любовных переживаниях Онегина окрашено легкой иронией? — этот вопрос возникает в беседе о восьмой главе романа.

Пушкин видел незаурядные качества людей, подобных Онегину. Он видел и губительную силу враждебных обстоятельств, накладывавших на этих людей неизгладимую печать и закрывавших перед ними дорогу для плодотворной деятельности. Само появление онегинского типа свидетельствовало о неблагополучии в русском обществе, было знаменем времени. И все же...

Пушкин не сомневался и в трагической *вине* своего героя. Человек умный и пронырливый, пренебрегший светом, Онегин не сумел стать выше его условностей. Способный на глубокое чувство, отступил перед любовью незаурядной девушки. Образованный и начитанный, не смог выбрать себе дела по душе. Не чуждый смутных прогрессивных стремлений, всю свою жизнь подчинил ложно понятой идее свободы — по существу свободы от общества. Разочарованный в свете, разуверился в жизни вообще. Он страдал, это верно, но иногда не желая этого, а иногда и по своей воле доставлял страдания другим. Любовь к Татьяне, захватившая его по приезде в Петербург, — чувство сильное, но мрачное, тяжелое, бесплодное, далекое от той гуманности, просветленности, от того бескорыстия, которые столь ярко выражены в пушкинской лирике («Я вас любил...», «Я помню чудное мгновенье...», «На холмах Грузии...» и др.). Онегин опоздал к празднику жизни — пусть празднику скромному и неяркому — и не по своей, и по своей вине. Вот почему, сочувствуя своему герою, Пушкин не склонен его прощать. И вот откуда легкая и горькая проица, в тоне которой ведется повествование об Онегине на последних страницах романа.

Наряду с вопросами и заданиями, направляющими внимание на анализ отдельных строф, эпизодов, глав, предлагаем вопросы и задания по всему роману: они помогут обобщить, синтезировать наблюдения, сделать определенные выводы.

Вот некоторые из подобных вопросов и заданий:

1. Татьяна говорит Онегину:

...в вашем сердце есть
И гордость и прямая честь.

Подтвердите фактами справедливость слов Татьяны.

2. Почему Пушкин сочувствует Онегину? Когда, как и от кого защищает? Что и как осуждает в своем герое?

3. В библиотеке Онегина Татьяна нашла

...два-три романа,
В которых отразился век
И современный человек
Изображен довольно верно
С его безнравственной душой,
Себялюбивой и сухой,
Мечтаною преданной безмерно,
С его озлобленным умом,
Кипящим в действии пустом.

Можно ли отнести эти строки к Онегину?

Разбор последнего вопроса переходил в беседу о типичности героя. Ученики не без основания возражали против отнесения к нему слов о «безнравственной душе, себялюбивой и сухой», зато соглашались с тем, что уж его был «озлоблен» («...я привык к его язвительному спору, и к шутке с желчью пополам, и злос-

ти мрачных эпиграмм»), говорили и о том, что герой «мечтательно предан безмерно» (ср.: «Мечтам невольная преданность»), что ум его кипел «в действии пустом» и что эти черты были свойственны, конечно, не «дворянскому множеству», но и не одному Онегину.

В сущности многие качества Онегина были понятны если не всем, то большинству его современников, а может быть, и характерны для них. Недаром Пушкин неоднократно указывает: «Мы все учились понемногу...», «Так воспитаньем, слава богу, у нас немудрено блеснуть...», «Пружина чести, наш кумир! И вот на чем вертится мир!», «Что ж, если *вашим* пистолетом сражен приятель молодой... скажите: *вашей* душой какое чувство овладеет...?», «Но грустно думать, что напрасно была нам молодость дана...» и т. д. Но слав этих качеств, определивших неповторимость личности Онегина, делал его «странным», чуждым и даже враждебным дворянскому обществу и вместе с тем типичным для определенного более узкого круга образованной молодежи тех лет.

Разбирая последовательно главы романа, обогащая, перестраивая свои впечатления, учащиеся все глубже проникают в характеры героев, постигая их индивидуальные различия и то общее, что их объединяет. Перед ними в конце концов вырисовываются три судьбы — Онегина, Татьяны, Ленского, соотносимые с личностью и судьбою автора. Именно сопоставление этих судеб, сопоставление столь различных характеров, оказавшихся ненужными и даже враждебными окружающему обществу, потому что они были выше, значительнее людей этого общества, — становится основой понимания типичности героев романа.

Постижение типичности характеров, нарисованных Пушкиным, облегчается выходом за рамки произведения. Сам поэт намекает на известное сходство Онегина с Чацким (и некоторые ученики по нашему заданию проводили такое сопоставление). Не только как критическое исследование, но и как злободневное свидетельство современника можно рассматривать статьи Белинского о Пушкине. К сожалению, они в школе изучаются главным образом как литературоведческий комментарий к роману. А между тем в них богатейший материал о действительности первой половины века, о нравах русского общества, и именно с этим материалом соотносятся, им проверяются достоверность и сила художественного изображения героев и конфликта романа.

Мы знакомили учащихся также с выдержками из статьи Бестужева об образе жизни и судьбе молодых людей начала века¹, с отрывками из поэмы Баратынского «Бал», написанной в 1825—1827 годах и запечатлевшей образ разочарованного героя (Арсения). Все это помогает осознать типичность Евгения Онегина.

¹ См.: Мейлах В. Пушкин и его эпоха. М., 1958, с. 567—568.

В литературоведении неоднократно высказывалась мысль об общечеловеческом содержании образа Онегина.

Самое направление анализа привлекает внимание учащихся к психологии, к общечеловеческим качествам героя. Но сделать выводы об общечеловеческом ракурсе характера Онегина восьмиклассники затрудняются. Несколько легче они воспринимают в этом плане Татьяну (как образ прекрасной русской женщины), да и то далеко не все. Содержательнее разговор становится, когда речь заходит об общечеловеческом, неумирающем значении образа автора. И лишь при повторении в X классе учащиеся достигают более высокого уровня в выявлении и оценке общечеловеческих качеств героев.

Отдельный урок посвящаем подведению итогов и определению понятия литературного типа.

Вот план беседы на этом уроке:

1. Отношения между понятиями «образ», «литературный характер», «литературный тип» (образ в его широком значении как картина жизни, нарисованная писателем под определенным углом зрения; образ человека в литературе как картина человеческой жизни, охватывающая и окружающий человека мир вещей и природы, и отношения человека с другими людьми, с обществом; литературный характер как ядро, основа этой картины; литературный тип как высшая степень индивидуализации и обобщения характера).

2. Отличие понятия характера в литературе от понятия характера в жизни. Роль автора в создании художественного образа, а значит, и литературного типа («гербовая печать» автора).

3. Особенности изображения характера (литературного типа) в классицизме (на примере «Недоросля») и романтизме (на примере произведений Жуковского, Байрона, южных поэм Пушкина и поэмы Лермонтова «Мцыри»).

4. Правдивое изображение характера в его обусловленности социальными обстоятельствами, в его многогранности как одно из важнейших качеств реализма (на примере «Горя от ума» и «Евгения Онегина»).

К беседе можно привлечь знакомые школьникам произведения Пушкина — «Дубровский» и «Капитанская дочка». Можно указать, что в 30-е годы реализм Пушкина обогатился новыми качествами: место бунтаря-одиночки, действующего вне конкретных исторических обстоятельств (кавказский пленник, братья-разбойники, Алеко), занял мятежный герой, характер которого сформирован и обусловлен определенной социальной средой¹.

¹ См. об этом: Макогоненко Г. П. Творчество А. С. Пушкина в 1830-е годы. Л., 1974, с. 284—295.

5. Литературный тип как воплощение явлений более распространенных («дворянское множество» в «Горе от ума», «Евгений Онегин») и менее распространенных (Чацкий, Онегин, Татьяна, Ленский).

Сочинения, устные и письменные ответы на вопросы, требующие определить понятие литературного типа, подтверждают, что при целенаправленной работе учащиеся в основном овладевают главными признаками понятия, хотя далеко не все рассматривают индивидуальное и общее в литературном типе в диалектическом единстве.

Характеризуя индивидуальные качества Евгения Онегина, такие учащиеся пишут о том, что «наряду с этими качествами в Онегине есть и общее». И сочинения их строятся по схеме: индивидуальное + общее, а не общее через индивидуальное. Встречаются в работах и неточные формулировки: «Это сложный и противоречивый образ», «Пушкин показывает не только яркий характер, но и типичность Онегина». Постигая в главном понятие литературного типа, существо, типичность коллизий в романе «Евгений Онегин», учащиеся не всегда еще могут соединить теоретическое обобщение с конкретным материалом, рассмотреть этот материал в свете формируемого понятия.

Как уже было сказано, серьезное внимание мы уделяли формированию представлений учащихся о личности поэта. Специальные проверки показали, что личность Пушкина постепенно все больше выступает перед ними в сложном и неповторимом единстве. Школьники отмечают биографичность и в то же время широкую общественную основу пушкинских произведений («В романе в стихах показана частично автобиография поэта. Но это не только автобиография. Пушкин пишет о себе и о своих современниках»), говорят о высокой гуманности поэта («все произведения Пушкина проникнуты особым благородством, любовью, честностью»), о его верности действительности, правде жизни, о его любви к русскому народу и русской природе. Особенно часто ученики указывают на оптимизм поэта («Он верил в жизнь, а в его время это было нелегко»). «Во всех стихах, особенно о любви,— пишет ученица,— мы видим искреннюю и чистую душу поэта. Пушкин воспевал красоту личного чувства, утверждал благородный взгляд на женщину. Роман «Евгений Онегин» подтверждает наше представление о личности Пушкина. Здесь мы тоже видим сильное и глубокое чувство Татьяны к Онегину, это чувство не эгоистично. А с какой любовью Пушкин писал о родине, о родной природе, которая дорога и близка ему! В лирических отступлениях поэт говорит о своих мыслях, переживаниях, планах. На всем протяжении романа он предстает перед нами как сильная, искренняя, свободолюбивая, гуманная личность». Если учесть, что в свое время, характеризуя лирику Пушкина, ученица

ограничилась перечнем «идей» его произведений, то продвижение вперед несомненно.

Анализ ответов на вопрос «Как мы узнаем из романа «Евгений Онегин» о взглядах и чувствах автора, о его отношении к жизни?» свидетельствует о том, что в сознании учащихся прежде всего закрепляются средства прямого выражения идейно-эстетической позиции художника — лирические раздумья, прямая характеристика действующих лиц. Из средств косвенной характеристики все ученики называют поступки героев и — многие — тон повествования. Наиболее слабо в ответах представлены такие средства выражения авторского отношения к героям, как речевая и портретная характеристики, может быть, потому, что речь действующих лиц романа, принадлежащих в основном к одному социальному кругу, не отличается глубокой дифференциацией, а портретные детали входят органической частью в прямые авторские характеристики. Во всяком случае, ясно, что далеко не все средства «самовыражения» художника глубоко восприняты и продуманы учащимися.

К тому же — и опыт убедительно это подтвердил, — обращаясь к другим произведениям, особенно иного жанра и стиля, учащиеся каждый раз прилагают немалые усилия, чтобы уяснить роль композиционных моментов, речевых средств, тона повествования и т. д. Быстрее и успешнее они оперируют тем, что лежит на поверхности, что сразу бросается в глаза и непосредственно говорит об отношении автора к изображаемому: лирические раздумья, прямая характеристика, элементы сюжета и т. п.

Вот почему и после длительной работы над пушкинским романом внимание к способам и средствам выражения авторского сознания не должно ослабевать.

ОБОГАЩЕНИЕ ПОНЯТИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТИПА. РАСШИРЕНИЕ НАБЛЮДЕНИЯ НАД СПОСОБАМИ ТИПИЗАЦИИ И ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОГО СОЗНАНИЯ

Изучение произведений Лермонтова расширяет наблюдения учащихся над принципами и средствами художественной типизации, над способами выражения авторского сознания в лирических и эпических жанрах. Одновременно обогащаются их знания о композиции, в частности о системе образов произведения.

Многостороннее освещение методики изучения творчества Лермонтова не входит в нашу задачу. Укажем лишь, что в работе над произведениями Лермонтова мы имели в виду пафос его поэзии, хорошо определенный М. Горьким: «Жажда дела, тоска сильного человека, который не находит почвы для прило-

жения своих сил,— была вообще свойственна людям тех годов... У Лермонтова эта тоска принимает особенно резкие контуры... В Лермонтове есть черты пессимизма, но пессимизм в Лермонтове — действительное чувство, в этом пессимизме ясно звучит презрение к современности и отрицание ее, жажда борьбы и тоска, и отчаяние от сознания одиночества, от сознания бессилия. Его пессимизм весь направлен на светское общество»¹. М. Горький подчеркивает и то, что родило Лермонтова с его современниками, и то личное в поэте, те особенности его дарования, которые и делали его наиболее ярким и полным выразителем дум современного ему поколения. Именно с этих позиций мы подходили к анализу лирики Лермонтова.

Гнев поэта, его ненависть к светскому обществу, к преступной шайке палачей Свободы, Гения и Славы учащиеся непосредственно ощущали при изучении стихотворения «Смерть Поэта». Мы обращали их внимание на то, что Лермонтов не только пишет о гибели Пушкина (как это делали другие его современники), но создает обобщенный образ поэта и раскрывает неприимный конфликт между теми, кто стоит «жадной толпой у трона», и теми немногими, чей «свободный, смелый дар» служит народу, нации.

Не случайно о смерти Пушкина Лермонтов говорит как о гибели воина, бойца: «Погиб Поэт... Пал... С свинцом в груди... (ср.: «С свинцом в груди лежал недвижим я...» — стихотв. «Сон») ...И он убит... Сраженный... безжалостной рукой». Образная структура стихотворения опирается на образы Пушкина: «Невольник чести» — ср. «Кавказский пленник» Пушкина; строки 8—12 — ср. переживания Онегина после убийства Ленского; строки 21—24 — ср. со сценой дуэли в «Евгении Онегине»; строки 35—38 — о Ленском².

Полагаем, что пафос последних восьми строк стихотворения не столько апелляция к богу, к истине, которая, наконец, когда-то восторжествует (как полагают некоторые исследователи), сколько прямая угроза, проклятие «наперсникам разврата», переключаясь с пушкинским «Кинжалом». В пользу последнего мнения говорит и близость образов, и ритмическое родство стихов.

А образ «черной крови» врагов поэта меньше всего ассоциируется с картиной грядущего «божьего суда». Торжество справедливости Лермонтов, конечно, не мыслит как воцарение христианской «правды».

Для выяснения своеобразия произведения чрезвычайно плодотворно сравнение его с близким по тематике творени-

¹ Горький М. История русской литературы. М., 1939, с. 160 и 165.

² См. об этом: Бархин К. Б. Два стихотворения на смерть А. С. Пушкина (комментарии). — В кн.: Стиль и язык А. С. Пушкина. М., 1937, с. 22—26.

ем другого автора. В ходе такого сравнения, если оно проводится систематически, складываются более глубокие представления об изучаемом писателе и обобщаются, уточняются представления о писателе изученном.

В процессе работы над лирикой Лермонтова мы предлагали ученикам сопоставить стихотворения Пушкина «К морю», «Брожу ли я вдоль улиц шумных...» и стихотворение Лермонтова «Выхожу один я на дорогу...», стихотворения Пушкина «Я помню чудное мгновенье...» и Лермонтова «Из-под таинственной холодной полумаски...», стихотворения Пушкина «Пророк», «Я памятник себе воздвиг...» и Лермонтова «Поэт»¹, стихотворения Пушкина «К Чаадаеву», «В Сибирь», «Арнон» и Лермонтова «Дума».

Результаты подобной работы свидетельствуют о том, что, несмотря на ряд неточностей и ошибок (вульгаризаторское толкование некоторых строф и даже стихотворений, недостаточная убедительность выводов), — которые потом исправляются коллективным обсуждением, учащиеся все же приходят к определенным обобщенным представлениям об особенностях лирики Лермонтова, о некоторых чертах его личности, запечатленных в стихотворениях. Более того, в процессе сопоставлений более отчетливыми и осмысленными становятся знания о своеобразии поэтического творчества и личности Пушкина. Очевидно, нужно какое-то время и обогащение читательского опыта учащихся знакомством с произведениями иного автора (или даже ряда авторов), чтобы ранее разрозненные представления об изученном писателе «отстоялись» и приобрели силу убеждения; прием сравнения выступает катализатором в этом сложном процессе.

Попутно заметим, что, сопоставляя различные произведения, школьники овладевают этим приемом.

Проведенные работы также подтверждают ранее сделанный вывод: более быстро и более полно восьмиклассники постигают смысл стихотворений открытого социального характера; пафос философской и интимной лирики (оговариваем условность такого деления) до них доходит труднее.

На внеклассных занятиях мы и далее практиковали сопоставление различных произведений. Учащимся, например, предлагалось сравнить описание бала в первой главе «Евгения Онегина» (строфы XXVII—XXX) и в стихотворении Лермонтова «Как часто пестрою толпою окружен...» или — более сложно — описания балов в романе «Евгений Онегин»: глава первая, строфы XXVII—XXX; глава пятая — именины у Лариных; глава седьмая, строфа LI; глава восьмая, строфы XXIV—

¹ Сопоставление стихотворений Лермонтова «Поэт» и Пушкина «Пророк» рекомендует М. Г. Альтшуллер (в статье «Анализ стихотворений Лермонтова «Поэт» в VIII классе». — «Литература в школе», 1960, № 1).

XXV — и в указанном стихотворении Лермонтова. Для сравнения привлекалось стихотворение А. И. Одоевского «Бал» (на сходство последнего со стихотворением «Как часто пестрою толпою окружен...» указывали В. Базанов и А. Цейтлин). Школьники сопоставляли «Я памятник себе воздвиг...» Пушкина с «Памятником» Державина, а также — более широко — изображение дворянско-помещичьей массы в «Евгении Онегине», «Горе от ума» и «Мертвых душах».

Заслуживает внимания опыт московской учительницы И. О. Слуцкой, которая предлагала учащимся сравнить стихотворения Рылеева «Гражданин» и Лермонтова «Дума» (устанавливая их связь с определенной исторической эпохой), стихотворения Лермонтова «Монолог» и «Дума» (обратив внимание на более резкое осуждение современников в последнем).

При изучении романа «Герой нашего времени» (если иметь в виду теоретико-литературный аспект работы) расширяются знания учащихся о литературном типе и в связи с этим обогащаются их представления о способах выражения авторского сознания в эпических произведениях.

Художественная структура романа Лермонтова постигается школьниками с большим трудом, нежели структура «Евгения Онегина». Композиция романа «Герой нашего времени» не столь прозрачна, как композиция пушкинского романа. У Пушкина сохранялась определенная дистанция между героем и автором. Печорин, при всей «самостоятельности» своего «голоса», ближе автору, чем Евгений Онегин Пушкину. В. Г. Белинский даже был склонен ставить знак равенства между Лермонтовым и Печориным (подчеркивая не только охлажденность и разочарованность героя, но и его веру в жизнь): «Печорин — это он сам (Лермонтов. — Г. Б.), как есть. Я с ним спорил, и мне отроду было видеть в его рассудочном, охлажденном и озлобленном взгляде на жизнь и людей семена глубокой веры в достоинство того и другого»¹.

Композиция романа осложняется наличием не одного, а нескольких рассказчиков², хронологическим развитием сюжета. И вместе с тем роман отмечен поразительным единством интонации, авторского отношения³, хотя автор открыто выступает только в начале произведения (в предисловии). Именно хронологическая композиция во многом способствует полноте обрисовки героя и выражения авторского отношения к нему.

¹ Белинский В. Г. Полн. собр. соч., т. XI. М., 1956, с. 509.

² См. об этом: Фридляндер Г. М. Поэтика русского реализма. Л., 1971, с. 190—192.

³ См. об этом: Мышкова Л. «Герой нашего времени». — «Литературная учеба», 1941, № 7—8, с. 35; Соллертинский Е. Пейзаж в прозе Лермонтова. — В кн.: Творчество М. Ю. Лермонтова. М., 1964, с. 251—259.

Остановимся на некоторых основных моментах изучения романа «Герой нашего времени».

Перед нами не просто портрет «лишнего человека». Перед нами, как пишет сам Лермонтов, «история души человеческой» (курсив наш. — Г. Б.). История, по прямому и точному смыслу слова, — «ход, последовательное развитие, движение во времени».

В самом деле, Лермонтов показывает, пусть даже намечает пунктиром, как развивалась и под ударами враждебной действительности постепенно гибла душа его героя.

Вначале — в первой молодости — бешеная погоня за всеми удовольствиями, которые можно достать за деньги, большой свет, любовь светских красавиц, попытка заняться наукой — и разочарование во всем этом. Далее — радостные надежды проявить свои силы в новой обстановке — на Кавказе. Встреча с таинственными людьми в Тамани, овеянная жадной романтики, — и трезвое пробуждение. Таинственные люди оказываются контрабандистами, слепой — жалким ворышкой. «...Делать было нечего! И не смешно ли было жаловаться начальству, что слепой мальчик меня обокрал, а семнадцатилетняя девушка чуть-чуть не утопила?»

Следующий этап жизни героя — Пятигорск, «воляное общество», страстное желание возмутить размеренную, устоявшуюся жизнь дворян-обывателей и — еще более горькое сознание своей обреченности и ненужности. Позднее — история с Бэлой, вера в обновляющую силу любви цельной, необыкновенной натуры — и снова горькое разочарование: «Любовь дикарки не многим лучше любви знатной барыни; невежество и просто-сердечие одной так же надоедают, как и кокетство другой».

Наконец, возвращение в Петербург, очевидно, еще большее охлаждение героя, поездка в Персию (на пути встреча с Максимом Максимычем, подчеркивающая равнодушие Печорина) — смерть.

Изменения характера Печорина сказались даже на его внешности. Сначала он пишет о себе: «На вид я еще мальчик; члены гибки и стройны; густые кудри вьются, глаза горят, кровь кипит». Совершенно иным он предстает перед нами в конце своего жизненного пути, в повести «Максим Максимыч»¹.

Такова схематично история героя, история его души. С полным правом он мог сказать о себе: «...Зачем я жил? для какой цели я родился?.. А, верно, она существовала, и, верно, было мне назначение высокое, потому что я чувствую в душе

¹ См. об этом: Поданицкий Н. В. Портрет в романе М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». — «Ученые записки Ульяновского гос. пед. института имени И. Н. Ульянова», т. XXI, вып. 2, ч. 1. Ульяновск, 1968, с. 51—53.

моей силы необъятные». Но высокое назначение не было угадано, а силы необъятные остались без приложения. Герой винит в этом главным образом самого себя, но Лермонтов наталкивает читателя на более широкие выводы.

Присмотримся, однако, к тому, как рассказана история героя, на какие моменты его духовной жизни писатель обращает особое внимание, что выдвигает на первый план в повествовании.

С первого взгляда может показаться, что перед нами лишь вариация типа «лишнего человека» (или, как говорил Лермонтов, «странного человека»), нарисованного Пушкиным. Максим Максимыч, который склонен был оправдывать многие «странности» Печорина, в частности его любовь к Бэле, остановился в совершенном недоумении перед разочарованностью героя и посчитал в конце концов именно ее родовым, типическим признаком: «...в первый раз я слышал такие вещи от двадцатипятилетнего человека, и, бог даст, в последний... Что за диво? Скажите-ка, пожалуйста, — продолжал он, обращаясь к рассказчику, — вы вот, кажется, бывали в столице, и недавно: неужто тамошняя молодежь вся такова?»

Рассказчик, не желая вдаваться в долгие прения, отвечал, «что много есть таких людей, говорящих то же самое; что есть, вероятно, и такие, которые говорят правду; что, впрочем, разочарование, как все моды, начал с высших слоев общества, спустилось к низшим, которые его донатавливают, и что нынче те, которые больше всех и в самом деле скучают, стараются скрыть это несчастье, как порок».

Таким образом, фигура Печорина оценивается здесь именно со стороны его разочарованности, охлаждения к жизни.

Однако, рассказывая его историю, раскрывая его внутренний мир, автор делает другие акценты. Предыстория и эпилог жизни героя сосредоточены в начале романа. Внимание читателя больше приковано к тем страницам, где Печорин показан мятежной, ищущей, активной натурой, человеком, не приемлющим спокойной, размеренной жизни, стремящимся к борьбе, к какому-то бунту против общества, а иногда — и к мести ему.

Не случайно именно эти качества героя подчеркнул В. Г. Белинский. Обращаясь к «проницательным читателям» (по терминологии Чернышевского), он писал: «Да, в этом человеке есть сила духа и могущество воли, которых в вас нет; в самых его пороках проблескивает что-то великое, как молния в черных тучах, и он прекрасен, полон поэзии даже и в те минуты, когда человеческое чувство восстает на него... Ему другое назначение, другой путь, чем вам. Его страсти — бури, очищающие сферу духа; его заблуждения, как ни страшны они, острые болезни в молодом теле, укрепляющие его на долгую и здоровую жизнь. Это лихорадки и горячки, а не подаг-

ра, не ревматизм и геморрой, которым вы, бедные, так бесплодно страдаете...»¹.

В характере Печорина много таинственного, недосказанного и не все поддается социальному анализу. Лучшие качества его выступают как природные свойства, чудом сохранившиеся². Тем не менее основные его связи с эпохой ясны. Стремясь раскрыть незаурядность героя, силу его страданий и меру его активности, Лермонтов как бы сгущает, «спрессовывает» обстоятельства, в которых он, герой, является перед читателем.

Евгений Онегин показан то в Петербурге, то в деревне, то в странствованиях по России. У него были друзья. Его занимали какие-то общественные вопросы. С образом автора в роман входила широкая тема России. Печорин (если говорить не о предистории и эпилоге его жизни) действует на маленькой площадке (Пятигорск — Кисловодск, да еще две военные крепости), он выключен из привычных условий жизни и в сущности находится на положении ссыльного.

Лирическая фраза, обращенная к кавказской метели в повести «Бэла»: «И ты, изгнанница, плачешь о своих широких, раздолбных степях! Там есть где развернуть холодные крылья, а здесь тебе душно и тесно, как орлу, который с криком бьется о решетку железной своей клетки», — приобретает символическое значение не только по отношению к рассказчику, но и по отношению к герою. С этой фразой перекликаются слова самого Печорина: «Я, как матрос, рожденный и выросший на палубе разбойничьего брига: его душа сжилась с бурями и битвами, и, выброшенный на берег, он скучает и томится...»

Он одинок, ибо нельзя же назвать Грушницкого его другом, а с Вернером они только приятели.

Пустота и пошлость дворянского общества выступают обнаженнее в условиях провинциального городка, и Печорин, естественно, не может остаться равнодушным к этому обществу.

Мир больших социальных вопросов закрыт для героя³, и он вынужден сосредоточиться на своих личных, часто эгоистических желаниях, стремлениях, переживаниях, проявляя активность своей кипучей натуры в приключениях иногда недостойных и мелких. Но индивидуализм мстит за себя, разрушая человеческую личность.

¹ Белинский В. Г. Полн. собр. соч., т. IV. М., 1954, с. 235—236.

² См. об этом: Альбеткова Р. И. Реализм и романтизм романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». — Сб. трудов МОПИ имени Н. К. Крупской «Традиции и новаторство в русской литературе», М., 1973, с. 139.

³ Думаем, что мнение некоторых исследователей (см.: Эйхенбаум Б. О смысловой основе «Героя нашего времени». — «Русская литература», 1959, № 3; Иванов С. В. М. Ю. Лермонтов. Жизнь и творчество. М., 1964, с. 293) о том, что Печорин был сослан по политическим причинам, текстом романа не может быть подтверждено.

Печорин талантливее Онегина, тоньше чувствует красоту природы, его душа более поэтична — но тем сильнее страдания, выпавшие на его долю. Тем с большей силой казнит он себя, свой эгоизм, свои пороки, доходя до рефлексии, до раздвоения личности.

Таким образом, мертвящие обстоятельства жизни в николаевской России выступают в романе в определенном ракурсе, конкретно и конденсированно. Гнет, испытываемый Печориным, усугубляется тем, что он офицер царской армии, который в силу своего положения должен являть образец послушания начальству и служебного рвения. В этих условиях активность Печорина, отвергающего традиционные представления о нравственности, беспрестанно вступающего в конфликты с устоявшимся укладом, выглядит особенно значительной и яркой.

В свете сказанного становится ясным значение композиционного анализа романа (в частности, анализа системы образов) для понимания идейной позиции автора.

Порядок разбора повестей определяется последовательностью их расположения в книге. «Роман г. Лермонтова проникнут единством мысли, и потому, несмотря на его эпизодическую отрывочность, его нельзя читать не в том порядке, в котором расположил его сам автор; иначе вы прочтете две превосходные повести и несколько превосходных рассказов, но романа не будете знать», — писал В. Г. Белинский. — Тут нет ни страницы, ни слова, ни черты, которые были бы набраны случайно; тут все выходит из одной главной идеи и все в нее возвращается»¹.

Прежде всего остановимся на вопросе об авторе и повествователе (рассказчике) в романе.

За романом Пушкина ощущалось движение реальной жизни, которая, прорывая условные рамки, вторгалась в повествование. В романе Лермонтова лишь два коротких предисловия служат такими мостками из мира художественной условности в мир реальный. Соотношение между микромиром произведения и макромиром действительности здесь опосредованнее, сложнее. «Я» Пушкина в «Евгении Онегине» откровенно соотносилось с личностью поэта как создателя романа (слова Пушкина о знакомстве с Онегиным без труда воспринимаются как условный полушутливый прием). Авторское «я» у Лермонтова включено в окружение вымышленных лиц и действует в обстоятельствах вымышленных. Поэтому по отношению к роману Лермонтова (точнее, по отношению к первой части романа, до «Журнала Печорина», включая предисловие к «Журналу») правильнее говорить не об образе автора, а об образе рассказ-

¹ Белинский В. Г. Полн. собр. соч., т. IV, с. 146.

чика, хотя, несомненно, близкого автору¹. Во второй части романа этот рассказчик *устранен*, и об идейно-эстетической позиции автора мы можем судить уже на основании исповеди героя.

Как выяснялась эта позиция автора в обеих частях романа? Прежде всего, мы обратили внимание учащихся на близость фигуры рассказчика к личности автора (сходство биографических фактов, сходство мироощущений)². Далее мы указали, что тождества между ними все же нет, во всяком случае оно проблематично, ибо рассказчик изображен в вымышленных ситуациях, да и знаем мы о нем чрезвычайно мало.

Для чего рассказчик включен в число действующих лиц?

Во-первых, и это без труда определили учащиеся, чтобы отделить автора от Печорина, от его пороков и недостатков³. Сам Лермонтов в предисловии к роману указывает, что «Герой нашего времени» отнюдь не портрет одного человека — автора. Во-вторых, присутствие рассказчика дает представление о подлинных масштабах личности Максима Максимыча, одного из тех героев, от кого мы много узнаем о Печорине: яснее становится честность, доброта, человечность и вместе с тем ограниченность штабс-капитана.

¹ Б. С. Виноградов справедливо считает, что «странствующий офицер» (повествователь) в главном и основном совпадает с личностью Лермонтова (см.: Виноградов Б. С. Образ повествователя в романе Лермонтова «Герой нашего времени». — «Литература в школе», 1956, № 1). Есть и другой взгляд на образ повествователя в романе: «В произведениях Лермонтова нет такого рассказчика, который мог бы быть отождествлен с писателем» (Мотольская Д. К. Изучение композиции литературного произведения. — В кн.: Вопросы изучения мастерства писателей на уроках литературы в VIII—X классах. Л., 1957, с. 79).

² Имелась в виду и восприятие красоты природы (мысль о ее олицетворяющей деятельности на человека), и острая наблюдательность, и тоска по далекому эдипу, и медком брошенная рассказчиком, но характерная для Лермонтова разгадка о том, что «жизнь не стоит того, чтобы о ней так много заботиться». Ср.:

И жизнь, как посмотрюшь с холодным вниманьем
вокруг,—

Такая пустая и глупая шутка!)

Интересные наблюдения над сходством некоторых мотивов романа «Герой нашего времени» и лирики Лермонтова содержатся в статье М. А. Цейгера «Сочинения в связи с анализом художественного образа» (в кн. «Творческие сочинения в старших классах». М., 1966, с. 30—32); Б. Т. Удодов отмечает родство стилистики «Журнала Печорина» стилистикой «Предисловия» к роману и повести «Бэла» (см.: Удодов Б. Т. М. Ю. Лермонтов. Воронеж, 1973, с. 596—600).

³ Виктор Шкловский пишет: «Именно как к постороннему человеку, рассматривая его без личных симпатий, относится повествователь к герою произведения» (Шкловский В. Заметки о прозе русских классиков. М., 1955, с. 171).

Д. Д. Благой считает, что стремлением отделить автора от героя объясняется «весьма оригинальная хронологическая композиция романа, в котором конец намного предшествует началу, а начало оказывается почти в самом конце» (Благой Д. Д. От Кантемира до наших дней, т. I. М., 1972, с. 378).

— Жалкие люди! — говорит рассказчик, глядя на полунищих горцев.

— Преглупый народ! — отвечает Максим Максимыч.

— А что? — спрашивает первый о Бэле, — она зачахла в неволе, с тоски по родине?

— Помилуйте, отчего же с тоски по родине? — отзывается Максим Максимыч. — Из крепости видны были те же горы, что из аула, — а этим дикарям больше ничего не надобно.

— А всё, чай, французы ввели моду скучать? — на этот раз ставит вопрос Максим Максимыч.

— Нет, англичане, — иронизирует его собеседник.

— А-га, вот что!.. Да ведь они всегда были отъявленные пьяницы.

Неудивительно, что противоречия Печорина Максим Максимыч объяснял то странностями его характера, то избалованностью, то ветреностью и светской заносчивостью, то влиянием судьбы («Ведь есть, право, такие люди, у которых на роду написано, что с ними должны случаться разные необыкновенные вещи!»)¹.

Присутствие рассказчика в начале романа создает иллюзию полной безыскусственности и непринужденности повествования, которое якобы ни на что большее, чем путевые записки, не претендует.

В главе «Максим Максимыч» Печорин выступает в освещении двух лиц — одного (Максим Максимыч), которое, зная, но не понимая его, ждет от него естественных проявлений человечности и очень досаждает, когда этих проявлений не находит, другого (рассказчик) — которое, не зная его, но о чем-то догадываясь, все же не может составить о нем окончательного мнения и лишь беглыми комментариями обращает внимание читателя на скрытые противоречия его характера, бросая какой-то свет на причины его странных поступков. Но, не имея возможности достаточно доказательно высказать свое мнение о Печорине,

¹ Когда-то В. М. Фишер упрекнул Лермонтова в том, что он не избежал опасности, «которой подвергаются писатели, вкладывающие свой рассказ в уста одного из своих персонажей. Рассказ («Бэле», — Г. Б.) слишком художествен для штабе-капитана... Невероятно, чтобы Печорин стал исповедоваться перед Максимом Максимычем, и еще вероятнее, что последний запомнил от слова до слова его исповедь, которой не понял. Что уместно в романтической поэме вроде «Мцыри», то рискованно в романе» (Венков М. Ю. Лермонтову, М. — Пг., 1914, с. 233).

Задача изучения романа «Герой нашего времени» состоит нежду прочим в том, чтобы укрепить и развить у школьников вынесенное из средних классов умение видеть условность повествования от первого лица, не проецировать прямо и непосредственно на рассказчика свойства автора. Кто будет судить о литературных дарованиях Белкина на основании «повестей Белкина»? В «Голубых молниях» советского писателя В. Кулешова герой от своего имени рассказывает о своей гибели — прием с точки зрения вульгарно понимаемого правдоподобия нелепый, но в контексте повести не вызывающий возражения.

рассказчик ставит его рядом с другими героями (Максимом Максимычем, а через его посредство — с Бэлой, горцами) и тем невольно наталкивает читателя на какие-то выводы.

Зачем нужен Максим Максимыч (если отвлечься от «автономного» значения его характера)?

Простой, бесхитростный, искренний человек, рассказывая о Печорине, делает его ближе читателю, как бы стараясь уверить, что характер Печорина не выдумка праздного сочинителя, а реальность, что в этом странном и непонятном человеке много пороков, но и много доброго, светлого. Конечно, история с Бэлой рисует Печорина в невыгодном свете. Но Максим Максимыч не находит для него слов осуждения: ведь Бэла действительно была хороша, сила чувства Печорина, по крайней мере вначале, не вызывала сомнения, да и сам Максим Максимыч привязался к Бэле глубоко.

Единственно, что было непонятно ему, — охлаждение Печорина, его горький смех и кажущееся равнодушие после смерти Бэлы («...я бы на его месте умер с горя»).

Важно и то, что в сопоставлении с Максимом Максимычем наглядно обнаруживаются сложность и противоречивость характера Печорина — и его положительные качества, и его пороки.

Так уже в первой повести автор косвенным образом защищает Печорина от поспешных и несправедливых суждений.

И здесь мы подходим к тому способу раскрытия характера героя и к тому способу выражения авторской оценки, которые связаны с композицией романа (имея в виду в первую очередь смысл расположения его частей).

С. Эйзенштейн писал: «Композиция... и есть построение, которое в первую очередь служит тому, чтобы воплотить отношение автора к содержанию и одновременно заставить зрителя так же к этому содержанию относиться»¹.

Первая часть рисует Печорина как бы «извне», глазами других людей. Слово пунктиром, обозначается вся жизнь героя — с юности почти до смерти (а если иметь в виду предисловие к «Журналу Печорина», то и до самой смерти). Перед нами возникает странный, загадочный характер человека, видимо, необыкновенного, но вместе с тем эгоистичного. В предисловии к роману (точнее, к первой части романа) автор замечает, что этот характер не выдумка, что это «портрет, но не одного человека: это портрет, составленный из пороков всего нашего поколения, в полном их развитии». Автор указывает, что таких людей он «слишком часто встречал».

Вторая часть романа раскрывает характер Печорина как бы «изнутри», обнажает мотивы его странных поступков, его отно-

¹ Эйзенштейн С. Избр. произв. в 6-ти томах, т. 3, с. 62.

шение к себе, его самооценку. В предисловии к «Журналу» акцент сделан уже не на пороках Печорина, а на его беспощадной искренности, на отсутствии в нем тщеславия. Автор предисловия надеется, что читатели, может быть, найдут «оправдание поступкам, в которых до сей поры» обвиняли Печорина, — безоговорочного осуждения героя нет.

Композиция романа (это мы устанавливаем в беседе с учащимися) в какой-то мере напоминает структуру поэмы «Мцыри»: герой дается сначала глазами посторонних, затем начинается его исповедь. Для Лермонтова всегда были важны не только поступки человека, но и их мотивировка, а главное — скрытые возможности человека, которые по тем или иным причинам не могли быть реализованы.

Обратив внимание читателя на «странности» Печорина, представив его так, как воспринимали подобных героев люди обыкновенные, и вместе с тем заинтересовав и даже заинтриговав читателя, Лермонтов далее стремится обнаружить истинную сущность характера героя и бросить свет на причины его «странного» поведения.

Дальнейший анализ — разбор «Журнала Печорина» — ведем, обращая внимание школьников на попытки героя найти для себя хотя бы какое-то подобие жизни, деятельности, движения, испытать полноту чувств. «...Я люблю врагов, хотя не по-христиански», — говорит он о себе, заявляя, что именно борьбу он и называет жизнью. Активность героя, однако, может проявиться лишь как акция, враждебная окружающему обществу, и это лишний раз указывает на то, что общество устроено неразумно.

Разбирая главу «Тамань», обращаем внимание школьников на острое чувство природы, живущее в душе Печорина, на его интерес к людям, повышенную наблюдательность (он великодушный «физиогномист»), на его стремление к опасностям. С непольным биением сердца он глядит на утаю лодку, борющуюся с бурными волнами, а в загадочных жителях Тамани готов увидеть сильных, необыкновенных людей. Но очарование проходит: эти люди оказываются далеко не романтичными, а даже жестокими и своекорыстными. И горько-равнодушными словами заканчивается запись в дневнике: «Что случилось с старухой и с бедным слепым — не знаю. Да и какое дело мне до радостей и бедствий человеческих, мне, странствующему офицеру, да еще с дорожной по казенной надобности!...» Да, с точки зрения установленного порядка офицеру надлежало проявлять активность лишь в определенных, предусмотренных начальством обстоятельствах...

Характерна «частая и прихотливая смена романтических и реалистических планов, их тонкое взаимопроникновение»¹ в по-

¹ Удодов Б. Т. М. Ю. Лермонтов, с. 566.

вести «Тамань». Строго реалистический бытовой колорит вначале («Тамань — самый скверный городишко из всех приморских городов России... К которой избе ни подъедем — занята... — Есть еще одна фатера, — отвечал десятник, почесывая затылок... Я вошел в хату: две лавки и стол, да огромный сундук возле печи составляли всю его мебель...» и т. д.) незаметно уступает место романтическим краскам в эпизодах, связанных с «Ундиной», и снова доминирует в конце повести («Я возвратился домой. В сенях трещала догоревшая свеча в деревянной тарелке, и казак мой, вопреки приказанию, спал крепким сном, держа ружье обеими руками...» и т. д.).

Смена интонации подчеркивает бурную, но кратковременную увлеченность Печорина событиями, которые сулили ему полноту ярких, необычных ощущений и которые на деле обернулись всего-навсего почти тривиальными эпизодами из жизни «честных контрабандистов».

История с Бэлой могла создать впечатление, что Печорин особенно активен тогда, когда возбуждена страсть, затронуты его сугубо личные чувства. Приключение в Тамани рассеивает это подозрение. Печорин очертя голову бросается в рискованную историю не больше как из любопытства и желания испытать сильные ощущения.

