

1222
2

30 к.



81.28с
к.31

М.Г. Качурин

A-PDF Merger DEMO : Purchase from www.pdfmerger.com

**ОРГАНИЗАЦИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ**

на уроках
литературы

и.

66947

Книгопечат-
ная фабрика
Казанского
университета

66951

5 кбук

марта

3416

и

Организация
исследователь-
ской деятельности

1595

каждого

30к

4-9-77

9411

66947

28567

3416

ХЗО³¹ М.Г. Качурин

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

на уроках
литературы

Книга для учителя

ALPNDI-2010

ОПИСАНО 1989 г.

Москва
«Просвещение»
1988

Рецензенты:

кандидат филологических наук Л. Е. Боброва,
кандидат педагогических наук Т. С. Веселова

Оформление А. М. Покарёва



Качурия М. Г.

К30 Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 175 с.

ISBN 5-09-000261-4

В книге рассказывается об использовании на уроках литературы, а также во внеклассной работе исследования как одного из методов познания и обучения. В условиях реформы школы, повышенного внимания к нравственному, эмоциональному, интеллектуальному развитию учащихся этот метод приобретает особенно важное значение. Автор — доктор педагогических наук, имеющий большой опыт работы в школе, — обстоятельно освещает ход и результаты исследовательского эксперимента, проводимого им самим, а также учителей, студентов-практикантов под его руководством. Книга окажет непосредственную практическую помощь учителю, ведущему уроки и внеклассные занятия в 4—10 классах.

К 4306010000—404
163 (03)—88

ББК 74.261.8

ISBN 5-09-000261-4

© Издательство «Просвещение», 1988

НОВИНКЕ — ДВЕ С ПОЛОВИНОЙ ТЫСЯЧИ ЛЕТ

Идея исследования как метода познания мира и метода обучения принадлежит древности. Самое раннее и классическое выражение этой идеи находим у древнегреческого философа Сократа (469—399 гг. до н. э.). Знаменитое сократовское «Исследуем!», сохраненное преданием, определяет подход философа к изучению действительности, характер его диалктики и весь его жизненный стиль.

Сократовский (или сократический) метод представляет собою беседу-исследование: с помощью остроумных вопросов, задаваемых одним собеседником другому, обнаруживаются противоречия в общепринятом понимании тех или иных явлений окружающего мира, выявляется несоответствие между привычными суждениями и теми представлениями, которые создает пристальный анализ; осознание этих противоречий будит мысль, возникают новые вопросы, которые шаг за шагом ведут к истине.

В диалогах Сократа с его современниками исследованию подвергались преимущественно нравственные категории: благо и зло, добродетель и порок, свобода и ответственность, право и долг.

Ставя свои вопросы и отыскивая вместе с собеседниками ответы на них, философ часто пользовался иронией — но не для того, чтобы уязвить кого-то, а для того, чтобы высветить противоречие и заострить мысль. Сократа не интересовал бесплодный спор — философ стремился пробудить в людях жажду свободного, не скованного традициями познания и указать к нему дорогу. Сократ не называл себя учителем: он считал, что не учит собеседника, а вместе с ним, непредвзято, пробивается к истине, т. е. помогает учиться, помогает рождению истинного знания. Но не в этом ли секрет всякого плодотворного обучения?

Свой метод Сократ назвал майевтикой (греч. *maieutiké* значит буквально: повивальное искусство) — и тем самым выразил признательность матери: она была повитухой. Можно полагать, что в становлении его метода сыграла роль и профессия отца — каменотеса. Сократ тоже был в молодости каменотесом (по некоторым сведениям, и скульптором). Искусство видеть в камне стройные, гармоничные формы и высобачивать их, делать видимыми всем людям пригодились ему и в философии.

Сократ учил смело и самостоятельно мыслить, считаясь не с расхожими мнениями, не с догмами, принятыми на веру, а с теми данными, которые открывало само исследование в процессе его разворота. «Мышление было его верою», — сказал В. Г. Белинский, и добавил: эту веру Сократ утвердил «мученической

Афины, 400 г. до н. э.
Информация о Сократе

66947

смертью». Ревнители догматики и общественного званья обвинили гениального мыслителя в неуважении к старым богам, в развращении молодежи, и афинский суд приговорил его к смерти.

Сократ не оставил никаких записей. Его наследие сохранилось в наставлениях учеников, прежде всего Платона. Наследие Сократа стало одним из истоков теории познания и одновременно теории обучения, дидактики.

Мы не будем преследовать многовековую историю изучения и применения сократовской диалектики (или сократического метода). Но существенно помнить, что периодическое обострение интереса педагогов к наследию Сократа закономерно. «Обращение к Сократу во все времена было попыткой понять себя и свое время. И мы, при всем своеобразии нашей эпохи и ее живых задач, не исключение», — говорит В. С. Нерсисянц в книге о Сократе (М., «Наука», 1984).

Плодотворное новаторство в педагогике, как и в духовной жизни вообще, опирается на непреходящие ценности прошлого. В этом смысле возвращение к Сократу всегда было движением вперед. Об этом на рубеже 50—60-х годов прошлого века говорил замечательный врач и педагог Н. И. Пирогов: «Метода преподавания, наиболее соответствующая духу гимназического учения, есть, по моему мнению, та, которую употреблял Сократ. Но как Сократов, сколько мне известно, нет между нашими учителями, то, конечно, нельзя и вменить им в обязанность, чтобы они так же излагали свой предмет, как это делал греческий философ». Однако Пирогов был убежден, что дух сократовской педагогики должен жить в гимназиях: педагоги, «как бы далеко ни отстояли они от Сократа», должны понять, «что весь успех гимназического учения основан на взаимодействии учителя и учеников... Если школе удастся сделать учеников восприимчивыми к науке, дать им сознательное научное направление, поселить в них любовь к самостоятельным занятиям, то больше ничего и требовать нельзя»¹.

Такое обучение Пирогов противопоставлял официальному, которое он называл «экзаканационным» и «классно-переводным», имея в виду, что цель его сводится к аттестации учеников, а не к их развитию.

Эти мысли Пирогова горячо поддерживал В. Я. Стоюнин (статья «Педагогические задачи Пирогова»), много сделавший для применения сократовской диалектики в преподавании литературы. Излюбленный метод Стоюнина — аналитическая беседа с учениками — это своего рода коллективное исследование произведений с точки зрения их нравственного значения.

Стоюнин выводил свою методику из «трех живых сил», кото-

рые заложены в каждом предмете и которые преподаватель должен выявлять: сообщение истинных знаний, развитие восприятий и привучение их к труду — такое, чтобы труд, соединенный с пылливой мыслью и нравственными побуждениями, становился жизненной потребностью.

Это еще не означало, что в русской школе 60-х годов XIX века утвердился исследовательский метод изучения литературы. Исследование выступало в нерасчлененном единстве методов, рассчитанных на активность и самостоятельность обучаемых. Вместе с тем почва для выделения особого — исследовательского — метода готовилась. Подготовка носила не только собственно педагогический, но и, шире, социально-психологический характер: дух исследования воспринимался общественным сознанием в неизменной связи со свободолобием и свободомыслием, а в 60-е годы соотносился с революционно-демократической идеологией.

Недаром официальные руководители просвещения преследовали именно тех учителей и методистов, кто заботился о развитии пылливой мысли учащихся. Характерна в этом отношении судьба В. Я. Стоюнина, который всегда придерживался умеренных политических воззрений и тем не менее многие годы подвергался гонениям, как «предный преподаватель», поскольку его методика несомненно неслла в себе опасные для «охранителей» тенденции: учила критически анализировать жизнь, приобщала к идеям и идеалам свободолобной русской литературы.

Исследовательский метод как самостоятельный был впервые выдвинут после Октября, в период бурных педагогических исканий. Эти искания шли в русле идеи В. И. Ленина: «...на место старой учебки, старой зубрежки, старой муштры мы должны поставить умение взять себе всю сумму человеческих знаний, и познать так, чтобы кому-нибудь не был бы у вас чем-то таким, что заучено, а был бы тем, что вами самим продумано, был бы теми выводами, которые являются неизбежными с точки зрения современного образования»².

Творческие исследовательские работы учащихся — собрание фольклорных произведений, литературное краеведение, записи собственных наблюдений, рассказов рабочих и крестьян, создание выставок о писателях и книгах, проведение литературных конференций и т. д. — упоминаются в программах, рассматриваются в пособиях 20-х годов.

Лабораторный метод, внедрявшийся в то время в школе, понимался лучшими учителями и методистами-словесниками (например, И. П. Плотниковым) как исследовательский³. Хотя контуры учебного исследования в преподавании литературы были

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч. — Т. 41. — С. 306.