Но если в Тамани он в значительной мере был вовлечен в приключение, то в Пятигорске, среди «водяного общества», он сам пытается создать — и создает — конфликтную ситуацию, потому что размеренная жизнь враждебна его существу. Другое дело, что эта ситуация мелка и недостойна могучей натуры Печорина, но он был доволен и тем, что бросил камень в стоячее болото.

Разбор главы «Княжна Мери» мы вели путем сопоставления Печорина с другими героями: Грушницким, Вернером, Верой, Мери.

В сравнении с Грушницким обнаруживаются сложность и глубина характера Печорина, его благородство, гордость, позитивность (недаром он осуждает Грушницкого за отсутствие в его душе поэзии).

И тем не менее он — и не без оснований — обвиняет себя в эгоизме, и в неспособности к дружбе, и в страсти к противоречиям, и в бессмысленности существования. Да и в самом деле, нужно ли было человеку глубокого ума избирать орудием мщения такое ничтожество, как Грушницкий?

Сопоставление с Вернером усиливает впечатление от некоторых качеств Печорина: Вернер — скептик, сдержан в проявлениях чувств, в нем живет душа испытанная и высокая, но в отличие от Печорина он абсолютно пассивен и ничего не сделает для того, чтобы утвердить свою личность, — ни хорошего, ни дурного.

В отношениях с Верой Печорин выглядит человеком сильных страстей, но и деспотом, причиняющим страдания другим,

и несчастным существом, способным на горькое раскаяние и на угрызения совести.

Он значительно выше Мери — заурядной представительницы своей среды, но в чем-то и ниже ее: она целиком отдается своему чувству, а Печорин из холодного расчета играет в любовь, хотя и казнит себя за это.

Во всяком случае, при всех вопиющих пороках героя, в романе нет ему равного по силе воли, любви к жизни, самокритичности, жажде деятельности. И если эта деятельность сосредоточивалась на целях незначительных, а иногда ничтожных, в этом не только вина, но и беда героя, вынужденного, подобно Гулливеру, жить среди нравственных лилипутов, в условиях тяжелых и ненормальных.

Особое внимание мы уделяли главе «Фаталист», которая нередко в школьном изучении оставляется без разбора.

Почему именно этой главой, место которой хронологически непосредственно за главой «Бэла», Лермонтов завершает роман?

Печорин, анализируя свои чувства, свой неудавшийся жизненный путь, склонен видеть во всем судьбу, предопределение. Тема судьбы проходит через весь роман. Как указывает В. И. Левин, «до «Фаталиста» мотив судьбы встречается 10 раз. Из них 9 — в журнале Печорина. Таким образом, размышления о судьбе присущи в основном главному герою романа»¹.

Вопрос о предопределении, о фатуме, тяготеющем над человеком, вообще горячо обсуждался в интеллигентских кругах 30-х годов. В ответ на теоретические построения идеалистов Герцен записывал: «Да, нет предопределения — отсутствие разума в управлении индивидуальной жизнью очевидно»².

Но очевидное для Герцена не было столь же ясно для людей типа Печорина. Каковы границы веры Печорина в предопределение? Вот вопрос, на который Лермонтов отвечает повестью «Фаталист». Сомневающийся во всем, герой романа сомневается и в существовании предопределения, хотя временами готов признать его. Но вот что важно. Веря или не веря в предопределение, он защищает идею человеческой активности, несмотря ни на что: «Я люблю сомневаться во всем: это расположение не мешает решительности характера; напротив, что до меня касается, то я всегда смелее иду вперед, когда не знаю, что меня ожидает». Гордым вызовом судьбе выглядит его поступок, завершающий книгу, — поимка обезумевшего казака. Мыслью, утверждающей активность человека, заканчивает Лермонтов свой роман.

Не случайно фигура уже «отгоревшего» Печорина мелькает только на первых страницах романа. Внимание сосредоточено

¹ Левин В. И. «Фаталист», Эпilog или приложение? — В сб.: Искусство слова. М., 1973, с. 162.

² Герцен А. И. Собр. соч. в 9-ти томах, т. 9. М., 1958, с. 63.

на другом. Именно стремление утвердить свое человеческое достоинство через активные действия отделяет Печорина от тех, кому посвящена лермонтовская «Дума», кто старится «в бездействии пустом», кто «перед опасностью позорно-малодушны и перед властью — презренные рабы»¹.

Так с помощью искусной композиции Лермонтов «сосредоточивает внимание не столько на обусловленности конкретными обстоятельствами судьбы человека (хотя он всегда учитывает эту сторону), сколько на его сопротивлении обстоятельствам, на бунтарском неприятии их»².

Не касаясь конкретных приемов изучения романа, отметим, что интерес учащихся к оценочной стороне композиции стимулируется постановкой проблемных вопросов и заданий, например: почему Лермонтов нарушает хронологическую последовательность повестей? Почему во второй части романа повествование передано Печорину? Почему упоминание о смерти Печорина перенесено в середину романа и предшествует «Журналу Печорина»?³ И т. д.

Особенно интересен характер Печорина, идея этого характера раскрывается в системе образов. В процессе работы над романом (когда ученики сравнивали Печорина и Грушницкого) мы ввели понятие «система образов», разъяснив, что каждый образ, каждый характер произведения имеет и «автономное» значение, но вместе с тем является частью целого, частью определенной системы, выражающей художественную идею произведения. Чтобы постичь эту идею, нужно рассматривать все элементы произведения, все характеры в их связях и противоречиях: тогда, кстати сказать, полнее выступают и сами характеры. Понятие «система образов» было соотнесено с понятием композиции как одна из сторон, форм последней.

Наблюдения над композицией романа дополняются наблюдениями над тем, как самооценки, самораскрытие героя помогают проникнуть в его характер и понять авторское отношение к нему.

¹ Кстати, мы считаем неверным распространенное в школе отождествление Печорина с адресатами «Думы», хотя между ними и есть много общего. Ю. М. Лотман пишет, что «авторское «я», которое было в первой части (стихотворения. — Г. Б.) противопоставлено поколению, во второй — алито в него, в третьей — выступает от лица потомка — «судьи и гражданина»... частная автора есть не только в голосе потомка, но и в прахе поколения... Горькие оценочные эпитеты связывают автора и потомка, местоимение — автора и «наше поколение» (Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. Л., 1972, с. 83).

О волевым, деятельной, активном начале в Печорине см.: Уманская М. «Роман судьбы» или «роман воли»? (Проблемы фатализма в «Герое нашего времени»). — «Русская литература», 1967, № 1, с. 28.

² Удодов Б. Т. М. Ю. Лермонтов, с. 587.

³ Помимо стремления сосредоточить внимание читателя на активности, силе воли Печорина, о чем сказано выше, упоминание о смерти героя перед «Журналом» подчеркивает искренность Печорина: он писал для себя, а не для других, и только случай позволил опубликовать его записки.

Мы предлагали учащимся сопоставить некоторые факты жизни Печорина, мнения об этих фактах других действующих лиц и высказывания самого Печорина, проливающие свет на мотивы его поступков, на его мысли и чувства.

Приводим результаты подобной работы, оформленные учениками в виде таблицы (таблица откорректирована учителем).

«Внешние» факты жизни Печорина	Описание других действующих лиц и Печорину	Мысли и переживания Печорина
История с контрабандистами в Тамани.	«Ты видел, ты доносил!»; «Ясно, все пропало!»	«В голове моей родилось подозрение...»; «Меня поразило одно...»; «Я, с невольным бешеным сердцем, глядел на бедную лодку»; «Все эти странности меня тревожили...»; «...твердо решился достать ключ этой загадки»; «Я подкрался, подстрекательный любопытством...»; «И зачем было судьбе кинуть меня в мирный круг честных контрабандистов?.. Да и какое дело мне до радостей и бедствий человеческих, мне, страствующему офицеру, да еще с дорожной по казенной надобности!..»
Случай с драгунским капитаном.	«Княжна подошла к своей матери и рассказала ей все; та отыскала меня в толпе и благодарила...» Позднее Печорина благодарит Грушницкий. Мери считает, что Печорин ее любит. «Надменный трус» (мнение драгунского капитана и его друзей).	«Быть для кого-нибудь причиной страданий и радостей, не имея на то никакого положительного права, — не самая ли это сладкая пища нашей гордости? А что такое счастье? Насыщенная гордость». «Я люблю арагов, хотя не по-христиански». Двойственное чувство: «За что они меня ненавидят?» И — «идиотская злость». *
Дуэль. Кажущееся спокойствие Печорина.	«Дайте пощупать пульс!.. О-го! лихорадочный!.. но на лице ничего не заметно...» (Вернер).	Переживания перед дуэлью. Радостное чувство природы. Надежда на то, что в душе Грушницкого проснется благородство.

«Внешние» факты жизни Печорина	Отношения других действующих лиц к Печорину	Мысли и переживания Печорина
Выстрел Грушницкого. Смерть Грушницкого.		Досада оскорбленного самолюбия, презрение, злоба. «У меня на сердце был камень. Солнце казалось мне тускло, лучи его меня не грели».
Погоня за Верой.		«Вся моя твердость, все мое хладнокровие — исчезли, как дым».
Последнее объяснение с Мери.	Страдания Мери. «Я вас ненавижу», — сказала она.	«Это становилось невыносимо: еще минута, и я бы упал к ногам ее».

Школьники убеждались в том, что автор, рисуя события с точки зрения героя, раскрывая глубину и трагизм его мировосприятия, как будто ставит читателя на позиции героя, заставляет во многом сочувствовать ему, а в чем-то его осуждать.

Таким образом, наблюдения над особенностями композиции, выяснение роли и своеобразия рассказчика, внимание к системе образов романа, к средствам самооценки и самораскрытия героя — все это позволяет в определенной мере постичь сложность характера Печорина и понять точку зрения автора¹.

Рассматривая вопрос о типичности Печорина, идем от названия романа: «Герой нашего времени» — лермонтовского времени.

Спрашиваем учеников: что вы знаете об этом времени? Они вспоминают то, что узнали ранее, в VII и VIII классах: в разных аспектах с николаевской эпохой им пришлось столкнуться во время работы над «Ревизором» Гоголя, над биографией и творчеством Пушкина, над лирикой и поэмами Лермонтова.

¹ «Точка зрения автора на Печорина шире и точки зрения рассказчика-офицера, и Максима Максимыча, и самого Печорина. Но, во-первых, и в словах издателя «Журнала Печорина», и в рассказе Максима Максимыча, и в диалогах Печорина есть явные и неоспоримые отзвуки авторского голоса, авторского слова, авторской точки зрения. А во-вторых, хотя точка зрения автора на героя и шире точки зрения отдельных персонажей, она не безразлична к ним, обнимает их, строится на них, как из определенных своих составных элементов, ибо все они включены в единую, широкую и сложную художественную перспективу, обусловленную авторским мировоззрением и отношением к жизни» (Фридляндер Г. М. Поэтика русского реализма, с. 192).

Теперь расширяем и углубляем их представления. Говорим о попытках реакционного режима «отодвинуть Россию на пятьдесят лет от того, что готовят ей теории» (слова министра просвещения Уварова), привить русскому народу пассивность, косность, благочестие и неподвижность; разъясняем суть триединой уваровской формулы: «православие, самодержавие, народность».

Типичность Онегина становилась ясной прежде всего из сопоставлений его с другими героями романа, с образом автора, из прямых указаний поэта.

В «Герое нашего времени» нет характеров, сколько-нибудь равных по своим качествам Печорину; больше того, сопоставление его с другими действующими лицами может привести к выводу о единичности, исключительности, нетипичности его характера. Конечно, следует принимать во внимание его близость к автору, но судить об этом можно лишь на основании косвенных данных. Лермонтов в предисловии указывает на обобщенность «портрета» Печорина, и школьники, имеющие за плечами опыт изучения «Горя от ума», «Евгения Онегина», лирики Лермонтова, принимают и понимают эту мысль, но — во многом умозрительно.

Поэтому требуется выход за пределы романа.

Мы обращали внимание учеников на тяжелейшие страдания передовых людей эпохи, вынужденных владеть свои дни под игом деспотизма, выполнять не те обязанности, к которым они стремились или к выполнению которых были способны.

«Как невыносимо грустно и тягостно жить подчас! — писал, например, А. И. Герцен в 1842 году. — Книга выпадает из рук, перо также. Хочется жить, деятельности, движения, и одно... одно немое, тупое, глупое положение сосланного в пустой городишко. Подчас я изнемогаю. Стыдно делается потом, но что же делать, я человек, не плутарховский герой, не лицо из жития святых. Больно, унижительно, оскорбительно и существенно убивственно, если взять в расчет время. И умереть, быть может, в этом положении... Фи!»¹

И: «Я с странным чувством обращаюсь иногда назад, далеко назад, к ребячеству. Как богато хотела развернуться душа, и что же вышло, какое-то неудачное существование, переломленное при первом шаге. Но где же внутренняя сила, если внешнее могло ее сломить?.. А между тем, как всегда, грудь была полна чувств, голова — мыслей! Зачем или что препятствует их проявлению?»²

В 1835 году Герцен писал из Вятки: «...я здесь потешаю публику пасквилями и эпиграммами; но заметил ли ты, что улыбка

¹ Герцен А. И. Собр. соч. в 9-ти томах, т. 9, с. 19.

² Там же, с. 25.

Гейне скрывает печаль, улыбка губ, а не сердца. Сердцем я не могу быть весел, не от тоски по Москве, бог с нею, но потому, что моя будущность завешена еще мрачнейшим облаком, потому, что часто скептическая мысль проникает в мою грудь и громко кричит: «Ты ничего не сделаешь, умрешь с своим стремлением, Дон-Кихотом *sui generis* (своего рода. — Г. Б.), и пригодишься только для тени в каком-нибудь романе, ибо *les existences manquées, les génies morts en herbe* (неудавшиеся существования, гении, умершие в зародыше. — Г. Б.) в моде. Вот что страшит меня, вот что тяготит мою грудь.

Что это за пошлость — провинциальная жизнь. Когда бог сжалится над этою толпой, которая столь же далека от человека, сколько от птицы. Истинно ужасно видеть, как мелочи, вздор, сплетни поглощают всю жизнь и иногда существа, которые при иных обстоятельствах были бы людьми, — и быть обязану брать участие во всем этом!»¹

И все же передовые люди не сдавались перед лицом враждебных обстоятельств. Они стремились к деятельности, к борьбе, они активно отвергали враждебный строй жизни.

А. И. Герцен писал в 1841 году Огареву: «Христиане истинные могли смотреть равнодушно на все, что с ними делали; для них жизнь была дурная тапция на дороге в царство божие, где награждаются труды. Мы на жизнь не так смотрим, мы слишком шатки в вере, а нас будет слабостью, что у них сила. В этом отношении нам, может, скорее идет гордый, непреклонный стоицизм, нежели кроткое прощение действительности, индальгенция всем пакостям ее»².

Проблема активности человеческой личности, проблема отношений к враждебной действительности занимала ум Белинского и других выдающихся деятелей эпохи.

Разумеется, учащиеся были предупреждены о недопустимости отождествления характера Герцена и характеров таких людей, как Печорин: достаточно вспомнить, какую роль сыграл Герцен в русском освободительном движении и русской литературе. Но эпоха обусловила и некоторые настроения, и какие-то стороны мироощущения Герцена и ему подобных. В этой связи фигура Печорина, его страдания, его стремления приобретали типическое значение.

Судя по устным и письменным ответам, по сочинениям, большинство учащихся уясняет типичность Печорина, соотнося обстоятельства его жизни с «климатом» эпохи, рассматривая «водяное общество» как «миниатюрную копию московского и петербургского высшего света» и противопоставляя ему Печорина. Типичность Печорина учащиеся видят в том, что его «яркая на-

¹ Герцен А. И. Собр. соч. в 9-ти томах, т. 9, с. 261—262.

² Там же, с. 300.

тура всем своим существом выразила взгляды и порывы критически настроенных молодых людей 30—40-х годов». Вместе с тем они указывают на ограниченность протеста Печорина, сравнивая героя романа с такими людьми, как Герцен, Белинский, сам Лермонтов.

Большинство учеников верно рассматривает Печорина как художественное обобщение явлений характерных, но не распространенных, хотя в сочинениях иногда встречается «дежурная» фраза, что «таких Печориных было немало».

Мысль о различных функциях композиции художественного произведения (композиция как средство создания образа и как средство выражения оценочной позиции автора) также в основном доступна учащимся. «Чтобы лучше показать внутренний духовный мир Печорина, — пишут ученики, — Лермонтов избрал особую форму романа. Сначала идут повести «Бэла» и «Максим Максимыч», а затем дневник Печорина, написанный с полной искренностью, где он выставляет наружу собственные слабости и пороки. Вот эта композиция романа и дает нам возможность лучше узнать сложную натуру Печорина. Автор в основной части романа не действует, но мы видим его отношение к герою в том, какие страницы его дневника он раскрывает перед нами, каких людей ставит рядом с ним. Мы сочувствуем Печорину, когда он с достоинством ведет себя на дуэли, когда пишет скорбные строки о своей неудавшейся жизни. Но так сочувствовать герою заставляет нас автор».

«Лермонтов рисует Максима Максимыча, чтобы полнее раскрыть характер Печорина. Чтобы правильнее понять Печорина, надо знать того, кто о нем рассказывает. Поняв Максима Максимыча, мы правильнее поймем, как он оценивает Печорина, за что ругает, за что хвалит. Характер Максима Максимыча, простого, непосредственного, хорошо оттеняет характер Печорина».

«Печорин не имеет близких друзей и все свои мысли доверяет дневнику. Лермонтов мог нарисовать героя как какое-то чудовище, ведь таким чудовищем он представлялся многим людям из «водяного общества». Но Лермонтов хочет объяснить его поступки, вызвать сочувствие к нему. И поэтому он вводит в роман дневник Печорина. Нам становится ясно, почему Печорин устроил историю с Грушницким, с Мери, как он переживал свои неудачи. Больше всего нас покоряет искренность Печорина. Редкий человек может так беспощадно писать о себе».

Все ученики усвоили разницу между хронологическим и акронологическим построением произведения. Причину акронологического расположения повестей в романе Лермонтова они увидели в стремлении писателя раскрыть характер героя постепенно и даже заинтриговать читателя.

Однако о стремлении Лермонтова выдвинуть на первый план эпизоды, подчеркивающие бунтарство, активность Печори-

на, пишут обычно далеко не все: очевидно, эта мысль дается школьникам нелегко.

Выясняя особенности композиции романа, ученики указывают на роль сопоставлений Печорина с другими действующими лицами (наиболее часто и охотно сравнивают его с Грушницким).

В нашей практике удачными бывали сочинения на тему «Две дуэли» («Евгений Онегин» и «Герой нашего времени»), которые, не предвещая направления поисков, должны были показать, насколько прочны и подвижны усвоенные школьниками знания. Ученики не просто сопоставляли сходные сцены двух романов. «Сравнение сцен дуэлей, — писали многие из них, — это прежде всего сопоставление характеров героев»; «Ведь обычно в минуту опасности особенно ярко раскрываются качества характера человека без всяких прикрас». Ученики сравнивали поведение Онегина и Печорина накануне дуэли (Онегин спал, Печорин провел бессонную ночь; Онегин мчит к месту дуэли сломя голову, ничего не замечая вокруг, Печорин «едет не спеша, он словно хочет на всю жизнь запомнить этот день»).

Авторы сочинений указывали на то, что Онегин зависит от мнения общества, Печорин бросает вызов обществу. Дуэль Онегина с Ленским вызвана случайными обстоятельствами, дуэль Печорина с Грушницким — более серьезными причинами; «по развитию событий, по ходу повествования мы чувствовали, что дуэль должна была произойти, так как давно назревало столкновение Печорина с Грушницким... Вызов на дуэль — это дерзкий ответ Печорина на сплетни, клевету, злые шутки; это поединок, который защищал честь Печорина». Школьники говорили о благородстве Печорина, который в самые последние мгновения готов был простить Грушницкого, и о благородстве Онегина, который, к сожалению, все же не хотел и не сумел предотвратить дуэль.

Сравнивая Онегина и Печорина, они приходили к выводу, что Онегин и Печорин при всей разнице внешнего облика и различии характеров принадлежат «к типу людей, для которых в обществе нет ни места, ни дела». Подчеркивали трагизм положения Онегина и Печорина, ставших убийцами вопреки воле и желанию: «Не жестокость «героев своего времени», а жестокость общества, их породившего, привела к трагедии».

Ученики указывали на позиции авторов, с одной стороны, осуждавших, с другой — защищавших своих героев.

Конечно, более или менее удовлетворительные результаты достигаются не без труда. Бывают сочинения, в которых ученики проявляют беспомощность в сопоставлении эпизодов и художественных деталей: оставляя в стороне существенное, сосредотачивают внимание на второстепенном и потому не могут сделать нужного вывода (например, «секундантами в романе Лермонтова были друзья дуэлянтов, в романе Пушкина — да-

лекций знакомый одного героя и слуга другого; у Ленского и Онегина были заряжены два пистолета, у Грушницкого и Печорина — один»). Некоторые ученики механически «привязывают» к сценам дуэлей социальные условия, в которых формировались герои романов: «Дуэль Онегина с Ленским произошла до восстания декабристов, а дуэль Печорина с Грушницким произошла в период реакции, наступившей после разгрома восстания». Часть школьников все еще не достигает единства в понимании индивидуального и общего в литературном типе, слабо разбирается в оценочной функции композиции произведения. Эти трудности, если отбросить субъективные факторы, связаны с определенным этапом обучения и возрастными особенностями учащихся.

Но несомненно, что в процессе изучения романа Лермонтова школьники приходят к более отчетливым представлениям о литературном типе и о личностном начале в художественном творчестве.

**ОБОГАЩЕНИЕ ПОНЯТИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТИПА.
ВОПРОС ОБ УРОВНЯХ ОБОЩЕНИЯ.
САТИРА И ЮМОР КАК ВЫРАЖЕНИЕ
СУБЪЕКТИВНОГО НАЧАЛА
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ**

Работая над поэмой Гоголя «Мертвые души», мы стремились, во-первых, выработать у школьников представление о нескольких взаимосвязанных и взаимопроникающих уровнях художественного обобщения в литературном типе (о чем будет сказано ниже); во-вторых, расширить их знания о способах художественной типизации; в-третьих, обогатить их представления о субъективном, оценочном начале художественного творчества (применительно к поэме Гоголя — ее утверждающий романтический пафос и пафос сатирический) и таким образом углубить их знания о реализме.

Мы исходили из того, что типы, нарисованные Гоголем, — типы сатирические.

Говоря о подчеркивании смешного, нелепого в сатирическом изображении, Л. И. Тимофеев указывает, что «такого рода изображение предполагает соотнесение данного явления с какой-то нормой, несоответствие которой и делает его для нас непримлемым, смешным, нелепым, в наиболее острой форме — вызывающим негодование»¹.

Иногда в школе можно услышать, что, рисуя помещиков, Гоголь проявляет свое отрицательное отношение к социальным и моральным устоям крепостнической России; изображая лю-

¹ Тимофеев Л. И. Основы теории литературы, с. 398.

дей из народа, утверждает определенные этические нормы, а в лирических отступлениях непосредственно и прямо выражает свои идеалы. Но сознанием идеала проникнута каждая страница поэмы Гоголя. Со своим идеалом он соотносит любого отрицательного и положительного героя. Обличая собакевичей и маниловых, он утверждает нормы человечности и справедливости; рисуя с сочувствием народные типы, отвергает все, что противоречит его взглядам на добро и гуманность.

Представление об идеалах писателя школьники могут вынести из самой поэмы, постепенно знакомясь с ее содержанием «по ходу действия». Но возможен и другой, более экономный путь, когда, обобщая изученное, уже на вступительных занятиях они получают «принципиальную установку» для последующей работы, а в дальнейшем конкретизируют, уточняют, углубляют свои первоначальные представления.

Сообщая сведения о замысле поэмы «Мертвые души», мы вспоминали с учащимися комедию «Ревизор», слова Гоголя о том, что «было одно честное, благородное лицо, действовавшее в ней во все продолжение ее. Это честное, благородное лицо был — смех»¹. Мы читали реплику из «Театрального разъезда»: «Разве все, до малейшей, излучины души подлого и бесчестного человека не рисуют уже образ честного человека? Разве все это накопление низостей, отступлений от законов и справедливости не дает уже ясно знать, чего требует от нас закон, долг и справедливость? В руках искусного врача и холодная и горячая вода лечит с равным успехом одни и те же болезни»².

Признавая возможность ряда методических решений при изучении поэмы Гоголя, в частности различного порядка работы над ней, мы все же начинали разбор с ориентировки учащихся в ее композиции. При этом подчеркивали значение так называемых лирических отступлений, которые, выявляя могучую гоголевскую субъективность, как бы освещают светом высоких идеалов сатирические «портреты», придают им глубокое значение (для примера читались два-три «отступления»³).

Трудность работы над поэмой состоит в том, что учащиеся при самостоятельном чтении плохо улавливают комизм нарисованных характеров и положений. Это было подтверждено проведенными нами в двух школах Москвы письменными рабо-

¹ Н. В. Гоголь о литературе, с. 283.

² Там же, с. 258.

³ Е. Е. Соллертинский предлагает отличать в поэме Гоголя лирические отступления (точнее, «лирическую стихию») от авторских отступлений, лишенных эмоциональной окраски (например, о толстых и тонких, о господах большой руки и господах средней руки и т. д.). (См.: Соллертинский Е. Е. Русский реалистический роман первой половины XIX века. Вологда, 1973, с. 137.) В своей практике, имея в виду уровень подготовленности учащихся, мы такие различия не проводили.

тами, когда учащимся после чтения «Мертвых душ» было предложено сравнить светлицу Тараса Бульбы и кабинет Ноздрева, портреты одного из помещиков — персонажей поэмы и однодворца Овсянникова из одноименного рассказа Тургенева, пейзажи в «Тарасе Бульбе» и «Мертвых душах» (окрестности губернского города). Охарактеризовав быт Ноздрева и воспроизведя портреты Манилова, Собакевича, Плюшкина, ученики прошли мимо юмора Гоголя, не обратили внимания на сатирический характер портретов, а пейзажные зарисовки поэмы восприняли как грустное изображение «низкой действительности» («сплошные серые краски... Каждый кустик, травинка наводят тоску и печаль... Все сумрачно, тоскливо...»).

Как известно, сатира и юмор основаны на преувеличении, заострении, резком выделении комического. А комическое создается выявлением несоответствия ничтожных целей персонажа с видимостью серьезности, значительностью притязаний¹. Смех не искажает предмет, а, обнажая его внутреннюю сущность, подчеркивает его отрицательные стороны.

Мы стремились к тому, чтобы школьники обратили внимание на элементы комического преувеличения, гротеска в описании персонажей «Мертвых душ» и уловили смысл этого приема.

Общий обзор композиции поэмы, о чем говорилось выше, переходил непосредственно в анализ художественного текста. Основное внимание мы уделяли характерам действующих лиц. При этом отирались от той мысли, что понять обобщающее значение характера ученики смогут тем полнее и глубже, чем полнее и глубже постигнут его индивидуальные качества. А индивидуализация в искусстве непосредственно связана с конкретностью изображения.

Ясно, что, чтобы сформировать достаточно полно «наглядный», конкретно-чувственный образ, следует уделять серьезное внимание деталям предметной изобразительности (о чем говорилось в предыдущей главе), добиваясь того, чтобы они воспринимались учащимися не рядоположенно, а объединялись, «синтезировались» в их сознании, способствуя выявлению и пониманию обобщенного содержания литературного образа.

Формирование «наглядного», конкретно-чувственного образа и усвоение его обобщенного содержания — не автоматический процесс; зависимость между уровнем формирования «наглядного» образа и уровнем усвоения его обобщенного содержания далеко не прямая, и гармоническое единство этих уровней — тот оптимум, который достигается лишь при соблюдении определенных условий. На практике часто бывает, что, воспроизводя малейшие детали предметной изобразительности

¹ См.: Поспелов Г. Н. Проблемы исторического развития литературы. М., 1972, с. 129—130.

и даже сформировав в своем сознании «наглядный» образ (например, Собакевича), учащиеся затрудняются постигнуть его обобщающий смысл. Нередки случаи противоположные: делая поспешные обобщения, учащиеся не могут убедительно конкретизировать свои выводы. Необходимо активизировать воссоздающее воображение и абстрагирующую мысль, чтобы образ воспринимался именно как образ типический.

Еще в средних классах ученики знакомились с некоторыми способами создания литературных характеров. Перед тем как приступить к анализу поэмы, мы просили их вспомнить эти способы.

По словам исследователя, образная система в «Мертвых душах» «строится на выделении стержневой черты с последующим затем понижением на нее второстепенных, а порой лишь более мелких черт»¹.

Наблюдая над пейзажем, интерьером, вещным миром, окружающим персонажей, портретом, речевой характеристикой, поступками действующих лиц (в частности, сценами угощений, сценами «торга» по поводу продажи мертвых душ), ученики должны были выявить доминанту изображаемого характера и увидеть, как в подборе художественных деталей, в сатирическом заострении персонажа проявляется авторская позиция. Необходимо было проникнуть в психологию действующих лиц, как бы примитивна она ни была. Гоголь-психолог — эта тема, к сожалению, недооценивается и в литературоведении, и в школьном преподавании.

Своеобразный психологический анализ стал в руках Гоголя могучим средством обличения людей господствующих классов. «Не загляни автор поглубже ему (Чичикову. — Г. Б.) в душу, не шевелили на дне ее того, что ускользает и прячется от света, не обнаружь сокровеннейших мыслей, которых никому другому не вверяет человек, а покажи его таким, каким он казался всему городу, Манилову и другим людям, — и все были бы радыеньки и приняли бы его за интересного человека» — так писал о своем герое Гоголь в поэме.

Обращая внимание учащихся на мастерство Гоголя-сатирика, Гоголя-психолога, на первых порах учитель прибегает к комментированному чтению, далее увеличивается доля самостоятельной работы учащихся по заданиям.

Вот, например, как разбиралась сцена «торга» между Чичиковым и Собакевичем (комментированное чтение с элементами беседы).

Перед нами буквально психологический поединок. Герои сначала присматриваются друг к другу, угадывая характер парт-

¹ Соллертинский Е. Е. Русский реалистический роман первой половины XIX века, с. 151.

пера. Чичиков, не зная еще, как будет реагировать собеседник на странное предложение, начинает издали, витиеватыми фразами, распространенными периодами плести свою сеть. Его монолог (передаваемый в форме несобственно прямой речи) изредка прерывается репликами автора: «Собакевич все слушал, наклонивши голову... Собакевич все слушал, наклонивши голову. Собакевич слушал по-прежнему, нагнувши голову, и хоть бы что-нибудь похожее на выражение показалось на лице его. Казалось, в этом теле совсем не было души...» Но Собакевич не так прост, как кажется: слушая длинные речи Чичикова, он хочет уловить суть его предложения. Наконец, суть понята.

«— Вам нужно мертвых душ? — спросил Собакевич очень просто, без малейшего удивления, как бы речь шла о хлебе».

Все, что касается купли-продажи, не может его озадачить.

«— Извольте, я готов продать, — сказала Собакевич, уже несколько приподнявши голову и смекнувши, что покупатель, верно, должен иметь здесь какую-нибудь выгоду» (обратим внимание на несобственно прямую речь, передающую мысль Собакевича).

Начинается яростный торг, в ходе которого Собакевич и расхваливает свой «товар», и прибегает к открытым угрозам, проявляя всю грубость, напористость своей натуры и даже своеобразную хитрость.

Автор включает в повествование внутренние реплики героев («Черт возьми, — подумал Чичиков про себя, — этот уже продает прежде, чем я заикнулся!», «...Его не собьешь, неподатлив!» — подумал Собакевич), причем контраст между внутренними репликами и внешней речью создает комический эффект («Ну, уж черт его поберет, — подумал про себя Чичиков, — по полтине ему прибавлю, собаке, на орехи!»).

— Извольте, по полтине прибавлю).

Иногда внутренние реплики перерастают во внутренний монолог (размышления Чичикова о «петербургском» Собакевиче).

Каждая художественная деталь в этой сцене психологически значима. Еще заметными штрихами Гоголь рисует изменение психологического состояния героев — мы даже не замечаем, как совершился переход Чичикова от фальшиво-изысканной речи к речи прямой и грубоватой («То есть двадцать пять рублей? Ни, ни, ни, даже четверти угла не дам, копейки не прибавлю... Ну вот то-то же, нужно будет ехать в город») и наоборот, как Собакевич, почуяв возможность наживы, по-своему, по-медвежьи начинает ухаживать за Чичиковым и даже сентиментальничать («Здесь он усадил его в кресла с некоторою даже неловкостью...»).

— Посидите одну минуточку, я вам сейчас скажу одно приятное для вас слово. — Тут Собакевич подсел поближе и сказал ему тихо на ухо как будто секрет: «Хотите угла?»).

Но вот сделка совершена — и герои предстают в истинном своем облике, начиная отвратительный и комичный спор из-за «расписочки».

Учащиеся выполняли задания по анализу интерьера, портретных зарисовок, речи действующих лиц, причем должны были не только определить их значение для понимания характеров героев, но и выяснить, как автор достигает комического эффекта.

Например, портрет действующего лица должен был выступить перед ними не просто как информация о внешности персонажа, но, говоря словами Г. Ленобла, как портрет-характеристика, портрет-биография и — добавим от себя — как портрет-оценка.

Вот образец задания по анализу речи героя:

Что можно сказать о Ноздрева на основании его монолога в главе IV (от слов: «Эка важности! — сказал Ноздрев. — Этак и я его обыграю» до слов: «Вернеш ли, что я один в продолжение обеда выпил семнадцать бутылок шампанского!»)? Как в этом монологе выражается юмор Гоголя?

Нет необходимости освещать подробности нашего подхода к характерам всех действующих лиц поэмы. Однако заметим, что несколько иные акценты, чем обычно в практике школьного изучения литературы, нами были сделаны при анализе характера Плюшкина.

Плюшкин часто рассматривается в ряду скупцов — Шейлока Шекспира, Гобсека Бальзака, Скупого рыцаря Пушкина. Интересно, что, трансформируя образ Плюшкина, Маяковский (в стихотворении «Плюшкин») подчеркивал в нем жадность, стяжательство, алчность.

Но характер Плюшкина у Гоголя сложнее. Черты маниакальной скупости, захватившей его, сочетаются с болезненной одозрительностью и недоверием к людям, с неумением осмыслить свое положение, различить нужное и ненужное. Сберегающий гвоздик, старую подошву и подкову, он пускает на ветер все свое богатство, тысячами пудов гноит хлеб, множество холстов, овчин, сукон. Скупец-расточитель — вот суть характера Плюшкина. Плюшкинство, если говорить о широкой социальной типичности характера, всюду, где человек, заботясь о ничтожной мелочи, проявляя грошовую скаредность, теряет главное, пропускает между пальцев сотни и тысячи, если не больше¹.

Сам Гоголь был склонен рассматривать Плюшкина как явление исключительное («...подобное явление редко попадает на Руси, где все любит скорее развернуться, нежели съежиться»); он пытался объяснить моральное падение Плюшкина чисто биографическими причинами (смерть жены и младшей дочери,

¹ Подобную мысль высказывает М. Б. Храпченко, правда не акцентируя ее (см.: Храпченко М. Б. Творчество Гоголя. М., 1954, с. 381).

бегство старшей дочери, уход сына, старость). Но здесь мы сталкиваемся с тем случаем, когда материал, содержащийся в художественном произведении, позволяет сделать более широкие выводы, чем те, которые делает писатель.

Да, *судьба* Плюшкина в какой-то мере исключительна и даже единична. Но отнюдь не исключительен распад личности крепостника, расхитителя народных богатств.

Понять существо этой мысли школьникам помогают наблюдения над теми чертами, которые роднят всех героев «Мертвых душ».

В самом деле, не очень далеко ушел Плюшкин от своих собратьев. Он скуп, но разве не скупы Коробочка и Собакевич? В нем не осталось ничего человеческого — даже во внешности. Но разве есть что-либо человеческое в натуре и во внешности Собакевича? В Плюшкине погибло всякое семейственное чувство. Но разве хоть проблесками этого чувства наделен Ноздрев? И т. д. и т. д. В ряду помещиков-уродов, нарисованных Гоголем, Плюшкин занимает свое «достойное» место как логическое завершение процесса расчеловечивания человека в условиях собственнического общества. Как расхититель народных богатств он по существу близок какому-нибудь Ноздреву или тому помещику, нарисованному не случайно здесь же, на этих «плюшкинских», страницах, который кутит «во всю ширину русской удачи и барства», прожигает, «как говорится, насквозь жизнь». Семейные неурядицы, одиночество, старость только усилили и ускорили процесс падения Плюшкина. Правда, пороки его укрупнены, даже гиперболизированы. Но природа их от этого не меняется.

К таким выводам подводит школьников беседа о Плюшкине.

Авторская позиция сказывается не только в обрисовке действующих лиц, но и в композиции произведения, общий обзор которой мы проводили на первых уроках и более обстоятельному рассмотрению которой уделяли специальное время позднее (усиление мрачного впечатления от «портретных» глав и одновременно усиление лирического начала; перерастание образа дороги, нарисованной в первых главах поэмы в бытовом, чуть сниженном плане, в образ-символ — дорога, по которой несется Русь навстречу своему великому, хотя неясному, будущему; органический сплав сатирического и лирического пафоса поэмы).

Постепенно наблюдения над средствами сатирического заострения характеров, над прямыми авторскими оценками персонажей, перерастающими в лирические монологи, над самими этими монологами, над композицией поэмы, с учетом того, что говорилось на вступительных занятиях, создают у учащихся более или менее законченное и конкретное представление о тех

нравственных нормах, с высоты которых Гоголь обличает крепостническую Россию.

В беседе мы устанавливали, что в поэме нет героя, близко-го автору, подобно тому, как это было в «Горе от ума», «Евгении Онегине», «Герое нашего времени». Но высшая гармония творчества достигается тем, что помещикам-уродам, чиновникам-взяточникам и дельцу-приобретателю противопоставит сам автор.

В чем особенность выражения авторского сознания в поэме?

Мы предлагали школьникам сравнить роль автора в романе «Евгений Онегин» и в поэме «Мертвые души».

Они указывали, что автор в «Евгении Онегине» не только оценивает героев, выражает свои думы и чувства, но и включен в образную систему романа. С автором соотносятся Онегин и его окружение.

В «Мертвых душах» среди действующих лиц автора нет. Но мы постоянно слышим его «голос». В раздумьях писателя возникают сатирические зарисовки жизни и быта крепостнической России (ученики приводили их): Гоголь касается и системы пансионного воспитания, и быта и нравов чиновничества, и судьбы русского писателя, и разнообразия (а по существу однообразия) пошлых характеров с их «задорами», в числе которых — желание «произвести где-нибудь порядок, подобраться поближе к личности станционного смотрителя или ямщика» и т. д. и т. д.

В авторских раздумьях выражается и нравственный идеал писателя, его мечта о «высоком достоинстве человека», о его «великих и святых обязанностях». Именно в свете этого идеала Гоголь казнит «пошлость пошлого человека», обличает помещиков-уродов и дельца-приобретателя. В авторском сознании иснуют картины и другой — здоровой, народной стихии.

Автор — человек своего времени, потрясенный бедами и страданиями родины. Он прозревает будущее, мечтает о грядущем величии народа, России, о всечеловеческом счастье. Он, таким образом, выступает в поэме и как создатель, творец «микромира», и непосредственно как лицо, прямо оценивающее героев и события и размышляющее о судьбах родного народа. Когда мы говорим об общечеловеческом значении поэмы, то прежде всего имеем в виду автора, его идеалы, его боль о родине, его жажду прекрасного, его высокую гуманность, в какой-то мере родственную нашему отношению к жизни, нашей ненависти к безобразному в ней.

В завершение обсуждения вопроса об авторе поэмы говорим о сатире и юморе как средствах выражения личностного начала, «пафоса» в литературе. Учащиеся вспоминают знакомые им произведения Чехова, «Ревизор» Гоголя, «Недоросль» Фонвизина, «Горе от ума» Грибоедова. В основу различения понятий юмора и сатиры мы положили мысль Л. И. Тимофеева о

том, что юмор затрагивает мелкие недостатки явления, а сатира отрицает основное, главное; юмор сохраняет реальные очертания изображаемых явлений, сатира их деформирует, тяготея к условности, к гротеску¹. Мы с полным правом можем говорить о сатире Гоголя в «Мертвых душах», хотя иногда, внешне, его смех может показаться безобидным, направленным на какие-то частности. Особенность смеха Гоголя в том, что он связан с глубокой грустью писателя — грустью от сознания несовершенства жизни, ее противоречия с идеалом.

Постигая индивидуальное своеобразие характеров, нарисованных в поэме, учащиеся приходят к выводу об их широком обобщающем смысле. Выяснению этого смысла помогают сопоставления действующих лиц (см., например, приведенное выше сравнение Плюшкина с Собакевичем, Коробочкой, Ноздревым); ученики замечают, что всех героев поэмы роднит бездуховность, мелочность интересов, «раздробленность» характеров.

Определенную роль играет выяснение способов создания художественных типов в поэме: отсутствие глубокого внутреннего мира в каждом из героев, их близость друг к другу обусловили и выбор средств изображения — «монографические», «портретные» главы Гоголь строит как бы по одной схеме, слегка варьируя ее.

По заданию учителя школьники подбирают примеры, подтверждающие широкую распространенность изображенных Гоголем явлений, в частности выясняют значение прямых «указаний» автора: «эти все господа...», «есть много на свете таких лиц...», «мужчины здесь, как и везде, были двух родов» и т. д.²

Типичность гоголевских героев проступает рельефнее при сравнении их с «дворянским множеством», изображенным Фон-визиным, Грибоедовым, Пушкиным.

Типичность Чичикова, в какой-то мере стоящего особняком от других персонажей поэмы, выявляется путем из сопоставления Чичикова с городскими чиновниками, с теми господами «средней руки», о которых упоминает Гоголь, а главное — с темными дельцами, сообщниками его, Чичикова, по аферам: членами комиссии для «построения какого-то казенного весьма капитального строения», контрабандистами, а также с теми так называемыми патриотами, «которые спокойно сидят себе по углам и занимаются совершенно посторонними делами, накапливают себе капиталы, устраивая судьбу свою за счет других».

Делаем вывод, что распространенное, примелькавшееся, ставшее обыденным Гоголь рисует так, что оно, приобретая

¹ См.: Тимофеев Л. И. Основы теории литературы, с. 402.

² Значение этого приема в литературоведческом плане раскрыто в статье: Мавин Ю. О поэтике «Мертвых душ». — В кн.: Русская классическая литература. Разборы и анализы. М., 1969.

резкие очертания, бросается в глаза, обнажая свою уродливость. Писатель обыденное доводит до масштабов исключительного и тем позволяет лучше понять закономерности жизни. С другой стороны, исключительный случай, почти анекдот (покупка мертвых душ) под пером Гоголя приобретает типическое значение: в соотносительности с этим случаем полно и ярко раскрываются характеры героев поэмы.

Подводя итоги этому разделу работы (вопрос о типичности героев), мы обращали внимание учащихся на различные уровни обобщения в художественном типе. Персонажи поэмы Гоголя выступают как воплощение черт помещиков-крепостников, душевладельцев определенного времени (первый уровень); они же концентрируют в себе качества людей правящих классов и сословий крепостнической России вообще (имеются в виду замечания Гоголя о «петербургских» коробоках и собакевичах; второй уровень)¹; они же носители определенных социально-психологических, «общечеловеческих» качеств, выходящих за рамки их времени (третий уровень)².

Что касается Чичикова, то в нем «сплелись» черты дельца-приобретателя начала XIX века, купца-промышленника, «негоцианта» более поздних времен, психологические черты ловкого, беспринципного, внешне респектабельного пройдохи, которого можно нередко встретить и в наши дни в собственническом мире.

Мы говорили, что такое разграничение уровней обобщения весьма условно. Неразложимое единство этих «уровней», проявляющихся в каждом герое по-своему, создает неповторимые характеры, которые несут в себе глубокий обобщающий смысл. В том, как хозяйничает тот или иной помещик, выражается оригинальность его духовного склада, а представление о его духовном облике углубляется, если примем во внимание его

¹ Д. С. Лихачев выдвинул гипотезу, что в Манилове Гоголь отобразил многие черты высшего дворянского круга, даже царствующей фамилии: «рядовые» маниловы стремились подражать вышестоящим (см.: Лихачев Д. С. Социальные корни типа Манилова. — В сб.: Проблемы теории и истории литературы. М., 1971).

² Напомним, что А. В. Луначарский рассматривал общечеловеческое как «подпочву», как «основной тяжелый грунт, который тянется на чрезвычайно далекие исторические перспективы» (Луначарский А. В. Собр. соч. в 8-ми томах, т. 1, с. 22), т. е. как то же историческое, но взятое в широчайшей перспективе. Он подчеркивал необходимость классового подхода к оценке общечеловеческого: «Прежние революционеры эсеровского типа и вся прежняя русская интеллигенция вздыхали: «Ах, Тургенев, что в нем удивительно, так это — сиреневый сад, барышни в кисейных платьях, поэтичная барская усадьба. Конечно, когда он начинает говорить о социальных предметах, он дает карикатуру, а революции он ничего не понимает». И мы не отрицаем сладкогласных соловьев в литературе. Но особенно мы ценим а Тургеневе его огромный ум, его пронзительность, его прозрачность, честность социального наблюдателя». (Луначарский А. В. Классики русской литературы. М., 1937, с. 233).

черты как хозяина имения и душевладельца. Характеры героев гоголевской поэмы несводимы к «накопительству» или «расточительству», но и без внимания к экономической стороне дела их сущность будет понята односторонне.

Говоря о широком значении образов, нарисованных Гоголем, мы приводили примеры из статей В. И. Ленина (народники и меньшевики — маниловы, раскольниковы — ноздревы, черносотенцы — собакевичи¹), а также из произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина (метаморфозы Собакевича, Манилова, Ноздрева в «Письмах к тетеньке»; Плюшкин как своеобразный предтеча Иудушки Головлева) и из газет (неоднократно разоблачавших, например, избирательные махинации современных чичиковых в США).

Беседа о типичности гоголевских героев завершается выводами о том вкладе, который великий сатирик внес в развитие русского реализма.

Одни исследователи считают родоначальником критического реализма Пушкина (Д. Д. Благой), другие — Гоголя (Г. П. Макогоненко). Н. Г. Чернышевский утверждал, что «должно приписать исключительно Гоголю заслугу прочного введения в русскую изящную литературу сатирического — или, как справедливее будет назвать его, критического направления². Как бы ни решать эти споры, ясно одно, что творчество Гоголя, явившееся органическим продолжением пушкинских традиций, приобрело ярко выраженный критический характер и ознаменовало новый взлет русской литературы.

Стремление к концептуальному рассмотрению характеров поэмы «Мертвые души» с выделением их нравственно-психологической доминанты вполне оправдывает себя в учебной практике. Мы предлагали учащимся разобрать одну из «портретных» глав, предварительно озаглавив ее либо характерными словами самого героя, либо ярким и характерным высказыванием о нем писателя (например, к сочинениям о Плюшкине ученики подбирали такие заголовки: «Раб вещей», «Здесь погиб человек», «Прорекса на человечестве», «До такой низости, мелочности, гадости мог снизойти человек!»). Учащиеся шли к анализу характеров помещиков от обобщающей мысли: «Каждый из помещиков в поэме мертв по-своему. Заставляя своего героя, Чичикова, путешествовать от одного помещика к другому, автор выявляет в каждом из них какой-нибудь новый недостаток». Или: «Каким образом, по каким признакам можно судить о характере, образе мыслей, психике человека? По речи, увлечениям, обстановке, в которой живет человек, по людям,

¹ См. об этом: Нечкина М. В. Художественные образы русской литературы в произведениях В. И. Ленина. М., 1969.

² Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч., т. III, с. 18.

которые его окружают, по образу жизни». Или: «Гоголь — мастер детали. Посредством деталей автор раскрывает психологию героев» и т. д.

В сочинениях большей части школьников детали предметной изобразительности выступают в смысловом контексте, и на основании их анализа авторы говорят о типичности героев: «С первых слов о Коробочке, с описания ее внешнего вида мы уже начинаем понимать, что она из себя представляет, а фраза Гоголя «Одна из тех матушек, каких много» говорит нам о ее типичности. Характер ее раскрывает даже такая маленькая деталь, как фамилия. Действительно, ее дом, ее хозяйство — это узенький мирок...» Или: «Обстановка, в доме Манилова под стать самому хозяину: все серенькое, неяркое; горки табаку на подоконнике; всегда открытая на одной странице книга. Манилов неумен, в нем нет никакого задора, но есть претензии на образование, поэтому книга должна лежать в кабинете. Он мечтает и курит, поэтому горки пепла лежат на подоконнике. Их не убирают, потому что в доме Манилова всегда беспорядок. Хозяйством он не занимается».

Ученики обращают внимание на сатиричность деталей, особенно когда говорят о Собакевиче и Плюшкине. Они стремятся выделить в герое, в разбираемой главе основное. Интересно замечание одного из учеников, писавшего о Плюшкине, после того как он указал на значение портрета, пейзажа, интерьера: «Теперь самое главное — продажа мертвых душ...»

В сочинениях другой, меньшей группы учащихся сильн элемент пересказа. Ученики в основном верно оценивают избранных героев, но это достигается не столько за счет самостоятельного осмысления характеров, сколько за счет воспроизведения текста поэмы; последовательность изложения определяется последовательностью повествования в поэме. Заметим, что без необходимых акцентов в разборе поэмы, без внимания к выработке умения выделить в характере героя главную психологическую черту и соотнести с ней детали такие сочинения в VIII классе обычно преобладают.

Опыт показывает, что все ученики, за редким исключением, разбираются в вопросе о типичности характеров, нарисованных в «Мертвых душах».

Однако убедительностью сочинения отличаются тогда, когда речь идет о типичности героев в конкретно-историческом аспекте. «Общечеловеческий» аспект в работах хотя и присутствует, но носит декларативный характер, не подкрепляется яркими примерами.

Видимо, проникновение в общечеловеческое содержание художественного образа такой структуры, когда он соткан из мельчайших конкретно-исторических деталей, когда герой накрепко привязан к фактам, явлениям, социальным процессам своего времени, как бы врос в них, требует определенного жиз-

пенного и читательского опыта, знания человеческой души и человеческих взаимоотношений. Слишком не похожи персонажи «Мертвых душ» на тех людей, которые встречаются вокруг; представить же их в прошлом значительно легче. Учащиеся X класса общечеловеческий аспект сатирических образов Гоголя постигают полнее и глубже, но, не забудем, именно потому, что в предшествующих классах определенная работа все же была проведена.

Обогащение и углубление понятия литературного типа продолжается в IX и X классах — и в историко-литературном (художественные типы разных эпох), и в теоретико-литературном (способы и средства типизации) плане. Учащиеся видят, как типизируют писатели и менее распространенные (Базаров Тургенева, Ниловна Горького), и более распространенные явления, как показывают в индивидуальной судьбе героя закономерности общественного развития, путь масс (герои «Матери» Горького, Павел Корчагин Н. Островского). Они конкретизируют и обогащают свои наблюдения над различными уровнями обобщения в художественном типе.

Расширяются их знания об общественной роли и специфике художественной литературы, а проблема личностного характера художественного творчества выступает в IX—X классах как проблема мировоззрения, стиля, партийности писателя.



Объем настоящей книги не позволяет подробно рассмотреть специальный, но важный вопрос о формировании у учащихся VIII класса конкретно-исторических понятий, связанных с творческим методом и литературными направлениями — классицизмом, романтизмом, реализмом. Приходится ограничиться замечанием, что постижение сложных вопросов творческого (художественного) метода происходит в VIII классе на определенном уровне, когда нельзя провести строгого разграничения между понятиями «метод» и «направление» и когда сам термин «метод» (непривычный и трудный для школьников) целесообразно заменить термином В. Г. Белинского — «способ изображения». Именно имея в виду способ изображения, ученики усваивают некоторые сведения о литературных направлениях. Оставляя в стороне нерешенные и спорные вопросы типологии методов и направлений (течений), отметим лишь, что в VIII классе сведения о классицизме, романтизме, реализме целесообразно давать в том аспекте, который, с нашей точки зрения, наиболее плодотворен для этой ступени обучения: формирование понятия литературного типа, обогащение представлений о личностном характере художественного творчества, в частности постижение некоторых способов выражения авторского сознания в литературе. Иными словами, центральная для

VIII класса теоретико-литературная проблема остается организующим центром при изучении понятий, связанных с историко-литературным процессом.

Мы разделяем мнение тех исследователей, которые доказывают, что типизация свойственна не только реалистической, но и нереалистической литературе, хотя осуществляется с разной степенью глубины, разными средствами и в своеобразных формах. Вряд ли правильно исключать из галереи мировых художественных типов Чайльда-Гарольда или Кавказского пленника, Мцыри или Адольфа, героя Бенжамена Констан, героев Шиллера или Гюго только потому, что образы этих героев созданы средствами романтического заострения и преувеличения. Полагаем также, что при всей нормативности классицизма каждый из его выдающихся писателей представлял собой яркую творческую индивидуальность, так или иначе проявившуюся в художественных произведениях¹. Тем более это относится к романтизму и особенно к реализму, в котором коренные свойства искусства развиваются наиболее полно и последовательно. Все это говорит в пользу предлагаемого нами аспекта изучения конкретно-исторических понятий.

Большое значение в связи с работой над конкретно-историческими теоретико-литературными понятиями имеют несколько завершающих учебный год уроков о деятельности и взглядах В. Г. Белинского. Эти уроки, становящиеся не только уроками нового, но и повторения и обобщения изученного, позволяют указать на те особенности реализма, внимание к которым будет приковано далее, в IX и X классах (правдивое, «истинное» воспроизведение жизни без приукрашивания, без ложной идеализации, умение в случайностях и через случайности увидеть общее, закономерное и на этой основе создать художественные типы), а также углубить понимание общественной роли литературы.

¹ См.: Серван И. Русский классицизм. Поэзия. Драма. Сатира. Л., 1973, с. 9, 21—22 и др.

IX КЛАСС. ВОПРОСЫ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПИСАТЕЛЯ, КЛАССОВОСТИ И НАРОДНОСТИ ЛИТЕРАТУРЫ

В VIII классе учащиеся сталкиваются с вопросом о классовости литературы лишь в самой общей форме, когда речь идет о связи литературы с освободительным движением и о тех или иных оценочных позициях писателя. Изучая творчество Пушкина, они получают первые сведения о народности литературы. В IX классе писатель рассматривается уже как представитель определенных социальных сил, как выразитель их взглядов, настроений, психологии. А это неизбежно требует постановки вопросов о роли и классовых истоках мировоззрения писателя, о месте художника в классовой борьбе и, значит, более глубокого освещения вопросов классовости и народности литературы.

Личностные качества, мировоззрение художника, пусть не прямо, а в опосредованной форме, проявляются в его индивидуальном стиле. Поэтому внимание учащихся привлекается и к этой проблеме: их длительные наблюдения над способами и средствами выражения авторского сознания, авторского отношения к изображаемому обобщаются в понятии индивидуального стиля.

Произведения, изучаемые в IX классе, как раз связаны с ожесточенной классовой борьбой переломной эпохи русской истории (60-е годы XIX века). Нельзя понять эти произведения, не изучив их в рамках эпохи, не увидев в них отражения идейных позиций писателей — активных участников классовой борьбы, выразителей определенных социальных взглядов и тенденций.

Чрезвычайно важна проблема отношений мировоззрения писателя и творчества, когда объективный смысл произведения оказывается в противоречии с политическими или философскими посылами автора.

В этом свете ни с чем не сравнимо значение работы над такими романами, как «Отцы и дети» И. С. Тургенева, «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского, «Война и мир» Л. Н. Толстого.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ

Вопросы мировоззрения всегда были в центре литературной борьбы, развития эстетической мысли. Достаточно вспомнить постановку этой проблемы в трудах революционно-демократических критиков и критиков-марксистов, например Г. В. Плеханова.

Бесспорное и ни с чем не сравнимое научное значение приобрели статьи и высказывания К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина об искусстве, в частности о мировоззрении художника, явившиеся поворотным пунктом в развитии мировой эстетической мысли. Ленинская теория отражения, подчеркившая и роль объективной действительности в формировании и развитии человеческого сознания, и активную преобразующую роль сознания, стала теоретической основой советского искусствознания и литературоведения, хотя утвердилась не сразу и в длительной борьбе (не говоря уже о различных интуитивистских, формалистических и вульгарно-социологических теориях, напомним нашу недавнюю дискуссию 30-х годов на страницах «Литературной газеты» и журнала «Литературный критик» о соотношении и связях мировоззрения и творческого метода).

Под мировоззрением художника разумею систему его политических, правовых, религиозных, философских, этических, эстетических взглядов, проявляющихся и выражающихся прежде всего в его творчестве. Некоторые литературоведы склонны расширительно понимать категорию мировоззрения как совокупность всех отношений художника к миру: рациональных и эмоциональных, научных и эстетических, философских и моральных. Думаем, более прав Л. И. Тимофеев, который считает, что такое толкование мировоззрения стирает разницу между мировоззрением и сознанием писателя¹. Тем не менее, исследуя творчество художника, необходимо принимать в расчет и его мировоззрение, и его эмоциональную сферу.

Мировоззрение писателя не всегда полно и всесторонне проявляется в каждом художественном произведении. Многие здесь зависят от рода и жанра литературы (лирическое стихотворение и очерк, роман или баллада), от задач, которые ставит перед собою писатель. Наиболее наглядно проявляются и воплощаются прежде всего политические, этические и эстетические взгляды художника, но и другие взгляды, хотя бы в «снятом» виде, присутствуют в произведении, определяя его своеобразие.

Как правило, прогрессивное мировоззрение помогает художнику полнее, глубже, вернее отразить действительность, реак-

¹ См.: Тимофеев Л. И. Советская литература. Метод, стиль, поэтика. М., 1964, с. 46.

ционное — мешает, тормозит, обуславливает искажение жизненной правды. Но прямого тождества между прогрессивностью и реакционностью взглядов писателя, с одной стороны, и степенью художественного совершенства произведения — с другой, нет и быть не может. Писатель даже с реакционными политическими взглядами в некоторых случаях может правдиво отразить какие-то стороны и явления эпохи. Нужно также иметь в виду воздействие на читателя «эстетической информации», а сила ее не всегда находится в прямой зависимости от взглядов писателя. Ясно, однако, что нет произведений, высокая художественная ценность которых определяется реакционными идеями автора. И наоборот, губительное влияние этих идей на художественное творчество отмечено неоднократно. Но в оценке прогрессивности или реакционности мировоззрения, в внесении «приговора» писателю необходима сугубая осторожность. Судить о мировоззрении писателя следует далеко не всегда по его теоретическим высказываниям и декларациям. Прямолинейные решения здесь противопоказаны более чем где бы то ни было. Лишь тщательный и глубокий анализ художественного произведения позволяет сделать обоснованные выводы об идейных позициях, о взглядах, о мировоззрении писателя, которое проявляется и в отборе, и в интерпретации, и в оценке, и в трансформации жизненного материала.

Поэтому, например, неверно было бы сводить взгляды Тургенева только к защите принципов либерализма и не видеть объективно прогрессивного и даже революционного смысла многих его произведений.

Между мировоззрением художника, как на это указывали еще революционно-демократические критики, и его творчеством существуют единство, взаимозависимость, но не отношения тождества. В ряде случаев тем или иным взглядам писателя (этическим, эстетическим, политическим) могут быть присущи определенные противоречия. Противоречия могут возникать и между отдельными сторонами мировоззрения писателя (скажем, между его политическими взглядами, с одной стороны, и эстетическими принципами — с другой), ибо каждая из них относительно самостоятельна. Могут расходиться рациональное и эмоциональное отношения художника к миру. Нередко материал действительности, отраженной в произведении, оказывается шире той мысли, которую стремился выразить художник. Ведь «писатель основывает свой вымысел не на своем произволе, а на том, что должны делать его герои в самой жизни.

Вот почему произведение, со всей силой выражая мировоззрение писателя, в то же время несет в себе и материал, который может расходиться с этим мировоззрением»¹.

¹ Тимофеев Л. И. Основы теории литературы, с. 81.

Именно такое соотношение мировоззрения и художественно преображенного жизненного материала позволило сделать разные выводы о сущности и живучести обломовщины Гончарову и Добролюбову, по-разному оценить «Грозу» Островского Добролюбову и Писареву и т. д.

Без понимания мировоззрения художника нельзя понять его творческую индивидуальность, хотя сводить творческую индивидуальность только к мировоззрению тоже неверно, ибо она представляет собой единство идеологических, психологических качеств художника, особенностей его дарования, его стиля и пр.

Мировоззрение писателя проявляется в художественном творчестве через метод. К сожалению, более или менее полно разобраться в проблеме художественного метода учащиеся IX класса не в состоянии. Однако понять, что мировоззрение, мироощущение писателя обуславливает и «отбор» жизненного материала для изображения, и определенные средства его художественной интерпретации и «подачи», они могут. Нет, естественно, строгого соответствия между мировоззрением писателя и системой его изобразительно-выразительных средств (здесь, помимо всего прочего, нужно иметь в виду «ступенчатость» структуры художественного образа, о чем мы говорили в предыдущих главах), однако мировоззрение воплощается в ткани художественного произведения и только на основе анализа художественного произведения может быть достигнуто. Поэтому внимание к художественному слову, к художественной детали, к живой конкретности образа, к особенностям композиции, к оценочной функции художественных средств и в IX классе остается одним из решающих условий успеха.

Исследуя идейно-художественное своеобразие произведения, мы в той или иной мере должны выявить идейные, мировоззренческие позиции писателя. Но чтобы получить верное представление о тех сторонах жизни, которые отображены писателем, мы должны разобраться в социальной и исторической обусловленности его взглядов, соотнести их со взглядами определенной социальной группы или даже ряда групп. Мы должны понять и то место, которое занимает художественное произведение и — более широко — писатель в идеологической борьбе своего времени, чем и как влияет на общественную жизнь. Иными словами, мы вновь и вновь обращаемся к проблеме классовости литературы.

Под классовостью искусства в эстетике понимают проявление в искусстве взглядов, убеждений, идеалов различных общественных классов и групп, отражение действительности с определенных классовых позиций, служение искусства тем или иным классам общества, участие художника силами искусства в классовой борьбе¹. Как отмечает М. С. Каган, классовый смысл

¹ См.: Краткий словарь по эстетике, М., 1963, с. 154—155.

художественного произведения тем более определен и очевиден, чем теснее его связь с идеологией, с политическими интересами общества; в произведениях интимно-психологического характера классовая природа творчества выступает не столь наглядно¹. Вряд ли на основании стихотворения «Брожу ли я вдоль улиц шумных...» или «Я помню чудное мгновенье...» можно сделать вывод о классовых симпатиях и антипатиях Пушкина, хотя, конечно, ясно, что философские раздумья о смысле жизни и любовное чувство у человека из иной социальной среды (например, у Кольцова, Никитина или Дрожжина) выразятся иначе. Но при изучении произведений с ярко выраженным социальным содержанием социологически-классовый анализ необходим.

Нельзя обойтись без такого анализа, но уже опосредованного, более осторожного, деликатного что ли, и при оценке произведений интимного характера, но взятых в более широких связях. Так, изучая, например, пушкинскую любовную лирику, мы подчеркиваем, что силой и чистотой чувства, высотой нравственного идеала, пафосом человечности она противостояла развращенности, легкомыслию, цинизму многих и многих людей дворянского общества.

Говоря о классовости литературы, мы имеем в виду и классовый генезис, и социальную, классовую функцию художественного произведения в историческом процессе, попытки идеологов разных классов по-своему истолковать создание художника, поставить его на службу интересам своей социальной группы.

Вопрос о классовых позициях того или иного писателя опять-таки не может решаться упрощенно, только на основании его прямых высказываний и заявлений. Образцом глубокого классового анализа остаются для нас ленинские статьи о Толстом, в которых великий художник берется не в узких и, может быть, наиболее наглядных связях со своим классом, а в широком контексте взаимодействия классовых сил эпохи. История литературы убедительно свидетельствует о том, что крупные художники часто выходят за пределы своего класса, отражая в своем творчестве сложные процессы взаимодействия, взаимовлияния и борьбы социальных сил, нередко переходя на позиции других классов.

Понять смысл и значение художественных произведений, особенности мировоззрения писателя, своеобразие творческого подхода художника к действительности помогают категории общечеловеческого (в его диалектических связях с категорией классовости) и народности литературы, о которых учащиеся IX класса получают более полное и глубокое представление, чем раньше, в VIII классе.

¹ См.: Каган М. С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике. М., 1971, с. 584.

Мы уже касались вопросов общечеловеческого аспекта художественной литературы.

Чем прогрессивнее позиции класса или социальной группы, с которыми связан писатель, тем при прочих равных условиях большее общечеловеческое значение приобретают его творения. И, наоборот, чем ограниченнее, эгоистичнее, реакционнее позиции того или иного класса, разделяемые художником, тем ограниченнее значение его произведений.

Критерием прогрессивности и художественного совершенства творений писателя является народность. «...Народность в искусстве предполагает такие идейно-творческие принципы познания действительности, которые дают высокохудожественное, правдивое отображение жизни с позиций народа, его общественно-эстетических идеалов»¹. В понятии народности слиты социальный и эстетический критерии.

Как исторично понятие народа (наполняющееся в разные эпохи разным социальным, классовым содержанием), так исторично и понятие народности (для примера укажем хотя бы на народность творчества Пушкина, народность творчества Некрасова и народность литературы советской).

Народность писателя может быть осознанной или в какой-то мере стихийной, но мы вправе говорить о народности лишь в том случае, если писатель уловил насущные вопросы развития общества и поставил их так, изобразил жизненные процессы с такой художественной силой, что из них объективно следуют выводы, важные для народа и отвечающие его коренным интересам. И уж во всяком случае истинная народность далека от фетишизации всего отсталого, консервативного в народе, того, в чем выражаются не его разум, а предрассудки.

Конечно, сложные диалектические связи между понятиями классовой, народности, общечеловеческого значения литературы, мировоззрения и стиля писателя девятиклассникам еще не доступны. Речь идет об определенной направленности их практических наблюдений и о первых, по существу начальных эстетических выводах в этой области.

В последнее время в исследовательской литературе все большие права приобретает понятие эстетического идеала как основы специфики искусства. Появились и методические работы, ставящие вопрос об изучении понятия эстетического идеала в школе². Признавая научную полезность этих работ, мы, однако, полагаем, что далеко не все стороны понятия эстетического идеала могут быть теоретически осознаны школьниками и за-

¹ Егоров А. Искусство и общественная жизнь. М., 1959, с. 260.

² См.: Станчек Н. А. Восьмиклассники читают «Евгения Онегина». М., 1968; Хмарский И. Д. Народность поэзии Пушкина. М., 1970; Сладкова Д. А. Формирование эстетического идеала на уроках литературы. Казань, 1970.

креплены в более или менее точных определениях и потому, что теоретические основы этого понятия недостаточно разработаны¹, и потому, что усвоение понятия (именно в силу недостаточной разработанности) сложно для учащихся. Большую трудность для них представляет овладение самим термином. Это не значит, конечно, что учитель может не принимать в расчет понятие эстетического идеала в своей практической деятельности, особенно когда речь заходит об отношении искусства к действительности, о художественном образе, о мировоззрении писателя. Наоборот, следует постоянно учитывать ту сферу сознания художника, которую один из исследователей определяет как «прямые гуманистические устремления», как «непосредственное ощущение прекрасного и безобразного в жизни»². Но, видимо, названное понятие в школе целесообразно изучать «скрыто» (см. об этом на с. 8). Впрочем, в необходимых случаях учитель может оперировать термином «эстетический идеал», а в классах более сильных добиваться теоретического осмысления понятия.

Учитывая, что этап предварительного накопления знаний по затронутым проблемам относится к VII—VIII классам, можно так конкретизировать требования программы в IX классе.

Вступительные занятия. Расстановка классовых сил в русском обществе 60-х годов XIX в., роль литературы в классовой борьбе этого времени. Обогащение знаний учащихся об общественном значении литературы.

Творчество *А. Н. Островского* (драма «Гроза»), статья Н. А. Добролюбова «Луч света в темном царстве». Выяснение вопроса о роли взглядов писателя в постижении правды жизни³. Углубление представлений о способах и средствах выражения авторского сознания (в драматургическом произведении): выбор социального конфликта и его отражение в конфликте драматургическом, система образов, действие, речевая характеристика действующих лиц и пр.

Роман *И. С. Тургенева* «Отцы и дети». Первые теоретические обобщения о мировоззрении писателя, в какой-то мере о

¹ Ю. Барабаш указывает, что разработка понятия эстетического идеала требует решения комплекса вопросов — об идейных позициях, партийности художника, народности его нравственных и эстетических критериев, концепции прекрасного, образах героев, жизненной и художественной правде и т. д. (см.: Барабаш Ю. О народности. М., 1970, с. 137).

Против правомерности понятия эстетического идеала выступает М. С. Каган (см.: Лекции по марксистско-ленинской эстетике, с. 117).

² Зарев Пантелей. Эстетический идеал — ядро художественного метода (к вопросу о современных творческих исканиях). — «Вопросы литературы», 1963, № 12.

³ Н. А. Добролюбов писал в этой статье о важности широты взгляда, верности понимания жизни для автора, ставя А. Н. Островскому в заслугу именно то, что он сумел полно и многообразие «изобразить существенные стороны и требования русской жизни» (Соч., т. 3, с. 169—176).

структуре мировоззрения как системы взглядов — политических, эстетических, этических и т. д., о возможности противоречий в мировоззрении писателя и между субъективными намерениями автора и объективным содержанием художественного произведения¹.

Факты общественно-литературной борьбы вокруг романа «Отцы и дети», с которой знакомятся учащиеся, расширяют понимание классового характера и общественного значения литературы.

Биография *Н. Г. Чернышевского*, его эстетическая теория, роман «Что делать?». Роль мировоззрения в становлении личности и в деятельности художника, классовость мировоззрения. Углубление знаний об эстетической природе художественного образа (изображение прекрасного и прекрасное изображение).

Творчество *Н. А. Некрасова*. Обобщение понятия народности литературы (с привлечением того, что учащиеся узнали по этому вопросу в VIII классе). Знакомство с понятием индивидуального стиля писателя. Установление связей между мировоззрением, стилем писателя и категорией народности литературы.

Произведения *М. Е. Салтыкова-Щедрина*. Условность искусства и условные формы в искусстве, в частности в искусстве реалистическом, зависимость этих форм от стремления художника глубоко познать действительность и оценить ее с определенных позиций, («Я же, благодаря моему создателю, — писал М. Е. Салтыков-Щедрин, — могу каждое свое сочинение объяснить, против чего они направлены, и доказать, что они именно направлены против тех проявлений произвола и дикости, которые каждому честному человеку претят. Так, например, градоначальник с фаршированной головой означает не человека с фаршированной головой, но именно градоначальника, распоряжающегося судьбами многих тысяч людей»²).

Роман *Ф. М. Достоевского* «Преступление и наказание». Углубление знаний о противоречиях художника, о соотношении жизненной правды и взглядов писателя.

Творчество *Л. Н. Толстого* («Война и мир»). Статьи В. И. Ленина о Толстом. Социальная обусловленность противоречий писателя. Обогащение знаний о классовом и общечеловеческом в литературе.

Заключительные занятия. Теоретическое обобщение понятия классовости литературы в его отношениях с народностью литературы и мировоззрением писателя.

¹ Н. А. Добролюбов, говоря о Тургеневе, различал то, что хотел сказать автор, и то, что сказалось им, «хотя бы и непамерно, просто вследствие правильного воспроизведения фактов жизни» (Соч., т. 3, с. 29).

² Русские писатели о литературном труде, т. 2. Л., 1955, с. 692.

Естественно, анализ всех произведений, входящих в программу IX класса, проводится с учетом конкретно-исторического, классового и общечеловеческого аспектов, с опорой на стилевое их своеобразие. И, например, указание на необходимость познакомить учащихся с понятием стиля писателя при изучении творчества Некрасова, сделанное выше, имеет в виду лишь теоретическое определение понятия. Что касается практической работы над стилем, то она продолжается и углубляется на всем протяжении изучения литературы в школе.

Значительное место в курсе IX класса занимают материалы литературной борьбы как выражения борьбы классов. Эти материалы охватывают и открытую полемику различных литературных групп и кругов (стихи Н. А. Добролюбова, Вас. Курочкина, Д. Минаева, В. Богданова, направленные против реакционеров, либералов, защитников теории «чистого искусства»; критические статьи Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева, М. А. Антоновича и др.), и полемику «скрытую», элементы которой содержались в произведениях эпических (романы Тургенева, Чернышевского, Достоевского). В раскрытии идейных позиций противоборствующих литературных сил и тенденций эффективен прием сопоставления (например, стихотворение Некрасова «Поэт и гражданин» и стихотворение Полонского «Поэту-гражданину»). Однако эти сопоставления должны учитывать сложность художественных произведений — не только их субъективный смысл но и их объективное значение. Нельзя, например, согласиться с практикуемым в школе сравнением стихотворений Некрасова «Железная дорога» и Фета «На железной дороге»: замысел этих стихотворений, их темы несопоставимы, поэтому «обвинение» Фета в невнимании к страданиям народа в данном случае не достигает цели.

Учащиеся должны быть ознакомлены с той, нередко ожесточенной борьбой, которая велась (а иногда ведется и ныне) вокруг многих художественных произведений («Отцы и дети» Тургенева, «Что делать?» Чернышевского, «Преступление и наказание» Достоевского, наследие Некрасова, Л. Толстого и других писателей), и понимать истоки и причины борьбы. Именно на основе этих фактов вырабатываются правильные и устойчивые знания о классовости и народности литературы.

60-е годы XIX в. — период бурного развития русского критического реализма. Познакомившись в VIII классе с основными признаками реализма, обобщив понятие критического реализма, школьники в IX классе углубляют и совершенствуют свои знания и представления в этой области. Однако это понятие в IX классе остается «фоновым», оно обогащается как бы походя, в процессе работы над понятиями классовости, народности литературы, мировоззрения и стиля писателя. В X классе специально к проблемам критического реализма учитель обращается во время работы над понятиями социалистического реализма,

обобщая то, что школьники узнали о критическом реализме в VIII и IX классах.

Нет возможности в одной работе изложить методику формирования перечисленных выше понятий, здесь необходим ряд исследований. Точно так же невозможно рассмотреть даже под одним углом зрения все художественные произведения, включенные в программу IX класса, — достаточно вспомнить, какие гиганты изучаются там и какое необъятное количество критических и методических работ создано о каждом из них.

Мы останавливаемся прежде всего на вопросах изучения творчества Тургенева и Достоевского. Их произведения, отразившие противоречия во взглядах, чувствах, настроениях писателей, вызвавшие длительную полемику и различные толкования, сложны для школьников. Вместе с тем, воспринимая картины, нарисованные этими великими художниками слова, постигая противоречия их взглядов, их психологии, школьники сосредотачиваются и на некоторых теоретических проблемах, учатся определенным принципам анализа, определенным подходам к литературе, которые окажутся плодотворными при работе над произведениями других писателей.

Мы говорим также о путях изучения статей В. И. Ленина о литературе, имеющих громадное значение и для восприятия идейно-эстетических богатств русской классики, и для постижения проблем классовости литературы и мировоззрения художника.

ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА ТУРГЕНЕВА

Как отмечено выше, при изучении романа «Отцы и дети» школьники сталкиваются с противоречиями в мировоззрении писателя, с некоторым несовпадением субъективного смысла и объективного содержания художественного произведения, расширяют свои знания о классовой природе и общественной роли художественной литературы.

Немногим произведениям русской литературы сопутствовали столь противоречивые отзывы и оценки, как роману Тургенева «Отцы и дети». Полемика вокруг романа продолжается по сей день.

Спорят о романе, о Базарове и школьники. До сих пор они встречались в литературе с натурами цельными — либо героическими, либо нарисованными сатирически — ведь нельзя отказать в своеобразной «цельности» какс «у-нибуде» Сквознику-Дмухановскому или Чичикову! Правда, были герои, наделенные противоречиями, — Онегин, Печорин. Но позиция авторов в этих случаях была более или менее ясна или поддавалась уяснению. И Пушкин, и Лермонтов ставили своей целью нарисовать

совать именно противоречивого героя и исследовать истоки его противоречий.

... В романе же Тургенева человек сильной воли, необычайной убежденности, единства слова и дела — и вдруг, вопреки логике художественной мысли (постигать которую школьники уже приучаются), иногда поступает и думает не так, как следовало бы думать и поступать человеку его взглядов и характера. Неясно, как относится к нему автор и как следует оценивать героя с нашей точки зрения. Есть от чего растеряться! Многие учащиеся (преимущественно девочки) до начала изучения романа указывают, что Базаров привлекает их своей силой, решительностью, но отталкивает грубостью и даже цинизмом в отношении к женщине, к искусству, к ценностям человеческой культуры. Некоторые считают роман пессимистическим произведением, исполненным неверия в возможность переустройства жизни. Другие высказывают мнение, что положительный герой романа — Николай Петрович, что именно он как носитель авторских надежд, симпатий и вкусов противопоставлен Базарову.

Причину подобных толкований романа мы видим и в сложности его идейно-художественного содержания, и в извечной беде школы — недостатке читательской культуры, поспешности обобщений, связанных с неглубоким восприятием художественного текста, с неумением «внедриться» в него. Характерно, что при первом самостоятельном чтении школьники не улавливают иронического тона двух первых глав романа либо не слышат лирического мотива, сопровождающего иронические зарисовки Николая Петровича.

В «Отцах и детях» автор не выступает так открыто, как в «Евгении Онегине» или «Мертвых душах», и юному читателю необходимо приложить определенное усилие, чтобы «оторваться» от движения сюжета и в сложном сцеплении событий увидеть и услышать их творца. Каждый раз, сталкиваясь с новым для них художественным стилем, учащиеся должны «войти» в него, найти «ключик» к постижению его своеобразия. Предшествующий опыт облегчает выполнение этой задачи, а новый обогащает их читательскую культуру. Вот почему изучение романа «Отцы и дети» как определенного типа русского романа приобретает принципиальное значение.

Освоить роман — значит в конечном итоге разобраться во взглядах писателя. Но эти взгляды как бы растворены в художественной ткани произведения. Чтобы «выделить» их, нужно органическое соединение широкого проблемного анализа с анализом микроструктуры произведения.

Преследуя при изучении романа Тургенева серьезные образовательно-воспитательные задачи, мы стремились осуществить их через углубленное прочтение текста, через постановку таких нравственных и эстетических проблем, которые, будучи важны

сами по себе, одновременно позволяют в какой-то мере выяснить идейно-художественное своеобразие произведения и взгляды писателя в их художественном преломлении и поставить вопрос о значении и роли мировоззрения в художественном творчестве вообще.

Задачу *вступительных занятий* мы видели в том, чтобы обогатить представления учащихся о времени жизни, о личности Тургенева, вынесенные из средних классов, ввести школьников в круг нравственных и философских проблем, занимавших писателя, в мир его образов, звуков, красок.

На *этапе аналитико-синтетического изучения* романа учащиеся постигали идейно-тематическую основу произведения в органическом единстве с изобразительно-выразительными средствами — словесными и «наделовесными».

На *заключительно-обобщающем этапе* делались выводы о системе образов романа, о его идейном содержании в связи с особенностями мировоззрения автора и ставился вопрос о соотношении субъективных оценок писателя и объективного смысла произведения.

Еще на вводных занятиях по курсу IX класса учащиеся знакомились с расстановкой социальных сил в 60-е годы, с литературной борьбой, разгоревшейся в это время. Нет необходимости снова давать связную характеристику эпохи перед началом изучения романа Тургенева: многое учащиеся уточняют, читая и перечитывая роман. Мы, однако, считали нужным расширить их знания о революционных разночинцах, об их роли на новом этапе освободительного движения, об их борьбе с либералами и открытыми защитниками крепостничества. Здесь нам помогла статья Добролюбова «Литературные мелочи прошлого года», отрывки из которой были включены во вводную лекцию учителя и к которой мы обращались и далее, разбирая текст романа.

Напомним, что статья написана в 1859 году, в том году, когда начинается действие романа. Указывая, что люди «предыдущего поколения» были проникнуты отвлеченными принципами и чувствовали себя даже рабами этих принципов, критик пишет, что теперь появился «уже другой общественный тип, тип людей реальных с крепкими нервами и здоровым воображением». Их цель — не рабская верность отвлеченным принципам, а принесение возможно большей пользы человечеству, массам. Они не поклоняются никаким кумирам, а отстаивают самостоятельность и полноправность своих взглядов и действий. В их голосах нет кричащих нот, «хотя и есть звуки очень сильные и твердые»¹. В этих словах нетрудно увидеть обобщенную характеристику тех людей, которых в романе представлял Базаров, а замечание критика о «приверженцах отвлеченных

¹ Добролюбов Н. А. Соч., т. 2, с. 30.

принципов» поможет затем учащимся лучше понять Павла Петровича.

Далее мы кратко характеризовали социально-политические, этические, философские воззрения Тургенева (поручая при этом школьникам делать выводы по известным им произведениям: «Муму», «Бежину лугу» и другим). Были разъяснены слова В. И. Ленина о Тургеневе. Ученики получили представление о том, что писатель нередко рассматривал социальные конфликты со стороны извечных антиномий добра и зла (были прочитаны строки рассказа «Первая любовь» о всесилнии и бессмертии одной лишь любви. Эти строки помогли затем лучше осознать смысл концовки «Отцов и детей»). Учитель подчеркивал, что пессимизм философский, однако, не приводил писателя к проповеди фатализма и пассивности в социальной сфере. Наоборот, он любовался «сознательно-героическими натурами», людьми сильной воли и решительного действия, тянулся к ним, старался их понять (очерк «Наши послали» цитировался в классе).

Вторая часть вступительных занятий, переходившая непосредственно в работу над текстом, была связана с выяснением некоторых стиливых особенностей романа (на материале первых трех глав). Такой предварительный стиливой анализ, по нашему мнению, необходим при изучении сложных по идейному содержанию и по структуре художественных произведений — при условии, что эти произведения к моменту их разбора самостоятельно прочитаны школьниками. Он придает целеустремленность дальнейшим наблюдениям над текстом, фиксирует внимание учеников не только на том, что изображено, но и как изображено художником, облегчает понимание особенностей индивидуального стиля писателя.