² См.: Плотников И. П. Опыт применения Дальтон-плана к изучению современной литературы // Дальтон-план в русской школе: Сб. / Под ред. И. С. Симонова и Н. В. Чехова. — Л., 1924. —

³ Пирогов Н. И. Избр. пед. соч. / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенко. — М., 1985. — С. 171-172.

нечеткими. Оставались непонятны, что именно школьники могли исследовать, как организовывать исследование, имеет ли исследование только учебный, тренировочный, или в какой-то научный смысл. Наименее плодотворными были попытки применить исследовательский подход к литературному произведению — прежде всего в силу господства вулгарно-социологической методологии в науке о литературе¹.

Но исследование все же пробивало себе дорогу — просто потому, что к нему тянулось все живое, творческое в школьном преподавании литературы. Самые обычные, вполне традиционные приемы работы — раздумье над произведением, написание, сочинение, экскурсия, доклад — под руководством талантливых словесников приобретали поисковый характер, побуждали обращаться к научным источникам, справочникам, требовали самостоятельности в подборе и анализе разнообразных материалов, пытливости в раздумьях над произведением.

Принципиальное значение для прогресса школьного литературного образования вообще, для развития исследовательского подхода к изучению литературы в частности, имел поворот методической науки и передовой практики к изучению самого школьника. Этот поворот наиболее четко проявился в деятельности М. А. Рыбниковой, особенно в ее последней книге — «Очерки по методике выразительного чтения», завершенной в 1939 году и вышедшей первым изданием в 1941-м. Изучение школьников у нее не выступает в качестве особых приемов, а пронизывает весь процесс занятий, становится органическим аспектом преподавательской деятельности, позволяя учитывать возможности, интересы, стремления воспитанников. На страницах книги то появляются беглые замечания о реакциях учеников, класса, то проводятся наблюдения за одним учеником в течение длительного времени, рисуются психологические портреты учеников. «Что дал Тургенев этой девочке?» — этот популярный вопрос, поставленный в связи с анализом сочинения, — вместе с тем коренной вопрос всей книги, резко отличающий ее от множества методических пособий.

В 30—40-е годы развитие исследовательской направленности преподавания стимулировалось и успехами литературоведения, которое сумело преодолеть примитивное социологизаторство, все шире и успешнее применяло многообразные методы историко-генетического, историко-функционального, биографического, текстологического исследования.

Значительным событием явилось возникновение методической школы, возглавленной крупным ученым-литературоведом Г. А. Гукоским. Под его руководством работали ленинградские методисты С. В. Клитин, М. Н. Салтыкова, М. Н. Эгерштрот, А. С. Дегож-

ская, Н. И. Громов и другие. Это была школа филологической культуры, пытливого чтения, внимания к слову и образу, к деталям в тексте и вместе с тем интереса к теории, к широким историко-литературным концепциям.

Гукоский видел в учителе ученого-исследователя и был убежден, что подлинно захватывающим и воспитывающим на уроках литературы может быть путь ученика под руководством педагога от первоначального, часто наивного, но зато живого восприятия к научному пониманию литературы, к постижению законов искусства — при сохранении живости, эмоциональности восприятия. Только так можно научить читать не одни «программы», но любые произведения, читать в настоящем смысле слова: отличать искусство от подделки, откликаться на мысль и переживание автора, думать над книгой.

Гукоский выступал против «пережевывания» на уроках того, что ученикам и без того понятно, против засилья однообразных «характеристик». Он предупреждал об опасности высокопарных разглагольствований на моральные темы по поводу прочитанного, против широко распространенного обыкновения в любую минуту «громкогласно вешать о сильном, глубоком и благородном переживании своем... Ребята легко соскальзывают на этот путь, потому что он сам по себе легок — и приносят им дешевые лавры в глазах сентиментальных любителей риторики (в том числе некоторых учителей)». Словно бы предвидя споры, которые долго еще будут кипеть вокруг школьных уроков литературы, Гукоский принципиально заметил: «И кто сказал, что школа должна учить тому, что легко школьникам? Я полагаю, что она должна учить их тому, что им доступно по их возрасту, но это совсем не одно и то же... Школа должна учить трудному, но так, чтобы освоение этого трудного было творческим, т. е. радостно победой... И учат этому не моральными наставлениями и пороучительными заданиями, а трудом, настоятельными навыками вдумчивого труда, а ведь труд — труден, об этом говорят и наш умный язык»².

Противоборство творческой и схоластической тенденций в школьном преподавании литературы, которое отчетливо обозначилось в 40-е годы, продолжало обостряться, и в 50-е годы вызвало к жизни ряд широких дискуссий³, которые, почти не прекращаясь, идут и по сей день.

Литература как школьный предмет постоянно оказывается «на линии огня». В этом проявляется, без сомнения, перво-степенное значение литературы для становления личности в школьные годы, для формирования ценностных ориентаций, нравственных убеждений и идеалов. Вместе с тем нескончаемые и все более

¹ Гукоский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: Методические очерки о методике. — М.: Л., 1966. — С. 262—263.

² См. об этом: Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе. — М., 1976.

³ См. об этом в кн.: Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе. — М., 1976. — С. 44—46.

накапливающиеся споры о «школьной литературе» концентрируют важнейшие проблемы школьной педагогики в целом.

На рубеже 50—60-х годов в стране разворачивается переход ко всеобщему среднему образованию. Это происходит в обстановке научно-технической революции; резко возрастает ответственность школы за подготовку молодежи к высшим формам интеллектуальной деятельности, к применению науки во всех сферах труда. Именно в этот период вновь выходит на педагогическую арену исследовательский метод обучения, о котором более двух десятилетий дидактика и методика преподавания литературы не упоминали. Но теперь учебное исследование появляется в новом обличье — не как один из методов, еще не выделенный достаточно отчетливо среди множества других, а как высшая ступень в научно обоснованной системе методов.

В начале 60-х годов выдвигается новая дидактическая концепция, разработанная Л. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным и поддержанная педагогической общественностью. За основу характеристики и классификации дидактических методов впервые берется не способ организации занятий, как это было во всех предшествующих дидактических системах (устное изложение, беседа, работа с учебником и книгой, наблюдения, лабораторные работы и т. д.), но уровень деятельности учащихся. Поэтому и методы выстраиваются не в ряд, где последовательность их не столь уж существенна, но в виде определенной иерархии: как бы поднимаясь по ступеням интеллектуальной активности и самостоятельности, ученик идет от восприятия и усвоения готовой учебной информации (объяснительно-иллюстративный метод) — через воспроизведение полученных знаний и освоенных способов деятельности (репродуктивный метод), через знакомство с образами научного решения проблем (метод проблемного изложения) и участие в коллективном поиске, в эвристической беседе (частично поисковый, или эвристический, метод) — к овладению методами научного познания, к самостоятельному и (в идеале) творческому их применению, которое выражает и внутреннюю потребность, и общественную направленность личности ученика (исследовательский метод)¹.

Методика преподавания литературы приняла эту дидактическую концепцию, внося в нее некоторые уточнения, определяемые спецификой предмета².

В 70—80-е годы выдвинуты новые дидактические концепции³. Но и на нынешнем этапе школьной жизни, в пору трудной

перестройки среднего и высшего образования, продолжается движение дидактики и частных методик к обоснованию и внедрению в практику учебного исследования — как метода или как уровня, на котором школьники учатся осваивать и применять методы науки. Движение это идет далеко не беспрепятственно, не лишено противоречий, что особенно очевидно в преподавании литературы.

Целко держится дидактика «экзаменационно-переводная» (выражение Н. И. Пирогова), которая устремлена к благополучным показателям любой ценой и внутренне глубоко равнодушна к ученикам. Из ученических сочинений не исчезла крикливая шаблонность; ее подкрепляет давно раскритикованное, но почему-то бережно сохраняемое использование сочинений в качестве экзаменационных работ; процветает и индустрия сочинений-шпаргалок на любую ходовую тему. На уроках по-прежнему можно встретить и унылое пережевывание текста, без всяких оснований именуемое «анализом», и беседу, которая проводится просто потому, что «положено» задавать вопросы и добиваться хоть каких-то ответов, и, разумеется, начисто лишена сократовского духа.

Но не менее очевидно и другое: все современные искания учителей и методистов-словесников так или иначе связаны с исследованием как ведущим началом преподавания⁴. Для этого есть очень веская причина. Дело в том, что исследовательский путь познания естествен, соответствует природе человеческого мышления. Первым эту закономерность уловил Сократ, что и определило непреходящую жизненность его дидактики. С тех пор каждый новый виток спирали в движении дидактики и частных методик неизбежно возвращает нас к истоку — к идее связи между исследовательской направленностью человеческого мышления и воспитанием человека — мыслителя и творца.