Ученики отмечали иронические детали и реплики в рассказе о прошлом Николая Петровича, о его «родительнице» и умершей жене, в описании внешности и поведения Николая Петровича и его «усовершенствованного» слуги. Они увидели, как передает писатель смущение Николая Петровича при встрече с сыном — косвенно: «раза два ударил рукою по воротнику сыновней шинели и по собственному пальто» — и прямо: «Он словно потерялся немного, словно робел»; как почти незаметно, исподволь показывает любовь Аркадия к звонкой фразе, шегольство идеями, которые не стали его убеждениями («Перестань, пожалуйста, — повторил он еще раз, невольно наслаждаясь сознанием собственной развитости и свободы»). Ученики проникали в смысл речей действующих лиц и вместе с тем отмечали, как они говорят (слуга «ответствовал», Аркадий говорил «звонким юношеским голосом», Николай Петрович «покраснел», отвечая все более и более краснея). Учитель стремился к тому, чтобы учащиеся восприняли и грустно-лирические ноты, пробивающиеся в повествовании о Николае Петровиче: «Вспом-

нилась ему покойница жена.. «Не дождалась!» — шепнул он уныло...; в тарантасе мелькнул околыш студентской фуражки, знакомый очерк дорогого лица...», и тонкий лиризм описаний природы («Весна брала свое...» и далее).

Первая глава создает своеобразный контрастный фон для появления Базарова.

Ни одна ироническая реплика автора не сопутствует герою в начале романа. Ни тени насмешки нет в обрисовке его внешности и его поведения. Обращаем внимание учащихся на своеобразие речи Базарова, на отзывы о нем Аркадия и слуг.

Взаимные оценки героев — важное средство раскрытия их характеров и отношения к ним автора.

Сопоставляя по нашему заданию портретные зарисовки Базарова, Онегина, Печорина (у последнего — «ослепительно-чистое белье», маленькая аристократическая рука, худые бледные пальцы, какая-то женская нежность кожи), ученики делали вывод о плебейской, грубоватой натуре Базарова и о главном, что оттеняет Тургенев в его портрете, — выражении самоуверенности и ума. Не случайно также (добавлял учитель) писатель упоминает о базаровском «балахоне с кистями»: пренебрежение к одежде, нередко аскетизм во всем, даже в мелочах быта, были характерны для «шестидесятников».

Вникая в смысл речей Николая Петровича о мужиках, которые не платят оброка, о лесе, который он вынужден был продать, о земле, отходящей мужикам, вчитываясь в описание скудных окрестностей Марыина, вдумываясь в слова Аркадия: «Нет, не богатый край этот...; нельзя, нельзя ему так остаться, преобразования необходимы... но как их исполнить, как приступить?..», — ученики приходят к заключению, что повествование Тургенева тесно связано с конкретно-историческими конфликтами его времени, с постановкой важных социальных вопросов.

Таким образом, стилиевой анализ первых трех глав выявляет некоторые существенные особенности Тургенева-романиста: интерес к социальным вопросам, сочетание тонкого юмора, а иногда и сарказма с лиризмом, мастерство оценочной художественной детали в ее слитности с прямыми средствами выражения авторской оценки, блестящая речевая характеристика действующих лиц.

В центре изучения романа — узловые сцены, в которых Базаров лицом к лицу сталкивается с идейными противниками и формулирует свое *credo*.

Главы VI (спор за утренним чаем) и X (спор за вечерним чаем) перечитываются, обсуждаются и комментируются в коллективной беседе.

Учащиеся в форме параллельных цитатных тезисов представляют высказывания Базарова и Павла Петровича об аристократии, народе, искусстве и пр., выделяют авторские ремар-

ки к диалогу-спору в X главе, оценивающие поведение, манеру разговаривать, а значит, и характеры героев¹.

Далее школьники, разделенные на группы, получают задание подобрать и обобщить следующий материал: 1. Прямые авторские оценки Базарова. 2. Оценочная позиция автора, выраженная в описании внешности, манер, поведения Базарова. 3. Оценочная позиция автора в речах Базарова (их содержание и форма) (главы XIII, XIV, XVII, XXI, XXIV, XXVII). 4. Окружающие о Базарове. 5. Базаров об окружающих. 6. Слова и поступки Базарова (их единство или несоответствие) (главы XVII, XVIII, XXI, XXV, XXVII).

Сообщения учащихся о результатах самостоятельной работы сочетаются с замечаниями и высказываниями учителя на предыдущих беседах и вместе составляют своеобразное связное исследование (разумеется, учебного характера) о главных героях и об идейном содержании романа Тургенева.

Аналитико-синтетическую работу над романом активизируют проблемные вопросы и задания: «Тургенев писал, что если Базаров называется нигилистом, то надо читать: «революционером». Согласны ли вы с мыслью Тургенева?»; «Тургенев называл братьев Кирсановых лучшими из дворян. Верно ли это утверждение?» (Ученики сопоставляли героев романа с помещиками из произведений Гоголя, Салтыкова-Щедрина с барыней из повести «Муму»); «Можно ли на основании того, что Базаров отрицает искусство, сделать вывод о его невежестве?»; «Любит или не любит Базаров природу?»; «Перечитайте запись в дневнике Печорина от 23 мая, его разговор с Мери о музыке («...я люблю музыку в медицинском отношении. Вечером же она, напротив, слишком раздражает мои нервы...» и т. д.). В чем отличие печоринского отрицания от «нигилизма» Базарова, в частности в отношении к музыке?»

Считаясь с ограниченным объемом книги, остановимся лишь на некоторых акцентах, сделанных нами при изучении романа.

Прежде всего потребовал уточнения вопрос о социально-политических взглядах Базарова, о пафосе базаровского отрицания. Этот пафос, как справедливо заметил И. И. Виноградов, определяется социально-политическими взглядами героя². Работая по заданию учителя, школьники нашли в высказываниях Базарова много общего с мыслями Белинского в его письме к Гоголю (отрицание всех современных институтов царской России, требование живого, практического дела, злая ирония над

¹ И. С. Тимошенко указывает возможные аспекты работы над романом Тургенева: 1) способы прояснения авторского голоса; 2) отношение автора к главным героям — антагонистам; 3) в чем совпадают и в чем не совпадают взгляды автора и Базарова (см.: Тимошенко И. С. Об авторской позиции в романе «Отцы и дети». — «Литература в школе», 1968, № 5).

² См.: Виноградов И. И. Проблемы содержания и формы литературного произведения. М., 1958, с. 95.

правительством, делающим вид, что оно хлопочет об освобождении мужика). — не даром роман посвящен памяти Белинского. Учитель добавил, что в суждениях Базарова есть прямая перекличка с Н. А. Добролюбовым, например:

Н. А. Добролюбов	Роман „Отцы и дети“
После наших объяснений должно быть понятно, кажется, почему наши собственные симпатии обращены к будущему, а не к прошедшему и почему нам и всей молодой, свежей публике кажутся так малы и смешны декламации пожилых мудрецов об общественных изваях, адвокатуре, свободе слова и т. д. и т. д. («Литературные мелочи прошлого года».)	Мы увидели, что и умники наши, так называемые передовые люди и обличители, никуда не годятся, что мы занимаемся вздором, толкуем о каком-то искусстве, бессознательном творчестве, о парламентаризме, об адвокатуре и черт знает о чем, когда дело идет о насущном хлебе...

Можно привести следующие слова Н. А. Некрасова об издании «Современника» в 1860 году: «Мы дали своим читателям много доказательств того, что нас воодушевляет вера в истинное, самобытное развитие русского народа, что нам дорого основание прочного благоденствия народного на началах строгой справедливости и что затем нашим насмешкам и преследованиям подвергаются все громкие фразы, бедные внутренним смыслом, всякий дуализм воззрения, легкомысленная непоследовательность принятым началам и всякое увлечение блестящими формами, без надлежащего внимания к сущности самого дела»¹.

Но именно с позиций справедливости и идеалов благоденствия народа подвергает осмеянию подобные пороки и Базаров.

Революционность взглядов Базарова не подлежит сомнению.

Как уже сказано выше, социально-политической позицией героя во многом объясняются его эстетические взгляды. Но и здесь мы предупреждали учащихся от скороспелых выводов и поверхностных суждений. Мы подчеркивали, что иногда высказывания героя отличаются полемической резкостью, заостренностью — ведь говорить о своих убеждениях он вынужден с идейными противниками или во всяком случае с людьми, не понимающими его. Да в романе достаточно фактов, чтобы избежать односторонности в оценке воззрений Базарова. Например, афоризм «Природа не храм, а мастерская, и человек

¹ Некрасов Н. А. Полн. собр. соч. и писем, т. XII. М., 1953, с. 196—197.

в ней работник» не дает еще оснований говорить о равнодушии Базарова к красоте природы. Вспомним, что именно Базаров¹ «выказывает заботу о деревьях и кустарниках, которые должны придать имению Кирсановых красоту и обжитой вид; именно Базаров любитесь рощицей, подъезжая к дому отца; именно через восприятие Базарова дважды дается описание свежей летней ночи (в главе XVII). Мы можем винить героя в излишнем ригоризме, но не в сухости, не в отсутствии эстетических эмоций. Во всяком случае, отношение Базарова к природе несколько не походит на холодность к ней Павла Петровича, у которого в темных глазах не отражается ничего, «кроме света звезд».

Равным образом школьники должны быть предупреждены от упрощений, когда речь пойдет об отношении Базарова к искусству.

Во-первых, мы обращали их внимание на те обстоятельства, в которых он высказывает свои мысли об искусстве. Вот Базаров в разговоре с Аркадием критикует его отца за бесхозяйственность, за развал имения. Аркадий защищает Николая Петровича. Следует известный диалог о природе («И природа пустяки в том значении, в каком ты ее понимаешь...» и т. д.). И вдруг, «в это самое мгновение», до приятелей долетают звуки виолончели: это неудачливый хозяин, о котором только что говорил Базаров, играет Шуберта... Пафос высказывания Базарова не столько направлен против Шуберта и искусства вообще, сколько против Николая Петровича, которому надлежит делать и который вместо этого занимается музыкой.

Во-вторых, оценивая взгляд Базарова на искусство, мы должны иметь в виду известную полемику вокруг Пушкина, развернувшуюся в 60-е годы прошлого века, полемику, связанную с тем, что реакционные круги стремились превратить имя поэта в символ «святого» искусства, враждебного жизни (так же как сделать Рафаэля символом «неземного творчества»²).

И уж, конечно, в абсолютном незнании искусства никак нельзя заподозрить героя романа.

Кстати, слова Базарова о том, что у Пушкина на каждой странице «На бой, на бой! За честь России!», можно рассматривать как ироническую реминисценцию многих стихотворений Пушкина, таких, например, как «Воспоминания в Царском селе», «Война», «Клеветникам России», «Бородинская годовщина».

Базаров упоминает балладу Шиллера («Рыцарь Тоггенбург»), роман Ратклифф, подает реплику о героях греческой мифологии Касторе и Поллуксе, иронически отзывается о письмах Гоголя к «калужской губернаторше» (и здесь снова нельзя не вспомнить Белинского). А самое главное, в его речах

¹ См.: Новиков А. И. Нигилизм и нигилисты. Л., 1972, с. 23—24.

незримо присутствует тот «фон», по которому каждый безошибочно судит, что имеет дело с человеком высокообразованным. Не разделяя в общем взглядов Базарова на искусство, мы должны исторически и социально объяснить их, увидеть их истоки, а не выводить их из невежества героя.

Анализируя высказывания и поступки Базарова, ученики замечали противоречия, в которые он впадает время от времени.

Было бы, конечно, грубой ошибкой не сказать в классе, что Тургенев кое в чем был непоследователен и даже стремился иногда в чем-то развенчать героя. Ведь это же факт, что Базаров, презирающий Ситникова, заявляет, что Ситниковы «нам необходимы».

Тяжелое настроение Базарова, душевный кризис, который он переживает, налагает отпечаток и на его отношение к мужику. Равнодушный к общественной борьбе, но восхваляемый славянофилами как основание, на котором покоится «вся сила и будущность России», мужик вызывает горькую насмешку Базарова, который вообще-то никогда не был склонен амнистировать слабость народа. Но это же факт, что именно Тургеневу принадлежит осуждающе-ироническая фраза: «Увы! презрительно пожимавший плечом, умевший говорить с мужиками Базаров (как хвалился он в споре с Павлом Петровичем), этот самоуверенный Базаров и не подозревал, что он в их глазах был все-таки чем-то вроде шута горохового...»

Добавим к этому умозрительные попытки Базарова отвергнуть красоту и высокую одухотворенность любовного чувства, мистики, вступающие в противоречие с истинной сущностью природы, — и мы вправе прийти к выводу, что Тургенев не во всем сочувствовал герою, что его субъективные намерения как писателя иногда вступали в конфликт с правдой социального типа революционера-разночинца.

Отмечаем, однако, что все же в главном писатель не погрешил против истины.

— Унижают или возвышают героя романтические чувства, как он их называет, — любовь, способность воспринимать красоту? — с таким вопросом обращался учитель к школьникам.

Ученики были единодушны: нет, Базаров не выиграл бы в наших глазах, если бы к любому человеку подходил с вульгарно-материалистических позиций, как к лягушке или как к дереву в лесу, а над глубочайшими трагическими вопросами о жизни и смерти совсем не задумывался. Базаров прекрасен именно своей внутренней окрыленностью, своей романтичностью, хотя на словах он может отвергать и любовь, и прочие «романтические» чувства, хотя он даже страдает от того, что его истинное мироощущение противоречит теоретической программе, которую он себе выработал. Без сомнения, в сравнении с Павлом Петровичем, с Одинцовой Базаров выглядит гигантом.

Да, он обостренно переживает мысль о быстротечности своей и вообще человеческой жизни. Трагизм его переживаний усиливается от того, что народ, о котором он думает и ради которого в сущности живет, пока что пассивен и даже не подозревает о существовании Базаровых. Мрачное чувство становится гнетущим и вследствие неудачи в любви. Вообще следует разрушить наивно-прямолинейные представления школьников о психологии борца-революционера, якобы навсегда застрахованного от тяжелых раздумий. Заслуживает внимания и мнение А. Батюто, что, говоря о быстротечности жизни, Базаров протестует против стихийных законов природы, не желает примириться со своим горьким уделом. Тургенев, как говорит исследователь, считал, что мысли человека о быстротечности жизни, о собственном ничтожестве — признак величия¹. Главное же в том, что в своих социально-политических взглядах, в своей ненависти к «барчукам проклятым», в своем демократизме, в своей активности, неуемной жажде деятельности, то есть в тех качествах, которые и делали его «новым» человеком, Базаров остается верен себе до конца. Достаточно вспомнить, например, реплику, брошенную им отцу (во второй половине книги), когда тот, заговоря однажды по поводу близкого освобождения крестьян, о прогрессе... надеялся возбудить сочувствие своего сына. Базаров равнодушно промолвил: «Вчера, прохожу мимо забора и слышу, здешние крестьянские мальчишки вместо какой-нибудь старой песни горланят: *«Время верное приходит, сердца чувствуют любовь»*... вот тебе и прогресс».

Здесь не только презрение к звонкой фразе, не только нежелание разговаривать с отцом на серьезные общественно-политические темы, но и насмешка над болтовней о «заре новой жизни», «прогрессе», который якобы несет с собой реформа, и неверие в то, что эта реформа действительно способна что-либо изменить. То, что Базаров говорил в спорах с Павлом Петровичем, он по существу повторил и теперь, хотя настроение и чувства его переменялись.

Да и отношение Базарова к любви требует более глубокого и вдумчивого анализа. Он отрицает любовь не из прихоти или чудачества. Перед революционными борцами разных поколений остро стоял вопрос о том, как совместить служение высоким идеалам с любовью к женщине, с семейной жизнью. Революционная мораль сложилась далеко не сразу. Прямой наследник Базарова — Рахметов безоговорочно и прямо отверг чувство женщины, которая ему нравилась: любовь к ней, по его мнению, связала бы ему руки.

Сознательно мирские наслаждения
Ты отсегал, ты чистоту хранил,
Ты жажде сердца не дал утоления,—

¹ См. Батюто А. Тургенев-романист. Л., 1972, с. 63—69.

писал Некрасов, воссоздавая идеальный образ борца-революционера своего времени. Позднее Павел Власов Горького тоже пытался подавить в себе чувство к девушке во имя свободы и революционной деятельности. В реальной жизни Н. Г. Чернышевский не без колебаний связал свою судьбу с Ольгой Софратовой: он не хотел подвергать жену тяжким испытаниям, которые могли выпасть на его долю.

Правда, отрицание любви у Базарова определяется характером его философских и естественнонаучных взглядов, а не непосредственно моральными постулатами, как у других его современников и героев последующих поколений. Но сами эти взгляды явились у него как следствие стремления действовать, «драться». Наоборот, мечтательная, идеальная любовь, по мнению Базарова, — достоинство «барчуков проклятых», «мякеньких либеральных баричей». Иными словами, взгляд тургеневского героя на любовь в конечном итоге восходит к его моральным принципам. Отрицая любовь, Базаров пошел против своей натуры... и вынужден был вступить в борьбу с собою (отсюда его «самоломанность»). Однако и эта борьба не унижает, а возмечивает Базарова: только мощный характер может выдерживать поединок с природой.

Именно в то время, когда кажется, что силы героя иссякают, когда он находится в разладе и с действительностью, и с самим собой, писатель подвергает его еще одному, на этот раз последнему испытанию.

И тут оказывается, что слабость героя мнимая. Побеждавший в столкновениях с идейными противниками, он снова бросает гордый вызов природе, вечности и хотя умирает, но такая жертва стоит многих побед. Ему кажется, что жизнь его не была нужна России, он страдает от мысли, что не успел осуществить ничего из того, к чему был призван и что задумал совершить, ему просто больно и тяжело умирать в молодые годы. Но он прямо смотрит смерти в лицо, он не трусит, не «виляет хвостом», не отчаивается. Он тактично, но твердо отказывается от причастия и до последних минут остается самим собой — сильным, суровым, добрым и нежным, — каким он в сущности всегда был.

Недаром Д. Н. Овсяннико-Куликовский считал, что «смерть Базарова» — это апофеоз его личности¹.

Уже на основании сказанного можно сделать выводы об отношении писателя к своему герою. Этим выводам мы и посвящаем специальное занятие.

Обращаясь к письмам и высказываниям Тургенева о романе, учитель показывает, что в разное время писатель относился к Базарову по-разному: то заявлял, что стремился внушить

¹ Овсяннико-Куликовский Д. Н. Статьи о Базарове и его преемниках. М., 1924, с. 85.

читателю любовь к герою, то писал, что сам не знал, «любит ли он выставленный характер» («невольное влечение», по объяснению писателя, еще не любовь).

Очевидно, говорил учитель, писатель, привлеченный необычностью базаровского типа, далеко не во всем разделял взгляды героя и даже иногда старался подчеркнуть его слабость или непоследовательность. Может быть, именно этим объясняются и рассуждения Базарова об отсутствии у него будущего («...из меня лопух расти будет»), и замечание писателя о том, что в глазах мужиков Базаров был «все-таки чем-то вроде шута горохового», и колебания Тургенева, то вносившего в роман, то изымавшего из него отдельные художественные детали.

Для нас важна прежде всего логика художественного типа, каким он запечатлен на страницах романа. А если исходить из логики художественного изображения, то, бесспорно, Тургенев нарисовал выдающегося, незаурядного человека, стоящего неизмеримо выше любого из «отцов». Писатель верно схватил многие существенные черты революционера-разночинца, отдав ему свои симпатии. Он возвеличил человека-творца, бросающего вызов закоснелым общественным порядкам, религии и даже природе. Он воспел его «страстное, грешное, бунтующее сердце», силу духа и непокорность.

Что касается дворянства, то писатель показал полную его несостоятельность как класса.

Характерно, что мнения Базарова о братьях Кирсановых, об Аркадии, об Одинцовой, о Ситникове и Кукшиной совпадают с выраженным в романе авторским мнением, причем здесь есть даже буквальные совпадения, например: «Я все смотрел: эдакие у него удивительные воротнички, точно каменные, и подбородок так аккуратно выбрит. Аркадий Николаевич, ведь это смешно?» (Базаров о Павле Петровиче). «Тугие воротнички рубашки, правда, не белой, а пестренькой, как оно следует для утреннего туалета, с обычно неумолимостью упирались в выбритый подбородок» (авторская ремарка; ученики привели и другие примеры).

Через весь роман, то затихая, то нарастая, если иметь в виду тональность повествования, разворачиваются два мотива — иронический, иногда приобретающий оттенок сарказма, и лирический. Этот последний достигает кульминации на заключительных страницах романа, в описании смерти и могилы Базарова. Именно на этих страницах отношение писателя к герою становится особенно ясным. Подобно тому как в первых главах, прежде чем представить читателю Базарова, Тургенев создал контрастирующий иронический фон, так и в финале романа, перед тем как нарисовать могилу Базарова, писатель то с мягким, то с более резким юмором повествует о судьбах других героев.

В одном «ключе», лишь несколько усиливая или ослабляя иронию, Тургенев рассказывает и об Одинцовой, которая доживает с мужем, «пожалуй, до счастья... пожалуй, до любви», и о княжне Х...ой, забытой в самый день ее смерти, и о Николае Петровиче, попавшем в мировые посредники и доводящем длинными речами крестьян «до истомы», и о Петре, совсем «окоченевшем» от глупости и важности, и о Павле Петровиче, придерживающемся славянофильских воззрений и хранящем у себя на столе серебряную пепельницу в виде мужицкого лантя (правда, в рассказ о Павле Петровиче врываются и грустные ноты, когда Тургенев говорит о его одиночестве). Ирония усиливается, когда писатель упоминает о Кукушкиной: «И Кукушкина попала за границу. Она теперь в Гейдельберге и изучает уже не естественные науки, но архитектуру, в которой, по ее словам, она открыла новые законы». И совсем сатирически звучат строки о Ситникове, который толчется в Петербурге и готовится стать великим. «Говорят, его кто-то недавно побил, но он в долгу не остался: в одной темной статейке, тиснутой в одном темном журнальце, он намекнул, что побивший его — трус. Он называет это иронией. Отец им помыкает по-прежнему, а жена считает его дурачком... и литератором».

И вдруг — неожиданный поворот, резкая смена интонации. Торжественно, грустно и величественно рисует Тургенев могилу Базарова. С душевной болью и скорбью говорит о гибели человека-гиганта.

Единственное, что можно поставить в вину Тургеневу (впрочем, это даже не вина, а беда писателя), — подчеркнутое изображение одиночества и трагизма положения Базарова. Тургенев, бесспорно, знал о подымающейся волне крестьянских восстаний. Он наблюдал деятельность интеллигентов, здобных Белинскому, Добролюбову, Чернышевскому. Но он не связывал будущее страны с крестьянской революцией. Он не понимал, что устами революционных демократов говорила пробуждающаяся многомиллионная крестьянская Россия. Испытывая глубокое уважение к деятелям типа Белинского и Добролюбова (при всех несогласиях с последним), но видя их трагические личные судьбы, он считал, что все они несут на себе печать обреченности. При всем умении Базарова беседовать с крестьянами, он, выразитель народного духа, все же с народом разобщен, разорван. Известная разобщенность передовой разночинной интеллигенции с народом имела место в действительности. Но Тургенев преувеличил ее. И в этом нельзя не видеть выражения его социально-политических взглядов.

Однако для нас важнее то, что сумел понять и верно изобразить писатель.

Роман «Отцы и дети» как бы обрамляют два пейзажа. Один из них написан несомненно в бытовой манере (окрестности села Марына). Другой — на последней странице романа —

проникнут большим лиризмом, мыслью о все примиряющей вечности, о бессмертной силе любви, о жизни бесконечной — чисто тургеневской мыслью¹, но тоже несет в себе реальные приметы места и времени.

«Переключка» пейзажей, несмотря на разницу в тональности, знаменательна: второй не «отменяет», не «снимает» первого, так же как ни жизнь, ни тем более смерть Базарова не разрешают поднятого в начале романа вопроса о необходимости преобразований. Закрывая роман, мы можем повторить слова Аркадия, прозвучавшие на первых страницах: «Нет, не богатый край этот, не поражает он ни довольством, ни трудолюбием; нельзя, нельзя ему так остаться, преобразования необходимы... но как их исполнить, как приступить?»

Заметим, что действие романа, начинающееся в 1859 году, завершается уже после реформы 1861 года, то есть почти в дни его написания (Николай Петрович стал мировым посредником, а должность мирового посредника была учреждена «Положением 19 февраля 1861 года»). Тем большее значение приобретают мысли Базарова о бесполезности реформы, злая проия Тургенева над либералами-«прогрессистами» типа Колязина, над общественной «деятельностью» Николая Петровича, над псевдонингилстами ситниковыми и кукшинными, толкующимися в заграничных и петербургских передних.

Заслуга Тургенева в том, что он поставил наиболее вопросы современности и нарисовал одного из тех деятелей, кто призван был совершить важные общественные преобразования. Кое в чем писатель ошибся, кое-чего не увидел или не понял. Но в главном и существенном тип разночинца-шестидесятника в романе запечатлен.

Вот выводы, к которым приходят учащиеся под руководством учителя на заключительных занятиях по роману.

Специальное время отводим на то, чтобы — пусть пока предварительно — осветить в теоретическом аспекте вопрос о роли мировоззрения писателя в художественном творчестве.

Беседу начинаем с вопроса о том, какова роль политических, философских, этических взглядов людей в истории общества (на примере декабристов, петрашевцев, деятелей 60-х годов, пролетарских революционеров, с которыми учащиеся знакомы по курсу истории VIII класса).

Далее переходим к художественной литературе. Ученики вспоминают, что еще в VII и VIII классах они говорили об оценочной стороне художественного образа, о художественной идее, обращали внимание на то, как в литературном произведении проявляются не только взгляды писателя, но и весь его

¹ Ср. замечание писателя в главе XXVI о широкой жизненной волне, «непрерывно катящейся и кругом нас и в нас самих».

внутренний мир, его чувства, его мироощущение (в этой связи упоминают Жуковского, Рылеева, Лермонтова, Байрона).

Художник, говорит учитель, если это действительно великий и прогрессивный художник, стремится не исказить подлинную картину мира, а проникнуть в сущность явлений, показать их по-новому — так, как не видели до него, обратить внимание на те стороны жизни, которые оставались в тени или незамеченными, зажечь огнем своего чувства других людей, взволновать их своими мыслями.

Учащиеся получают определение понятия мировоззрения как системы политических, философских, этических, эстетических взглядов. На примере Пушкина, Лермонтова, А. Островского, советских писателей, знакомых по курсу VII класса, убеждаются, сколь плодотворно прогрессивное мировоззрение для глубокого постижения правды жизни.

Учитель указывает и на возможность противоречий между политическими идеями и взглядами художника, с одной стороны, и его эмоционально-эстетическими вкусами и пристрастиями — с другой, между объективным значением изображенного жизненного материала и его идейной интерпретацией в художественном произведении. Действительность, когда автор пытается в угоду ложным мировоззренческим схемам исказить ее, сопротивляется авторскому произволу, и тогда писатель может потерпеть сокрушительное поражение (история второго тома «Мертвых душ», о чем ученики узнают в VIII классе и на уроках истории, и на уроках литературы при изучении биографии Гоголя). Но если художник велик, тогда объективное значение изображенного им жизненного материала нередко как бы гасит или во всяком случае уменьшает воздействие оживых идей. Так было с Гоголем даже во втором томе «Мертвых душ», где сатирические зарисовки помещиков оказались сильнее нравственно-дидактических построений писателя. Так было в еще большей мере в «Отцах и детях», когда некоторые колебания Тургенева в оценке главного героя были преодолены объективной яркостью и значительностью поднятого и изображенного жизненного материала. Не случайно общественные деятели разных поколений (Герман Лопатин, М. Е. Салтыков-Щедрин, А. В. Луначарский) подчеркивали прогрессивное, даже революционизирующее влияние творчества Тургенева, а В. И. Ленин неоднократно обращался к его образам в своих сочинениях.

— А какие факторы формируют мировоззрение писателя? — спрашиваем учащихся.

Школьники говорят о воспитании, жизненных впечатлениях, образовании, круге чтения, жизненном опыте художника. В конце концов приходят к выводу о решающей роли социальных условий. «Ведь декабристы для своего времени были самыми передовыми людьми, — сказала ученица, — а в наше время,

если бы кто стал так говорить, над ним бы посмеялись. Или, наоборот, разве мог быть в их время пролетарский революционер?»

Указывая на классовую природу мировоззрения, предупреждаем школьников от прямолинейного, вульгарного понимания классовой природы художественного творчества.

Сведения о борьбе, развернувшейся вокруг романа Тургенева, обогащают знания школьников о социальной роли литературы.

По наблюдениям психологов, ученики 15—16 лет проявляют повышенный интерес к теоретическим проблемам; им нравится, когда преподаватель заставляет их выбирать между разными точками зрения, требует обоснования тех или иных утверждений.

Опыт многих учителей подсказывает, что наряду с устными и письменными работами, направленными на более глубокое уяснение идейно-художественного своеобразия произведений, так сказать, в позитивном плане (революционно-демократический характер поэзии Некрасова; положительный герой Чернышевского и Некрасова; критика общественной лжи и фальши в романе «Война и мир»; народ в изображении Л. Н. Толстого и т. д.), эффективным средством развития творческой самостоятельности учащихся могут стать устные и письменные сочинения полемические, в которых школьники — с позиций современных, научных, понятых и усвоенных в процессе изучения литературы, — должны опровергнуть ошибочное или одностороннее мнение того или иного критика.

Такие сочинения помогают осознать идейно-художественную концепцию писателя, продумать произведение, обосновать свои выводы. Они привлекают внимание к вопросам мировоззрения, к проблеме соотношения жизни и ее художественного отображения.

Соблюдение двух условий необходимо при этом. Первое — опровержение и доказательство должны основываться на глубоком знании художественного произведения, на предварительном вчитывании в него. Второе — мнения и высказывания критиков, подлежащие рассмотрению в сочинениях, не должны выступать как случайные, поверхностные, а иногда и курьезные. За столкновением мнений учащиеся должны видеть борьбу идей, общественных взглядов. Разумеется, ни в коем случае нельзя злоупотреблять такими сочинениями, а тем более заменять ими все другие виды письменных работ.

Частная задача сочинений полемического характера — учить школьников искусству полемики, обоснованности выводов, логике доказательств.

После изучения романа «Отцы и дети» мы предлагали ученикам рассмотреть следующие высказывания дореволюционных

и советских критиков и литературоведов и доказать приемлемость или неприемлемость их точек зрения:

1. «Пережив страсть к Одинцовой, Базаров утратил былую самоуверенность и энергию». Тургенев «стремился привести своего героя к перерождению, к отказу от бунта, к «смирению» (А. Г. Цейтлин)¹.

2. «В этом [в любви] видно новое проявление глубокой человечности базаровского типа при всей его внешней угловатости и резкости. По мысли Тургенева, Базаровы даже не предполагают, насколько они глубже, шире и поэтичнее, чем кажутся и хотят казаться» (Г. Бялый)².

3. «Вместо изображения отношений между «отцами» и «детьми» вы [критик обращается к Тургеневу] написали панегирик «отцам» и обличение «детям»; да и «детей» вы не поняли, и вместо обличения у вас вышла клевета...» (М. Антонович)³.

4. «Он [Тургенев] не пощадил ни отцов, ни детей и произнес холодно суровый приговор и тем и другим» (В. Буренин)⁴.

5. «Базаров, руководящая сила жизни, умер, ушел из мира, «герой времени» оказался несостоятельным; но Аркадий, Катя, Фенечка, эта почва, эти основы жизни, ее волнующиеся стихии — остались; жизнь русская не иссякла, по представлению поэта...» (А. Незеленов)⁵.

Почти все писавшие по первым двум темам доказывали, что любовь не унизила, а возвысила Базарова, и солидаризировались с мнением Г. Бялого (только двое согласились с А. Г. Цейтлиным). Ученики полемизировали с А. Незеленовым, 3. Бурениным и — особенно страстно — с М. Антоновичем.

При всех недостатках и слабостях письменных работ (нарушение логики изложения, иногда недостаточная доказательность суждений) они все же свидетельствуют о том, что подавляющее большинство учащихся осознает связь изображаемого конфликта и характеров героев с политическими, нравственными, философскими взглядами писателя. Понимают они в основном возможность расхождения между объективным содержанием произведения и намерениями автора, роль трансформированного писателем жизненного материала, который в ряде случаев дает основание сделать более широкие выводы, чем сделал писатель, или даже «исправлять» заблуждения писателя и

¹ Цейтлин А. Г. Русская литература первой половины XIX в. М., 1940, с. 446—447.

² Бялый Г. Роман Тургенева «Отцы и дети». М.—Л., 1963, с. 83.

³ Антонович М. А. Литературно-критические статьи. М.—Л., 1961, с. 87.

⁴ Цит. по кн.: Критические разборы романа И. С. Тургенева «Отцы и дети». Собрал В. Зелинский, М., 1909, с. 3.

⁵ Там же, с. 38.

искажения, сознательно им допускаемые. Понимают и то, что стремление писателя к объективному, честному воспроизведению правды жизни вознаграждается силой и убедительностью создаваемых образов.

Характерно, что во многих сочинениях школьники высказывают обобщенные мысли о значении авторской позиции для воспроизведения правды жизни: «Если писатель честен, он стремится нарисовать правду жизни, если даже она не совпадает с его взглядами. Конечно, если его взгляды совсем противоречат жизни, кое-чего он в ней не поймет, может быть, даже совсем исказит ее... А если писатель хочет честно понять даже своего противника, он много о нем напишет правильного. Так было с Тургеневым».

Или: «Мировоззрение писателя может быть противоречивым. Он может быть политическим врагом своего героя, но его может привлекать сила воли, мужество героя, он может восхищаться убежденностью героя, работоспособностью героя. Например, Тургенев был далек от революционеров-разночинцев. Но такие люди, как Базаров, вызывали у него симпатию...» И т. д.

Игнорирование на уроках вопроса о сложных связях мировоззрения и творчества приводит к искаженному пониманию романа Тургенева. С такими фактами мы столкнулись в одной из школ Москвы, когда десятиклассники в сочинениях «Новые люди» 60-х годов — по романам «Отцы и дети» и «Что делать?» доказывали, что «Тургенев линчует своего героя», что «теория Базарова глубоко ошибочна», что «ошибкой Базарова было то, что он влюбился в Одинцову», что «Тургенев недаром заканчивает роман картиной сельского кладбища, то есть тем самым говоря, что какое бы ни было горячее сердце и ум человека, но вечна только природа, а люди приходят и уходят», что «Тургенев провозглашает идею смирения».

ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА ДОСТОЕВСКОГО

Знакомство с произведениями Достоевского с особой силой позволяет увидеть сложнейшие связи мировоззрения и творчества, отражение противоречий мировоззрения писателя в создаваемом им художественном мире и — одновременно — расхождение между определенными сторонами замысла и объективным значением произведения.

Чрезвычайная сложность творчества писателя нередко приводит к неверным или неточным акцентам в интерпретации идейных позиций художника: его то относят к апологетам страдания, терпения и даже реакции, то стараются всякие грани между ним и революционно-демократическим лагерем.

Читая произведения Достоевского, школьники часто отождествляют героев и автора, ставят, например, знак равенства между взглядами Раскольникова и писателя или понимают однолинейно и примитивно взгляды героя. Отсюда необходимость внимательного и бережного подхода к творчеству писателя, умения проникнуть в идейно-художественное своеобразие произведения, увидеть различие между авторской позицией и взглядами героя и верно оценить эту позицию.

Несмотря на то что роман Достоевского сравнительно недавно восстановлен в программе, о нем накопилась уже богатая методическая литература. Поэтому, не затрагивая всех вопросов изучения романа в школе, остановимся лишь на некоторых аспектах этого изучения.

Почти нет методических рекомендаций и разработок, где бы не говорилось о необходимости и плодотворности сопоставлений трех выдающихся произведений русской литературы — «Отцов и детей», «Что делать?», «Преступления и наказания». В этом случае методика опирается на определенные завоевания литературоведения и критики, где неоднократно проводились параллели между романами Тургенева, Чернышевского и Достоевского.

Вряд ли Достоевский ставил перед своим романом явно полемические цели. Но, решая коренные вопросы русской жизни, объективно он не мог не вступить в полемику со своими великими современниками. И сопоставление трех названных романов помогает лучше понять каждый из них и одновременно сделать теоретические выводы о роли миропознания в художественном творчестве.

Обычно о романах Тургенева и Чернышевского вспоминают попутно, главным образом подводя итоги работы над «Преступлением и наказанием». Так не раз поступали и мы, предлагая ученикам после изучения романа Достоевского сопоставить его главного героя с героями Тургенева и Чернышевского, а характеры дворян, нарисованные Тургеневым, и людей «старого мира» Чернышевского — с такими персонажами, как Свидригайлов, Лужи и др.

И здесь выявилась любопытная подробность, если не сказать, закономерность.

Те школьники, которые, разбирая каждый роман в отдельности, как будто умели указать сильные и слабые стороны писателя, оценить его произведение более или менее объективно (разумеется, под руководством учителя), теперь, сопоставляя романы, словно теряли критерии, начинали рассматривать произведения однозначно, — одни из них в «розовом», другие — в мрачном свете. На фоне Лужиных и Свидригайловых тургеневские герои «хорошими», сглаживались их недостатки и сам Тургенев представлял чуть ли не певцом дворянства. При сопоставлении Базарова, «новых людей» Чернышевского и Расколь-

никова все «плюсы» доставались на долю героев Чернышевского, все «минусы» — на долю Базарова и Раскольников.

Можно спорить о причинах подобных «перекосов». Но, полагаем, здесь сказались и какие-то особенности юношеского прямолинейного мышления, неумение школьников подойти к предмету многосторонне¹. Диалектике сопоставлений, сохранению пропорций при сравнении, иными словами, умению рассматривать явления в их сложности и многомерности, нужно учить. Без этого мы рискуем закрепить в сознании школьников неверные представления о характере творчества трех крупнейших русских писателей, а главное, сделать стереотипом одномерный, прямолинейный подход к явлениям искусства.

В последние годы мы избрали несколько иной путь изучения романа Достоевского. Прочитанный школьниками самостоятельно, он перечитывался и разбирался как бы на фоне романов Тургенева и Чернышевского. Параллели между творческими позициями и взглядами трех русских писателей начинались уже на вводных занятиях.

Речь прежде всего шла о различиях тех исторических условий, в которых создавались романы и которые в них отразились: время революционного подъема — в романах Тургенева и Чернышевского, время спада революционной волны — в романе Достоевского². Одновременно учащиеся получали представление о дальнейшем развитии во второй половине 60-х годов буржуазного предпринимательства, капиталистического хищничества. Место Диких и Кабановых, современников Базарова, место какой-нибудь Розальской все больше занимали «просвещенные» негоцианты, не брезговавшие, однако, самыми черными делами, а главное, выдвигавшие из своей среды «теоретиков» насилия и ничем не сдерживаемого индивидуализма.

Чтобы подготовить школьников к восприятию романа Достоевского как романа идеологического, а не авантюрного (к чему они часто бывают склонны), необходимо определенное время уделить рассказу об идейной борьбе и духовной жизни эпохи. Сообщаем, что именно в эти годы в России была переведена «История Юлия Цезаря» Наполеона III с ее откровенной апологией сильной личности.

Развитие капиталистического хищничества сопровождалось усилением социальных контрастов: тысячи людей, униженных и раздавленных, оказывались в безвыходных тупиках. Вера в близкий общественный переворот, которой жил Чернышевский, надежды на какое-то общественное обновление, которые не покидали Тургенева в первой половине его творчества, теперь у многих и многих заменились разочарованием и даже

¹ Об аналогичных фактах истолкования произведений Лермонтова, Некрасова, Блока, Маяковского см.: Айзерман Л. С. Уроки литературы сегодня. М., 1974, с. 136—138.

² См.: «Вопросы литературы», 1971, № 4, с. 224—226.

отчаянием. В этой обстановке возникали и развивались волюнтаристские теории взрыва общества, индивидуального террора (например, ишутинцы). Отвергая звериный индивидуализм нарождающегося буржуазного общества, многие интеллигенты попадали во власть этого индивидуализма, преувеличивали значение личности в истории и рассчитывали бороться с «бонапартистскими» принципами, утверждавшимися в общественной жизни, «бонапартистскими» же методами. На смену революционному нигилизму в мелкобуржуазных кругах приходил нигилизм индивидуалистический¹.

Нелегко современникам было разобраться в пестроте мнений, кружков, теорий. Многие склонны были выносить «за скобку» теорию насильственного переворота революционеров-демократов и теорию индивидуального террора «нигилистов», подобных Ишутину и Каракозову, не видя различия между ними. Другие — проповедники христианского смирения ставили на одну доску и тех, кто применял насилие в отношении «ближних своих», заботясь о собственном благосостоянии и богатстве, и тех, кто говорил о насилии как необходимом средстве переустройства общества. Достоевский не отделял научного социализма от системы взглядов Бакунина, выступал против всякого насилия, но, защищая идеи христианского социализма, обличал угнетение, социальные несправедливости, проповедовал любовь к человеку, далеко выходящую за рамки христианской любви².

Школьники должны увидеть, что при всех различиях, при всем накале борьбы Тургенев и Чернышевский, если оценивать их деятельность исторически, находились по одну сторону баррикады (хотя Чернышевский, разумеется, занимал последовательно революционные позиции). «Мнение, заключающееся в том, что мировоззрение писателя (Достоевского. — Г. Б.) во всех наиболее существенных его проявлениях было консервативным, не соответствует действительности. Оно опровергается тем горячим протестом против общественной несправедливости, который воплощен в художественных созданиях писателя, протестом, возникшим не стихийно, а находившимся в тесном единстве с его глубоким осознанием социальных бедствий, с его душевными волнениями, муками. Политический консерватизм, предубеждения, касающиеся освободительной борьбы, не подчинили себе яркую, пылкую мысль художника, хотя они нередко и вставали препятствием на пути его больших творческих исканий»³. Следовательно, и Достоевский, если иметь в виду сильные стороны его творчества, объективно способствовал общественному прогрессу. Это не значит, конечно, что слабые стороны взглядов

¹ См.: Новиков А. И. Нигилизм и нигилисты, с. 96.