В наше время великий русский филолог А. А. Ухтомский великолепно сказал в своей работе «Доминанта как фактор поведения» о «конструктивно-экспериментальном» характере творческого мышления и о необходимости воспитывать человека — искателя истины, носителя «проб, проектов, попыток, ожиданий, более или менее далеко уходящих в пространстве времени». Он назвал такой тип человека «наиболее изобилующим жизнью», увидел в нем «доминанту юности», не связывая ее, однако, лишь с юношеским возрастом; это человек, в котором «еще нет ничего, подвергшегося склерозу и омертвлению, а жизнь широка и целиком открыта к тому, что впереди».

В преподавании литературы необходимость пробуждать дух исследования опирается, кроме всего прочего, на специфику словесного искусства и его восприятия. Согласно закону, открытому еще в античные времена: «Книги имеют (обретают) свою судьбу

¹ Подробнее об этой дидактической системе см.: Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. — М., 1962.

² См. об этом: Кудряшев Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: Пособие для учителя. — М., 1981.

³ См., напр.: Бабаянский Ю. К. Метод обучения в современной общеобразовательной школе. — М., 1965.

⁴ Эта тенденция характерна и для дидактики в целом. См. об этом: Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. — М., 1980.

в головах читателей», — книги живут и бесконечно обновляются в читательском сознании, в них открываются новые грани, новые связи с действительностью; их содержание и значение не могут быть сведены даже к самым глубоким истолкованиям: нечто непознанное, неожиданное всегда остается в них.

С этой точки зрения нуждается в некоторых коррективах трактовка исследовательского метода, господствующая в современной дидактике. Суть трактовки в том, что учебное исследование есть всегда исследование уже познанного: «Учащиеся решают проблемы, уже решенные обществом, наукой и новые только для школьников... Учитель предъявляет ту или иную проблему для самостоятельного исследования, зная ее результат, ход решения и те черты творческой деятельности, которые требуется проявить в ходе решения»¹.

Представляется обоснованным стремление не преувеличивать исследовательские возможности школьников. Но и оставлять их только в указанных рамках — значит сводить учебное исследование к тренировке и утрачивать определенность самого метода.

Любой школьный предмет состоит из проблем, уже решенных обществом и наукой, рассказывает о путях решения, уже изведанных. Но тогда и всякий учебный метод — исследовательский.

Н. И. Кузришев, принимая общедидактическую трактовку исследования, вносил существенную поправку: в школе возможны — в порядке реального исключения — и открытия неизвестных науке фактов, например в области литературного краеведения². Это замечание может быть отнесено и к другим предметам: в школах существует историческое, географическое, биологическое краеведение; крупный нововзгляд для науки не однажды давал и школьное опытничество.

Но применительно к преподаванию литературы требуется и другое пояснение: в школьном изучении художественных произведений не только возможны новые, ранее не входившие в научный оборот наблюдения и суждения, но без свежего, в чем-то нового взгляда на произведение плодотворное изучение его вообще вряд ли возможно.

Если книги живут и меняются в сознании читательских поколений, то и школьники, взгляд которых в условиях хорошего преподавания бывает внимателен и пытлив, способны увидеть в давно известном тексте что-то не замеченное прежде. Притом их наблюдения и суждения не только полезны для них самих, но и имеют определенную общественную значимость. Недаром читательское восприятие еще с конца прошлого века все более пристально изучается как важнейшее проявление литературной

жизни; ныне этим занимается целый комплекс наук: психологии, социологии, библиотекосведения, методика преподавания литературы; литературоведение в фундаментальных работах начинает учитывать и анализировать мнения читателей о произведениях литературы, полагая, что без этого невозможно исследовать реальное бытие литературных произведений «в движении эпох»³.

И школьникам, по крайней мере старшеклассникам, полезно представлять себе, что их читательский труд и учебная деятельность — пусть самая скромная, но необходимая часть литературной жизни. Это повысит ответственность их за результаты изучения литературы, за свое собственное литературное развитие.

Вообще, думается, самое существенное, что может внести учебное исследование в процесс преподавания литературы, — это помощь в формировании самосознания школьника, в преодолении отчужденной «школярской» позиции, в обретении позиции заинтересованного и ответственного участия в познавательно-творческой работе на уроках литературы.

Не менее существенна и позиция учителя. У словесника, верно понимающего свою профессию, всегда есть исследовательский интерес. И когда преподаватель рассказывает в классе о том, что уже добыто наукой, или организует решение (в целях подготовки, тренировки) уже решенных наукой задач, он является исследователем, потому что ему интересно и важно понять, как постигают литературу вот эти, конкретные его ученики, вот это поколение школьников-читателей; что им легко, что трудно и почему; какие возникают успехи и конфликты и т. д.

Однако словесник может стоять перед классом и перед собою проблемы нерешенные, дискуссионные, нуждающиеся в исследовании отнюдь не только ради упражнения, но и ради поисков истины. И ему — для его собственного учительского самочувствия — очень нужно верить в свои исследовательские возможности как филолога, литературоведа, а не рассматривать себя лишь как пропагандиста готовых научных решений и выводов. И ученикам бесконечно важно увидеть в учебных заданиях нечто, выходящее за рамки усвоения готовых решений, регламентированных упражнений.

Анализ мнений школьников об уроках литературы убеждает, что особенно привлекательно для них все то, что из круга предписанных действий ведет в область самостоятельных поисков и открытий⁴. Эта направленность может проявиться на уроке

¹ Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. — М., 1982. — С. 203.

² См.: Кузришев Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. — М., 1981. — С. 147—148.

³ См.: Карпкин Ю. Самообман Раскольников: Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». — М., 1976; Старикова Е. В. «Преступление и наказание» Достоевского в 70-е годы XX века // Литературные произведения в движении эпох: Сб. ст. / Под ред. Н. В. Осиповича и др. — М., 1979.

⁴ См., например, интереснейшие данные в статье ленинградской учительницы Т. И. Бобровой «Старшеклассники об эффективности урока» // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Под ред. Г. И. Щукиной. — Л., 1981. — С. 95—102.

АЗЫ УЧЕБНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

в самостоятельных работах учащихся — в заранее подготовленных комментариях к тексту, экскурсионных материалах, сообщениях, докладах (об этих видах работы пойдет речь далее), — но во всем преподавании: в лекции учителя, в беседе, в коллективном размышлении над произведением и т. д.

Учебное исследование способно «осветлить» атмосферу уроков литературы, воздействовать на все стороны, все приемы преподавания. Скажем, анализ художественного текста может проводиться как на уровне ознакомления с уже существующей трактовкой, так и на уровне самостоятельных, весьма полезных, пусть и неоригинальных наблюдений и обобщений, а также на уровне маленьких открытий, позволяющих по-новому взглянуть на знакомый текст, почувствовать его глубину, в некоторых же случаях и на уровне оригинальной концепции произведения. И даже чисто репродуктивная работа — подбор цитат, изобразительного материала, заучивание — делается не со скукой, не с внутренним сопротивлением, а увлеченно и потому относительно легко, если понимается как этап на пути к замысловатой цели, к работе ответственной и желанной, позволяющей утвердить свою личность каким-то добрым и полезным делом.

Поэтому исследовательскую работу на уроках литературы целесообразно рассматривать с двух взаимодополняющих точек зрения: как метод и как уровень, до которого в идеале может подняться многие виды учебного труда школьников.

Конечно, исследовательский метод никогда не отменит и не заменит иных учебных методов, но стать перспективной, ориентиром на учебном пути — может. Исключительную важность при этом приобретает одно условие: не преувеличивать возможности учащихся, остерегаться их от скороспелых суждений, от самоуверенности, приучать к научной строгости и ответственности. И еще одно замечание, подсказанное опытом: учебное исследование становится реальным не тогда, когда нам вдруг захочется его вести, а тогда, когда мы сумеем подготовить к этому уровню работы и себя, и учеников. Вот почему в этой книге речь идет о постепенном, от класса к классу, освоения исследовательского подхода к темам, о работе нелегкой, требующей настойчивости, накопления знаний по крупицам, зато отрадной — в том смысле, что она может стать дорогой к творческому труду. О такой работе замечательно сказал Вадим Шефнер:

Я в гору медленно лезу,
Ступени вверх прорубаю.
Я гору железом, железом
Долбаю, долбаю, долбаю...
Усилия, усилия, усилия...
Спина — будто натертая солью.
А вдруг это крылья — крылья
Прорезываются с болью?