² См. об этом: Пруцков Н. И. Историко-сравнительный анализ произведений художественной литературы. Л., 1974, с. 48, 82, 83, 85 и др.

³ Храпченко М. Творческая индивидуальность писателя и развитие литературы, с. 355—356.

Тургенева и особенно Достоевского должны оставаться в тени. Знакомя учеников с личностью Достоевского, мы обращали их внимание на некоторые факты жизни писателя, например столкновения с ростовщиками в юности, увлечение утопическим социализмом, связь с петрашевцами, смертный приговор, каторгу и т. д. Мы оттеняли и какие-то черты внутреннего мира художника: его исключительную чуткость к страданию, сочувствие «униженным и оскорбленным», душевную ранимость, тягу к простому народу, в котором он, правда, видел носителя религиозных начал, интерес к духовной жизни общества, умение предвидеть эволюцию и проследить столкновение философских политических и этических идей¹.

Изучая «Преступление и наказание», мы, как сказано выше, обращались к романам Тургенева и Чернышевского. В каждом из них условно, в разных соотношениях, можно выделить три слоя: социально-бытовой, нравственно-философский, политический. Роман Достоевского — роман идеологический. Это произведение, в котором буквально разыгрывается битва идей; идеи, овладевая героями, становятся страстью. «На реалистическом, психологическом материале человеческих характеров»² Достоевский ставит глубокие философские и нравственные вопросы. Вместе с тем «страстная политическая тенденциозность пронизывает все творчество Достоевского»³. Он проявляет повышенный интерес к проблемам революции и социализма в их связи с историческими судьбами русского народа, человеческой личностью вообще, человечества в целом»⁴.

Особенность романа Достоевского в том, что идеи, при всем их накале, не поглощают своеобразие человеческой личности, наоборот, определяют ее индивидуальную неповторимость. «В любом из персонажей Достоевского ощущается биение живой жизни. Каждый из них встает в неповторимой конкретности, в большом разнообразии связей с окружающим миром. Психологическая сложность, внутренняя контрастность людей Достоевского, элемент гиперболы в передаче их чувств и свойств — все это не разрушает в них определенности, богатства характера, а придает характеру новые изменения»⁵.

Именно сопоставление героев как ярких индивидуальностей и носителей определенных нравственно-философских и политических идей позволяет проникнуть в те слои романов Тургенева, Чернышевского, Достоевского, о которых сказано выше.

Приступая к изучению «Преступления и наказания», ученики по заданию учителя самостоятельно готовят сообщения о «страшном мире», изображенном Достоевским. Одновременно

¹ См.: Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского, с. 153.

² Белкин А. Читая Достоевского и Чехова. М., 1973, с. 23.

³ Там же, с. 140.

⁴ Там же, с. 141.

⁵ Мотылева Т. Достоевские современности реализма. М., 1973, с. 319.

они делают экскурсии в «старый мир», нарисованный Чернышевским. Сравниваются дворяне (и принципы их обрисовки) в романе Тургенева, «золотая молодежь» из романа Чернышевского, Свидригайлов Достоевского. Ученики приходят к выводу, что реализм Достоевского — это реализм резких диссонансов, сгущенных конфликтов, непримиримых противоречий.

Завершая работу над образом Раскольникова, проводим определенные параллели с молодыми героями Тургенева и Чернышевского. Ученики узнают о симпатиях Достоевского к Базарову, «беспокойному и тоскующему Базарову» (его беспокойство и тоску писатель считал признаком «великого сердца»). Они сравнивают положение героев в обществе как различий (то, что Раскольников происходит из дворянской среды, значения не имеет, ибо по своим жизненным условиям, симпатиям и антипатиям он принадлежит именно к разночинцам); их взгляды на существующее общественное устройство: полное и бескомпромиссное отрицание современных им социальных институтов и порядков во имя лучшего будущего (хотя герои Тургенева и тем более Достоевского представляют его себе весьма туманно); сочувственное отношение к закабаленным низам, ненависть к «барчукам проклятым», атеистические убеждения — и качества личные: активность, полное бескорыстие, прямота, стремление дойти «до края» в познании причин царящей несправедливости, плебейская гордость.

У героя Достоевского эти личные качества как бы сгущены, взяты на изломе. Не мечта о будущем, а страстное желание справедливости сейчас, немедленно и во что бы то ни стало. Не просто самолюбие, а самолюбие болезненное, доходящее до пренебрежения своего значения в мире, до индивидуалистического эгоизма, эгоистического понимания собственной личности. Жажда помочь ближним, а жажда добра другим — острейшее.

Жизнь — печать трагизма. Ему нередко приходит с натурой, отсюда — внутреннее беспокойство, «самоломанность»¹. Эти же качества — «раскольничьи». Но он поставлен в более трагичной ситуации, чем молодой герой Тургенева. Базаров был идеалом, Раскольников — одинок абсолютно. Идеалов нет, идеалов нет, и все процессы духовной жизни — все — влекут к катастрофе². Базаров испытывает приливы тоски и злости, потерпев неудачу в любви, но своим взглядам на общество не изменяет. Раскольников переживает крушение своей социальной теории.

Главное же в том, что и Базаров, и тем более герои Чернышевского верили в благотворность революционного преобразо-

¹ См.: Бялый Г. А. Русский реализм конца XIX в. Л., 1973, с. 45.

² Там же, с. 48.

вания общества. Раскольников не видел в современной ему действительности никаких сил, способных переделать или даже хотя бы взорвать ненавистный ему уклад, все надежды возлагал на выдающуюся личность, объективно — на личность бо-напартистского толка.

Чтобы оттенить значение нравственной проблематики произведения Достоевского, нелишне вспомнить с учениками, что вопрос о губительности эгоизма был поставлен еще в романах Пушкина и Лермонтова, что в «Герое нашего времени» Лермонтова, «Отцах и детях» Тургенева в определенном плане решаются проблемы границ человеческой воли, активности личности, взаимоотношений личности и общества, что эти же проблемы всплывают в романе Чернышевского и что они по существу являются сквозными проблемами русской литературы.

Плодотворно сопоставление нравственных принципов героев Чернышевского и Достоевского. «Характерной чертой этики Чернышевского было то, что интересы массы, народа не противопоставлялись в ней интересам личности, отдельного человека»¹. Теория «разумного эгоизма» базировалась на убеждении, что счастье всех предполагает счастье каждого. Это была революционно-демократическая теория. Нравственные принципы Раскольникова не могут быть определены однозначно. С одной стороны — бескорыстие, совесть, понимаемая Достоевским как народное, религиозное начало (полное воплощение такой совести — Сонечка Мармеладова). С другой — крайний индивидуализм, попытка стать над людьми, над моралью, отказаться от совести, приводящая героя к трагедии, к безвыходному тупику.

Делаем вывод, что перед нами герой, запечатлевшие разные фазы развития русской интеллигенции середины XIX века. В Базарове, по словам самого Тургенева, воплотилось «то едва народившееся, еще бродившее начало», которое позднее в новом качестве, на более высокой ступени сказалось в героях Чернышевского. Раскольников — герой эпохи спада революционной волны, нигилист индивидуалистического толка. Важно и то, что эти персонажи нарисованы с разных мировоззренческих позиций. Революционеры-демократы Чернышевского полностью выражают взгляды писателя. Разночинец в романе «Отцы и дети» показан художником, чьи взгляды были далеки от революционно-демократических, но кто сочувствовал личным качествам борцов и стремился правдиво воспроизвести действительность; отсюда и ярко охваченные стороны базаровского типа, и некоторые пробы и даже противоречия в его трактовке. Герой Достоевского ни в коей мере не может быть причислен к плеяде революционеров-демократов. Но его роднит с ними страстное неприятие «страшного мира» и горячая жажда спра-

¹ Лебедев А. Разумные эгоисты Чернышевского, М., 1973, с. 54.

ведливости. Сострадав своему герою всюду, где тот вступает в драматический конфликт с исполненной ужасов действительностью, Достоевский подвергает сокрушительному обличению его индивидуалистическую теорию, правда, делая из этого обличения абстрактно-«надклассовые», «всечеловеческие», христианские выводы.

Сравнению подвергалась и концепция будущего у трех писателей (одинокая могила Базарова и вечное небо над нею — у Тургенева; картина победившей революции — у Чернышевского; слова о духовном перерождении Раскольниковова, вынесенные по существу за пределы романа, — у Достоевского).

Успешности нелегкой работы над образом Раскольниковова способствовало и обращение к произведениям, не входящим в школьную программу. На уроках прозвучали отрывки из полужутливого «святочного рассказа» М. Горького «Извозчик», герой которого, придя к мысли, что «человек — мера всему», и убив богатую купчиху, в конце концов становится солидным и уважаемым человеком в городе (неважно, что все эти события герой... видит во сне). Ученики понимали, что Раскольников действует отнюдь не из корысти, что он, по словам героя рассказа Горького, «идеалист», озабоченный счастьем рода человеческого, но вставший на ложный путь. Восторженные слова Жюльена Сореля (из романа Стендаля «Красное и черное») о Наполеоне резче подчеркнули презрение и ненависть Раскольниковова к «Ликургам, Солонам, Магометам, Наполеонам», преступникам и «кровопроливцам», хотя он пытается позаимствовать их средства и методы. Был прочитан и монолог «нигилиста» Бычкова (из романа Лескова «Некуда»): «Залить кровью Россию, перерезать все, что к штанам карман пришло. Ну, пятьсот тысяч, ну, миллион, ну, пять миллионов... Ну что же такое? Пять миллионов перерезать, зато пятьдесят пять останется и будут счастливы». Ученики убеждались в том, что «бонапартизм» Раскольниковова — сложный конгломерат чувств и взглядов, в котором смешаны и ненависть к сильным мира сего, и отчаяние от невозможности (с его точки зрения) идти другим путем, и бунт, неприятие этого проклятого, страшного мира, и стремление что-то сделать, чтобы изменить невыносимо гнетущие условия жизни. И вместе с тем попытки восстановить человечность бесчеловечными средствами таят в себе, по справедливому мнению Достоевского, неразрешимое противоречие. Право судить других вплоть до вынесения смертного приговора некоторым или многим из них, желание поставить себя над людьми — пусть во имя гуманных целей — ведет к эгоцентризму и антигуманности, порождает тезис «все позволено».

Стремясь отделить автора от героя, большое внимание при изучении романа мы уделяли наблюдениям над способами обрисовки действующих лиц и выражения оценочной позиции

писателя (и здесь кое-какие параллели проводились с романом Тургенева). Общий идейно-эстетический принцип, определяющий систему образов, структуру, тональность романа Достоевского, становился ясен учащимся уже после самостоятельного чтения, во время вступительной беседы: осуждение тех, кто неразрывными узами связан с враждебной действительностью, сочувствие ее жертвам и тем, кто эту действительность не принимает.

Постепенно школьники убеждались в том, что герои Достоевского обрисованы не только в бытовом плане. Действующие как будто на узкой площадке, в узком кругу знакомых и незнакомых людей, они мучаются «проклятыми вопросами» века и соотносятся со всем миром, «с человечеством, и не только современным, но и прошлым и будущим»¹.

Ученики видят, что Достоевский сгущает конфликты. Слово экспериментатор, он ставит героев в такие обстоятельства, которые позволяют наиболее полно проследить тенденции развития их взглядов и характеров. В романе действуют не отвлеченные идеи, а живые люди, до глубины своего существа захваченные идеями. Отсюда значение многолюдных и многообразных споров, «словесных турниров», по определению Л. Гроссмана², обилие монологов и диалогов в романе. Причем, по меткому наблюдению М. Бахтина, даже внутренние монологи героя построены по принципу диалога-спора с различными «правдами» и позициями жизни. «Большой диалог» романа в его целом — происходит не в прошлом, а сейчас, то есть в *настоящем* творческого процесса. Это вовсе не стенограмма *законченного* диалога, из которого автор уже вышел и *над* которым он теперь находится как на высшей и решающей позиции...»³.

Драматически напряженное действие нередко и внешне выражается в сценах, напоминающих сцены спектакля: «Сцена представлялась таким образом: Раскольников досмеивался, забыв свою руку в руке хозяина... Разумихин... круто повернул к окну, где и стал спиной к публике, с страшно нахмуренным лицом, смотря в окно и ничего не видя. Порфирий Петрович смеялся и желал смеяться, но очевидно было, что ему надо объяснений. В углу на стуле сидел Заметов...»⁴.

В беседе с учениками мы установили некоторые особенности психологизма Достоевского. В центре романа один герой — Раскольников. С точки зрения этого героя писатель рисует почти все события, развертывающиеся в романе, рисует обстоятельно,

¹ Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. М., 1964, с. 157.

² См.: Творчество Достоевского. М., 1959, с. 344.

³ Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского, с. 107.

⁴ Здесь и далее примеры подобраны самими учениками, хотя драматичность романов Достоевского (напряженность и стремительность развития действия, роль диспута-диалога и пр.) неоднократно отмечалась в литературе

как бы сливаясь с героем, воспринимая действительность его глазами и заставляя читателя видеть так же. Изображение жестов, мимики героя, изображение предметного мира пронизывается почти незаметными эмоционально-оценочными комментариями, раскрывающими чувства, переживания героя: «Письмо дрожало в руках его... Когда Настасья вышла, он быстро поднял его к губам и поцеловал; потом долго вглядывался в почерк адресата, в знакомый и милый ему мелкий и косенький почерк его матери, учившей его когда-то читать и писать. Он медлил; он даже как будто боялся чего-то».

Авторский комментарий часто сливается с самооценкой героя: «Он проснулся на другой день уже поздно, после тревожного сна, но сон не подкрепил его. Проснулся он желчный, раздражительный, злой и с ненавистью посмотрел на свою каморку».

— Здесь, — сказал ученик, подобравший этот пример, — о Раскольникове пишет Достоевский. Но как будто сам Раскольников смотрит на себя и говорит о себе. Можно было вместо «он» сказать «я» — и ничего не изменится.

Раскольников показан словно изнутри, и читатель приобщается к его исканиям, переживаниям, страданиям. Иногда писатель говорит от себя, но тогда слово его организовано «как слово о присутствующем, слышащем его (автора) и могущем ему ответить... В замысле Достоевского герой — носитель полноценного слова, а не немой, безгласный предмет авторского слова»¹.

Особенно полно отношение автора к Раскольникову выявляется через систему образов, через сопоставление его с Мармелазовым, Соней, Разумихиным, Лужиным, Свидригайловым, Лезягинным, Порфирием Петровичем, Николкой. Мысли писателя, его концепция жизни раскрываются во взаимных столкновениях и взаимных отражениях действующих лиц.

Но главное, что позволяет судить об отношении автора к Раскольникову, — это своеобразная проверка практикой его, Раскольникова, идей. Волюнтаристские замыслы не выдерживают испытания жизнью. Истинное, хотя и кратковременное чувство счастья посещает героя лишь тогда, когда он делает добро другим; именно тогда его охватывает «необъятное ощущение вдруг прихлынувшей полной и могучей жизни».

Работа над романом завершается короткой беседой о противоречивости мировоззрения Достоевского, о возможности схождения между субъективным содержанием и объективным смыслом художественного произведения вообще, то есть на ином материале решаются проблемы, поднимавшиеся ранее, при изучении романа Тургенева.

Мы приводили учащихся к выводу, что Достоевский стремился противопоставить волюнтаристским теориям истинную

¹ Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского, с. 108.

человечность, которую он понимал как единение с миром, любовь к людям и христианское смирение. Однако великий реалист на каждом шагу противоречил себе, подвергая сомнению свои религиозно-этические взгляды. Он не мог погрешить против истины — нарисовать переродившегося, даже перерождающегося Раскольникова; он сумел указать лишь на то, что «в этих больных и бледных лицах (Раскольникова и Сони. — Г. Б.) уже сияла заря обновленного будущего, полного воскресения в новую жизнь». Достоевский не разделял того мнения, что «если общество устроить нормально, то разом и все преступления исчезнут». Он считал (и Разумихин, в какой-то мере представляющий в романе воззрения автора, отчетливо говорит об этом), что «живая душа жизни требует, живая душа не послушается механики, живая душа подозрительна, живая душа ретроградна!». С одной логикой нельзя через натуру перескочить!»

Высказывая такую точку зрения, он полагал, что полемизирует с социалистическими теориями. По сути дела он полемизировал с тем вульгарным, механистическим, незрелым и примитивным, что было не в научном, а в утопическом социализме. Выступая против принципа насилия вообще, он по существу доказывал несостоятельность волюнтаристского подхода к истории, «бонапартистских» попыток борьбы с «бонапартистскими» нравами и порядками¹.

Роман Достоевского несколько не колебал революционно-демократической теории Чернышевского. Больше того, он объективно доказывал, что на путях эгоистического бунта общества переделать нельзя. А страстная боль Достоевского о человеке (по словам Добролюбова), а потрясающие картины страданий людей, нарисованные в романе, горячий протест писателя против буржуазного индивидуализма, ведущего к разрушению и гибели личности, оказались сильнее его проповеди христианской любви и смирения и обусловили неумирающее значение романа.

Так учащиеся, сталкиваясь с противоречиями в мировоззрении писателя, убеждаются в том, что объективное значение произведения может быть шире тех или иных политических, религиозно-философских или этических взглядов художника, ибо сам жизненный материал, ставший предметом изображения, разрушает ложные суждения и оценки. Вместе с тем они видят, как прогрессивные и реакционные элементы в мировоззрении писателя в сложной и опосредованной форме определяют сильные и слабые стороны художественных созданий. Такое теоретическое обобщение делается на уроке.

Мы познакомили школьников с различными высказываниями о Достоевском русских и зарубежных критиков: Вл. Соловьева, который говорил о религии и церкви как положительном

¹ См.: Кирпотин В. Я. Разочарование и крушение Родиона Раскольникова. М., 1970.

идеале писателя¹; Добролюбова, который считал главным в творчестве Достоевского «боль о человеке»²; Розы Люксембург, которая доказывала, что писатель бросил жесточайшее обвинение в лицо буржуазному обществу³, — и предложили определить свое отношение к этим высказываниям и объяснить, чем обусловлены столь различные мнения о Достоевском.

Разумеется, поддержку получили высказывания Добролюбова и Розы Люксембург. Противоречивость мнений о писателе учащиеся объяснили противоречивостью самого Достоевского и различиями в мировоззрении критиков, убедившись еще раз, что ни литература не может быть безразлична к классовой борьбе, ни классы не бывают безразличны к литературе. Этот вывод подкреплялся и приводившимися учителем некоторыми фактами фальсификации Достоевского в современной буржуазной критике.

Нельзя сказать, чтобы и после такой работы ученики полностью овладели диалектикой сопоставлений и проникли во всю глубину романа Достоевского; противоречия писателя многими воспринимаются прямолинейно и огрубленно.

Однако, как правило, сопоставляя героев Тургенева, Чернышевского и Достоевского, ученики обращаются и к своеобразию исторического времени, запечатленного в романах, и к своеобразию взглядов писателей.

«Сравнивая характеры и мировоззрение двух разных людей или двух разных литературных героев, нужно принимать во внимание эпоху и обстоятельства, в которых они действуют, и, разумеется, точку зрения авторов, создавших эти образы, на все происходящее» — вот характерная фраза из сочинения. Указывая на более мрачные краски на палитре Достоевского при изображении «старого мира», некоторые учащиеся объясняют сущность этих красок тем, что изменилась сама действительность, производимая писателем: «хозяева «страшного мира» стали еще хитрее, еще хуже, еще безразличнее. Они превратились в хищных дельцов, умеющих делать любые пакости ради достижения своих целей». Стремление Чернышевского в чем-то оправдать Марию Алексеевну ученики связывают с его верой в преобразующую силу революции, которая создаст условия для воспитания и перевоспитания людей. «Такой веры нет у Достоевского, он мрачнее смотрит на мир, и его старушка-процентщица страшнее Розальской, ничего человеческого в ней нет».

В сочинениях о Базарове и Раскольникове школьники более сильные обращают внимание на сложность характеров героев и на сложность отношения к ним художников, отмечают объективное значение романов Тургенева и Достоевского. В сочинении

¹ См.: Критическое пособие. Сб. статей, т. II, 1913, с. 366—368.

² См.: Добролюбов Н. А. Соч., т. 3, с. 472—473.

³ См.: Люксембург Роза. О литературе. М., 1961, с. 140—141.

ях более слабых сопоставление героев проводится в основном верно, но писатель нередко остается где-то «за кадром», хотя и чувствуется, что его позиции авторами сочинений так или иначе учитываются.

Умения выявлять своеобразие взглядов различных художников совершенствуются серией самостоятельных групповых работ, требующих сопоставительного анализа таких произведений, как «Музе» А. Фета и «Вчерашний день часу в шестом...» Н. Некрасова, «На белой отмели Каспийского залива...» А. Майкова и «На смерть Шевченко» Н. Некрасова, «Поэту-гражданину» Я. Полонского и «Поэт и гражданин» Н. Некрасова, «Тяжела дорога» М. Розенгейма и «Школьник» Н. Некрасова и др.¹

Опыт показывает, что учащиеся приходят к правильным выводам лишь при соблюдении определенных условий, и прежде всего, если они ознакомлены с общим абрисом творчества нового для них писателя и некоторыми моментами творческой истории разбираемых произведений. Можно так сформулировать примерные требования к сопоставительному анализу: 1. Установление близости тематики, проблематики, образов сравниваемых произведений. 2. Выяснение времени написания и некоторых моментов творческой истории произведений (при каких обстоятельствах написаны и опубликованы, если не опубликованы, то почему и т. д.). 3. Определение жанрового своеобразия произведений. 4. Выяснение идейного содержания произведений, сходства и различия в трактовке и оценке изображаемых явлений (имеется в виду не только субъективное, но и объективное содержание произведений). 5. Установление характерности разбираемых произведений для писателей (или места, которое занимают эти произведения в их творчестве).

Конечно, осознание определенных действий не может заменить сложнейшую работу по интеллектуальному и эстетическому развитию учащихся, но оно в известной мере облегчает ее.

ВОПРОСЫ ЛЕНИНСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Неоценимое значение для формирования коммунистических убеждений вообще, вкусов, читательских навыков, принципов подхода к литературе имеют ленинские статьи и высказывания об искусстве.

В. И. Ленин стремился не только к тому, чтобы вооружить коммунистическими идеями, коммунистическим мировоззрением писателей, художников, деятелей искусства, но и к тому, чтобы

¹ Ряд подобных сопоставлений рекомендует Л. С. Айзерман (см.: Преподавание литературы и проверка знаний учащихся. Методические указания, М., 1969).

научные, марксистские критерии в подходе к искусству стали достоянием читательских масс. Он боролся против «старинного, полуобломовского, полуторгашевского русского принципа: «писатель подписывает, читатель почитывает». Он хотел, чтобы «действительно новое, великое, коммунистическое искусство» выросло на почве широкого народного образования и воспитания.

Как добиться, чтобы школьники поняли существо взглядов В. И. Ленина на литературу и в известной мере овладели ими?

Ленинские принципы подхода к искусству учащиеся усваивают прежде и больше всего в процессе изучения конкретных художественных произведений. Поэтому нужно, чтобы мысли В. И. Ленина о том или ином писателе становились ключевыми при анализе его творчества. Вместе с тем школьники должны сделать из статей и высказываний В. И. Ленина методологические выводы. Первый шаг на этом пути — выяснение новизны, новаторского характера ленинских оценок с точки зрения историчности. Мало того, чтобы, изучая, например, стихотворения и поэмы Н. Некрасова, школьники рассматривали их как произведения революционно-демократической поэзии. Нужно, чтобы они поняли, что именно так оценивая творчество поэта (направляемые учителем, который, в свою очередь, руководствуется определенной литературоведческой концепцией), они по существу следуют ленинским взглядам на великого поэта. Мало того, чтобы, знакомясь под руководством учителя с произведениями Л. Толстого, школьники увидели его глубинные связи с эпохой, то огромное общественное и художественное значение, познали то противоречия и их социальные истоки, — нужно, чтобы они поняли, что в основе такого подхода к Л. Толстому лежат ленинские взгляды, ленинские принципы, чтобы они осознали эти взгляды и их новизну.

Как показать ученикам новаторскую сущность статей В. И. Ленина и тем самым привлечь их внимание к особенностям его взглядов на литературу, его методологию?

Очевидно, в какой-то мере нужно с теми оценками литературных явлений Ленина, чтобы, подвергнув критике силу, объективность и плодотворность

Ленинские работы возникли в огноток и битва. В них — гигантская мудрость и эрудиция, целеустремленность и страстность. Сопоставление их со статьями тех, с кем В. И. Ленин спорит, позволяет понять существо его позиции, новаторства и

Разумеется, нет необходимости вдаваться во все подробности литературно-общественных споров, во все повороты литературной и идеологической борьбы, загружать их память множеством ошибочных или односторонних концепций. Но в

ряде случаев, по нашему мнению, полезно знакомить их — на ярких, характерных, *типичных* примерах — с различными точками зрения на те или иные литературные явления — не для того, чтобы сопоставлять взгляды В. И. Ленина со взглядами какого-нибудь второстепенного либерального критика, а для того, чтобы на этом фоне полнее выступило общественно-политическое, литературное, философское значение статей и высказываний В. И. Ленина о литературе.

Например, перед тем как обратиться к разбору знаменитых слов В. И. Ленина о Н. Некрасове (из статей «Памяти графа Гейдена» и «Еще один поход на демократию»), говорим о том, какая борьба развернулась вокруг наследия поэта после его смерти. Либералы утверждали, что произведения Н. Некрасова подготавливали читателей к «великой» реформе 1861 года и помогали ее проведению, что Н. Некрасов приветствовал «рассвет», «зарю», «сближе реформ» и т. д. Поэта называли «печальником вселенского горя», «певцом скорби народной», доказывали, что «под влиянием безотрадных впечатлений настоящего» у Некрасова колебалась вера в будущее, что в заключительных строках «Размышлений у парадного подъезда» с особенной силой сказались «маловерие» поэта, что Н. Некрасов всего-навсего был заурядным либеральным просветителем, который «залог счастья» видел в «просвещении народа», в «самоотверженной, любвеобильной деятельности»¹.

Даже Г. В. Плеханов, отметивший революционный характер поэзии Некрасова, ни словом не обмолвился о его борьбе с либералами, а о народе в произведениях Некрасова писал: «Его народ не умеет бороться и не сознает необходимости борьбы. Главной отличительной чертой этого народа является вечное терпение»².

Противопоставляя Некрасова либералам и, наоборот, сближая его с Чернышевским, В. И. Ленин выдвигал на первый план боевую, революционную суть его поэзии, давал четкую политическую оценку его творчеству, указывал его место в классовой борьбе.

Рассмотрим подробнее некоторые вопросы изучения ленинских статей о Л. Толстом.

В программу включены три статьи В. И. Ленина: «Лев Толстой, как зеркало русской революции», «Л. Н. Толстой и современное рабочее движение», «Л. Н. Толстой и его эпоха». В каждой из них говорится о гигантском, всемирно-историческом значении Толстого как писателя, давшего «ряд самых замечательных художественных произведений, ставящих его в число великих писателей всего мира». В каждой рассматриваются противоречия во взглядах, в учении, в творчестве Толстого и объясняются

¹ См.: Критическое пособие. Сб. статей, т. IV, вып. 1, М., 1914, с. 128, 134.

² Плеханов Г. В. Литература и эстетика, т. 2, М., 1958, с. 199.

причины и смысл этих противоречий. В первой статье — «Лев Толстой, как зеркало русской революции» — В. И. Ленин выступает против фальсификаторов взглядов гениального писателя, отмечает его «кричащие противоречия», видя в них зеркало «тех противоречивых условий, в которые поставлена была историческая деятельность крестьянства в нашей революции». В статье «Л. Н. Толстой и современное рабочее движение», написанной приблизительно через два года после первой, определены хронологические рамки творчества Толстого — между 1861 и 1905 годами, охарактеризован перелом, который пережил писатель в конце XIX века и который связан с «быстрой, тяжелой, острой ломкой всех старых «устоев» старой России». В последней из трех статей — «Л. Н. Толстой и его эпоха» — упор сделан на слабостях и историческом «грехе» толстовщины. И вместе с тем показано, что, несмотря на перелом во взглядах и настроениях писателя, творчество Толстого до и после перелома нельзя рассматривать как ничем не связанные друг с другом периоды. Наоборот, мысли Толстого 900-х годов перекликаются с тем, что он проповедовал еще в 50—70-е годы (в «Люцерне», статьях, «Анне Карениной»), — вывод, важный для понимания романа «Война и мир».

Работу над статьями целесообразно начинать с первых уроков по творчеству великого писателя. Опираясь на ленинские высказывания, характеризуем эпоху Толстого. Заостряем внимание учащихся на жизненных, философских, нравственных поисках писателя. Вспоминаем, что 40-е годы — время формирования Герцена, Тургенева, Чернышевского, Некрасова, Салтыкова-Щедрина как мыслителей и художников, время могучей проповеди Белинского, время петрашевцев, среди которых начал свою деятельность молодой Достоевский. Отделенный жизненными условиями и взглядами от своих выдающихся современников, Толстой испытывал то же «святое беспокойство», что и они, пытался по-своему разрешить жизненные противоречия и найти свой путь. Искания русской общественной мысли, определяемые в конечном итоге назреванием народного протеста в крепостнической России, своеобразно преломились в жизненном пути Толстого.

Наиболее полно ленинские статьи о Толстом помогают понять особенности биографии и творческого пути писателя в 60—900-е годы, существо и причины перелома в его взглядах и настроениях в 80-х годах. Статьи В. И. Ленина определяют и направление изучения романа «Война и мир». Чрезвычайно важно подойти к этому роману не только как к историческому, но и как к современному (для 60-х годов прошлого века) произведению, поднявшему и общечеловеческие, и злободневные вопросы — о роли народа и личности в истории, о войнах справедливых и несправедливых, о путях обновления общества, о роли дворянства, о женской эмансипации, о смысле жизни и т. д.

Изучая роман, нужно иметь в виду и его сильнейшие стороны (постановка коренных вопросов эпохи, критика «верхов», гениальная сила художественного изображения, ориентация писателя на светлые стороны в человеке, на героическое в нем), и противоречивость авторской концепции жизни, которая проливается на страницах, посвященных философии истории, Кутузову, Наполеону, исканиям Пьера Безухова и Андрея Болконского, Платону Каратаеву, Тихону Щербатому, Наташе Ростовой, — которая, короче говоря, выразилась во всем романе и которая обусловлена и противоречиями эпохи, и противоречиями в мировоззрении и мироощущении Л. Толстого, связанными, в свою очередь, с острейшими катаклизмами его времени.

С одной стороны, беспощадная критика «высшего» общества, основанного на подкупах, лицемерии, низкопоклонстве, корыстолюбии, неписаной субординации, по которой для успеха нужны не усилия по службе, не труды, не храбрость, не постоянство, а только умение обращаться с теми, кто вознаграждает за службу. С другой — мысли о бесполезности и даже вредности всякого государства, цивилизации вообще, прославление жизни, близкой к природе.

С одной стороны — критика завоевателей, царей, единоличных правителей типа Наполеона и Александра I. С другой — вывод об истории как бессознательной, общей, роевой жизни человечества, которая всякой минутой жизни царей пользуется для себя как орудием своих целей.

С одной стороны — попытки подчеркнуть в Кутузове пассивность, отречение от участия в событиях. С другой — изображение Кутузова как полководца, который, как пишет сам Толстой, дает Бородинское сражение, а затем «своею властью, в противовес воле государя, предписывает оставление Москвы». И т. д. и т. д.

Разобраться во всех этих противоречиях писателя, связанных в конечном итоге с настроениями, психологией, взглядами анархически настроенной крестьянской массы, помогают статьи В. И. Ленина о Толстом.

Нет необходимости повторять, что всякий разговор о противоречиях Толстого, всякие теоретические выводы тогда плодотворны, когда помогают вникнуть в художественный мир, созданный писателем, пережить и прочувствовать гениально нарисованные им картины русской жизни, разобраться в особенностях его авторской позиции.

На заключительном этапе изучения жизненного и творческого пути Толстого вновь — на этот раз более обстоятельно — обращаемся к статьям В. И. Ленина. Ставим перед школьниками вопрос, предопределяющий их дальнейшее раздумье: Как известно, Л. Толстой не создал художественных произведений о первой русской революции; далек от нее по изображаемому времени и тематике роман «Война и мир». В. И. Ленин писал, что

великий художник явно не понял революции и явно от нее отступился. Почему же Ленин называет Л. Толстого зеркалом русской революции? И что значит быть «зеркалом» крупного исторического явления или процесса? Изучая статьи, выясняем их новаторский характер (в том плане, как об этом говорилось выше).

В своих статьях о Толстом В. И. Ленин обличал чиновников в рясах, жандармов во Христе, темных инквизиторов, травивших великого писателя. Он подвергал резкой критике казенное и либеральное лицемерие русской легальной прессы, напыщенные фразы, которые должны были заглушить потребность прямо и ясно оценить сильные и слабые стороны Толстого. Он издевался над теми, кто, подобно В. Базарову, видел в произведениях Толстого «чисто человеческую религию» или, как М. Неведомский, считал, что Толстой — «законченнейшее воплощение общечеловеческого идеологического начала — *начала совести*»¹.

На деле монархисты, либералы и псевдосоциалисты вроде Базарова и Неведомского затушевывали обличительный характер творчества писателя, «его горячий, страстный, нередко беспощадно-резкий протест против государства и полицейски-казенной церкви»².

Учащихся можно познакомить со взглядами на «Войну и мир» известного критика либерально-почвеннического направления Н. Н. Страхова. По его мнению, цель писателя состояла в том, чтобы изобразить «нам ту жизнь, которую мы обыкновенно называем героической». Но изображение героической жизни, пишет критик, не исчерпывает собой задачи автора. Л. Н. Толстой стремится показать человеческую основу героизма, «показать в героях людей», увидеть то, «что таится в душе человека под игрой страстей, под всеми формами себялюбия, своекорыстия, животных влечений». «Таинственная глубина жизни — вот мысль «Войны и мира», по мнению критика. Проникая в эту «глубину жизни», Л. Н. Толстой, оказывается, противопоставляет «героизм деятельный» (Наполеон, французы вообще, Растопчин, Ермолов, Милорадович, Долохов и др.) героизму смиренному, исконно и истинно русскому (Тушин, Тимохин, Кутузов и др.) и все свои симпатии отдает этому последнему. «Мы должны смиренно преклониться перед поэтом, прославившим и воплотившим перед нами героизм смирения»³, — заключает критик. Нетрудно увидеть, насколько обеднены и искажены идеи, насколько приглушены и даже обесцвечены краски романа, насколько бессильны отвлеченные построения критика объяснить, истолковать своеобразие могучего реализма, художнические победы и противоречия великого писателя.

¹ См.: В. И. Ленин о Толстом. Комментарии. М., 1971, с. 177.

² Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 20, с. 20.

³ Страхов Н. Критические статьи об И. С. Тургеневе и Л. Н. Толстом. т. I. Киев, 1901, с. 286.

Высказывались и другие, более плодотворные взгляды на Толстого. Несколько статей ему посвятил Н. Г. Чернышевский. Заслуга великого революционера-демократа в том, что уже в самом начале творческого пути писателя он увидел связь самого духа его произведений с народным духом. Но, во-первых, мысли Чернышевского относятся прежде и больше всего к рассказам Толстого о барине и мужике, а во-вторых, Чернышевский по обстоятельствам своей жизни не мог проследить творческий путь Толстого после 50-х годов, когда с особенной силой проявились противоречия писателя.

Г. В. Плеханов справедливо отмечал отрицательное отношение Толстого к «нынешнему общественному строю», в то же время подвергая резкой критике его теорию непротивления злу насилием. Но он считал, что «Толстой был и до конца жизни остался большим барином», что, «не будучи в состоянии заменить в своем поле зрения угнетателей угнетаемыми, — иначе сказать: перейти с точки зрения эксплуататоров на точку зрения эксплуатируемых, — Толстой, естественно, должен был направить свои главные усилия на то, чтобы нравственно исправить угнетателей...»¹.

В. И. Ленин также указывал на кричащие противоречия во взглядах и творчестве Толстого. Он объяснял эти противоречия и личными причинами. Он учитывал изменения в мировоззрении и мироотношении писателя, тот идейный перелом, который произошел у него в 80-е годы и которому Плеханов не придавал большого значения. Но решающий фактор противоречий Толстого, как и его идейного перелома, В. И. Ленин видел в исторических условиях, сформировавших писателя и отразившихся в его творчестве. Он исходил из того, что великий художник всегда отражает хотя бы некоторые, но существенные стороны эпохи.

Впервые именно В. И. Ленин связал своеобразие творчества Толстого с важнейшими историческими процессами 60—900-х годов. Впервые именно В. И. Ленин сумел объяснить сильные и слабые стороны Толстого-мыслителя и Толстого-художника противоречивыми условиями, в которых развивалась русская общественная жизнь 1861—1905 годов, в частности и в особенности — «историческая деятельность крестьянства в нашей революции»². Впервые именно В. И. Ленин отметил, что Толстой «сумел с замечательной силой передать настроение широких масс, угнетенных современным порядком, обрисовать их положение, выразить их стихийное чувство протеста и негодования», что «в произведениях Толстого выразились и сила и слабость,

¹ Плеханов Г. В. Литература и эстетика, т. 2, с. 408.

² Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 17, с. 210.

и мощь и ограниченность именно крестьянского массового движения¹. Впервые именно В. И. Ленин объяснил, чем определяется мировое значение Толстого, как и всякого великого художника: конечно, и степенью личного дарования («гениальный художник», «замечательно сильный, непосредственный и искренний протест», «страстный обличитель», «сила чувства, страстность, убедительность, свежесть, искренность, бесстрашие»), и вместе с тем постановкой «великих вопросов», изображением событий и процессов эпохального значения.

Именно В. И. Ленин подчеркнул, что Л. Толстого, как и всякого другого большого художника, нужно ценить за то, в чем выражается его разум, а не предрассудок. И именно В. И. Ленин показал в наследстве Толстого «то, что не отошло в прошлое, что принадлежит будущему», что берет и над чем работает «российский пролетариат» («несравненные картины русской жизни», постановка «великих вопросов», «бурный протест против всякого классового господства»).

Таким образом, подходя к Толстому с единственно правильных, научных, классовых, марксистских позиций, с позиций «социал-демократического пролетариата», В. И. Ленин сумел дать объективную оценку его творчеству, раскрыть его своеобразие, истоки его силы и противоречий, его общественное и художественное значение.

Мысли В. И. Ленина о противоречиях Л. Н. Толстого и на этой стадии обучения целесообразно иллюстрировать примерами.

К сожалению, ни одно из произведений «позднего» Толстого в IX классе не изучается текстуально. Но в обзоре школьники знакомятся с романом «Воскресение», из VII класса они вынесли знание рассказа «После бала». Противоречивость взглядов Толстого выступает особенно наглядно, если в классе прочитать два-три отрывка из его публицистических работ, например из статьи «Рабство нашего времени» или из писем Николаю II. «Третью России находится в положении усиленной охраны, т. е. вне закона, — писал Толстой русскому самодержцу в 1902 году. — Армия полицейских — явных и тайных — все увеличивает. Тюрьмы, места ссылки и каторги переполнены, сверх сотен тысяч уголовных, политических, к которым причисляют теперь и рабочих... Везде в городах и фабричных центрах сосредоточены войска и высылаются с боевыми патронами против народа... И как результат всей этой напряженной и жестокой деятельности правительства, земледельческий народ — те 100 миллионов, на которых зиждется могущество России... — нищает с каждым годом, так что голод стал нормальным явлением. И таким же явлением стало всеобщее недовольство правительством всех сословий и враждебное отношение к нему»².

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 20, с. 20.

² Толстой Л. Н. Полн. собр. соч., т. 73. М., 1954, с. 185.

Однако письмо к самодержцу, заключавшее в себе беспощадную критику российской действительности, начиналось обращением «Любезный брат» и заканчивалось призывом к Николаю II сделать то, что ему скажет бог, то есть совесть, и вступить на новый путь жизни.

В завершение работы над статьями В. И. Ленина о Толстом формулируем вытекающие из них выводы методологического характера.

Во-первых, В. И. Ленин рассматривает творчество писателя в тесной связи с исторической эпохой, причем берет «большую эпоху», а не отдельные исторические эпизоды.

Во-вторых, в этой эпохе определяется главный социальный процесс (революция) и соотношение его движущих сил (пролетариат и крестьянство). Взгляды и творчество писателя анализируются в движении, в развитии в связи с коренными процессами эпохи (перелом во взглядах, настроении, творчестве Толстого, обусловленный острой ломкой «всех старых «устоев» старой России»)¹.

В-третьих, В. И. Ленин подчеркивает роль личности, дарования писателя в изображении процессов и явлений действительности.

В-четвертых, В. И. Ленин отделяет в творчестве писателя то, что принадлежит прошлому и связано с исторически обусловленным уровнем мышления художника, а иногда и с его заблуждениями и предрассудками, от того, что составляет сильную сторону его произведений и принадлежит народу, будущему.

В-пятых, происходящее в одной стране (России) В. И. Ленин соотносит с мировым историческим процессом; тем самым выявляется мировое значение того, что происходит в отдельно взятой стране, и на этой основе определяется мировое значение писателя.

Таким образом, статьи В. И. Ленина о Толстом учат многостороннему анализу творчества писателя — и с точки зрения отраженной им эпохи, и с высоты коммунистического идеала. Они утверждают необходимость оценивать творчество художника в единстве конкретно-исторического, классового, эпохально-го, национального, всемирно-исторического и общечеловеческого.

¹ Если в статье «Лев Толстой, как зеркало русской революции» В. И. Ленин, по словам А. В. Луначарского, идет от анализа творчества писателя, его противоречий к пониманию тех социальных условий, которыми эти противоречия порождены, то в статье «Л. Н. Толстой и его эпоха» он сначала исследует историческую почву, на которой возникло творчество Толстого, а затем рассматривает, как особенности эпохи отразились в произведениях писателя и определили их своеобразие. Но и в том и в другом случае существо противоречий художника познается в соотносительности с коренными процессами действительности.

Заключительные занятия в IX классе строим как обобщение знаний учащихся о роли мировоззрения в постижении правды жизни, о классовости и народности литературы. Конкретным содержанием занятий становится высказывания В. И. Ленина о литературе, с которыми ученики познакомились в VIII—IX классах. К этим занятиям школьники должны перечитать статью В. И. Ленина «Памяти Герцена», входящие в программу статьи о Толстом, знакомую по курсу истории работу В. И. Ленина «О национальной гордости великороссов». Урок проходит в форме беседы с развернутыми комментариями учителя. Можно так определить основные вопросы обобщающих занятий:

Связь взглядов В. И. Ленина на литературу с его социально-политическими, философскими, эстетическими, этическими взглядами. Литература и освободительное движение.

В. И. Ленин о действительности как источнике и основе художественной литературы. Необходимость оценивать творчество писателя не по преходящим мотивам, а по степени глубины и правдивости отраженных им коренных явлений общественной жизни.

В. И. Ленин о роли мировоззрения в художественном творчестве, о социально-исторических истоках противоречий во взглядах и творчестве писателя.

В. И. Ленин о критериях, которыми определяется общественно-литературное — национальное и мировое — значение писателя.

Историзм, классовость подхода В. И. Ленина к литературе. Единство классового и художественного критериев (в этой связи можно вспомнить с учащимися содержание понятия «народность литературы»).

Обсуждая вопрос о мировоззрении писателя, заметим, что противоречия во взглядах и творчестве художника отнюдь не универсальный закон искусства даже дореволюционной поры, что пример таких писателей, как Чернышевский, Салтыков-Щедрин, демонстрирует плодотворность цельного прогрессивного мировоззрения для художественного творчества. Недаром В. И. Ленин писал, что «Чернышевский — единственный действительно великий русский писатель, который сумел с 50-х годов вплоть до 88-го года остаться на уровне цельного философского материализма...»¹.

В своем отношении к литературе и искусству В. И. Ленин продолжал лучшие традиции революционеров-демократов. Поэтому в учебно-воспитательных целях возможны параллели с их высказываниями и статьями о литературе.

Революционные демократы рассматривали литературу как силу служебную, «которой значение состоит в пропаганде, а

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 18, с. 384.

достоинство определяется тем, что и как она пропагандирует»¹. Борьба с царизмом, со всеми видами угнетения и неравенства, просвещение масс, вооружение их передовыми идеями, по мнению революционно-демократических критиков, составляли важнейшую обязанность литературы.

Не приписывая роли мировоззрения писателя, борясь за то, чтобы художники разделяли и пропагандировали прогрессивные взгляды (письмо Белинского к Гоголю), они ценили произведения литературы прежде всего по тому, насколько правдиво воспроизведены в них существенные стороны действительности (статьи Белинского о «Мертвых душах» Гоголя, Добролюбова об Островском и т. д.). Они видели противоречивость идейных, творческих позиций некоторых писателей и указывали, что значение произведения определяется той правдой жизни, которая в нем запечатлена (статьи Писарева об «Отцах и детях» Тургенева).

Нередко революционно-демократические критики давали глубокий анализ социальных истоков творчества писателей (статьи Белинского о Пушкине, Добролюбова об Островском). Чернышевский подчеркивал историческую и социальную обусловленность понятий и представлений о прекрасном.

Однако В. И. Ленин пошел значительно дальше революционных демократов. Он проводил последовательно классовую, пролетарскую, партийную точку зрения на искусство. Не нарушая принципа историзма, а, наоборот, развивая его, рассматривая все стороны творчества крупных писателей в их связях с эпохой и определенными социальными силами, он выяснял значение этих писателей для современности и для будущего, для революционной борьбы рабочего класса и руководимых им трудящихся масс.

Последовательно марксистская, классовая, партийная позиция позволила В. И. Ленину глубоко исследовать творчество многих писателей, установить его идейно-художественное своеобразие, его генетические и функциональные связи с эпохой, с определенными классами, увидеть его национальное и мировое значение и таким образом сделать новый шаг в эстетике, в критике, в науке о литературе.

Изучение ленинских статей о литературе, овладение теоретическими понятиями «мировоззрение писателя», «классовость» и «народность литературы», важное само по себе для формирования взглядов, знаний, вкусов учащихся, способствует более глубокому усвоению социальной природы и значения искусства, вырабатывает правильное отношение к классическому наследию и одновременно готовит учащихся к постижению сложнейших понятий партийности литературы и социалистического реализма.

¹ Добролюбов Н. А. Соч., т. 3, с. 170.

ПРОБЛЕМЫ ПАРТИЙНОСТИ ЛИТЕРАТУРЫ В КУРСЕ X КЛАССА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЯ ПАРТИЙНОСТИ ЛИТЕРАТУРЫ

В X классе на новой основе, на новом, качественно ином материале советской литературы школьники рассматривают проблемы художественного образа, типизации, классовости, народности литературы, мировоззрения и индивидуального стиля писателя, способы выражения авторского сознания, обогащают свои знания о художественном методе.

Вместе с тем они знакомятся с новыми для них понятиями партийности литературы и социалистического реализма.

В последние годы к проблемам социалистического реализма привлечено внимание исследователей. Обсуждаются философско-эстетические концепции метода советской литературы, вопросы его генезиса, соотношения с другими методами, в частности критическим реализмом и романтизмом, проблемы стилевых течений в социалистическом реализме и др.¹

Подробное освещение работы по формированию понятия социалистического реализма в школе не входит в задачу данной книги. Сознывая неразрывность понятий партийности литературы и социалистического реализма, мы все же в исследовательских целях сосредоточиваемся на вопросах партийности литературы. Однако основные линии связи понятия партийности литературы как понятия основополагающего с понятием социалистического реализма прослеживаем.

Возникший в определенных социально-исторических условиях, подготовленный всем предшествующим развитием искусства и эстетики, и прежде всего работами Маркса и Энгельса, принцип партийности литературы обозначил новый, ленинский этап науки об искусстве и литературе.

¹ См., например: Петров С. Основные вопросы теории реализма. Критический реализм. Социалистический реализм. М., 1975; Овчаренко А. Социалистическая литература и современный литературный процесс. М., 1975; Марков Д. Ф. Проблемы теории социалистического реализма. М., 1975; Проблемы художественной формы социалистического реализма, т. 1—2. М., 1971; Плукш П. И. Формирование и развитие социалистического реализма. М., 1973; Незвитов А. П. Социалистический реализм в теоретическом освещении. Л., 1975.

В статье «Партийная организация и партийная литература» В. И. Ленин неоднократно говорит не только о литературе, а о литературном деле; тем самым он подчеркивает огромную действительную, активную, воспитательную роль литературы, направленную на революционное преобразование общества (недаром литературное дело, по его мнению, должно явиться частью общепролетарского дела). В. И. Ленин развивает мысль о том, что литературное творчество не может быть плодом индивидуального своеволия и групповых интересов. Говоря о литературном деле, он имеет в виду и идейное руководство партии литературным процессом, и определенные организационные меры, направленные на развитие социалистической литературы: партийный контроль над издательствами, книжной торговлей, печатью, а главное — воспитание художников в коммунистическом духе, в духе высокой идейности.

Таким образом, можно сказать, что среди различных аспектов ленинского учения о партийности литературы (они будут применительно к средней школе рассмотрены далее) главными являются сознательная, последовательная, целеустремленная, страстная, активная, открытая борьба за коммунистические идеалы силой художественного слова (что предполагает глубокое исследование и художественное воспроизведение жизненных процессов, правды жизни) и партийное руководство литературой, которое и обеспечивает выполнение ею грандиозных исторических задач. Нельзя говорить о принципе коммунистической партийности литературы, «забывая» о необходимости и плодотворности партийного руководства литературой, о связи писателей с партией рабочего класса.

Партийность в искусстве выступает *не рядом* с категориями прекрасного или возвышенного, трагического или безобразного, *а в них, через них*: что считает художник возвышенным, низменным, прекрасным, трагическим, *как* это возвышенное или трагическое изображает. В литературе партийность — это пафос произведения, идейно-эстетические, мировоззренческие и психологические позиции автора, выраженные всей образной системой, всей структурой произведения.

В статье «Партийная организация и партийная литература» В. И. Ленин имел в виду пролетарскую, коммунистическую партийность.

Однако термин «партийность» В. И. Ленин понимал и в более широком смысле — как сознательную идейную связь человека с одним из коренных направлений общественной жизни, «с одной из линий, тенденций или партий, враждующих между собой»¹. Он неоднократно писал об открытой, сознательной, последовательной реакционности защитников царской монархии. «Реакционеры же наши отличаются чрезвычайной ясностью

¹ Иезуитов А. Живое оружие. Л., 1973, с. 19.

классового сознания,— указывал он в работе «Аграрная программа социал-демократии в первой русской революции 1905—1907 гг.».— Они прекрасно знают, чего они хотят, куда они идут, на какие силы они рассчитывают. У них нет ни тени половинчатости и нерешительности... У них ясно чувствуется связь с вполне определенным классом, привыкшим командовать, оценившим *верно* условия сохранения своего господства в капиталистической обстановке и отстаивающим свои интересы беззащитно... Противоречия между словом и делом у этих господ нет: наши реакционеры тоже «люди дела», как говорил Лассаль про немецких реакционеров в отличие от либералов»¹.

В 1906 году В. И. Ленин писал: «Черносотенцы, это — партии, поддерживающие правительство. Они стоят за самодержавную монархию, за полицейскую власть, за сохранение всей помещичьей земли. Это — партия монархистов, союз русского народа, партия правового порядка, торгово-промышленная партия, союз 17-го октября, партия мирного обновления. Все это — прямые враги народа, прямые защитники правительства погромщиков, правительства, разогнавшего Думу, правительства военно-полевых судов»². Позднее он сопоставлял фашистов с черносотенцами³. В. И. Ленин видел, что к старым врагам рабочего класса присоединяется новый враг — «все более объединяющаяся на сознательной, собственным опытом подкрепленной, вражде к пролетариату буржуазия»⁴.

Вместе с тем В. И. Ленин вскрывал истинную реакционность взглядов тех, кто, преследуя корыстные классовые цели, кричал о «беспартийности», «надпартийности», «демократизме», независимости от классовой борьбы, гуманности и т. д. (кадеты, «веховцы», граф Гейден). Он различал «беспартийность» людей, которые только поднимались на борьбу и еще не доросли до партийности пролетариата (вспомним его слова из статей о Толстом об «отчуждении от политики» миллионов крестьян, которые уже ненавидят хозяев современной жизни, но еще не дошли до сознательной, последовательной, идущей до конца борьбы с ними), и «беспартийность» (а на деле партийность) идеологов буржуазии и царской монархии, прикрывавших словами о «беспартийности» свою принадлежность к «партии сытых». Именно против такой «беспартийности», против такой лицемерно маскируемой зависимости «от денежного мешка» выступал В. И. Ленин в статье «Партийная организация и партийная литература». В. И. Ленин говорил, что «строгая партийность есть спутник и результат высокоразвитой классовой борьбы»⁵, что «самым цельным, полным и оформленным выраже-

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 16, с. 351.

² Там же, т. 14, с. 109.

³ См. там же, т. 45, с. 293.

⁴ Там же, т. 19, с. 196.

⁵ Там же, т. 12, с. 133.

нием политической борьбы классов является борьба партий»¹. В этом смысле можно сказать, что партийность искусства — это высшее, наиболее полное проявление его классового характера. Правда, законы искусства специфичны, и партийность литературы выражается иначе, нежели партийность политики или идеологии. Недаром В. И. Ленин указывал, что литературное дело не терпит нивелирования, шаблона, что оно требует «большого простора личной инициативе, индивидуальным склонностям, простора мысли и фантазии, форме и содержанию»². Но своеобразие искусства он никогда не рассматривал как глухую стену, отделяющую искусство от жизни, от политики. Наоборот, в этом своеобразии он видел огромные возможности для воздействия на психику, волю, сознание масс, для их воспитания в определенном духе. Раскрывая классовый характер культуры, В. И. Ленин еще в 1913 году писал, что «в каждой национальной культуре есть, хотя бы не развитые, элементы демократической и социалистической культуры... Но в каждой нации есть также культура буржуазная (а в большинстве еще черносотенная и клерикальная) — притом не в виде только «элементов», а в виде господствующей культуры»³.

Жизнь показала, что обостренная борьба между миром социализма и миром капитала вызвала усиление потока откровенно человеконенавистнической, реакционной, антисоциалистической, антисоветской литературы. Другое дело, что эта литература столь же бездарна, сколь и криклива. Но она оказывает влияние на определенные круги читателей. Не случайно в некоторых современных капиталистических странах увеличивается число театральных, телевизионных постановок, кинофильмов, публицистических и «художественных» произведений, содержащих открытые призывы к войне с коммунизмом, проповедующих садизм, насилие, антисоветизм, воспевающих «тигро-человеков». В пьесах Ионеско подчеркивается бессмысленность и бесцельность бунта толпы: «Кто отвечает за нашу нищету? Виновато правительство! Виноваты мы сами! Нет виноватых! Захватим муниципалитет! Долой муниципалитет! Да здравствует муниципалитет!» «Каннибалами» называет драматург ослепленных голодом и злобой женщин, набрасывающихся на грудного ребенка одной из своих товарок. Недаром Ионеско писал, что любая борьба за экономические и социальные права превращает человека в животное, в кретина⁴.

А вот как понимают некоторые буржуазные писатели, вроде японского литератора Такэо Окуна, свободу творчества: «Возможно, писатель сам страстно ждет ядерной войны и конца

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 12, с. 137.

² Там же, с. 101.

³ Там же, т. 24, с. 120—121.

⁴ См.: Якимович Т. Самая большая авария французской драматургии. — «Иностранная литература», 1974, № 6, с. 213.

человечества. Позволительно ли это человеку? Думаю, что да, — во всяком случае, в искусстве. Художник ничем не ограничен, он абсолютно свободен от всякой моральной ответственности. В мире искусства можно одобрить... убийство, садизм, рабство, фашизм и уничтожение цивилизации... У литературы нет обязанностей служить человеческому счастью, демократии, политике, движению за мир»¹. Так проповедь своеволия, теория «самовыражения», отрицание общественных истоков и общественной роли искусства оборачивается проповедью буржуазности и даже фашизма.

Не всегда, однако, реакционность буржуазного искусства проявляется столь открыто. Буржуазная идеология многолика, склонна к мимикрии, к демагогии, стремится учесть быстрые изменения политической обстановки и приспособиться к ним. «Приемы и методы психологической обработки населения чрезвычайно многообразны: тщательно подготовленные идеологические кампании сочетаются с сенсациями-однодневками, фактическая информация чередуется с отвлекающими маневрами и прямой дезинформацией. Те или иные идеологические положения облачаются в самые разные формы: от пухлых наукообразных сочинений, от «солидных» университетских лекций до дешевых рекламных трюков, от партийных программ до детективных романов»².

Книжный рынок капиталистических стран заполняют подделки «массовой литературы», призванной огулить, одурманить читателя, увести его от животренущих вопросов современности. Но проповедь аполитичности, «надклассовости» в литературе — это тоже политика, только более коварная и расчетливая (разумеется, мы не говорим о заблуждениях честных интеллигентов, которые, отвергая буржуазный строй, делают ошибочный вывод о бессилии и бесполезности политической борьбы; к каждому из таких писателей коммунистические партии на Западе подходят индивидуально).

С другой стороны, растут прогрессивные тенденции в литературе, и по мере роста революционного движения развивается и крепнет литература, служащая рабочему классу, всем трудящимся массам.

Таким образом, есть основания говорить и о пролетарской, коммунистической, и о буржуазной партийности литературы, выявляя их принципиальное отличие, ведущую роль в развитии прогрессивного искусства партийности пролетарской, коммунистической. Борясь за интересы рабочего класса, коммунистическая партия тем самым выражает коренные интересы народа. Литература, руководствующаяся принципом комму-

¹ См.: Овчаренко А. Апологеты отчаяния и безнадежности. — «Коммунист», 1971, № 12, с. 106.

² Кортунов В. В. Идеология и политика. М., 1974, с. 8.

нистической партийности,— это поистине народная литература, отвечающая запросам и чаяниям многомиллионных трудящихся масс. Буржуазная литература выражает интересы небольшого круга капиталистической верхушки общества, она враждебна народу.

Литература, руководствующаяся принципом коммунистической партийности, ставит перед собой великие гуманистические цели «распрямления» человека, воспитания в нем лучших человеческих качеств. Буржуазная литература расчеловечивает человека, стремясь пробудить и развить в нем темные инстинкты, эгоизм, ненависть ко всему, что не касается его шкурных интересов.

Пролетарская, коммунистическая партийность проявляется открыто, последовательно и прямо. Буржуазная — нередко маскируется под «беспартийность», «демократизм» и «надклассовость».

«Партийность классов без будущего безобразно искажает действительность. Партийность класса, которому суждено построить будущее, воспитывает зоркость и бесстрашие и является единственной формой подлинной объективности»¹. Вот почему наиболее полное выражение коммунистическая партийность находит в искусстве социалистического реализма. Буржуазная партийность означает разрушение реализма и культивирование различного рода упадочнических течений.

Коммунистическая партийность обеспечивает действительную внутреннюю свободу художнику (неотделимую от ответственности перед обществом), расцвет его дарования. Буржуазная ограничивает творческие возможности писателя и, «освобождая» его от ответственности перед народом, ставит в зависимость от «денежного мешка, от подкупа, от содержания», от идей буржуазно-анархического индивидуализма и в конечном итоге ведет к гибели творческой личности.

Коммунистическая партия осуществляет руководство литературой исходя из научных, марксистско-ленинских принципов, и в этом — залог успехов пролетарской, социалистической литературы. Буржуазия по-своему «направляет» литературный процесс, стремясь либо подчинить писателей откровенному диктату фашистской партии, либо отдать литературу во власть буржуазных рыночных отношений, сделать ее орудием наживы отдельных лиц и групп, орудием одурманивания миллионов.

Усваивая разницу между коммунистической и буржуазной партийностью литературы, школьники формируют партийность своих читательских позиций. Партийность читательских позиций — это качество личности, это мировоззрение в действии. Партийность читательских позиций вырабатывается постепенно

¹ Луначарский А. В. Собр. соч., т. 2, с. 199.

и требует определенного уровня знаний, умений, вкусов, общего развития, жизненного и читательского опыта.

Чтобы верно оценить художественное произведение, нужно глубоко вникнуть в его содержание, в его образную систему, воспринять его «пафос», соотнести его с жизнью. В школе нередко приходится сталкиваться с юношеским максимализмом, когда ученики судят о произведении по нескольким случайно выхваченным репликам или монологам и делают прямолинейные и примитивные выводы о мировоззрении писателя, признавая только черную или белую краску.

Ленинская принципиальность, ленинское умение рассматривать процессы и явления жизни и искусства во всей их сложности и противоречивости должны стать образцом для учащейся молодежи. Успех приходит лишь тогда, когда вопросам партийности литературы уделяется постоянное внимание, когда изучение вопросов партийности подготовлено высоким уровнем преподавания литературы — от IV до X класса — и ведется не догматически, а опирается на активную мыслительную деятельность учащихся, когда уроки литературы насыщены современностью, когда, знакомя учащихся с принципом партийности и углубляя их знания, учитель обращается к живым примерам литературной борьбы.

Принцип партийности лежит в основе метода советской литературы — социалистического реализма. Поэтому с самого начала, по нашему мнению, об этом принципе нужно говорить не отвлеченно, а в связи с процессами возникновения новой, пролетарской, социалистической литературы.

В беседе, опираясь на знания по истории, полученные в VII—IX классах, школьники вспоминают характерные явления начала третьего периода освободительного движения: усиление международной борьбы против самодержавия и пережитков крепостничества, развертывание борьбы пролетариата и полупролетарских слоев населения против буржуазии, создание партии рабочего класса, выражающей коренные интересы пролетариата и всего трудового народа, высокий уровень классовых противоречий в России, вступившей в стадию империализма.

Далее речь идет об отражении классовой борьбы в литературе.

Учитель коротко говорит о развитии литературы критического реализма в это время, напоминая учащимся «Воскресение», «Хаджи Мурата» и «После бала» Толстого, «Вишневый сад» и «Невесту» Чехова, читает «Огоньки» Короленко, просит вспомнить самостоятельно прочитанные учащимися произведения Бунина и Куприна. Критический реализм не захирел, не умер, он обогатился новыми качествами, стал, может быть, даже более критическим, чем прежде, говорит учитель. Но ведь недаром, подчеркивая огромную силу критицизма Толстого, В. И. Ленин отмечал вместе с тем кричащие противоречия в

его творчестве, усилившиеся именно в период первой русской революции. При всех заслугах перед русской литературой Чехова, Короленко, Куприна, Бунина, талантов первоклассных, нельзя не отметить, что, не принимая современного им общества, они не знали путей его переустройства, хотя и пытались по-своему отразить возникавшие в нем новые процессы.

Школьники кратко знакомятся с явлениями декаданса в русской литературе. Учитель читает некоторые стихи Ф. Сологуба, Мережковского и — в противовес им — третью из сатирических сказок М. Горького, высмеивающую «похоронную» поэзию смертишких. Попутно приводит факты распада в буржуазной литературе наших дней, в большом количестве сообщаемые прессой: сходные социальные процессы сходно отражаются в литературе.

Антигуманистической буржуазной литературе противостояла недавно зародившаяся, но набиравшая силы пролетарская литература. Именно ей, наследнице лучших традиций русской и мировой литературы, принадлежало будущее. Правда, ее первые опыты были еще далеко не совершенны; иногда, рисуя страдания рабочего класса, она не столь убедительно и ярко звала к организованной и дружной борьбе за социализм. Нужно было вдохновить литературу социалистическим, коммунистическим идеалом, соединить художественную литературу с коммунистическими идеями.

В. И. Ленин писал, что русский рабочий класс становится «авангардом международного революционного пролетариата»¹. В революционном воспитании масс огромную роль он отводил художественной литературе. В 1905 году, в разгар классовых битв, в разгар первой русской революции, он выдвинул смелую до дерзости, гордую, полную веры в рабочий класс, в его творческие силы задачу — создание большой пролетарской литературы, вдохновляемой идеями социализма, достойной мировой исторической миссии и героических дел рабочего класса.

Только новая, пролетарская, социалистическая литература могла глубоко познать и верно, с коммунистических позиций отобразить сложнейшую, запутанную, пеструю и противоречивую действительность начала века, только она могла показать перспективы исторического развития и воздействовать на читателей в коммунистическом духе.

Русская, да и не только русская, литература никогда не была чужда социалистическим идеям. Из того, что уже известно школьникам, напоминаем хотя бы произведения Байрона, Чернышевского, Герцена, Некрасова, социалистические увлечения молодых Щедрина и Достоевского. Мимо темы рабочего класса не прошли Г. Успенский, Решетников, Мамин-Сибиряк, Чехов, Л. Толстой, Куприн, а на Западе — Диккенс, Золя, Синк-

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 6, с. 28.

лер, Джек Лондон, Гауптман, Ромен Роллан. Короткая героическая история Парижской коммуны вызвала к жизни революционные стихи и песни¹.

Постепенно возникала и крепла пролетарская литература в России. Она создавалась и профессиональными писателями (Горький, Серафимович), и профессиональными революционерами (Луначарский, Кржижановский), и непосредственно рабочими (фольклор, песни, стихотворения).

Однако социалистические идеи русских и зарубежных писателей-классиков XIX века носили утопический характер. Многие художники начала XX века были, по определению В. И. Ленина, «социалистами чувства», а не сознательными, последовательными социалистами. Даже пролетарская поэзия на первых порах, как сказано выше, нередко не поднималась до ясного осознания коммунистических идей, испытывала влияние народнических и общедемократических взглядов.

В новых условиях общественной борьбы 90—900-х годов создание и развитие большой пролетарской, социалистической литературы стало требованием эпохи и получило реальное основание. В результате огромных социальных сдвигов появился новый читатель, грамотный рабочий, мужик-демократ, борющийся за лучшее будущее трудового народа.

К 1905 году, когда В. И. Ленин выступил со статьей «Партийная организация и партийная литература», Горький уже был признанным писателем, автором «Фомы Гордеева», «Мещанин», «Песни о Соколе», «Песни о Буревестнике», пьесы «На дне». Ряд ярких рассказов из жизни рабочих создал Серафимович («Стрелочник», «Маленький шахтер», «Семишкура» и др.). В литературу, таким образом, пришли выходцы из народа, все больше овладевавшие социалистическими идеями. Явный интерес к социалистическим идеям проявляли писатели смекратического лагеря, шедшие в фарватере влияния Горького: Вересаев, Скиталец, Телешов и др.

Но возникновение и развитие пролетарской, социалистической литературы было подготовлено не только непосредственными социалистическими устремлениями многих художников слова: она явилась закономерной ступенью в развитии всей мировой литературы, наследницей и продолжательницей ее лучших идейных и художественных традиций.

Еще в 80-е годы, обращаясь к читателям-рабочим, Плеханов писал: «У вас должна быть своя поэзия, свои песни, свои стихотворения. В них вы должны искать выражения своего горя, своих надежд и стремлений... Понявши, что такое есть работник, вы поймете, чем он может и должен быть... И эта вера также отразится в вашей поэзии; она-то и сделает ваши

¹ См.: Петров С. М. Основные вопросы теории реализма. Критический реализм. Социалистический реализм, М., 1970.

песни громкими, могучими и гордыми, как победный клич всеобщей свободы, истинного равенства и нелицемерного братства»¹.

О такой литературе в 80-е годы Плеханов мог только мечтать: реальных путей к ее созданию он не видел.

В изменившихся условиях классовой борьбы партия должна была наметить программу развития нового искусства, новой литературы. Это и сделал В. И. Ленин в своей статье «Партийная организация и партийная литература».

После такого вступления, раскрывающего программный характер статьи В. И. Ленина (мы здесь излагали только основные идеи, а не имели в виду форму вступительного слова учителя), переходим к непосредственному изучению статьи.

В беседе вспоминаем коротко то, что известно учащимся о художественном образе (в частности, о его отражающе-преобразующей сущности, о личности-авторском начале в нем), о роли мировоззрения в художественном творчестве, о классовости литературы.

На первых уроках внимание учащихся сосредоточиваем на двух моментах: 1. Коммунистическая партийность как открытая и последовательная борьба за цели рабочего класса, воспитание читателей в коммунистическом духе силой художественного слова. 2. Руководство партии как необходимое условие и гарантия последовательной, «строгой» партийности литературы.

Что такое открытая и последовательная борьба за цели рабочего класса, за утверждение коммунистических идеалов?

Открытая — не значит прямолинейно-декларативная. Когда В. И. Ленин писал об «открытой, честной, прямой, последовательной партийности», он имел в виду прежде всего нравственно-идеологический аспект проблемы, честность, убежденность, коммунистическую целеустремленность, смелость и мужество тех, кто в условиях гнета и преследований сознательно выходит на борьбу за дело рабочего класса, бесстрашие их ума, стремящегося проникнуть в самые глубины жизни (недаром в статье «Партийная организация и партийная литература» В. И. Ленин говорил о «трусости мысли» тех, кто не дорос до партийных взглядов). Что касается аспекта художественного, непосредственно связанного с нравственно-идеологическим, то Ленин имел в виду ясность и определенность идейной позиции писателя. Причем эта ясность и определенность достигается не механически привнесенными призывами и декларациями, а всем содержанием, всей структурой художественного произведения. «Тут, — говорил Ленин, — весь гвоздь в индивидуальной обстановке, в анализе характеров и психики данных

¹ Плеханов Г. В. Литература и эстетика, т. 2, с. 184—185.

типов»¹. Напомним слова Энгельса о том, что «тенденция должна сама по себе вытекать из обстановки и действия, ее не следует особо подчеркивать, и писатель не обязан преподносить читателю в готовом виде будущее историческое разрешение изображаемых им общественных конфликтов»². Партийность советской литературы предполагает постановку таких вопросов, изображение таких процессов действительности, которые являются характерными, существенными для данного времени, и такое изображение, которое подводит читателя к революционным выводам.

Литература, по мысли В. И. Ленина, должна быть аккумулятором жизненного опыта рабочего класса. Она должна оплодотворять этим опытом социалистическую теорию и, в свою очередь, осмысливать этот опыт в свете коммунистических идей. Литература не может быть независимой от политики. Писатель не регистратор событий, а исследователь жизни, активный участник борьбы рабочего класса, кровно заинтересованный в торжестве его дела. Таким образом, партийность литературы выступает как высшая форма классовости литературы.

В работе «От какого наследства мы отказываемся» В. И. Ленин писал, что сознательная защита позиций своего класса невозможна без эмоционального, глубоко заинтересованного отношения к действительности. Тем более сказанное относится к художнику.

Коммунистическая партийность литературы — это страстная, целеустремленная борьба силой художественного слова за коммунистические идеалы, борьба, которой писатели отдают все силы своего ума, всю кровь своего сердца.

В подтверждение этой мысли ученики вспоминают некоторые знакомые им произведения советской литературы («Как закалялась сталь» Н. Островского, «Молодая гвардия» А. Фадеева, «Жестокость», «Испытательный срок» П. Ниллина, «Повесть о настоящем человеке» Б. Полевого и др.).

Другой аспект принципа партийности литературы, который имеем в виду на первых уроках в X классе, — это вопрос о руководстве партии литературой. Что значит партийное руководство литературой?

Это, конечно, не задания художнику на написание тех или иных конкретных произведений (хотя практика искусства вовсе не исключает подобных «заданий», если они совпадают с индивидуальными интересами художника), это не диктат в выборе тем, сюжетов, принципов построения произведения и т. д. Это и не обязательное вхождение писателей в партийные организации, как часто думают школьники (В. И. Ленин имел в виду

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 49, с. 57.

² К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве, т. I, М., 1975, с. 5.

обязательное членство в партии для литераторов только в определенных исторических условиях).

Речь в статье В. И. Ленина шла по существу о формировании мировоззрения художника (не только политических, но и философских, этических, эстетических взглядов), его мироощущения, его убежденности, творческой активности в жизни и борьбе трудящихся масс, его стремления глубоко изучать действительность, отдавать народу свои способности и дарования. Речь шла о воспитании ответственности художника перед обществом. Речь шла, далее, о том, чтобы вооружать художника знанием перспектив борьбы трудящихся масс — ближайших и отдаленных, пониманием своих задач и своей роли в этой борьбе. Речь шла о том, чтобы изучать тенденции развития литературы и давать простор силам действительно нового, передового в искусстве, разумеется, не отбрасывая старого только потому, что оно старо.

Партийное руководство литературой — это также борьба за создание и обеспечение общественных условий для развития пролетарской, социалистической литературы (издательское дело, книжная торговля, печать, критика, организационные формы объединения писателей; в более широком плане — борьба за повышение культурного уровня трудящихся масс, развитие их способности воспринимать настоящее большое искусство).

Поднимая вопрос о партийном руководстве литературой, мы затрагиваем тем самым вопрос о свободе творчества. Разъясняем мысль В. И. Ленина, что «жить в обществе и быть свободным от общества нельзя»¹. Необходимо понять, о какой свободе идет речь.

Придя к власти, буржуазия объявила свободу частного предпринимательства и конкуренции. В водоворот рыночных отношений были втиснуты определенные круги деятелей искусства. Буржуазные писатели, проповедники индивидуализма, угождая публике, поставляли и поставляют ей щекокущие нервы подделки. Анархия в общественно-экономических отношениях ведет к анархизму в политических и этических взглядах. «Буржуазия понимала под свободой печати свободу издания газет богатыми, захват прессы капиталистами, на даче приводивший порсюду во всех странах, не исключая и наиболее свободных, к продажности прессы»², — указывал В. И. Ленин в Проекте резолюции о свободе печати в 1918 году.

Сказанное В. И. Лениным более пятидесяти лет назад сохраняет силу и для настоящего времени. Учащиеся подбирают некоторые факты из периодической печати, свидетельствующие о продажности буржуазной прессы, о господстве рыночных отношений в буржуазном искусстве капиталистических стран.

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 12, с. 104.

² Там же, т. 35, с. 51.

Зависимость художника от этих отношений проявляется не только тогда, когда он открыто и явно торгует своим дарованием на потребу буржуазной публики, но и тогда, когда пытается стать «над схваткой», уйти от борьбы, провозгласить все-силie своего «я», своей индивидуальной творческой воли.

В марксистском понимании свобода неразрывна с ответственностью перед обществом. Относительной свободой в эпоху капитализма, истинной свободой после победы и утверждения социалистических отношений художник может достигнуть только на путях борьбы с капиталистическим укладом и порождаемыми им отношениями, на путях борьбы за осуществление социалистических идеалов. Принцип коммунистической партийности литературы направлен не против свободы творчества, а против буржуазного индивидуализма, против анархизма, губительного для искусства. Больше того, коммунистическая партийность в новую эпоху является необходимым условием свободы творчества. В. И. Ленин выступал и против административного нажима и командования писателями («...в этом деле безусловно необходимо обеспечение большего простора личной инициативе, индивидуальным склонностям, простора мысли и фантазии, форме и содержанию»¹), и против стихийности в литературном процессе, приводящей к торжеству буржуазно-анархических нравов и своеволия.

Значение мыслей В. И. Ленина о партийности литературы становится особенно ясным, если обратим внимание школьников на то, что они, эти мысли, были сформулированы и развиты в период обостренной идеологической борьбы, когда теоретики и «практики» буржуазного декаданса, возродив старые концепции «искусства для искусства», пытались разорвать органические связи литературы с действительностью, лишить ее большого общественного содержания (здесь могут быть приведены слова находившегося одно время под влиянием модернистских теорий В. Я. Брюсова о враждебности искусства «вопросам общественности», стихи Ф. Сологуба и т. д.).

Добавим, что, выдвигая принцип партийности литературы, В. И. Ленин исходил из коренных, существенных свойств литературы как искусства. Еще Н. Г. Чернышевский писал: «Литература не может не быть служительницей того или другого направления идей: это назначение, лежащее в ее натуре, — назначение, от которого она не в силах отказаться, если бы и хотела отказаться». И: «...только те направления литературы достигают блестящего развития, которые возникают под влиянием идей сильных и живых, которые удовлетворяют настоящим потребностям эпохи. У каждого века есть свое историческое дело, свои особенные стремления»².

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 12, с. 101.

² Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч., т. III, с. 301—302.

В. И. Ленин показал, что в новых условиях литература может быть народной, выражать глубинные интересы народа и служить народу, если она вдохновляется идеями научного социализма, идеями партии, открыто и последовательно борется за цели рабочего класса и руководимых им масс.

В. И. Ленин по-новому поставил вопрос о взаимоотношениях писателя и читателя, о зависимости литературы от общественного мнения.

Н. Г. Чернышевский писал: «Власть публики в литературных делах всемогуща. Чего хочет публика, тем и бывает литература... Когда литература или не достигает своего истинного значения, или уклоняется от него, в том всегда бывает виновна только публика, а не кто другой. Общество не имеет права слагать с себя ответственность за недостатки, от которых терпит». И: «Общественное мнение должно было бы управлять литературой, неотступно требуя, чтобы она была его выразительницей...»¹

Продолжая лучшие традиции революционных демократов, В. И. Ленин на новом историческом этапе убедительно обосновал необходимость партийного руководства литературой. Предоставляя широкий простор личной инициативе, индивидуальным склонностям писателей, организованный социалистический пролетариат должен руководить литературой, следить «за всей этой работой», «всю ее контролировать, во всю эту работу, без единого исключения, вносить живую струю живого пролетарского дела»².

Литература, свободная от власти капитала, от карьеризма, от буржуазно-анархического индивидуализма, литература, борющаяся за свободу трудящихся, то есть подавляющего большинства населения, литература, открыто связанная с пролетариатом и руководимая его авангардом — партией, — это поистине свободная литература, ибо она движима не корыстью, не стремлением к карьере, а самыми благородными идеями нашего века.

Говоря о том, что коммунистическая партия в новую эпоху наиболее последовательно и целюно выражает интересы и стремления не только рабочего класса, но и всех трудящихся масс, что пролетарский писатель, борясь за коммунистические идеалы, тем самым отстаивает коренные интересы народа, мы указываем на органическую связь и взаимозависимость принципов партийности и народности литературы.

Предостерегаем учащихся от узкого понимания партийности, с которым, к сожалению, иногда приходится сталкиваться в школе. У некоторых учащихся складывается мнение, что партийность — это только изображение коммунистов, их борьбы

¹ Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч., т. III, с. 305, 307.

² Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 12, с. 101—102.

или — несколько шире — жизни и борьбы рабочего класса. Поясняем, что, исследуя коренные процессы развивающейся действительности, художник, стоящий на позициях партийности, неизбежно обращает внимание на ведущую силу современности — рабочий класс, на его партию, на ее борцов и героев и делает их предметом своего изображения. Но партийность предполагает широту кругозора, умение видеть и понимать место, политику, психологию всех классов общества и оценивать их с коммунистических позиций. Еще в работе «Что делать?» В. И. Ленин писал: «Кто обращает внимание, наблюдательность и сознание рабочего класса исключительно или хотя бы преимущественно на него же, — тот не социал-демократ, ибо самопознание рабочего класса неразрывно связано с полной отчетливостью не только теоретических... вернее даже сказать: не столько теоретических, сколько на опыте политической жизни выработанных представлений о взаимоотношении *всех* классов современного общества»¹.

Коммунистическая партийность не исключает, а подразумевает широту и многообразие тематики и проблематики художественных произведений, не только изображение классовых конфликтов и политической борьбы в их прямой и непосредственной форме, но и обрисовку частных судеб и столкновений отдельных лиц — но в соотносении с коренными процессами действительности, с позиций коммунистического идеала. Критерий партийности выступает в художественном творчестве не только как политический, но и как нравственный, психологический, эстетический критерий.

В 900-е годы, опираясь на достижения пролетарской литературы, В. И. Ленин обосновал необходимость и возможность появления и развития социалистической литературы, литературы, вдохновляемой коммунистическими идеалами, уже в условиях буржуазного общества.

В наше время принципиальные положения статьи «Партийная организация и партийная литература» являются руководящими и программными для дальнейшего развития и расцвета советской литературы и литературы социалистических стран. Они являются программными и для литератур в капиталистических и развивающихся странах, указывая тот путь, на котором может быть создано действительно новое и действительно народное искусство.

Вот в каких аспектах рассматривается статья В. И. Ленина, на первых уроках.

Понятие партийности постепенно обогащается в связи с изучением конкретных художественных произведений и фактов литературного процесса.

Знакомя школьников с *биографией Горького*, возвращаемся

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 6, с. 69—70.

к вопросу о принципах ленинского руководства литературой. Отношение В. И. Ленина к М. Горькому убедительно доказывает, что «партийный подход к вопросам литературы и искусства (как отмечено на XXV съезде КПСС — Г. Б.) сочетает чуткое отношение к художественной интеллигенции, помощь в ее творческих поисках с принципиальностью»¹.

Что касается писателей враждебных, открытых и скрытых защитников гучковых и пуришкевичей, проповедников национализма и реакции, вроде какого-нибудь Винниченко, которого В. И. Ленин подверг уничтожающей критике в письмах к Инессе Арманд², то здесь необходима бескомпромиссная борьба и непримиримое разоблачение.

Изучение романа «Мать» и связанное с ним формирование понятия социалистического реализма требует выяснить вопрос об отношении принципа партийности литературы к правде жизни. Учащиеся иногда спрашивают, совместима ли партийная, заинтересованная, пристрастная оценка с объективной правдой («мы считаем, что мы правы, а буржуазные идеологи — что они»). Выше уже отмечалось, что самое передовое мировоззрение — марксизм-ленинизм — помогает понять и исследовать объективную истину. Реакционное мировоззрение тормозит познание правды и даже делает его невозможным. Но, познавая правду, исследуя ход и тенденции развития действительности, убеждаясь в глубочайшей жизненности и закономерности коммунистических идеалов, художник не может не сочувствовать этим идеалам, не может не защищать их, не бороться за их торжество, не может не оценивать действительность с высоты этих идеалов. В художественном творчестве ценность и оценка всегда выступают в сплав, в нерасторжимом единстве; объективное сливается с субъективным. Коммунистическая партийность — это неподкупная честность в познании жизни, это страстная защита и утверждение ее передовых, прогрессивных тенденций. В период, когда классовые антагонистические противоречия достигают высокого уровня развития, партийность становится необходимым условием постижения и отображения жизненной правды.

На материале романа «Мать», знакомясь с понятием социалистического реализма, ученики устанавливают связь этого понятия с понятием партийности литературы. Они приходят к выводу, что между названными понятиями нет тождества, что партийность писателя может проявиться в разных формах, в разных жанрах, стилях. Именно в социалистическом реализме партийность находит наиболее полное, соответствующее своей природе воплощение. Она становится ядром этого метода.

¹ Материалы XXV съезда КПСС. М., 1976, с. 80.