Н. И. Кудряшев в книге «Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы» (М., 1981) подчеркивал, что исследование может применяться на всех этапах обучения литературе: некоторые элементы исследовательского подхода школьникам следовало бы осваивать уже в детском и подростковом возрасте, тогда более реальным будет подъем к высшему уровню творческой самостоятельности. Но обращение к раннему этапу литературного образования неизбежно ставит перед учителем и методистом острый вопрос: когда уместно и полезно начинать разговор о литературном произведении как творении писателя?

Очевидно, что невозможно исследовать произведение, не касаясь так или иначе его «устройства», его творческой истории, авторского отношения к изображаемому. Но тогда неизбежно будет разрушаться наивная вера в то, что литературное произведение — описание реальных лиц и событий, а эта вера в детском возрасте так симпатична и плодотворна: она возбуждает интерес к чтению и придает силу читательскому переживанию... Так когда же «рассчитывание» читательской наивности может стать необходимым и полезным для дальнейшего читательского роста?

Об этом долгое время шли споры, высказывались разные мнения, в пользу той или иной позиции приводились экспериментальные данные. Нине этот спор можно считать в основном завершенным. Авторитетнейший из современных методистов, Н. И. Кудряшев, подводя итоги, писал: «Но что плохого в том, что младшие школьники (да и немалое количество взрослых) изображение жизни в литературном произведении принимают за подлинную жизнь, если они глубоко переживают те чувства, которые в нем выражены, если стремятся подражать любимому герою? Надо ли разрушать эту наивную веру? Надо, но очень осторожно, деликатно, тем более что дети нередко разочаровываются, что любимыми ими героям не существовало как живых людей¹. Далее автор поясняет, что эту тонкую работу, в соответствии с действующей программой, следует вести уже в 4–6-м классах, постепенно разъясняя, что основой художественного изображения служит жизнь, что литературное произведение — это творческий труд писателя, который определенным образом строит свое произведение», но теоретическое понятие о худо-

¹ Кудряшев Н. И. О методах преподавания литературы // Методы обучения в современной школе: Сб. ст. / Под ред. Н. И. Кудряшева. — М., 1983. — С. 91.

жественном образе, о жизненной правде и художественном вымысле учащиеся получают в 7-м классе.

Выводы эти представляются справедливыми и очень актуальными для развития литературного образования. Вместе с тем они позволяют и побуждают продолжить изучение того читательского состояния, которое традиционно зовется «наивным реализмом»: думается, что это поможет обрести искомую тактичность, осторожность в работе с читателями 10—11 лет, определить реальные и целесообразные виды их подготовки к литературному исследованию.

Выражение «наивный реализм» по традиции, возникшей еще в 20-е годы нашего века, характеризует такой уровень читательской деятельности, когда специфика литературы не осознается: художественный образ отождествляется с реальной фигурой, вымысла, если он замечается читателем, противопоставляется правде, вообще литературное произведение воспринимается как описание жизненных фактов.

Читательский наивный реализм считается существующим в двух формах: как естественное и плодотворное состояние ребенка (примерно от 6—7 до 11—12 лет) и как усурбиное, кожное состояние — в более позднем возрасте, как задержавшееся читательское детство, инфантилизм, препятствующий полноценному восприятию искусства.

Принятая точка зрения на наивный реализм глубоко и обстоятельно разъяснена Н. Д. Молдавской: «Наивный реализм — как часто слышим мы эти слова в их странном сочетании, когда речь идет о читательском восприятии младшего школьника и даже взрослого, но неопытного читателя... Когда употребляют этот термин, стремясь выразить с его помощью определенное качество восприятия искусства, имеют в виду прежде всего прочную „привязанность“ человека к действительности, непонимание условности искусства. Это качество восприятия свойственно зрителю, не умеющему видеть в художественном, условном, обобщенном изображении ничего, кроме действительной жизни... Но когда наивная вера в происходящее на сцене или прочитанное в повести с возрастом и образованием не исчезает, не перерастает в эстетическое наслаждение произведением искусства, тогда на всю жизнь человек остается лишенным радости глубокого понимания прекрасного»¹.

Нам необходимо пристально всмотреться в «наивный реализм» детства, чтобы уловить его внутреннюю сложность и динамику. Начнем с одного наблюдения, которое давно уже сделано и которое легко может проверить каждый.

У нормально развивающегося ребенка огромная и радостная тяга к фантастическому, волшебному. Он горячо любит сказки

и всякого рода художественные небывальщицы, «перевертыши», забавные «страшилки», «дразнички», «считалки». К. И. Чуковский в книге «От двух до пяти» превосходно показал, что для ребенка сказочное есть своеобразное и очень важное средство постижения реального мира. Но значит ли это, что ребенок отождествляет сказочное с реальным? Принимает ли он, например, сказочных героев — Снегурочку, Ивана-царевича, Сивку-бурку, Царевну-лягушку, Карлсона или Пепси — Длинный Чулок — за реальных лиц? Может показаться, что именно так и происходит. Каждому взрослому, побывавшему на спектакле для детей, посчастливилось видеть, как маленькие зрители готовы вмешаться в события на сцене. Кажется, что для них театрального зала и сцены не существует; артиста, играющего Конька-горбунка, они принимают за Конька, а декорации на сцене — это для них реальный лес, облака и т. п.

Но вот что думает об этом один из тончайших знатоков ребенка-зрителя Ролан Быков. В своей статье он рассказывает, как шестилетний зритель приходит в театральный зал с рогатой и запасом стальных гаек, чтобы убить Бабу-ягу, а трехлетний сын актрисы, исполняющей роль Красной Шапочки, вдруг появился на сцене перед Волком и сказал: «Волк, пожалуйста, не кушайте мою маму». «В обоих случаях», — пишет Ролан Быков, — это было проявлением замечательного свойства искусства для детей — побуждения к действию. Но и всегда думаю о том, пошел бы шестилетний мальчик в реальный лес убивать из рогатки реальную Бабу-ягу или нет? Загорючил бы трехлетний ребенок свою мать, встретившись с реальным волком, или сработал бы великий инстинкт страха? Но в художественной действительности волк не только зверь, он еще и образ. Образ, превращающий зрителя в действующее лицо — в защитника добра, карающего зло! Художественная реальность отличается от жизненной. «Сладкий ужас» нашего детства — держась за палец матери для спокойствия, с опаской слушать, а что дальше, и страшиться неосторожного несчастья, находясь в полной безопасности на материнских коленях, — решительно отличается от реального ужаса»².

Обоснованность этого вывода подтверждают психологические исследования. П. М. Якобсон в книге «Изучение чувств у детей и подростков» (М., 1961) доказывает, что чувства, появляющиеся у ребенка во время сопереживания героям произведения, качественно отличаются от чувств, возникающих в житейских ситуациях: читательское переживание и его внешнее выражение не совпадают с бытовым переживанием и поступком. И эта закономерность распространяется на восприятие всех художественных произведений, не только сказочных. Отождествление ребенком художественного персонажа и реального лица есть, в сущности,

¹ Молдавская Н. Д. Наивный реализм читателя-школьника // Литература в школе. — 1973. — № 3. — С. 20—21.

² Быков Р. Большое кино для маленьких // Комсомольская правда. — 1979. — 5 апреля.

иллюзия наблюдателя, возникающая в результате того, что эффект подлинности, создаваемый искусством, воспринимается ребенком с огромной силой и искренностью. Но состояние ребенка в момент восприятия сложно, противоречиво: ни в малой степени не сознательности искусства, нормальный ребенок даже в момент наименьшей увлеченности не лишается ощущения особой, необычной жизни в условиях искусства. Пусть и отодвинутое очень далеко, остается спасительное «как будто», и происходящее воспринимается ребенком как в большей или меньшей мере подвластное ему — непосредственно или с помощью взрослых. Без этого воздействие искусства было бы опасно и пагубно, что и становится очевидным, когда в театр приводят ребенка, еще не дошедшего до спектакля. Об этом убедительно писал С. Образцов в статье «Осторожно — искусство! Осторожно — дети!» («Наука и жизнь», 1972, № 6).