² См.: Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 48, с. 294—295.

Работа над очерком М. Горького «В. И. Ленин» дает возможность на новом материале вернуться к системе ленинских взглядов на литературу. Обращая внимание школьников на ленинские оценки творчества Толстого, романа «Мать», агитационной работы Демьяна Бедного, стихов Маяковского, учитель напоминает, что в литературе В. И. Ленин высоко ценил художественность, силу таланта (высказывание о Толстом), но и художественность и силу таланта ставил в непосредственную связь с общественным пафосом творчества писателя («До этого графа подлинного мужика в литературе не было»). В искусстве В. И. Ленин видел и общечеловеческое начало (слова о Бетховене) и вместе с тем требовал, чтобы искусство служило интересам классовой борьбы, неизменно подчеркивал его воспитательное значение (отзыв о романе «Мать», об агитационной работе Демьяна Бедного, мысль о необходимости двинуть в народ «всю старую революционную литературу, сколько ее есть у нас и в Европе»). Именно поэтому В. И. Ленин говорил о важности простоты и доступности формы в искусстве (оценка стихов Маяковского, который в первые годы революции еще не совсем преодолел свои формалистические увлечения). Но простоту и доступность он не смешивал с упрощенностью. Отсюда — критический отзыв о Демьяне Бедном:

— Грубоват. Идет за читателем, а надо быть немного впереди.

Горький указывал на патристическую гордость Ленина «Россией, русскими, русским искусством. Иногда эта черта, — пишет он, — казалось мне странно чуждой Ленину и даже знамой, но потом я научился слышать в ней отзвук глубоко крытой, радостной любви к рабочему народу». На всем протяжении очерка писатель говорит о единстве революционного патриотизма В. И. Ленина с глубоким интернационализмом — в теоретических взглядах, в практике борьбы, в политике и искусстве.

При изучении творчества Маяковского останавливаемся на вопросе о новаторстве поэта и о новаторстве в поэзии вообще (вопрос, злободневный и для нашего времени). Здесь компасом могут служить мысли В. И. Ленина, развитые им в беседе с Кларой Цеткин¹.

О новаторстве писателя следует судить не по тем или иным формальным «новшествам» и ухищрениям, а по тому, насколько это новое прекрасно, насколько оно усиливает воспитательное и образовательное воздействие литературы, насколько, говоря словами В. И. Ленина, сказанными по другому поводу, «коммунистично это новое»². Истинно новаторское искусство не противостоит традиции, а основывается на ней, критически

¹ См.: В. И. Ленин о литературе и искусстве. М., 1969.

² Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 37, с. 91.

перерабатывает и продолжает ее. Истинно новаторское искусство далеко также от подделок под простонародность, от примитива. Оно пробуждает в читателях художников и развивает их. Оно поднимает читателя до понимания настоящего большого искусства. Таким подлинным новатором и был Маяковский в лучших своих произведениях.

Нередко при изучении творчества Маяковского возникает вопрос о партийности лирики интимного чувства (при всей условности этого термина, имеем в виду стихи о природе, дружбе, любви). Насколько правомерно подходить с критерием партийности к стихам, выражающим сугубо личные переживания поэта?

Здесь особенно противопоставлены прямолинейность, вульгаризация, упрощенность. Но и всеядность, мирящаяся с пошлостью, камерностью, мелкотемьем, бытовизмом, приниженностью чувств и мыслей, не менее вредна. «Поэзия есть выявление самого себя, глубин своего сердца, но — сердца подлинного поэта, человека и гражданина»¹, — писал армянский поэт Геворг Эмин.

Судить о характере творчества поэта нужно с величайшей осторожностью и величайшим тактом. Есть стихи, носящие в известной мере прогностический характер, воплощающие поэтическое credo автора. И есть стихи, как бы запечатлевшие мгновения духовной жизни их творца. Недопустимо по одному-двум таким стихотворениям делать далеко идущие выводы о социальной направленности творчества поэта. Здесь требуются более крупные масштабы.

Партийность поэзии предполагает широту горизонтов, многосторонность и глубину изображения человеческих чувств. Она не мирится с односторонностью, с бедностью красок. Радости и страдания, победы и самые глубокие трагедии личности находят в ней адекватное выражение. Одно лишь необходимо: чтобы личность не противопоставляла себя обществу, чтобы даже самое интимное стихотворение исторгалось из сердца большого человека и гражданина. Интимная лирика в советской поэзии настроена на высоких гражданских чувствах, она связывает поэта с миром, с людьми, она очищает душу, зовет к творчеству, к жизни. Именно таковы стихотворения Маяковского, и среди них «Письмо товарищу Кострову о сущности любви», «Письмо Татьяне Яковлевой», именно таково знаменитое стихотворение К. Симонова «Жди меня» и многие другие творения советских поэтов.

Вот в каком плане ведется разговор с учениками о лирике интимного чувства.

При изучении романа Шолохова «Поднятая целина» более подробно останавливаемся на соотношении понятий партийнос-

¹ «Вопросы литературы», 1974, № 3, с. 68.

ти и народности советской литературы, хотя их взаимосвязь имеем в виду с самого начала курса X класса.

При всей своей близости эти понятия нетождественны. Они берут предмет с разных сторон, в разных отношениях. В понятии партийности акцент делается на идеологической сущности литературы, на связи ее с партией, хотя партийность выступает как эстетическое понятие народности включает в себя как эстетический художественный характер произведения. На первое место выдвигается то, что важно для сознания и интересов народа, — коммунистическое искусство, которое изображает жизненные процессы высокой степени художественного общепародного значения. Именно взаимосвязи принципов партийности и народности говорил В. И. Ленин в беседе с писателями, что партия должна руководить художественным творчеством и формировать его результаты, что на основании этого партия получила право на настоящее, действительное коммунистическое искусство, «которое соответствует своему содержанию»¹.

Обзорные темы (литература 20-х, 30-х годов, литература Великой Отечественной войны, литература современности), позволяют проследить пути развития литературы социалистического реализма и главные линии руководства партии литературой.

Учащиеся видят, как в связи с изменением задач, решавшихся партией на каждом историческом этапе, конкретизировался и развивался единый принцип партийности литературы, определяя ее общественную роль и идейно-художественное своеобразие. До Великой Октябрьской социалистической революции пролетарская литература, руководствовавшаяся принципом партийности, своими средствами, средствами художественного слова, решала основную задачу, стоявшую перед партией и сформулированную В. И. Лениным как «критика буржуазии, развитие в массах ненависти к ней, развитие классового сознания, умелая сплотить свои силы»². После Великого Октября советская литература делала все, чтобы объединить силы советского народа для строительства коммунистического общества, чтобы «превратить коммунизм из готовых заученных формул, советов, рецептов, предписаний, программ» в руководство для практической работы³. Партийность советской литературы в наше время — это утверждение нового облика советского человека,

¹ См.: В. И. Ленин о литературе и искусстве, с. 663 и 666.

² Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 41, с. 307—308.

³ См. там же, с. 308.

незыблемых принципов нашей коммунистической нравственности в бескомпромиссной борьбе с пережитками прошлого, с тлетворными буржуазными влияниями, это умение без приукрашивания, но и без смакования недостатков отобразить «то основное, существенное, чем живет страна, что стало частью личных судеб советских людей»¹.

Школьники должны осознать плодотворность коммунистических идей для роста и расцвета литературы. Зародившись как одно из течений литературы конца прошлого — начала нынешнего века, пролетарская литература постепенно выработала новый метод — социалистический реализм и, опираясь на завоевания литературы предшествующих эпох, после Великой Октябрьской социалистической революции, оплодотворяемая опытом социалистических преобразований, превратилась поистине во всенародную литературу, литературу мирового звучания.

В. И. Ленин говорил, что литература *должна* стать частью *общепролетарского дела*. На XXV съезде КПСС отмечалось, что «творческая интеллигенция *вносит* весомый вклад в *общепартийное, общенародное* дело строительства коммунистического общества»².

Возникновение новой исторической общности людей — советского народа — обусловило расцвет единой многонациональной советской литературы, решающей свои задачи на десятках языков народов СССР, в ярком многообразии национальных форм.

Обзоры советской литературы будут неполными, если мы пройдем мимо вопроса о богатстве стилей, жанров, творческих индивидуальностей в советской литературе при единстве ее художественного метода, если не покажем учащимся, как боролась и борется партия за высокую художественность литературы. Прочитанное и изученное позволяет сделать правильный вывод о том, что принцип партийности литературы проявляется в творчестве разных писателей по-разному, что творчество Горького и Маяковского, Багрицкого и Шолохова, А. Толстого и Фадеева, творчество каждого большого советского писателя представляет собой неповторимый художественный мир.

В заключительном обзоре останавливаемся на мировом значении ленинского принципа партийности литературы и документов партии по вопросам искусства. Заметим, что принцип коммунистической партийности, как и особенности социалистического реализма, постигается школьниками легче и полнее, если учитель пользуется каждым удобным случаем, чтобы побеседовать с ними о попадающих в поле их зрения явлениях современного искусства. Особенно благоприятные возможности для этого предоставляют факультативные занятия.

¹ Материалы XXV съезда КПСС, М., 1976, с. 79.

² См. там же.

Длительный опыт показывает, что к вопросам партийности литературы, взятым в системе, в комплексе, надо возвращаться неоднократно, обогащая и совершенствуя знания и читательский опыт учащихся.

Овладевая искусством анализа, школьники должны постепенно осваивать принципы партийности и народности литературы как принципы методологические, учиться оценивать художественные произведения с высоты наших идеалов, видеть их место и роль в общественной и литературно-художественной жизни эпохи.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЯ ПАРТИЙНОСТИ ЛИТЕРАТУРЫ В ЕГО ОТНОШЕНИЯХ С ПОНЯТИЕМ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА

Выше было сказано, что при изучении советской литературы учащиеся устанавливают отношения между принципом партийности литературы и методом социалистического реализма. Для определения своеобразия метода важно понять, на что, на какие явления преимущественно направлено внимание писателя, как он эти явления интерпретирует и изображает, какие цели ставит перед собой в своем творчестве.

Коренное свойство метода социалистического реализма, определяющее, по нашему мнению, все его остальные свойства и признаки, как бы они ни изменялись в связи с изменением общественно-исторических условий, — изображение жизни в ее революционном развитии. Именно в умении увидеть, постичь и художественно убедительно изобразить процессы революционного развития жизни сказывается партийность позиций художника.

Но что значит изображать жизнь в ее революционном развитии?

Чтобы ответить на этот вопрос, перечитаем имеющее громадное методологическое значение письмо В. И. Ленина М. Горькому от 31 июля 1919 года¹.

Как явствует из письма, В. И. Ленин выступает за то, чтобы писатель проникал в глубинную сущность явлений, чтобы он охватывал действительность в целом, видел ее главные, коренные процессы, умел соотносить с ними «внешние проявления» и «отдельные эпизоды» и, заглядывая в будущее, понимал, куда, в каком направлении развиваются события. Исторический оптимизм Ленина основан на пристальном изучении действительности, а не на розовых, оторванных от жизни мечтах. Вот почему

¹ См.: Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 51, с. 23—27.

он советует Горькому наблюдать «работу строения новой жизни» в самой гуще событий.

Изображать жизнь в революционном развитии — это и значит проникать в закономерности борьбы старого и нового, видеть взаимосвязь социальных сил, главное направление, перспективу общественного развития, определяющие, ведущие процессы и тенденции жизни и в зависимости от них, в связи с ними показывать конкретных людей, конкретные ситуации и конфликты.

Такое видение и понимание жизни дается художнику его мировоззрением, партийностью позиции, с которой подходит он к оценке фактов действительности. И хотя Ленин в письме к Горькому как будто ничего не говорит о мировоззрении художника, больше того, как будто даже отделяет понятие политики от понятия художественного творчества, все его письмо как раз является свидетельством борьбы В. И. Ленина за нерасторжимую связь искусства с политикой партии, за революционное, коммунистическое мировоззрение писателя.

Партийность художника — необходимая предпосылка (и в то же время в большой мере результат) верного и глубокого постижения жизни. Конечно, никакое мировоззрение не может дать набора эталонов для правильной научной характеристики и оценки каждого конкретного явления. Но именно коммунистическое мировоззрение является прочной основой художественного исследования жизни. В свою очередь, изучение действительности обогащает мировоззрение художника, укрепляет писателя на партийных позициях, а если говорить о художниках непролетарских классов, то нередко приводит их к «социализму чувства», а то и к научно-коммунистическим взглядам.

В свое время Энгельс писал: «Реализм предполагает, помимо правдивости деталей, правдивое воспроизведение типичных характеров в типичных обстоятельствах»¹.

С развитием общества меняются «типичные характеры» и «типичные обстоятельства». По-разному понимают типичность характеров и обстоятельств художники разных литературных направлений и разных взглядов. Только с позиций коммунистической партийности в новейшую эпоху можно увидеть героев эпохи там, где они действительно существуют, и оценить их соответственно мере их социального значения. Только с позиций коммунистической партийности можно определить истинную роль различных «типичных обстоятельств» и выслнить их сложные диалектические связи с «типичными характерами».

В известном письме к Маргарите Гаркнесс (апрель 1888 года) Энгельс говорил о пассивности, неспособности помочь себе как характерной черте рабочей массы времен Сен-Симона и Роберта Оуэна. В конце XIX века «мятежный отпор рабочего

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве, т. I, с. 6.

класса угнетающей среде, которая его окружает, его судорожные попытки, полусознательные или сознательные, восстановить свое человеческое достоинство» стали историческим фактом¹. Писать о рабочем классе этого времени то же и так же, как в начале века, значило отступать от реализма, искажать историческую правду, не видеть жизни в ее революционной перспективе.

Изображение жизни в революционном развитии связано с новой концепцией человека в литературе. Основа и истоки этой концепции — в коммунистической партийности литературы.

В X классе мы сознательно избираем лишь один ее аспект: человек и общество; активность человека и сила обстоятельств (иными словами, детерминизм и воля человека), поскольку учащиеся имеют дело главным образом с литературой реалистической и поскольку вопрос о детерминизме в ней — один из основных.

«Какое чудо природы человек! — восклицал в свое время шекспировский Гамлет. — Как благородно рассуждает! С какими безграничными способностями! Как точен и поразителен по складу и движениям! Поступками как близок к ангелам! Почти равен богу — разумением! Краса вселенной! Венец всего живущего!»².

Однако сила враждебных обстоятельств, дисгармония и конфликты собственнического общества, все больше и ярче выступавшего как общество антигуманное, обусловили трагическое мироощущение многих и лучших его людей. Тот же Гамлет, продолжая свой монолог о человеке, замечал: «А что мне эта квинтэссенция праха?» С глубокой горестью он видел, что «весь мир заполнили грубые начала». Человек как жертва неблагоприятных социальных условий или борец, но все же — в конечном счете — обреченный на гибель, — так рассматривали человека многие и многие писатели прошлого (мы отвлекаемся в данном случае от объективно революционизирующего, «бунтарского», социально-активного пафоса передовой классической литературы).

Для представителей декадентских, упадочнических течений человек — средоточие слепых и темных инстинктов или глубоко несчастное, одинокое, бессильное существо (произведения Беккета, Кафки и др.).

Литература социалистического реализма, у истоков которой стоял Горький со своим знаменитым «Все — в человеке, все для человека... Человек — это великолепно! Это звучит... гордо!», — не отрицает определяющей роли обстоятельств в формировании личных качеств и способов деятельности людей. Но она не считает эти обстоятельства фатальными. В той мере, в какой

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве, т. I, с. 7.

² Пер. Б. Пастернака.

человек познал законы действительности, он может научиться управлять ими. Литература социалистического реализма подходит к человеку как к преобразователю мира, творцу, призванному переустроить жизнь на коммунистической основе, на началах разума и справедливости, как к существу неизмеримых интеллектуальных возможностей и эмоциональных богатств, чьи таланты были задавлены веками рабства и угнетения, чьи дарования достигают в условиях социальной свободы невиданного расцвета. Герой литературы социалистического реализма — коллективист по своему настроению и взглядам, человек активного действия, борец, строитель, мыслитель и воин. Недаром горьковский роман о пробуждении, активизации масс, о росте революционного сознания стал романом о красоте человеческой души, о становлении Человека. «Революционеры — лучшие люди на земле», — говорит Павел Власов. «Только те настоящие люди, которые сбивают цепи с разума человека», — заявляет Андрей Находка.

Налицо, таким образом, новое понимание отношений «типичных характеров» и «типичных обстоятельств» в литературе социалистического реализма, связанное с партийностью позиций художника, с умением видеть жизнь в революционном развитии. Можно сказать, что коммунистическая партийность — ядро, основание социалистического гуманизма нашей литературы.

Как отмечено выше — и учащиеся постепенно это осознают, — четкость и ясность классовых позиций, открытая, последовательная защита идей партии ничего общего не имеет с декларативностью и иллюстративностью. Еще Энгельс указывал, что пролетарское, социалистическое искусство достигнет полного слияния «большой идейной глубины, осознанного исторического содержания... с шекспировской живостью и богатством действия»¹. Позиции художника становятся ясны не только — и далеко не всегда — из его прямых заявлений и высказываний, а из развития конфликта, положенного в основу произведения, из столкновения характеров действующих лиц, из движения поэтической идеи, поэтических образов, из всей идейно-художественной концепции произведения.

Специальные опросы, предпринимавшиеся нами в Московском городском институте усовершенствования учителей, показали, что учащиеся затрудняются объяснить (до изучения) оптимистическое звучание таких романов, как «Мать» Горького, «Разгром» Фадеева, лежащей в их основе идейно-эстетической концепцией: они обычно приводили или слова героев о неизбежной победе рабочих, или более общо говорили о вере героев в будущее; многие ссылались на концовку романа «Разгром», видя в ней единственное доказательство оптимизма писателя.

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве, т. I, с. 23.

Очевидно, нужно больше работать над тем, чтобы учащиеся видели и понимали принцип изображения жизни в ее революционном развитии не «вообще», а применительно к идейно-художественному, стилевому своеобразию каждого произведения. Здесь важно не столько стремление к охвату возможно большего количества так называемых «художественных особенностей», а выяснение того специфического ракурса, в котором изображаются писателем типические характеры в типических обстоятельствах, и нахождение определенного идейно-композиционного ключа для разбора произведения.

Вот, например, роман «Мать». Картины революционной борьбы в романе — это не иллюстрации к известному тезису о соединении социализма с рабочим движением, хотя социолог и политик могут почерпнуть об этом из романа много интересных сведений. Горький художественно открыл тип пролетарского революционера и массы, поднимающиеся на борьбу под лозунгами партии, но показал их так, что на первый план выступил процесс обогащения их духовного мира, процесс становления человека в революционной борьбе под влиянием коммунистических, марксистских идей. Горький — впервые в литературе — поставил тему партии коммунистов. Но упор сделал не на изображении организационных форм руководства массами, подпольной деятельности и пр., хотя и этот материал содержится в романе. Он показал партию как духовную родину рабочего класса. Коллектив социал-демократов выступил под пером писателя как новая организация людей, связанных единством цели, единством действия, единством морали, единством истинно человеческих качеств, которые достигают у них высокого развития и делают их не только людьми настоящего, но и образами людей будущего. Вопросы революционного долга, отношений «отцов» и «детей», любви и дружбы, смысла жизни, страдания и уважения к людям поставлены в произведении Горького в связи с изображением постепенного «распрямления» человека. Недаром столь большое внимание писатель уделяет «просветлению» материнского чувства, которое из слепой боязни за сына, за его тело и здоровье превращается в любовь к человеку самому близкому не только по крови, но и по духу. В рассказе Вересаева «Мать» есть слова, которые писатель обращает к Рафаэлевой Мадонне и которые с полным правом можно отнести к героине Горького — при всей несопоставимости героинь и условности такого сравнения: «Она не прижимала сына к себе, не старалась защитить от будущего. Она, напротив, грудью поворачивала его навстречу будущему. И серьезное, сосредоточенное лицо ее говорило: «Настали тяжелые времена, и не видеть нам радости. Но нужно великое дело, и благо ему, что он это дело берет на себя!» И лицо ее светилось благоговением к его подвигу и величавою гордостью. А когда свершится подвиг... когда он свершится,— ее сердце разорвется

от материнской муки и изойдет кровью. И она знала это...» Чувство великой человечности, ощущение счастья быть человеком, которое когда-то вывело «на одну личину» Венеру Милоскую и маленького, забитого сельского учителя Тяпушкина из рассказа Глеба Успенского «Выпрямил», пробуждается в людях рабочего класса, стократ усиленное героинкой и целями революционной борьбы.

Роман Горького построен как цепь эпизодов, каждый из которых — более высокая ступенька в становлении сознания, характеров действующих лиц. Сравнение эпизодов, направленное на выяснение «приращения» художественного смысла, помогает увидеть и понять движение жизни, запечатленное и повсюду изображенное писателем. Именно анализ узловых эпизодов дает возможность в ряде случаев постигнуть идейное содержание и художественное своеобразие произведения, привести в известное соответствие читательскую и авторскую позиции. Необходимо, однако, предупредить от нецеленаправленного, всестороннего разбора каждого эпизода, от «смакования» каждой художественной детали, от погружения в такую конкретизацию, при которой исчезает главное.

Некоторые учителя думают, что разбор эпизода — простейший вид работы, с которого можно начинать изучение художественного произведения. Данные психологии и наш опыт свидетельствуют о том, что учащиеся старших возрастов более склонны к поспешным заключениям и обобщениям, нежели к глубокому, иногда по необходимости скрупулезному анализу художественного текста. Им значительно «приятнее» и легче порассуждать о произведении вообще, чем постараться проникнуть в тайники художественного образа. Не потому ли иногда, если анализ эпизода не подчинен твердо поставленной задаче, школьники сбиваются или на бездумный его пересказ, или, слегка отталкиваясь от эпизода, говорят обо всем произведении «в целом»? Анализ эпизода достигает цели в том случае, когда у школьников уже есть общее представление обо всем произведении, сложившееся в результате самостоятельного чтения (ибо при этом они получают возможность соотнести часть с целым), и когда перед ними ставятся определенные, конкретные задачи, например проследить, как Горький изображает расширение духовных интересов того или иного героя, изменение в настроениях масс и т. д.

Именно анализ эпизодов в их взаимосцеплениях и взаимозависимости, внимание к сюжету, композиции, языку произведения, к взаимосвязям и взаимоотражениям действующих лиц, к становлению их духовного мира, их характеров позволяет увидеть, как художники социалистического реализма, изображая непрерывность революционного подвига, силу влияния коммунистов на массы, неудержимый подъем активности, которую вызывает в народе не только жизнь и деятельность, но и смерть

большевиков, раскрывают оптимистический характер даже самых трагических конфликтов, внушают читателю веру в конечную победу дела партии, народа:

Если в этой связи обратиться к роману «Мать», то нельзя не заметить, что сама композиция романа подчеркивает рост и неодолимость революционного движения. От эпизода к эпизоду оно разрастается как бы concentрическими кругами, втягивая в свою орбиту сына и мать Власовых, завод, слободку, город, губернию, рабочих, крестьян, интеллигентов, людей других профессий и положений.

Поэтому школьникам предлагаются задания и на анализ отдельных глав и эпизодов романа, и на сопоставление этих глав и эпизодов (например, обстановка, в которой разворачивается действие в I и XII главах первой части романа, отношение рабочих к директору во время инцидента с «блотовой колейкой» и к полиции в сцене первомайской демонстрации, поведение рабочих в сцене первой ссоры и крестьян в сцене избития Рыбина, тон повествования в главах о первомайской демонстрации и в финальной сцене романа и т. д.¹).

«Типические обстоятельства» социальной действительности в литературе прошлого часто отражались опосредованно. Энгельс писал, что Бальзак «сосредоточивает всю историю французского общества» вокруг картины торжества «вульгарного богача-выскочки» или буржуазной женщины, обманывающей мужа «ради денег или нарядов»². Острейшие социальные коллизии нередко изображались писателями через семейно-бытовые конфликты. Литература социалистического реализма чаще показывает судьбу личности в прямой, непосредственной соотнесенности с событиями огромных исторических масштабов (в этом отношении опираясь на такие достижения классики, как «Война и мир» Толстого), а то и сами эти события в их конкретности, с их действительными участниками делает предметом изображения. При этом, конечно, суть и характер исторических событий, роль личности в них трактуются с научных, марксистских позиций.

Для понимания особенностей раскрытия исторической темы в литературе социалистического реализма принципиальное значение имеет изучение в X классе таких произведений, как роман А. Н. Толстого «Петр I» и поэма В. В. Маяковского «Владимир Ильич Ленин». Опираясь на знания о роли художественного вымысла и условности в искусстве, учащиеся видят, как советские художники по-своему освещают и интерпретируют истори-

¹ Методика изучения романа «Мать» освещена в наших работах: Комментарированное чтение художественного текста. — В кн.: Изучение художественного текста в школе. М., 1956; Теория литературы в выпускном классе. М., 1964.

² К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве, т. I, с. 7.

ческие факты, создавая не иллюстрации к научным тезисам, а самостоятельные, глубоко впечатляющие художественные полотна.

Обратимся к поэме Маяковского «Владимир Ильич Ленин».

Ученики в VIII—IX классах уже встречались с жанром лиро-эпической поэмы. В основе классической поэмы XIX века лежал законченный «личный» сюжет (в поэме Некрасова — сюжет условный). Объектом изображения в поэме Маяковского «Владимир Ильич Ленин» становятся исторические события в их непосредственном выражении.

В классической поэме XIX века учащиеся имели дело с художественными образами индивидуализированными, с конкретными характерами, нарисованными многогранно, даже в бытовом плане (это утверждение в большой мере распространяется и на такую романтическую поэму, как «Мцыри»). В поэме Маяковского школьники сталкиваются с художественными образами иной структуры: эти образы иногда называют публицистическими, иногда — скульптурными¹, мы бы сказали, что они приближаются к образам художественного плаката.

В классической поэме автор нередко стоял над героями, меряя их дела и поступки высшей нравственной мерой и с этой позиции верша суд над ними. В поэме «Владимир Ильич Ленин» отношения автора и героя иные: «Я себя под Лениным чищу, чтобы плыть в революцию дальше». Герой для поэта — идеал, выразитель разума революции, воплощение лучших устремлений человечества; его нельзя постигнуть полностью в одном произведении, но можно осмыслить какие-то стороны его деятельности, его неповторимой личности. Соотношение лирического и эпического начал в поэме Маяковского иное, чем в поэме XIX века: недаром советские исследователи пишут о «лирическом эпосе» Маяковского.

Работая над поэмой, Маяковский, как он заявлял, боялся свести ее богатейшее содержание к «простому политическому пересказу». К счастью, это не произошло. Не произошло потому, что в основу произведения положена глубоко оригинальная идейно-художественная концепция. Но к «простому политическому пересказу» нередко сводят поэму в школе. Указание на богатейшие художественные средства, которые использует Маяковский, рисуя образ вождя, мало помогает, ибо в стороне остается именно идейно-художественная концепция произведения. На выяснение этой концепции и направляем внимание учащихся.

Выше сказано, что сама история стала объектом изображения в поэме «Владимир Ильич Ленин». Однако заметим, что сколько-нибудь полной картины важнейших исторических собы-

¹ См.: Пичкель Ф. Н. Лирический эпос Маяковского. М., 1961, с. 108—109.

тий в поэме нет. И не в создании такой картины состояла задача поэта. Он стремился не столько последовательно изобразить ход важных мировых событий, сколько, пользуясь определенными средствами искусства и обращаясь непосредственно к эстетическому чувству читателя, напомнить об этих событиях и обнажить их социально-политический смысл. И задача учителя при изучении поэмы — показать *своеобразие художественного воспроизведения исторических событий, обусловленное целями и замыслом поэта.*

Исторические закономерности получают в поэме поэтическую трактовку: через страдания, кровь и жертвы человечество неминуемо движется к победе солнечных лет коммуны; появление и деятельность вождя — воплощение вековых чаяний народа; биография вождя — биография мирового революционного движения. История рассматривается в ее отношении к человеку, в ее гуманистическом (или антигуманистическом) содержании. Капитализм низводит человека до уровня раба, придатка машины, отлучает от красоты, на место благородных идеалов ставит культ «золотого, до быка, доросшего тельца», одурманивает сознание, развязывает братоубийственные войны. «На рублях колес земляща дингалась» — так характеризует поэт бесчеловечную и античеловечную «механику» капитализма. Маркс, Ленин, революционный рабочий класс борются за создание условий «распрямляющих» человека.

Маяковский хочет оживить отшумевшие исторические события, привлечь внимание к примелькавшемуся и ставшему привычным, сделать сложнейшие социальные процессы обозримыми и доступными для осмысления¹. И вот в поэме возникают плакатные зарисовки, персонализирующие отвлеченные понятия и напоминающие знаменитые «Окна РОСТА». Слово сжато, деталь насыщена смыслом, зарисовка вырастает до символического обобщения. Сатирические зарисовки отдельных сторон капитализма как бы стягиваются, сливаются в один большой плакат — «капитализма портрет родовой».

В плакатных образах — говорим учащимся — подчеркнуты, укрупнены, выдвинуты на первый план и даже гиперболизированы черты общие, родовые; оценочная позиция автора выражается прямо и неприкрыто. Нередко плакатный образ приобретает аллегорическое или символическое значение² (нарастающая революционной грозы с «молниями Ильичевых книжек» и «градом прокламаций и летучек» — своеобразное переосмысление мотивов горьковского «Буревестника»; очистительный ветер,

¹ См.: Пицкель Ф. Н. Лирический эпос Маяковского, с. 178.

² Широкое применение символа в плакате способствует тому, что зритель путем эстетического переживания, но мгновенно, действенно, «ударно» воспринимает важные политические идеи. (См.: Михайлова А. О художественной условности. М., 1970, с. 204.)

врывающийся в Петроград с приездом Ленина; корабль советских республик, входящий «плавно в мир, строительству в доки»).

Словесные «плакаты», «ростинские» зарисовки, аллегорические сценки (примеры их учащиеся подбирают самостоятельно) живут, движутся, включаются в стремительный бег времени. Оно отсчитывается сначала веками, затем десятилетиями, годами, наконец, часами и минутами. Зарисовки в поэме не имеют «автономного», самодовлеющего значения. Они всего лишь детали, восстанавливающие в памяти читателя бурное течение революции и ленинской жизни. Они условные, обобщенные образы, несомые лирическим потоком.

Безостановочное движение времени в поэме — непрерывная смена «плакатов», сцен, «моментальных фотографий» — напоминает мастерски сделанный киномонтаж, недаром Маяковский так увлекался киноискусством. Камера то вплотную приближается к «объекту» — и тогда мы видим крупным планом фигуры и лица участников скорбной траурной процессии; то отдалается от него — и тогда, словно с высоты птичьего полета, перед нами разворачивается панорама «Руси крепостной», с ее реками, горами, каторгами и рудниками; то, двигаясь вместе с движущимися массами, вдруг на мгновение останавливается — и тогда перед нами возникает освещенная ярким светом фигура Ленина в Смольном.

Названная «Владимир Ильич Ленин», поэма не столько рассказывает о жизни реального человека, Владимира Ильича Ульянова («Коротка и до последних мгновений нам известна жизнь Ульянова»), сколько, напоминая о ней, стремится проникнуть в смысл и значение деятельности Ленина — вождя народных масс.

В поэме нет портрета Ленина — лишь отдельные черты его внешности, истолкованные в обобщенном плане.

В поэме нет упоминания о привычках и любимых занятиях Ильича, лишь вскользь говорится о его любви к шахматам, но только для того, чтобы этот реальный факт в следующих строках превратился в емкую развернутую метафору.

В поэме нет широкого, многостороннего изображения конкретных фактов биографии Ленина. Маяковский меньше всего стремится изобразить подробности жизни Ленина. Перед ним другая задача: опираясь на факты действительности, «высветить» их смысл и значение и, обозначив (только обозначив!) путь вождя, показать истоки и бессмертные ленинизма, выражающего самые насущные, коренные интересы народных масс.

В отличие от многих других произведений, где читатель от конкретных эпизодов, сцен, ситуаций, описаний поднимается к обобщениям, в поэме Маяковского живые человеческие черты вождя все явственнее, полнее проступают через обобщенный

рассказ о нем. Такова художественная сила и оригинальность «публицистических образов» Маяковского.

И то, что рассказ о вожде начинается задолго до его появления в мире («ожидание вождя»), то, что вождь растет вместе с массами, а массы все больше, все полнее вбирают в себя его правду, сплавиваются, превращаются в когорты борцов, идущих по раз избранному пути даже после смерти своего рулевого, — лишний раз подчеркивает закономерность возникновения, победы и бессмертия ленинизма. Это не переложение исторических законов на язык поэзии, не риторика, это подлинная идейно-художественная, поэтическая и правдивая концепция мира.

Отталкиваясь от привычных определений величия гения, Маяковский намечает истинные масштабы личности и деятельности вождя. Он земной, «но не из тех, кто глазом упирается в свое корыто». Он велик, но не из тех, кто «станет Гоголем, а ты венком его величье». Он прост простотой народа, он велик его величием.

Вождь и народ, проходя через горнило грозных испытаний, учатся друг у друга, растут, «держат и вздымая друг друга».

От народа Ленин воспринял мечту о будущем, достойном человека, о будущем «без рабов и господ». Но в Ленине, вооруженном марксистским знанием, эта мечта приобрела силу научного предвидения.

От народа Ленин воспринял ненависть к эксплуататорам, к социальному строю, уродующему человека. Издавна народ ожидал «борца, карателя, мстителя». И Ленин «к врагу вставал железа тверже». Но ненависть к собственническому миру принимала у вождя конкретные формы стратегических и тактических решений.

Народ никогда не отличался фанатической жестокостью. Прибегая к средствам насилия против врагов, он сохранял в душе великое чувство доброты, сострадания к забитым и угнетенным. И Ленин, плоть от плоти, кость от кости народа, «к товарищу милел людскою лаской». Освобождению «рабов всякого рода, в рабство богатым отданных», он посвятил свою жизнь. Великие гуманистические цели вели на борьбу Ленина, партию, рабочий класс. Человек в высших проявлениях его качеств, «самый земной из всех прошедших по земле людей», «самый человечный человек», Ленин стал идеалом и знаменем миллионов, поднявшихся к историческому творчеству. Вбирая в себя частицу ленинской «огромной единственной правды», приобщаясь к революционной борьбе, угнетенные и обездоленные разгибают «спины и колени», обретают уверенность, волю, становятся хозяевами своей судьбы.

В Ленине, в его жизни и деятельности Маяковский, подобно Горькому, увидел осуществленной свою мечту о Человеке с большой буквы (столь ярко проявившуюся в его произведениях

предреволюционной поры). Как синонимы рассматривал поэт слова «рабочая» и «человечья диктатура», а величайшим историческим подвигом Ленина считал то, что он вывел «в люди» «вчерашних пешек строй».

От народа Ленин воспринял качества неутомимого труженика. Революция не только баррикады, штурмы. Это тяжелая, иногда незаметная работа, чуждая внешним и броским эффектам, но работа по существу своему героическая.

Ленин всегда вместе с народом, и одновременно впереди него. Первейший среди равных «по силе воли, ума рычагам», он, как никто, мог пойти против течения, когда это было нужно, когда масса или некоторые политические деятели впадали в отчаяние, теряли перспективу или испытывали усталость. Весь народ и каждый человек в отдельности «в сердце вписал, любовью, чем в святцы», имея Ленина, связав с ним все самое дорогое, самое светлое в своих надеждах и в своей судьбе.

Всем содержанием поэмы Маяковский утверждал, что сила Ленина в массах, что он отразил в себе мощь, размах русской и мировой революции, ее народность, ее величие и потому Ленин — бессмертен.

В поэме есть образы, которые, как вехи, отмечают нелегкий, но славный путь революции, «шаги Ильича от победы к победе» (рост революционных рядов рабочего класса: «Вчера — четыре, сегодня — четыреста»; «Литейный залили блузы и кепки» «Четыреста тысяч — от станка горячих — Ленину первый паутинный занок». Или образы, рисующие нарастание революционной грозы). Эти образы выделяют и сопоставляют учащиеся.

Школьники убеждаются в том, что движение, переключки образов в поэме передают динамику поэтической мысли, подчеркивают неодолимость поступательного хода истории, бессмертие ленинизма.

По заданию учителя они проводят наблюдения над реалистической символикой в поэме и выясняют ее смысл и значение как средства раскрытия величия Ленина и революции. Например, разбирая сцену беседы Ленина с «каким-то парнем в обмотках» в коридоре Смольного в ночь Октябрьского восстания, ученики замечают: «Ленин здесь показан как живой человек». «Маяковский упоминает о его глазах, «быющих без промаха». Но этими глазами Ленин смотрит не только на парня. Ленин смотрит вдаль, в будущее, он ловит и «крик крестьянский, и вопли фронта, и волю побельца, и волю путиловца». Ленин беседует как бы не только с парнем, но со всем народом». Точно так же разбираются символические детали в других частях и сценах поэмы, в частности в сцене похорон В. И. Ленина.

Систематизируя и дополняя наблюдения учащихся, учитель замечал, что планетарность, даже космизм — характерные осо-

бенности раннего творчества Маяковского. Обращенные к революции, к ленинской жизни, они получили новую, реальную основу, помогли передать логику, смысл, романтику величайших исторических событий.

Этот поистине вселенский размах в подходе к окружающему миру сочетается в поэме с «молекулярным анализом», с вниманием к отдельным людям, к их думам и переживаниям. Один из многих, частица народа, данная крупным планом, — поэт, герой поэмы. Как и весь народ, он несет в своей душе образ Ленина. Как и для всего народа, для него Ленин — высшее олицетворение правды, совести, прямоты. Переломный день в истории родины — 25 октября 1917 года — это переломная дата и в его судьбе, ярчайший день его жизни. Всенародная скорбь о вожде — это и его невыразимое горе.

Эпос в поэме наложен лирикой, лирика приобретает значительность и масштабность эпоса. Мощный лирический поток, открывающий поэму, то течет поливодной рекой — и тогда мы непосредственно слышим голос автора — торжественный, негодующий, скорбный, убеждающий (в зачине поэмы, в картинах похорон Ленина, в гимне Марксу, в гимнах партии, в «отступлении» о праве художника на поэтизацию таких традиционно «непоэтических» понятий, как «пролетариат» и «коммунизм»), то словно уходит под землю, просачиваясь сквозь эпические пласты, то через некоторое время вновь вырывается на волю, чтобы, огибая и пропитывая эпические островки, бежать дальше, дальше.

Маяковский, как и все художники социалистического реализма, воспроизводит прошлое не как бесстрастный летописец. Самые сокровенные струны души затрагивает его поэма в читателя. В переживаниях поэта он, читатель, находит отклик своим чувствам и переживаниям, вместе с поэтом он себя под Лениным чистит, вместе с поэтом вспоминает героические страницы истории, идет на штурм Зимнего, видит и слышит бессмертного Ленина, скорбит невыразимой скорбью о его утрате, клянется в верности партии так же, как клялись коммунисты ленинского призыва, вместе с поэтом верит во всемирное торжество ленинских идей. Написанная о прошлом, поэма обращена к настоящему, к современникам.

«Разгромиться в Ленина» — таков призыв поэта, составляющий «сверхзадачу» поэмы о вожде. Бессмертен Ленин — в тебе, в твоих делах и поступках, как бы говорит Маяковский читателю. И, «чтобы плыть в революцию дальше», нужно постоянно сверять свои мысли, чувства, планы, стремления с Лениным, с великой ленинской правдой. Вот выводы, к которым приходят школьники, работая над поэмой «Владимир Ильич Ленин»¹.

¹ Подробнее об изучении поэмы см. в нашей статье «Художественные

Идейно-художественная концепция, новаторство изучаемого произведения становятся яснее при проведении различного рода параллелей с произведениями других писателей. Так, в нашем опыте начальные страницы романа «Мать» сопоставлялись с некоторыми страницами повести Куприна «Молох», рассказа Чехова «Случай из практики»; сцена суда в романе «Мать» сравнивалась со сценой суда в романе «Воскресение». Особенно часто сопоставлялись герои разных писателей: Андрей Иванович из дилогии В. Вересаева «Два конца» или Маркел Кондратьев из романа Л. Толстого «Воскресение» — и Павел Власов М. Горького; Александра Михайловна из той же дилогии В. Вересаева или Марья из рассказа А. Серафимовича «Бомбы» — и Ниловна М. Горького; интеллигенты из рассказа В. Короленко «Чудная» и повести В. Вересаева «На повороте» или из романа Чернышевского «Что делать?» — и пролетарская интеллигенция М. Горького.

Подобные сопоставления позволяли увидеть художественные открытия литературы социалистического реализма, новизну ее героев и вместе с тем их глубокие связи с героями демократической литературы 90—900-х годов и литературы предшествующих десятилетий.

Иногда сопоставление касалось более общих вопросов: мысль Горького о необоримости поступательного развития жизни в романе «Мать» и идея бесплодности человеческого существования в драме Л. Андреева «Жизнь человека».

Повторим, что школьников нужно предостерегать от «размашистых», поверхностных суждений о тех произведениях, с которыми сравнивается произведение изучаемое. Нужно, учить их подходить к историческим позициям к оценке мировоззрения писателя, его сильных сторон и заблуждений.

Эффективное средство выяснения своеобразия идейно-художественных позиций писателя — сопоставление первоначальных замыслов, первоначальных вариантов художественных произведений с вариантами окончательными. Такое сопоставление позволяет понять, как развивались политические и эстетические взгляды писателя, как глубже проникал он в процессы действительности, как объемнее, ярче становились в связи с этим художественные образы (горьковские зарисовки Ленина в 1920 году и в очерке «В. И. Ленин»; образ Ленина в поэмах Маяковского «150 000 000» и «Владимир Ильич Ленин»; образ Петра I в рассказе А. Толстого «День Петра» и в романе «Петр I»). В этом отношении хорошую поддержку урокам литературы оказывают факультативные занятия.