Итак, говоря, что младший школьник — наивный реалист в отношении к искусству, необходимо видеть противоречивость этого состояния. Ребенок не осмыслил отношения искусства к действительности, но, слушая, разгадывая, а затем и начиная читать книги, он практически осваивает особое — художественное по своей направленности — поведение в общении с книгой. Подобная интуитивная художественность проявляется и в других сферах деятельности ребенка (рисование, пение, танец). Коренная особенность искусства — условность — ребенком еще не осознается, но практически близка ему и необходима. К ней он подготавливается условиями речи и игры. В пору дошкольного детства разные виды условности свободно и естественно взаимодействуют в духовной деятельности растущего человека: сказка или рассказ рождает игру, игра — речевое творчество и т. д. Ребенок не только чувствует условность, не осознавая ее, но многообразно ею пользуется, ревниво оберегая от намеренного или невольного разрушения взрослыми. С этой точки зрения маленького читателя справедливее и точнее назвать «наивным художником», чем «наивным реалистом». Он, конечно, проявляет наивный реализм по отношению к действительности; этот термин материалистической гносеологии означает, что нормальному человеку свойственно стихийно-материалистическое миропонимание, рожденное опытом убеждения в том, что все предметы существуют независимо от человеческого сознания. Но как раз с помощью школы нормально развивающийся ребенок постепенно перерабатывает стихийный материализм в материализм научный; он осваивает и материалистический взгляд на литературу, учится понимать громадную ценность художественной условности, вымысла для постижения жизненной правды, для осмысления и преобразования действительности.

Десятилетние школьники в соответствии с действующей программой для 4-го класса должны освоить начальные понятия о литературе как искусстве слова, об устном народном твор-

честве и даже о значении его для литературы (эти понятия скорее всего сохранит и будущая программа для детей этого возраста). Можно, разумеется, обо всем этом рассказать ученикам. Но многолетний опыт убеждает, что именно на этой ступени крайне важно вести детей к обобщениям, учить не только повторять и иллюстрировать теоретические понятия, но пользоваться ими как инструментом познания. Иначе литературная теория с этого времени и далее будет накапливаться в виде материала для заучивания и ответов, т. е. в виде мертвого груза, эмоционально отторгаемого сознанием (что, как известно, часто происходит).

Может ли тут помочь исследование? Посмотрим, что говорит опыт¹.

Давно уже вошло в школьную традицию, что при изучении устного народного творчества детям рассказывают и о работе собирателей пословиц, загадок, песен, сказок. Эта работа — в ведении фольклористики, науки фундаментальной, многосторонне разработанной и строгой, имеющей свои законы и правила. Разумеется, знакомство детей с этой наукой имеет самый предварительный характер: не требуется ни терминов, ни определенных — нужен короткий живой рассказ, включающий те или иные интересные факты.

Например, школьникам Ленинграда и Ленинградской области интересно познакомиться с фольклорным сборником, созданным в их крае². Среди тех, кто записывал или у кого записывались произведения устного народного творчества, В. Бахтин называет немало школьников, в частности целый коллектив «фольклористов» 2, 3, 4, 5-го классов Спировской школы Ленинградской области. В книгу включено около полусотни пословиц, собранных спировскими учениками. Среди них есть немало вариантов, преподносящих знакомую пословицу в совершенно по смыслу и форме звучании: «Мала пчела, да и та работает»; «Из одной мучки, да не один ручки»; «Коса, коса, пока роса, пройдет роса — домой, коса»; «С огнем не шутя, ветру не веря»; «Краса приглядится, а ум пригрозится»; «Рыбка мелка, а уха сладка»; «Шито-крыто, а узелок-то тут»; «Язык без костей — наметет на семь волосостей»; «Доброе слово железные ворота отперет»; «Хлеб за брюхом не бегают»...

Рассказ о работе детей-сборателей, демонстрация некоторых записей из книги, как не раз приходилось убеждаться, вызывает необычайный подъем энергии у любого 4-го класса: все хотит доказать, что и они «не лыком шиты» — тоже могли бы внести вклад в науку.

¹ Здесь и далее автор опирается на собственный учительский опыт и опыт работавших с ним учителей и студентов.

² Сказки, песни, частушки, присловья Ленинградской области, записанные Владимиром Бахтиным. — Л., 1982. Аналогичные сборники есть и в других областях; см. напр.: Русские героические сказки Сибири. — Новосибирск, 1980.

Но это нельзя делать кое-как, предупреждаю я детей. Есть научные правила: указывать точно, от кого, когда и где записано произведение, сколько лет сказателю, от кого и когда он слышал рассказанное произведение (если помнит). Все это правила, вполне понятные и доступные детям в 4-м классе. Начиная собирать, приносит весьма тщательно сделанные записи пословиц, загадок, иногда — песен и сказок, шуток и прибауток, исполненных чаще всего бабушками и дедушками, но, бывает, и кем-то из родителей, из сверстников. Обычно это известные тексты или их варианты. Но детям все это в новинку: чтение записей в классе проходит как творческий конкурс, празднично и серьезно, внимание — абсолютное, увлеченность — на самом высоком уровне.

Конечно, найти пословицы, достойные того, чтобы ученые включали их в фольклорный сборник, — это редкая удача. Ученики городских школ, с которыми мы работали, в отличие от спировских ребят, принесли лишь несколько пословиц, которые существенно отличались от уже известных: «Не унесешь — не берись, а умелый — поклонись» (в сборнике «Русские пословицы и поговорки» близкая пословица: «Не за свое дело не берись, а за своим делом не ленись»); «Авось да небось, и выйдет — хоть брось» (в «Словаре русских пословиц и поговорок»¹ читаем: «Авось да небось к добру не доведут») и т. д.

Судя по записям детей, имеется тенденция к перестройке старых пословиц в маленькие стихотворения, например: «Тяга да лая — вышел корабль (корап), поплыл на волну — спасите, тонут!» И самим собирателям нравятся пословицы рифмованные: «Не зная броду — не суйся в воду»; «Кончил дело — гуляй смело»; «На всякое хотение есть терпение»...

В записях учеников немало материалов, убеждающих, что стихотворчество в духе народных пословиц — дело живое. Например, Вадим Н. записал от бабушки пословицу: «Денги — вода, текут незнамо куда». Словарь пословиц и поговорок приводит только половину изречения: «Денги — вода». По просьбе класса Вадим спросил бабушку, слышала она где-то эту пословицу или сама придумала. «Не знаю, милый, — ответила бабушка, — ведь они летают, не сообразишь, что подхватила, что сама сочинила».

В одном из классов, где ученики собирали пословицы и поговорки о хорошей и плохой работе, девочка принесла целый ворох пословиц, продиктованных ей дедушкой: «Работай ритмично — и выйдет отлично»; «Без ума приложишь силу — все углы перекосят!»; «Труд и наука — делу порука»; «Не велик мастер, а велик мастер» — и другие. В этом случае авторство было несомненным. Дед Тамары Л., заслуженный строитель, ныне преподаватель профессионально-технического училища,

пришел в класс по моему приглашению, очень интересно рассказал о том, как строит дома, и признался, что сочинил «сто тысяч пословиц», но только для дела, и вовсе не надеясь, что народ будет их повторять. Однако ребята дружно заверили его, что они-то будут повторять: всё и умно, и складно. С большим удовлетворением ученики выслушали мое разъяснение — о том, что такие изречения, вроде сочиненных Тамариным дедушкой, иногда включаются даже в научные сборники. Из сборника «Русские пословицы и поговорки» мы выбрали близкие по тематике: «Строить да перестраивать — только людей растривать»; «Темпы без качества есть равачество»; «Работаешь добросовестно, так и в глаза смотреть не совестно»... Класс ответил на это единодушным возгласом: «Дедушкины лучше!»

Такими могут быть первые шаги начинающих исследователей. Далее необходимо сохранить найденную направленность работы. Курс 4-го класса предоставляет много возможностей для этого.

Изучается пушкинская «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях». Программа содержит тезис: «Близость сказки Пушкина к народным сказкам...» Как же не сказать, что истоком пушкинской сказки послужила народная, записанная поэтом со слов Арины Родионовны? Запись (или часть ее) сохранилась, публикуется в многократно повторенном десятилетнем собрании сочинений Пушкина. Естественно было бы прочитать ребятам запись и сопоставить ее (в коллективной беседе) со «Сказкой о мертвой царевне»...

Конечно, Пушкин-сказочник всегда интересовал науку. И совсем недавно появилась работа, содержащая глубокое исследование пушкинских сказок, которые рассматриваются как единая художественная система, как непосредственно опирающаяся на фольклор неотъемлемая часть художественного мира Пушкина, — это статья «Добрый молодой урок» в книге В. С. Непомянутого «Поэзия и судьба. Статьи и заметки о Пушкине» (М., 1983).

Но и эта задача бесконечна, подобно всему пушкинскому миру. Как раз сопоставление фольклорных записей Пушкина и его сказок, сопоставление не историко-научное, а стилистическое, — наименее изученная сторона проблемы. А для развития подростков-читателей это интересно и важно: посмотреть, что и как придумывает Пушкин, попробовать догадаться, зачем он это делает. Так возникает исследовательская задача, соединяющая учебный и научный смысл. Работа идет в форме аналитической беседы по тексту. Я отбираю те места, где толкование желательно или необходимо для верного и живого восприятия.

¹ Русские пословицы и поговорки / Сост. А. М. Жигулев. — М., 1969. — С. 48, 76, 84. Заметим, что эти и подобные изречения (их в сборнике очень много) вряд ли можно безоговорочно отнести к пословицам. Это явление иного порядка — афористические высказывания, тоже представляющие интерес для науки, но не получившие широкого распространения, как это свойственно пословицам.

² Русские пословицы и поговорки / Сост. А. М. Жигулев. — М., 1969.

³ Словарь русских пословиц и поговорок / Сост. В. П. Жуков. — М., 1966.

Ребятам особенно нравится — и в сказке няни, и в сказке поэта — то место, где царевна встречается с братьями-богатырями. Нравится, может быть, потому, что здесь так светло нарисованы добрые отношения, а родственная ласка и забота выступают не как плата за что-то, а как подарок, которого заведомо достоин даже и незнакомый человек. Вот как звучит это место в сказке няни:

«Царевна заблудилась в лесу. Находит дом пустой — убивает его — 12 братьев приезжают. «Ах, — говорит, — тут был кто — али мужчина, али женщина; коли мужчина, будь наш отец родной, али брат названный; коли женщина, будь нам мать, али сестра...»»

«Богатыри сразу догадались, что пришел кто-то хороший: все убрано, — говорят ученики. — И у Пушкина так же: «Все порядком убирала...». — «Только у него подробнее: «Засветила богу свечку, затопила жарко печку...»» — «У Пушкина больше сказано, как братья пришли, как они обрадовались и стали спрашивать...»

Перечитываем пушкинские стихи:

Входят семь богатырей,
Семь румяных усачей.
Старший молвил: «Что за диво!
Все так чисто и красиво.
Кто-то терем прибрал
Да хозяев поджидал.
Кто же? Выдь и покажись,
С нами честно подружись.
Коли ты старый человек,
Дядей будешь нам навек.
Коли парень ты румяный,
Братец будешь нам названный.
Коли старушка, будь нам мать, —
Так и станем величать.
Коли красная девица,
Будь нам милая сестрица».

Ученики замечают, что у Пушкина — семь богатырей, а в няниной сказке — двенадцать, и, немного поспориив, объясняют это тем, что семь — число «волшебное»: в сказках чаще всего встречается число три и число семь.

Делаются и довольно тонкие наблюдения: «Пушкин любит слово *румяный*, — говорит девочка. — И богатыри у него все румяные и про гостя сказано: «Коли парень ты румяный...»». Тут же вспоминается, что слово это и прежде не раз упоминалось в сказке, — царица все допытывалась у зеркала:

Я ль на свете всех милее,
Всех румяней и белее?

Размышляем. Приходим к выводу, что поэт, как и народ, любит здоровье; здоровый человек — веселый, бодрый. Да и для красоты здоровье — главное; недаром сложена пословица: «Не спрашивай здоровье, а глянь на лицо». Румяные щеки — ясный признак здоровья. Этот цвет — нежный, алый — окрашивает утреннюю зарю, яблоко, лепестки роз. И когда о лице говорят *румяное*, его словно бы сравнивают с тем, что в природе бывает румяным.

«Но ведь и ядовитое яблоко, которое царевне подбросили, тоже румяное!» — осяет вдруг одного из учеников. Новая задача для размышления. Решение, прочем, находится быстро: потому и взято было для отравы такое яблоко, что румяный бочок каждого привлечет: и полюбуешься, и откусить захочешь.

Дальше возникла задача много труднее: ее поставил перед классом самый внимательный ученик. В няниной сказке богатыри говорят: «...коли мужчина, будь нам отец родной». В пушкинской сказке по-другому: «Коли ты старый человек, Дядей будешь нам навек...». Почему не отец, а дядя? Ведь старшему брату готовы были назвать матерью, парня — братом, девушку — сестрой. «И только в отцы не захотели никого принять», — заметил один мальчик.

Разные высказывались мнения: одни говорили, что у семи братьев-богатырей отец жив-здоров, только об этом Пушкин не упомянул; другие горячо ухватились за высказанное учеником мнение, что богатыри в качестве председателя полагался именно дядя, — ведь сказано же у Пушкина в стихотворении «У Лукоморья» (так называют в 4-м классе вступление к «Руслану и Людмиле»):

... И тридцать витязей прекрасных
Чредой из вод выходят ясных,
И с ними дядька их морской...

Ни одно из этих толкований не получило общей поддержки. Я высказал предположение, что названного отца не полагалось потому, что каждый человек и так уже назван по родному отцу — у каждого есть отчество. Но и это толкование 4-му классу не показалось убедительным. Так и осталась загадка неразгаданной¹.

Совоставление записи фольклорной сказки с пушкинской сказкой позволяло на уроке поговорить о стихах и прозе: эта тема в программе 4-го класса как раз приурочена к изучению «Сказки

¹ Любопытно наблюдение, сделанное уже после урока, о которых здесь рассказано. В сказке С. Т. Аксакова «Аленький цветочек», имеющей несомненно фольклорный источник (она и печатается с подзаголовком: «Сказка ключницы Пелагии»), аналогичная формула тоже упоминает не отца, а дядю. Можно предполагать, что и Пушкин изменил, уточнил запись народной сказки в соответствии с известными ему фольклорными законами.

о мертвой царевне...». Об этом моменте работы, достаточно очевидном, нет нужды рассказывать здесь подробно. Замечу только, что с самого начала надо дать детям сведения, соответствующие представлениям науки, — о том, что проза, как и стихи, отличается от обычной разговорной речи: она строится по своим правилам, она складная, унизная и красивая. А у стихов есть к тому же мерный ритм, есть своя музыка — переключки рифмы, одинаковых и сходных звуков.

Ученикам 4-го класса эти представления доступны. Мало того, именно в 4-м классе мне довелось услышать замечание, что Пушкин «рисует звуками». Эта мысль была высказана, когда мы разбирали сцену отравления царевны. Ученица заметила, что у Пушкина описание яблока круглое, как само яблоко, потому что «очень много буквы о».

В самом деле:

...Оно,
Соку спелого полно,
Так свежо и так душисто,
Так румяно-золотисто...

В трех строчках одиннадцать раз повторено *о*, да какое полновесное: ведь и рифмы кончаются на *о*.

Работа по сопоставлению фольклора и литературы не раз еще понадобится в 4-м классе. Даже эпизодические, совсем крохотные задания могут иметь немалую ценность для воспитанного пытливого читателя. Разве не существенно узнать, например, что не только писатель черпает из родника народного творчества, но и выражение, созданное писателем, иногда уходит в народную речь, улетает в виде «крылатых слов»?

Есть ли в стихотворении М. Ю. Лермонтова «Бородино» народные выражения? Есть: «ушки на макушке», «утошу я друга», «тут как тут». А какие строчки из этого стихотворения часто употребляются в разговоре? Много: «Да, были люди в наше время...», «Богатыри — не вы!», «Уж постомим мы голову за Родину свою», «Ребята! Не Москва ль за нами?» Почему именно эти выражения вошли в народную речь? Размышляем, приходим к выводу: в них кратко, ярко, сильно выражено самое главное, самое заветное для каждого человека.

Иной вариант работы — отыскание народных пословиц, аналогичных тем, что созданы писателем.

Держись, мой мальчик: на свете
Два раза не умирать.
Ничто нас в жизни не может
Вышибить из седла,—

эта поговорка четырежды повторяется в балладе К. Симонова «Сын артиллериста». Откуда поэт взял ее? Есть ли похожие

у народа? Ответы на эти вопросы требуют небольшого, но не такого уж легкого исследования.

Вот какой набор изречений принесли ученики, расспросив взрослых, покопавшись в книгах: «Лучше умереть стоя, чем жить на коленях»; «Безумство храбрых — вот мудрость жизни»; «Смелого пуля боится, смелого штык не берет»; «Кто в огонь ходит, того и смерть обходит»; «Трус умирает тысячу раз, а храбрый — только однажды»; «Смелость города берет». Беседа в классе помогла выяснить, какие из этих выражений принадлежат определенным людям — писателям, общественным деятелям, — а какие созданы неизвестными авторами и передаются из уст в уста.

Последнее в курсе 4-го класса литературно-фольклорное исследование — сопоставление стихотворения А. Т. Твардовского «Ленин и певички» с народным преданием. Такой подход к изучению стихотворения естественен: он подсказан подзаголовком — «По преданию». Более того, он как бы рекомендован самим поэтом, написавшим статью о стихотворении. Программа не противоречит этому замыслу. Один из тезисов аннотации к теме: «Близость языка стихотворения к народной речи».