Как сказано ранее, в связи с постижением вопроса об изображении жизни в ее революционном развитии обогащаются

произведения о В. И. Ленине на уроках литературы» в сб. «Школьникам о В. И. Ленине», М., 1970.

знания учащихся по проблеме типического (в частности, о типическом как воспроизведении нераспространенных, по существенным явлениям). Здесь помогают сопоставления художественных произведений с мемуарными источниками (например, к работе над романом «Мать» мы привлекали воспоминания П. Заломова, П. Павленко, Е. Фортунато, Н. Буренина, И. Бабушкина, М. И. Калининна), сопоставление героев «внутри» произведения (пролетарские революционеры и революционеры-интеллигенты в романе «Мать», Павел Корчагин и люди его поколения в романе «Как закалялась сталь»), сопоставление героев и их прототипов (Павел Власов — Петр Заломов, Нилловна — Анна Кирилловна Заломова, Корчагин — Островский).

Теоретическое изучение вопросов партийности литературы и социалистического реализма вплотную подводит учащихся к освоению эстетических категорий героического и трагического на материале советской литературы. Десятиклассники проявляют большой интерес к вопросам морали.

Еще раз перечитывая роман «Как закалялась сталь», они все больше задумываются над проблемой героического в прошлом и настоящем, над принципами и способами изображения героического в искусстве вообще, в советском искусстве в частности.

В заключение работы над романом «Как закалялась сталь», ставя вопрос о природе и характере героического, доносим до учащихся ту мысль, которая, по-нашему, удачно сформулирована Ю. Боровым: «Существует героизм повседневности и героизм подвига. Если первый — это ровное горение человеческого духа, то второй — его взрыв, концентрирующий энергию всей жизни, собирающий воедино все духовные силы и способности героя и мгновенно высвобождающий эту энергию»¹.

Вспоминаем, как понималось героическое в народном творчестве и прогрессивной литературе прошлого (былины, «Слово о полку Игореве», «Иван Сусанин» Рылеева, «Бородино» Лермонтова, «Тарас Бульба» Гоголя, «Война и мир» Л. Толстого — героика защиты родины; «Мцыри» Лермонтова, революционеры в произведениях Чернышевского и Некрасова, «Овод» Войнич — героика борьбы за свободу). Ставим вопрос: «Как понимает героизм советская литература?» Заключаем, что в советской действительности героизм принимает массовый характер: недаром рядом с Павлом Корчагиным изображены его друзья и сподвижники, подобные ему во всем. Героизму, утверждаемому советской литературой, противостоят буржуазные теории «дегеронизации», безволия и бессилия человека.

С категорией героического тесно связана категория трагического.

¹ Боров Ю. О трагическом. М., 1961, с. 295.

Одно из ранних стихотворений Владимира Луговского о смерти учителя-комсомольца, замученного басмачами, заканчивалось словами:

Умирай легко и спокойно,
Учитель Сафар-Али!

На Втором Всесоюзном съезде советских писателей поэт вспоминал, как возмущался Горький этой концовкой. «Человек обязан бороться со смертью как богатырь с богатырем», — заметил Горький¹.

Глубоко прав советский литературовед, когда пишет: «Нельзя допускать, чтобы боль за человека, внимание к одинокой, неустроенной личности приписывались только Кафке и Антониони, чтобы только церковь, экзистенциалисты обращались к чувствам и сознанию людей, охваченных горем, подавленных страданиями»².

К сожалению, школьники иногда бездумно воспринимают трагические страницы художественных произведений, рассматривая смерть героя или тяжелейшие жизненные испытания, выпавшие на его долю, как красивое завершение интересной истории. Мы уже высказали свои опасения по этому поводу, говоря об изучении в школе романа Тургенева «Отцы и дети». Вот почему, между прочим, огромное воспитательное значение имеет в X классе чтение и разбор рассказа Шолохова «Судьба человека». Именно к изучению этого рассказа мы приурочиваем разговор с учащимися о понятии трагического в советской литературе.

В советской эстетике трагическое рассматривается как тяжкие несчастия, тяжелые страдания, а то и гибель людей, связанные с существенными и глубокими конфликтами жизни, с борьбой старого и нового. «Трагизм сопряжен с прогрессивным развитием общества, с болью и муками, в которых рождается новое общество, с гибелью людей и явлений, утверждающих торжество светлых начал жизни... Однако черты трагизма могут быть заключены и в тех страданиях, которые присущи отживающим силам, если еще не исчерпано заключенное в них положительное содержание»³.

Трагическое часто является формой выражения героического.

Трагедия как драматический жанр в литературе прошлого в большей или меньшей мере несла в себе заряд оптимизма; обращаясь к зрителю, она очищала его состраданием, будила ненависть к злу. Школьники сталкивались с трагическим при изучении «Гамлета» Шекспира, «Фауста» Гете, «Грозы» Островского. Вместе с тем они видели трагическое и в таких произведениях, как «Отцы и дети» Тургенева, «Преступление и

¹ См.: Второй Всесоюзный съезд советских писателей. Стенографический отчет. М., 1956, с. 130.

² Щербина В. Пути искусства. М., 1970, с. 340—341.

³ Зисс А. Искусство и эстетика. М., 1975, с. 310—311.

наказание» Достоевского, «Война и мир» Толстого, а еще раньше — в таком, как «Мицри» Лермонтова. Вспомнивая «Гамлета», десятиклассники осознавали ту трагическую коллизия, которую Энгельс определил как столкновение «между исторически необходимым требованием и практической невозможностью его осуществления»¹.

Попутно мы замечали, что трагическим героем мог быть только человек сильных страстей, могучей воли, на гибели которого «лежит печать великих общественных событий, существенных и социально значимых связей и закономерностей»².

Обращение к опыту советской литературы («Чапаев» Д. Фурманова, «Разгром» и «Молодая гвардия» А. Фадеева, «Сын» П. Антокольского, «Зоя» М. Алигер) убеждает учащихся в том, что советская литература по-новому поставила вопрос о трагическом. Она показала, что герой, отдающий жизнь за высокие цели, остается бессмертным в памяти народа, что «трагический герой прокладывает путь к будущему, он ищет этот путь, ошибается, закрывая тупики общественного развития и открывая верные дороги»³. Его дело продолжают люди, во имя которых он отдал свою жизнь.

Вот почему трагедии, создаваемые советскими писателями, часто называют «оптимистическими трагедиями». «Оптимистической трагедией» в самом высоком и точном смысле этого слова можно назвать трагедию молодогвардейцев.

Вместе с тем советская литература показала, что и некоторых случаях, в определенных обстоятельствах трагическая коллизия ценою огромного напряжения сил и воли героя может быть снята.

И Павел Корчагин («Как закалялась сталь» Н. Островского), и Алексей Мересьев («Повесть о настоящем человеке» Полевого), и Егор Дремов («Русский характер» А. Толстого) других социальных условиях были бы обречены на тяжкое страдание и гибель. Но великая энергия этих героев, борющихся во имя великих целей, дружеское участие советских людей преодолевают тяжчайшие жизненные испытания. Писатели, рисуя их жизнь, их борьбу, делают акцент не на их страданиях, а на преодолении страданий, на том чувстве, которое постоянно живет в них и может быть определено горьковскими словами «радость битвы». Недаром роман Н. Островского «Как закалялась сталь» завершается глубоко оптимистическими строками: «Сердце учащенно билось. Вот она, заветная мечта, ставшая действительностью! Разорвано железное кольцо, и он опять — уже с новым оружием — возвращался в строй и к жизни».

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве, т. I, с. 26.

² Боров Ю. О трагическом, с. 255.

³ Там же, с. 390.

В рассказе Шолохова «Судьба человека» — новая ситуация, новый поворот в понимании трагического по сравнению и с «Молодой гвардией» А. Фадеева, и с произведениями Н. Островского, Б. Полевого, А. Толстого.

Конечно, в какой-то мере и трагедия Андрея Соколова может быть названа «оптимистической»: он все потерял в личной жизни, но увидел торжество того общего дела, ради которого воевал и не раз готов был отдать жизнь. Однако было бы кощупством утверждать, что Андрей Соколов испытывает чувство счастья, удовлетворения, которое наполняет души Корчагина или Мересьева в итоге пройденного жизненного пути. Нет, никогда рядом с ним не будет родных, близких людей, которых лишился он в годы войны. Никогда, очевидно, не почувствовать ему вновь радости домашнего очага, многих радостей жизни. Правда, Андрей Соколов усыновил мальчика и привязался к нему. Но это новая привязанность, которая не восполнит прежних утрат. Недаром он говорит: «Почти каждую ночь своих покойников дорогих вижу... И вот удивительное дело: днем я себя крепко всегда держу, из меня ни «оха», ни вздоха не выжмешь, а ночью проснусь, и вся подушка мокрая от слез...»

Это — незаживающая рана. Это — подлинная трагедия, требующая всех сил, всей воли героя. Она тем значительнее, что не выражается в красивых монологах и эффектных поступках а ежедневно, ежечасно разыгрывается в глубоких тайниках души человека. И вместе с тем человек живет, работает, воспитывает ребенка, находя в себе силы не пасть, не поддаться ударам судьбы. Не чувство счастья, не «радость битвы» наполняют душу героя. Он ведет борьбу тяжкую, непрерывную, постоянно грозящую гибелью ему, борьбу, из которой он все же выходит победителем.

Есть еще одно отличие судьбы героя Шолохова от судеб героев Н. Островского и Б. Полевого. Павел Корчагин и Алексей Мересьев приходят к преодолению трагедии через общественную борьбу, через высокие подвиги во имя народа, снова заняв свое место в шеренгах борцов. Андрей Соколов утверждает свое право на жизнь, свою «нужность» в жизни иначе. На какое-то время он оказался в стороне от большой борьбы советского народа. Он даже лишен возможности заниматься своим скромным, но любимым делом, и Шолохов с полным основанием может сравнить героя и его маленького спутника с двумя песничками, заброшенными в чужие края «военным ураганом невиданной силы». Но Андрей Соколов — и это смутно понимает он сам — нужен жизни, потому что воспитывает «по образу и подобию своему» приемного сына, а это совсем не мало. Через личное, интимное протягиваются неразрывные связи Андрея Соколова с жизнью и борьбой советского народа.

Особенность дарования Шолохова в том, что он показывает судьбу человека на трагическом изломе. Именно в трагическом борении раскрывается красота души героя. Особенность дарования Шолохова и в том, что он раскрывает величие незаметного подвига. Героизм исключительного поступка виден всем. На такой героизм Андрей Соколов тоже способен, вспомним хотя бы его боевые подвиги на фронте и в плену. Но есть и другой героизм, скрытый от взгляда постороннего и невнимательного наблюдателя.

Именно таким незаметным подвигом можно считать усыновление Ванюшки — ведь ответственность за воспитание ребенка совершенно сознательно принял на себя человек, который даже не имеет постоянного пристанища. Именно такой незаметный героизм проявляет Андрей Соколов, ежедневно, ежечасно преодолевая душевную трагедию. И вот к этой стороне жизни героя приковано пристальное внимание автора. Не случайно в рассказе эпизоды военных подвигов Андрея Соколова дополняются сценами, в которых, характеризуя героя через поступки, Шолохов одновременно переносит акцент на психологические конфликты, на раскрытие переживаний Андрея (прощание с Ириной, столкновение с Мюллером, получение письма о гибели семьи, усыновление Ванюшки).

Носителем трагического в рассказе оказывается сильный, волевой, негибаемый, но все же рядовой, обыкновенный советский человек.

Сказанное о своеобразии трагического конфликта у Шолохова по сравнению с произведениями других советских писателей, разумеется, не имеет целью сколько-нибудь умалять дейное и художественное значение упомянутых произведений. Речь идет именно о своеобразии конфликтов и их разрешения.

Таково направление работы над рассказом.

В конце концов школьники постигают ту истину, что партийность писателя, изображение жизни в ее революционном развитии неразрывны с художественным раскрытием героического, но ничего общего не имеют с благодушием, украшательством, «лакировкой». Нисколько не сглаживая остроту социальных конфликтов, советские писатели не избегают изображения трагедий современности. Но они рисуют их так, что не погружают читателя в пучину безнадежности и отчаяния: они зовут к борьбе, к мобилизации душевных сил, к стойкости, к победе.

Сознательное усвоение теоретико-литературных понятий и в X классе требует активизации мысли учащихся, выработки у них самостоятельного подхода к оценке художественных произведений.

В числе эффективных средств развития самостоятельной мысли школьников, как уже говорилось ранее, — сочинения и

другие письменные работы полемиического характера. Например, при изучении пьесы «На дне» можно сопоставить три точки зрения на Луку, высказанные в последнее время, и обосновать согласие или несогласие с ними. Первая точка зрения: Лука, при всем своем субъективном человеколюбии, при всей сложности своего характера, духовно разоружает людей, «оказываясь проводником принципа непротивления и социальной пассивности»¹. Вторая: Лука возбуждает в людях, готовых претерпеть, беспокойство, он стимулирует их энергию; но обсто-ятельства оказываются сильнее его, и в этом его драма². Третья: проповедь Луки — это проповедь стойкости, проповедь гуманизма³.

Подавляющее большинство учащихся обычно выражает согласие с первой точкой зрения (их сочинения наиболее доказательны), лишь кое-кто солидаризируется с очень спорной, хотя и не лишенной оригинальности второй, и решительно все отвергают внеисторическую и противоречащую смыслу горьковской пьесы третью.

Вообще каждый урок литературы, а тем более в X классе, должен быть насыщен современностью. Учитель не может, например, говорить о М. Горьком и не коснуться споров, возникших в печати вокруг постановок «Мещан» и пьесы «На дне» в ряде театров в конце 60-х годов. Нельзя характеризовать процессы распада в русской буржуазной литературе начала XX века и не затронуть аналогичных процессов в странах буржуазного Запада, как нельзя пройти мимо ряда убедительных фактов становления и развития социалистического реализма за рубежом. К разбору романа «Как закалялась сталь» учитель привлечет повесть «Всем смертям назло» В. Титова, к разговору о литературе Великой Отечественной войны — современную литературу об этом героическом периоде жизни советского народа, к изучению «Разгрома» А. Фадеева — «Соленую падь» и «Комиссию» С. Залыгина и т. д.

В усвоении теоретико-литературных знаний, в развитии умений и навыков учащихся большую роль играют сочинения по самостоятельно прочитанным произведениям, в частности на сопоставление произведений, близких по тематике (сказка А. Куприна «Тост», его же миниатюра «Сны» и сказка М. Горького «Товарищ»; рассказы В. Короленко «Чудная» и М. Горького «Ма-аленькая!»; стихотворения В. Маяковского «Хорошее отношение к лошадям» и латышского поэта А. Чака «Агония»). К этим работам примыкают самостоятельные разборы произ-

¹ Волков А. А. Путь художника. М. Горький до Октября. М., 1969, с. 129.

² См.: Костелянец Б. Спор о человеке. — «Нева», 1968, № 3.

³ См.: Сидоров Е. Семьдесят лет спустя. — «Юность», 1969, № 11, с. 72.

педений «текущей» советской и зарубежной литературы, проводимые в форме докладов, сообщений, диспутов, сочинений.

Особое значение в формировании, закреплении, обогащении знаний и умений по теории литературы имеет в X классе целенаправленное и систематическое повторение изученного. Не затрагивая всей глубины и сложности этого вопроса, отметим такие виды работы, как самостоятельное сопоставление близких по содержанию произведений, представляющих разные литературные направления («Цветок» Жуковского и «Цветок» Пушкина), возвращение к сочинениям, написанным ранее, в VIII—IX классах, с целью их пересмотра и переработки (по мнению Н. А. Менчинской, изменение оценок в процессе обучения — показатель самостоятельности мысли учащихся¹). В ряде случаев наши ученики повторно писали на те же темы, что и в VIII классе, — в наиболее интересных случаях сравнение ранее написанного и новых работ проводил учитель. Так, повторно были предложены темы «Три судьбы (Онегин, Татьяна, Ленский)», «Образ автора в поэме «Мертвые души». Школьники сравнивали произведения и поэтические высказывания о художественном творчестве Пушкина («Пророк», «Я памятник себе воздвиг...», лирические отступления в «Евгении Онегине»), Лермонтова («Смерть Поэта», «Пророк», «Поэт»), Некрасова («Поэт и гражданин»), Маяковского («Необычайное приключение...», «Разговор с фининспектором о поэзии», лирические отступления в поэме «Владимир Ильич Ленин»). Выясняя особенности эстетических позиций каждого поэта, ученики задумывались над некоторыми закономерностями художественного творчества.

Приведем несколько примеров подобных сочинений.

Восьмиклассники, работая над темой «Три судьбы (Онегин, Татьяна, Ленский)», верно указывали на трагическое положение подавляющей личности в условиях дворянского общества и на сходство в этом плане судеб Онегина, Ленского, Татьяны. Однако этот вывод часто играл роль внешнего «заключения» по отношению к трем почти самостоятельным «обзорам» жизненного пути героев.

Десятиклассники, повторно раскрывая тему, постарались подчинить сочинения единой мысли, единой концепции, определить более глубоко губительное влияние социальных условий на судьбы действующих лиц. В сочинениях полнее выявлена роль автора романа, его мировоззрения. Некоторые учащиеся соотносили трагическую судьбу героев с судьбой поэта, установив и общее между ними, и то неповторимое в жизни и личности Пушкина, что ставило его над героями и позволяло судить их с высоты гуманистических идеалов. Учащиеся писали на этот раз о ре-

¹ См.: Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников. М., 1968, с. 9.

лизме Пушкина, о типических характерах и типических обстоятельствах, им воспроизведенных.

Вот отрывки из такого сочинения¹.

«Каждое произведение, если оно создано настоящим художником, отражает его эпоху, рисует типичных людей и типичные обстоятельства их жизни. Так было и с Пушкиным в его романе «Евгений Онегин»... Хотя сюжет произведения на первый взгляд прост — это история двух влюбленных, но избранные автором характеры, их изображение, глубокие вопросы, поставленные в романе, делают его романом поистине историческим, то есть реалистическим, в котором отражены все основные черты жизни России того времени.

В романе показана судьба трех основных его героев. Автор не только показывает характеры героев, умно, глубоко, проникая в самую глубину его психики. Показывая жизнь трех этих героев, он показывает жизнь всего русского общества, показывает то, как это общество искалечило Онегина, как мешало оно счастью Татьяны, к какому концу привело оно Ленского.

Есть в романе еще один герой — автор. Без автора трагедия трех людей вызвала бы нашу жалость, но осталась бы простой семейной трагедией. Автор своим присутствием как бы укрупняет трагедию. Вместе с ним в роман входит тема России, и на фоне России живут, любят, мучаются его герои. А. С. Пушкин осуждает и сочувствует Онегину, выражает любовь к Татьяне, он показывает, что Ленский убит другом, но если бы он и остался жить, то жил бы жизнью помещика, то есть все равно погиб бы...

...Мы видим, что в большой степени в трагедии этих трех героев повинно общество, в котором молодые, полные сил люди превращаются в опустошенных, разочарованных эгоистов, вынужденных вести праздную, тяжелую для них самих жизнь, или гибнут, часто бестолково и нелепо, или живут без проблесков счастья.

Да, все они глубоко несчастны, да и не могут быть счастливыми люди умные, тонкие, ищущие и думающие в этом обществе, построенном на лжи, лицемерии, злобе и коварстве, в обществе, члены которого не имеют ни глубоких идеалов, ни целей.

Единственный, кто освещает надеждой весь роман, — это автор. Он сам страдает, но верит, что добро все же победит...

В сочинении «Цветок» Жуковского и «Цветок» Пушкина читаем:

«Поэт — человек, который больше, чем кто-либо, должен охватывать все стороны жизни, находиться в самой ее гуще, замечать, угадывать, думать и самое важное из увиденного и понятого передавать людям в поэтических образах.

Именно раздумья о смысле жизни, о ее прелестях и тайнах породили два стихотворения — «Цветок» А. Пушкина и «Цве-

¹ Все ученические работы печатаются без стилистической правки.

ток» В. Жуковского. Оба поэта принимают цветок за символ жизни. Рождение, бытие со всеми невзгодами и радостями, встречами и разлуками, любовью и ненавистью — все это уместается в нескольких строках двух стихотворений. Цветок, такой же прекрасный, как и жизнь, но вместе с тем такой же неизменно увядающий — вот тема, волнующая поэтов. Но решают они ее по-разному, потому что различны их философские позиции.

В стихотворении В. Жуковского звучит мысль о безысходной участи людей. Родившись так же, как «краса полей» — цветок, они рано или поздно должны умереть, как погибает цветок «от руки осени жестокой».

Увы! нам тот же дан удел
И тот же срок нас угнетает:
С тебя листочек облетел —
От нас веселье отлетает.

В каждой строке Жуковского слышится грусть от думы о неизбежном конце, о быстротечности жизни, уносящей один день за другим:

Отъемлет каждый день от нас
Или мечту, или наслажденье.
И каждый разрушает час
Драгое сердцу заблужденье.

Рассуждения Жуковского задумчиво-печальны. Он великий поэт-романтик. В душе читателя поэзия его оставляет след, о котором Пушкин говорил в своем посвящении «К портрету Жуковского»:

Его стихов пленительная сладость
Пройдет вовек завистливую даль,
И внемля им, вздохнет о славе младость.
Утешится безмолвная печаль
И резвая задумается радость.

В стихотворении «Цветок» А. Пушкина тема жизни, как рождения и конца, не является главной. И если у Жуковского эта тема широко раскрыта во всем стихотворении, то у Пушкина она выражается только лишь в последнем четверостишии:

И жив ли тот, и та жива ли?
И нынче где их уголок?
Или уже они увяли,
Как сей неведомый цветок?

Пушкин хочет показать, что цветок для людей — олицетворение жизни и любви. Его приносят к памятникам как символ любви и памяти, дарят в дни рождения и свадьбы, оставляют на память о признательности или нежной любви, приносят, чтобы

сделать приятное, и, наконец, просто идя по лугам или лесу, откровенно любуются его красотой. Поэтому, внезапно найдя цветок на страницах книги, мысли свои Пушкин обращает к людской жизни:

Цветок засохший, безуханный,
Забитый в книге вижу я;
И вот уже мечтою странной
Душа наполнилась моя:
Где цвел? Когда? какой весной?
И долго ль цвел? и сорван кем?
Чужой, знакомой ли рукою?
И положен сюда зачем?

Поэт воспринимает цветок как постоянного спутника людей. Правда, стихотворение наполнено легкой грустью. «Цветок засохший» — это напоминание о прошлом, когда он был еще живым и благоухающим. Может быть, состарились или умерли его бывшие владельцы, как этот цветок. Но, может быть, они еще живут, радуются, любят. Ведь в жизни не только горе, смерть, старость. Жизнь — не только подчинение смерти. В целом это стихотворение Пушкина не оставляет впечатления той грустной безысходности, которое оставляет стихотворение Жуковского, хотя и вызывает раздумье. Как и во всяком стихотворении Пушкина, в этом, в каждой строчке, чувствуется жизнеутверждающая сила. Лирика Пушкина походит на ручей, играющий на солнце и с легкостью перебирающий драгоценные самоцветы, вселяющие в душу радость, свет, энергию и жизнь.

Так по-разному, но в каждом случае прекрасно, поэты повели свои мысли о жизни.

Показательно, что причины различий стихотворений ученик усматривает в различных философских позициях и разных творческих методах авторов, что содержание и тональность стихотворения Пушкина он ставит в связь с общим жизнеутверждающим характером его поэзии. Конечно, далеко не все удалось в сочинении. Автора можно упрекнуть в невнимании к фактуре стиха, в исполноте и, может быть, в недостаточной тонкости разбора. Но вызывают удовлетворение само направление поисков, те исходные позиции, с которых оцениваются стихотворения.

Еще одно сочинение, написанное в VIII классе и дополненное в X.

«Сравнение стихотворений «Памятник» Державина и «Я памятник себе воздвиг...» Пушкина.

О «памятнике» до Державина и Пушкина написал Гораций. Начальные слова его стихотворения «Я воздвиг памятник» Пушкин выбрал эпиграфом к своему стихотворению.

В 1796 году Державин вновь обратился к этой теме, а в 1836 году, через 40 лет, стихотворение «Памятник» написал Пушкин.

В стихотворениях Пушкина и Державина очень много общего. В этих стихотворениях по пять строф, и у каждой строфы в

отдельности примерно одинаковые мысли, правда, эти мысли у Пушкина и Державина выражаются по-разному. Пушкин, например, чаще обращается к народу, его памяти. У Державина более торжественный, тяжеловатый слог и ритм. Это объясняется тем, что в то время, когда Державин писал «Памятник», еще были сильны традиции и правила классицизма. В соответствии с этими правилами Державин восхваляет «славянов род», Фелицу и бога. Пушкин же восхваляет народ, которому он адресовал свои стихи.

У Пушкина стихотворение начинается словами «Я, памятник себе воздвиг...» Этот памятник, по словам Пушкина, выше Александрийского столпа, т. е. выше власти своего, русского царя и вообще какого бы то ни было человека. Державин утверждает, что его памятник выше пирамид, т. е. вообще царей. Таким образом, Пушкин более свободно и откровенно высказывает отрицательные взгляды на русского царя и его власть.

Пушкин и Державин утверждают право на бессмертие, потому что душа поэта «тленья убежит», оставшись в его стихах. Поэзия пробуждает все то, что есть хорошего в человеке.

Пушкин воспевает свободу и призывает «милость к падшим» — декабристам и угнетенным.

Заканчивают свои стихотворения поэты восхвалением музыки, т. е. поэзии. С помощью поэзии Пушкин призывает творить добро, помогать людям, которым нужна помощь, и делать это не по приказу, а по велению сердца. Произведения поэта остаются людям, и плоды творчества поэта и есть нерушимый, нерукотворный памятник. Этот памятник вечен, ибо если люди не будут понимать поэзии, они уже не будут иметь права называться людьми.

А вот замечания на это сочинение, сделанные автором уже в X классе:

«В VIII классе я в основном правильно разобрал стихотворения Пушкина и Державина. Даже не верится, что в VIII классе, еще почти не зная литературу, я мог написать такое. Но все же я недостаточно подчеркнул разницу в мировоззрении сравниваемых поэтов. А это важно, потому что Державин ставит себе в заслугу то, что он «истину царям с улыбкой» говорил. Пушкин же противопоставляет свое творчество царям. В заслугу ему народ поставит не то, что он говорил истину с улыбкой, а то, что «в мой жестокий век восславил я свободу».

Потом я написал, что Державин под пирамидами подразумевает вообще всех царей. Это неверно. Он упоминает пирамиды потому, что они переживают века, а его поэзия, по мнению Державина, переживет и пирамиды. У Державина памятник — выше пирамид, у Пушкина — Александрийского столпа. То есть опять сильнее подчеркнуто противопоставление поэзии царской власти. В последней строфе Державин обращается к музы: «Презрит кто тебя, сама тех презирай». Пушкин же советует своей

музе: «Хвалу и клевету приемли равнодушно». Он знает силу своей поэзии, он знает свои заслуги перед народом и потому, веря в себя, считает, что не нужно прислушиваться к мнению глупцов.

Стихотворение Пушкина более протестующее, бунтарское, чем стихотворение Державина. Это потому, что таланты у поэтов были разные и время было другое, а главное — Пушкин был другом декабристов, а Державин от революционного движения был далек».

Как видим, мировоззренческий критерий у ученика стал более четким.

Мы сосредоточили внимание на формировании наиболее общих теоретических понятий, раскрывающих сущность и специфику литературы как эстетического воплощения общественного сознания. Это не значит, что другие понятия, пусть через сложную систему опосредствований, «нейтральные» по отношению к идеологии или что их изучение в том или ином объеме не должно найти места в школе. Но, имея в виду цели и возможности школьного преподавания, мы постарались определить узловые, «ударные» понятия, овладение которыми направляет и изучение других понятий, и усвоение курса литературы в целом, а значит, вносит определенный вклад в воспитание личности ученика, в формирование его мировоззрения, его нравственно-эстетической сферы.

Постоянно имея в виду коренную проблему искусства—его эстетические отношения к действительности, мы во главу угла заботы по теории литературы ставим вопрос об образном отражении жизни, о художественном образе.

Эти вопросы образной специфики художественной литературы рассматриваются сначала на уровне произведения, затем — на уровне творчества писателя, далее — на уровне творчества ряда писателей (литературные направления), наконец — на уровне художественной литературы в целом. Иными словами, начиная с изучения понятия художественного образа, его объективно-познавательной и субъективно-оценочной сторон, учащиеся идут к постижению понятия литературного типа, личностного аспекта художественного творчества, далее — к пониманию классовости и народности литературы, наконец, к работе над понятиями партийности литературы и социалистического реализма.

На каждом этапе в новых контекстных связях воспроизводятся, уточняются, обогащаются ранее сформированные понятия. Познание идет как бы по спирали.

Особенное значение мы придаем понятиям, отражающим личностный характер художественного творчества, в их числе—

понятиям мировоззрения писателя, творческого воображения, художественного вымысла, способам выражения авторского сознания и авторской оценки. Разбирая вопрос о роли творческого воображения, учащиеся усваивают сведения об условности искусства и условных формах в искусстве (то есть о правде жизни и правде искусства).

Изучение теории литературы в школе оказывается плодотворным лишь тогда, когда опирается на восприятие и разборы конкретных художественных произведений. Постигая богатство художественных образов, наслаждаясь неповторимостью художественного творения, задумываясь над моральными, политическими, философскими проблемами, поставленными писателем, школьники вместе с тем должны накапливать (и осмысливать!) наблюдения над какими-то законами искусства, особенно ярко, наглядно воплотившимися в произведении, и таким образом получать возможность подниматься к обобщениям и о творчестве данного писателя, и о законах искусства. Принципиальная теоретическая установка должна выражаться в сочетании целенаправленного «микроанализа» текста с выявлением более широких перспективных линий, связанных с постижением концепции произведения, особенностей творчества писателя и коренных свойств литературы.

Если изучение теории литературы поставлено правильно, если оно не сводится к механическому запоминанию определений, а органически связано с постижением идейно-эстетических богатств художественной литературы, оно оказывает влияние на взгляды и вкусы учащихся, вырабатывает у них важные читательские умения.

Теоретико-литературные понятия, принципы подхода к искусству становятся для учащихся как бы своими, личными, индивидуальными.

Н. А. Менчинская среди мировоззренческих критериев отмечает эмоциональный характер высказываний (или, наоборот, безразличие, книжность формулировок), самостоятельность суждений¹. Наблюдения над учащимися, анализ письменных работ, в особенности по самостоятельно прочитанным произведениям, дают основание заключить, что эти критерии вырабатываются у десятиклассников, хотя на разном уровне. Выявляются такие тенденции: стремление проверить изображенные характеры и конфликты жизнью, по-своему ответить на вопросы, что, как и для чего рисует художник (критерии жизненной правды, убедительности); попытки оценить произведение в его целостности, определить его место в творчестве писателя или даже во всем потоке современной литературы; повышенное внимание к композиции произведения или отдельным компози-

¹ См.: Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников, с. 9.

ционным приемам, в особенности там, где они подчеркнуты писателем («Свет далекой звезды» А. Чаковского); в ряде случаев интерес к художественным деталям, к портретным и речевым характеристикам действующих лиц, к пейзажным зарисовкам, интерьеру как средствам художественной изобразительности и выражения оценочной позиции автора.

Следует заметить, что речевые особенности произведения сами по себе не привлекают усиленного внимания учащихся: для этого требуются специальные рекомендации. Так, только двое из десяти учеников, писавших короткое сочинение по рассказу Ирины Хургинной «Рыжая» («Юность», 1972, № 3), увидели целенаправленный подбор эпитетов в рассказе. И лишь после замечаний учителя остальные переработали свои сочинения.

Как свидетельствует опыт, у учеников к концу X класса начинает вырабатываться критическое отношение к произведениям современной литературы. Расходясь в оценке некоторых конкретных вопросов, учащиеся понимают, что о произведении нужно судить по его пафосу, что правдивое изображение жизни связано с умением писателя охватить перспективу, соотносить с ней изображаемый конкретный случай, что наличие отрицательных героев не означает односторонней обрисовки жизни, если в произведении ощущается иная, авторская точка зрения. Можно сделать вывод, что критерий, характерный для младших классов («нравится — не нравится», «интересно — неинтересно»), сменяется теперь критерием более серьезным («верно — неверно», «согласен — не согласен», «ярко — неярко»), то есть, по существу, критерием мировоззренческим и художественным. Ученики перестают апологетически относиться к печатному слову, начинают иногда спорить с писателем, пытаются выяснить объективную истину. Правда, критерий художественный нередко им изменяет: с той же серьезностью, что о произведениях значительных, они могут говорить о произведениях малохудожественных и даже ремесленных, оценивая их высоко только за то, что в них подняты важные или близкие ученикам нравственные проблемы.

Конечно, средняя школа закладывает только основы читательской культуры. Как всякий сложный процесс, формирование идейно-эстетических критериев молодежи проходит не без срывов, поражений и ошибок. Случались и в нашей практике — и не один раз и не в малом количестве — и неудачные сочинения, и неудачные ответы. Приходилось иногда менять методику урока, потому что оказывалось, что избранный путь труден для учащихся или что они не готовы к овладению данным кругом знаний и умений. И все же, если говорить об общей главной тенденции, то нельзя не видеть, что теоретико-литературное освещение курса повышает интерес к нему учащихся, помогает их общему и литературному развитию. Мы сказали, что сред-

няя школа закладывает только основы читательской культуры, но и основы — это не мало.

Интересно, что сами ученики отдают себе отчет в своем росте как читатели. Вот фрагменты двух характерных своеобразных читательских «биографий»:

«Вглядываться в людей, стараться лучше их понять научили нас книги. Да и сами книги мы стали читать по-новому. Раньше мне часто говорили: «Не читай: не поймешь». Но я читала все, что считала нужным, и думала: «Что здесь можно не понимать?» Как и для всех детей, книга для меня была хороша, если в ней было много приключений, много живости, движений и мало рассуждений

Теперь, читая какую-либо серьезную вещь, стараешься больше обратить внимания на эти авторские рассуждения, лирические отступления, которые раньше старательно опускались: ведь именно в них, в этих раздумьях писателя, и заключается подчас главное, основное в книге.

Раньше я, да и не только я одна, думала, что автор пишет свое произведение, не задумываясь над тем, как его постронть, каких людей изобразить, какую мысль выразить, как характеризуют поступки героев. Мне казалось, что он пишет, чтобы интереснее читалось... и только. А критики ищут особый смысл и часто приписывают автору мысли, которых у него не было.

Теперь я вижу всю нелепость этого суждения. Ведь именно те книги, которые лишь интересно читать: с любовными интригами, различными приключениями, но в которых нет ничего, отвечающего мыслям читателя, нет того, с чем он был бы согласен, что бы его занимало, — такие книги — не настоящие произведения, а просто развлекательные к

И еще, когда я теперь читаю книгу, я все себе автора, его жизнь, понять его мысли, вост, что близко ему. В каждом хорошем п теперь живет всегда еще один герой, пусть незаметный, — сам автор».

Другое сочинение:

«Читать и, как мне кажется, понимать поэ. лви-
тельно недавно. Раньше меня интересовала т. При-
чем нельзя сказать, чтобы я увлекалась фантаст. . Я удивлялась:
насколько надо любить и понимать стихи какого-нибудь поэта
и вообще любые стихи, чтобы этот томик стихов стал твоей на-
стоящей книгой!

Когда я все-таки брала сборник или хотя бы одно стихотворение и начинала читать, то у меня получалось какое-то бездумное чтение: красиво и правильно произносишь слова, совсем не вдумываясь в их смысл.

Потом я просто бросила это занятие (чтение стихов).

И вот, несколько лет назад, я стала заглядывать в стихи, потом все чаще и чаще. Я уже стараюсь заучить то или иное понравившееся мне стихотворение, записываю стихи в блокнот, просто читаю новое, появившееся в поэзии. Начала я почему-то с сентиментальной лирики:

Без обещаний жизнь печальней
Дождливой ночи без огня.

(В. Тушнова)

Вероятно, непохожесть рифмы, оригинальность ритма, доходчивость смысла были мне по душе.

Теперь, наряду с гражданской поэзией, пронизанной социальным пафосом, я продолжаю читать стихи интимные: порой они волнуют и тревожат душу, пробуждают сентиментальное настроение, а это так естественно, говорят, в мои годы.

Мое знакомство с серьезной поэзией (но это отнюдь не значит, что Тушнова — не серьезный поэт) началось с таких поэтов, как Е. Евтушенко, Р. Рождественский, А. Вознесенский. Очень сожалею, что не могу написать о других поэтах, просто потому, что с ними я или очень мало, или совсем не знакома.

Что мне дает поэзия?

На этот вопрос я затрудняюсь ответить прямо и обобщенно. Сказать, что дает чувство полноты жизни, понимание взаимосвязи всех явлений жизни (а это действительно так. Разве личная жизнь — это не повторение больших событий в малом масштабе?)? Прививает любовь к чему-то, дает ответ на волнующие меня вопросы? И это так. Но главное, наверно, в том, что поэзия учит прекрасному. Вот простая фраза:

Хорошая девочка Лидя...

В самом деле, фраза как фраза. А Ярослав Смеляков написал стихотворение о большой любви:

Пусть будут ночами светиться
Над снами твоими, Москва,
На синих небесных страницах
Красивые эти слова.

Разве, читая изумительные по своему содержанию и форме стихотворения, нельзя почерпнуть хоть крупинку совершенства, вложенного во вдохновенные строки? Прекрасному учит любой большой поэт. А прекрасное в жизни и главное — человек.

Земля сотворила меня,
Я же землю пересотворил —
Новой, лучшей, прекрасной — такой
Никогда она не была!

(Э. Межелайтис)

У Межелайтиса есть сборник «Человек» — изумительный, на мой взгляд, сборник стихов о человеке. В самом деле, о человеке можно писать бесконечно, как бесконечно можно писать о красоте и добре. Но в жизни, к сожалению, существует зло, и поэзия говорит, что надо бороться со злом, будь то зло малое или большое.

Любимых поэтов назвать не могу, поскольку почти у каждого есть стихотворения, не понравившиеся мне.

Очень нравится Евтушенко, нравится Боков, и совсем не нравятся Островой, Кобзев, Асадов. Возможно, я не читала их хороших произведений, но те, что я читала, мне не нравятся.

Что касается классической литературы, то о ней уже создано общественное мнение, и я только присоединяюсь к нему. Не может возникнуть никаких споров по поводу поэзии Пушкина — это мировой Гигант, это громадина, и я преклоняюсь перед ним...»

Мысли, высказанные в этих сочинениях, сложились у школьников в результате самостоятельного чтения, разборов под руководством учителя и собственного жизненного опыта. Но ясно, что в этот сплав чувств и мыслей вошли в преображенном виде и те наблюдения, обобщения и выводы, которые были сделаны в связи с освоением теоретико-литературных знаний.

Мы наметили систему изучения теоретико-литературных понятий. Еще раз напомним, что фундамент курса литературы в средней школе — чтение, восприятие, изучение художественных произведений, что усвоение теоретико-литературных понятий имеет подчиненное значение и что знания *о литературе* никогда не могут заменить знания *самой литературы* и глубокого проникновения в ее эстетические ценности. Добавим также, что никакая система, даже самым тщательным образом разработанная и детально проверенная, не может быть настолько общезначимой, чтобы без всяких изменений служить каждодневной практике учителя. Нет ничего вреднее, чем бездумное, механическое, некритическое перенесение на уроки любых, пусть самых квалифицированных, методических советов и рекомендаций. Методическая система определяет общее направление работы, привлекает внимание к определенным закономерностям учебного процесса, предостерегает от некоторых ошибок. Что же касается индивидуальной методики, то ее всякий учитель должен «выстрадать», оттачивая и совершенствуя свое мастерство. Методические выводы, советы и рекомендации могут служить ему помощником, в какой-то мере руководителем — но не больше.

Только талант педагога, его глубокие знания, его культура, его любовь и горячий интерес к предмету, его непрерывные поиски обеспечивают успех и плодотворность любой методической системы.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение. Общее значение и принципы изучения теории литературы в школе	3
Глава 1. Вопросы образности художественной литературы в курсе VII класса	11
Глава 2. VIII класс. Формирование понятия литературного типа, вопрос о личностном характере художественного творчества	46
Глава 3. IX класс. Вопросы мировоззрения писателя, классовости и народности литературы	121
Глава 4. Проблемы партийности литературы в курсе X класса	170
Заключение	216

Г. И. Беденький

ТЕОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Редактор М. С. Спектор
Художественный редактор Т. Г. Никулина
Технический редактор С. А. Руденко
Корректор А. А. Барнинова



Сдано в набор 13/XI 1975 г. Подписано к печати 28/V
1976 г. 60×90¹/₁₆. Бумага тип. № 3. Печ. л. 14.
Уч.-изд. л. 15,18. Тираж 230 тыс. экз. А 05641.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство
«Просвещение» Государственного комитета Совета
Министров РСФСР по делам издательства, полиграфии
и книжной торговли. Москва, 3-й проезд Марьиной
рощи, 41.

Областная типография Управления издательства, поли-
графии и книжной торговли Ивановского облисполко-
ма, г. Иваново-8, ул. Типографская, 6.

Заказ № 7403.

Цена 51 к.