Твардовский говорит в статье, обращаясь к своим корреспондентам — преимущественно ученикам и учителям, — что источником стихотворения была фольклорная запись, которая сама по себе имеет художественную ценность. Но, замечает поэт, «хотя мой стихотворный рассказ весьма близок, даже в деталях, к изложенному в записи, все же это мой рассказ, основанный на предании, но не ставший задачей буквально воспроизведения предания, как оно изложено в записи»¹.

Что сохранено, что изменилось, почему — это выяснить не так просто, потому что приходится касаться важнейшей особенности литературы — ее способности воссоздавать духовную жизнь человека. Однако это нужно для читательского развития учеников, это задача, которую вполне обоснованно ставит программа.

«Нравственная основа рассказа...», «нравственное превосходство героев», «нравственная красота советских людей», «гуманистический пафос повести» — такие формулировки постоянно встречаются в программе 4-го класса. Раскрыть нравственную, гуманистическую сущность произведения — значит, прежде всего, помочь маленьким читателям заметить и пережить душевные движения героев, — тогда вниманье им станут и стремления автора.

Сопоставление народного рассказа о Ленине и стихотворения «Ленин и певички» незаметно вводит учеников в творческую лабораторию поэта, оно словно бы видит, как работает художник.

Снова перед нами проблема, имеющая одновременно учебный

¹ Твардовский А. Т. О стихотворении «Ленин и певички» // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1980. — Т. 5. — С. 97—98.

и научный смысл и применительно к стихотворению Твардовского не изученная. Источник стихотворения, разумеется, известен, но стилистическое сопоставление с источником ранее не проводилось. Здесь, как и в работе с пушкинской сказкой, нужна аналитическая беседа, но сопоставляются уже не фрагменты, а полностью два произведения: народное предание и стихотворение.

Текст предания достаточно прочесть вслух и потом, по мере надобности, перечитывать отдельные места. Четвертый класс, наделенный прямо-таки «клеевой» памятью, мгновенно схватывает и содержание, и стиль народного рассказа. Даже через неделю в классе можно было слышать наиболее колоритные словечки и выражения из прочитанного текста: «Виноват, ваше высокоблагородие...» — «Зачем вы тут шатаетесь? Знаете, почем нынче сево?» — «Значит, Бендерин этот в судорожном состоянии...» Последнее выражение стало в классе на некоторое время шуточным прищельем, употребляемым в случае, когда кто-то оробел, растерялся, ответил на уроке невпопад.

Сюжетное сходство и различие фольклорной записи и стихотворения определяется быстро: сразу ясно, что поэт из трех встреч печника с Лениным изобразил вторую и третью; первая была в роще, где Бендерин пилал клеи и на приветствие Ленина ответил ему насмешливо и недоброжелательно: «Виноват, ваше высокоблагородие...» Ученики пронизательно заметили, что вместо этой первой встречи Твардовский рассказал о многих встречах Ленина с людьми:

В Горках знал его любой,
Старика на сходку звали,
Дети — попросту, гурибой,
Чуть завидят — обступали.

Был он болен. Выходил
На прогулку ежедневно.
С кем ни встретится, любил
Поздороваться душевно.

Любопытны объяснения, которые ученики дали такому изменению в ходе событий: «Твардовскому надо было показать Ленина среди людей...» — «Он хотел сказать, что все уж давно повидал, какой Ленин, а печник еще не понимал...»

При сопоставлении эпизода встречи на дугу ученики точно отметили детали стихотворения, которых нет в народном рассказе. Поэт говорит, что печнику хотелось «пофорсить», показать, что он теперь хозяин. «Это хорошо», — толковали ребята, — он охраняет дугу. Но зачем обижать человека? Разве человек — дешелые травы?». И Ленин же сказал: «Дескать, что ж, прости, отец...» Нет, все равно захотелось привнугнуть прохожего. А как узнал, что это Ленин, — сам испугался до смерти! —

«Но не потому испугался, что зря человека обидел. Он плохо о Ленине подумал...»

Эти размышления помогли классу представить себе путаницу, которая свойственна была герою стихотворения: хозяином он себя почувствовал, а как надо относиться к людям, еще не понимает.

Интересные суждения были высказаны при сопоставлении слов Ленина, как они переданы в народном рассказе: «Ах, старичок, как ты ловко ругаешься» — и в стихотворении: «Хорошо ругаться можешь». Почти одно и то же, только немного другие слова и по-другому поставлены, как нужно для стиха, — такими было одно мнение. «Похоже, но разное. В стихотворении больше передана насмешка». «Нет, насмешка тут не больше, тут другое есть», — сказал один из учеников. — Слова Ленина как будто не закончены, как будто в них есть вопрос: вот ругаться можешь, а что еще можешь? Эта мысль понравилась всем. Да она и действительно поражает тонким чувством слова.

Важное наблюдение сделали дети, сопоставляя описания встречи печника с Лениным в усадьбе.

В фольклорной записи об этом сказано так:

«Приезжает. Выходит к нему Ильич и говорит ему:

— А я тебя, старичок, припомнил. Это ты, — говорит, — в роще клеи резал, а потом в другой раз на покосе пугнул меня?.. Бендерин от страха даже заболел.

— Виноват! — говорит.

А Ленин ему:

— Ну, это ерунда. На покосе ты правильно меня ругнул, а я неправильно делаю, что по покосу шел. А теперь давай с тобой разговаривать, зачем я тебя позвал...»

В стихотворении ход разговора почти такой же. Но есть одно очевидное отличие: Ленин только повторил — «Хорошо ругаться можешь», — но оправдывать ругань печника не стал:

И добавил ни словечка,
Словно все, что было, — прочь.
— Вот совсем не греет печка
И дымит. Нельзя ль помочь?

Есть в этой сцене и другое отличие, но оно скрытано поглубже. В предании печник «заболел от страха»: «Виноват!» — говорит. А в стихотворении:

Крыкнул мастер осторожно,
Краской густо залился...

Одна суть или не одна? Пришлось посперить, пока не пришли к заключению: Твардовский тут добавляет новый смысл. У него печник не со страху извиняется — страх сразу прошел, как он

УЧЕБНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ИГРА

увидел Ленина, услышал его просьбу. А вот стыдно ему стало, очень стыдно, не только за ругань — еще больше за то, что он так плохо думал о Ленине, думал, что везут его в усадьбу на расправу. Видно, понял он, что совсем другие отношения складываются между советскими людьми: если даже один человек — самый первый в стране, вождь народа, руководитель партии и государства, а другой — мастер в деревне, все равно они — товарищи.

От этого вывода класс перешел к заключительному этапу сопоставления: надо было посмотреть, как изображена работа печника. В фольклорной записи сказано коротко и выразительно: «Тут требует Бендерин себе глану, требует кирпич и принимается за работу». В этой краткости, в слове «требует», заметили ученики, хорошо передана решительность мастера, его уверенность в себе. Но Твардовскому почему-то понадобилось рассказать о ремонте печи подробно: этому посвящена не одна строка, как в предании, а целых десять четверостиший! Почему? Может быть, рассказ поэта слишком длинен?

— Нет, — говорит ребята, — рассказ летит легко. Прямо как песня. Печник работает, словно песенку поет. И стихи певучие, как песня.

Что же такое рассказывается в этих певучих четверостишиях? Много идей появляется у ребят:

— Твардовский рассказал, о чем печник думает. Он очень хорошо теперь думает о Ленине. Все понял.

— Печник теперь не хочет пофори́сь, а хочет отличиться.

— Печник своей работой отвечает на вопрос, который ему Ленин как будто и не задав, а на самом деле задав: что же ты еще умеешь? Печник отвечает: «Работать могу!» И Ленин порадовался такой работе, он сказал:

Хорошо работать можешь,
Очень хорошо, старик!

Особенно точно объяснила одна девочка — та, что еще в работе над пушкинской сказкой заметила «круглое» описание яблока: «Твардовский потому так подробно рассказал о работе печника, что это была работа веселая, счастливая. Печник работал не от страха, а от любви, поэтому ему было так легко».

Прекрасная идея. *Работать от любви* — что может быть лучше? Удивительно только, что человек в одиннадцать лет способен это понять. Но тут помог Твардовский.

Игру многое роднит с искусством, особенно словесным: любимые человеческие игры — ролевые, в которых образы создаются с помощью слова.

Для школы важно, что игра — исток художественного мышления и творчества. Это давно замечено писателями. Л. Н. Толстой считал игру в «мурапейное братство» и в «зеленую палочку» началом своей духовной жизни, соотносил со всей своей деятельностью. Видимо, это закономерность, которая проявляется повсеместно и во все времена. Недавно аргентинский писатель Хулио Кортасар, один из крупнейших современных художников слова, сказал, что считает детский взгляд на мир необходимым для творчества, и назвал искусство «большой игрой», в которой «невозможно без непосредственности, первичности восприятия мира, без убежденности, честности, азарта»¹.

Казалось бы, игра должна занимать большое место и в школьном преподавании литературы. На самом деле это далеко не так. Литературная игра применяется иногда во внеклассной работе (обычно — типа викторины). На уроках же она — редчайшая гостья и встречается, добавим, только у тех учителей, на чьих уроках вообще бывает интересно и весело.

Нежелание или неумение играть на уроках, где стихия игры в принципе естественна и желанна, вполне объяснимо. Слишком долго господствовало и поныне еще не исчезло представление о школьной литературе как об источнике полезных сведений, наставлений и только. Трудно и медленно пробивает себе дорогу убеждение в том, что литературное образование нереально без художественной деятельности, без художественного развития, что без этого познавательное, нравственное и всякое иное значение научных произведений для школьника просто не существует. Отсюда и та скука, которая часто убивает уроки литературы. Не будем, впрочем, утверждать, что причина скуки — именно невниманье к игре: есть и другие причины. Но несомненно, что игра способна помочь в преодолении скуки: потянешься к игре, задумаешься над ней — и захочется поискать живые начала во всем преподавании.

Свойства игры, отчетливо проявляющиеся в дошкольном детстве, могут быть положены в основу «игровой методики» преподавания. Конечно, между дошкольником и школьником расстояние огромное. Но если некоторые особенности детства человек может сохранить на протяжении всей жизни, соединив их с

¹ Кортасар Х. Я верю в слово // Вопросы литературы. — 1981. — № 1. — С. 202—203.

опытом и научным знанием, то тем более реально сохранить их в школьные годы.

Рассмотрим методику применения «исследовательской игры» на примере изучения «Кладовой солнца» М. М. Пришвина в 5-м классе.

Выбор материала для проведенного мною опыта, о котором пойдет речь, был случайным: просто сказка-быль приходится обычно на период первой студенческой практики в школе, а опыт проводился вместе с будущими учителями-словесниками¹. Но в случайности проявилась и закономерность, свойственная всем произведениям подлинной литературы: дух игры в них всегда ощутим.

Главную идею всех игр, примененных при изучении «Кладовой солнца», подсказала, как и во многих других случаях, программа — ее требования раскрыть детям сущность художественного олицетворения. Потом стало ясно, что и тут есть своя закономерность: «игрючи», можно решать наиболее трудные задачи преподавания.

Надо было, чтобы научное понятие естественно возникло в ходе наблюдений и размышлений, чтобы оно помогало полнее воспринять текст. Начав работу, я почувствовал необходимость ввести в оборот слово *исследование* и объяснить его пятиклассникам. В самом деле, ведь требовалось *исследовать* написанное Пришвиным, чтобы хорошо его понять, — понять, например, почему у него едь и сосна мучают друг друга и стонут, совсем как люди.

Но что значит *исследовать*? Сообща нашли корень слова. Дети стали подыскивать однокоренные слова: *следить, следопыт, следователь*... Мы обратили внимание детей на приставку *из-*: она намекает, что надо не только заметить *след*, но извлечь из этого какие-то сведения. Пятиклассники охотно взялись развивать эту мысль. Некоторые из них уже прочли «Кладовую солнца», другие начали читать и мгновенно связали этимологические поиски с текстом произведения: «*Исследовать* — это идти первым и открывать, что никто не знает...

— «Это — идти по неизвестным местам. С компасом. Как Митраша...» — «Только надо с умом, надо все наблюдать, а то и попадешь в Сленую елань».

Когда мы обратились непосредственно к анализу «Кладовой солнца», возникла первая трудная задача. Она поставлена была в учебнике-хрестоматии: «Почему „Кладовая солнца“ называется сказкой-былью?»

¹ Особенно плодотворным было участие в этой работе студентки Н. И. Пинчук. Она успешно применила эту же методику и на других произведениях («Метельца» А. А. Фадеева, «Сын артиллериста» К. М. Симонова). В 1979 году я работал по проверке возможностей игры в классе О. И. Белова, методическое словесие из Балаговского. О ее опыте см.: Игры на уроках литературы в IV—V классах: Методические рекомендации для учителя / Сост. О. И. Белова. — Л., 1982.

Надо признаться, первоначально я и не предполагал, что ответ так глубоко спрятан, — казалось, напротив, что он лежит на поверхности. В ряде пособий, касающихся изучения Пришвина в 5-м классе, предлагается четкое и простое решение: надо отыскать в тексте то, что напоминает сказку (например, старушки-елочки, болотные колдуньи), и то, что выглядит былью (например, события жизни Насти и Митраши). Но простота оказалась обманчивой: текст сопоставлялся такой трактовке. Колдуньи-елочки не более, но и не менее сказочны, чем все остальные образы произведения. Получалось, что здесь всё — сказка и всё — быль. Писатель очень точно ведет повествование на грани правдоподобного и фантастического, ни разу не ступая с этой тропы.

«Елочки-старушки не как деревья в бору, все одинаковые: высокие, стройные, дерево к дереву, колонна к колонне, свеча к свече. Чем старше старушка на болоте, тем кажется чуднее. То вот одна голый сук подняла как руку, чтобы обнять тебя на ходу, а у другой палка в руке, и она ждет тебя, чтобы хлопнуть, третья присела зачем-то, четвертая стоя являет чудом, и так все: что ни елочка, то непременно на что-то похоже».

В этом описании выявляется особенность пришвинского стиля: если происходит что-то волшебное — скажем, тетерев-косач приветствует солнце, сторожевой ворон зовет на близкий пир, Травка узнает в Митраше Антипича, — писатель обязательно сумеет предупредить: «как будто», «кажется», «похоже» — или, пряча улыбку, переведет с птичьего языка на человеческий. И в то же время самое, казалось бы, обыденное, житейское в повествовании, например заботы и труды Насти и Митраши, таит в себе сказку о чудесных свершениях, о волшебных свойствах доброты и трудолюбия. Пришвин, видимо, хочет, чтобы читатели это почувствовали с самого начала: недаром же «золотая курочка» и «мужичок в мешочке» с первых строк пробуждают в памяти народные сказки и загадки.

Время от времени Пришвин и прямо объясняет читателю: мы у порога сказочного мира; вся прелесть в том, чтобы одновременно верить реальному и волшебному: «И ждешь, вот-вот, как в сказке, полянка покажется, и на ней избушка колдуньи...»

Такова и вся «Кладовая солнца»: быль и сказка здесь никогда не становятся разными образами, разными компонентами повествования — суть пришвинской манеры как раз в том, что они отчетливо ощутимы и абсолютно неразделимы в каждой детали текста.

Надо ли вести детей к пониманию этой сложности или лучше упростить дело и отнестись одни образы к сказочным, другие — к правдоподобным? Упаси бог искажать правду ради доступности! Это такое «облегчение», которое породит множество трудностей и непременно отомстит за себя. Ведь и Пришвин не должен для маленьких читателей заканчиваться в 5-м классе, и вообще впереди еще долгая читательская жизнь. Между тем

пришвинская «Корабельная чаша» — повесть-сказка, «Осударева дорога» — роман-сказка. Да и более ранние вещи писатели — «Черный араб», «Кашеява смерть», «Женьшень», «Фанелени», хоть и не имеют подобных обозначений, — у истоков того же стилистического течения. Течение это в нашей литературе доныне полноводно. Уроки пришвинской прозы помогут школьнику читать А. Платонова, Ч. Айтматова, А. Кима. Да и во многих произведениях В. Астафьева, Е. Носова, В. Распутина так важно почувствовать взаимопроникновение обыденного и чудесного, сущего и мечты, живой конкретности и высокого символа.

Итак, надо готовить пятиклассников к решению трудной и очень нужной задачи, которая, несомненно, соединит в себе учебный и научный смысл. С чего начнем? Пожалуй, прежде всего надо накопить побольше наблюдений, как это делается и в науке. Известно, что читатели этого возраста скользят глазами по страницам, спеша за событиями. Поможем им остановить внимание на том, мимо чего они пробегают, — на деталях. Поиграем, например, в имена и названия.

Кто раньше всех догадался, почему про Настю сказано, что она была «как золотая курочка на высоких ножках»? А как учителя называли между собой Митрашу? Почему, как вы думаете, его называли «мужичок в мешочке»? Как звали Травку до того, как она стала Травкой? А почему Антипым мог назвать ее Затравкой, как вы считаете? Какое прозвище дали в деревне волку? Как же возникло это прозвище — «серый помещик»? Какие клички были у домашних животных в хозяйстве Нasti и Митраши? Что можно узнать о семье, где корову называли Зорькой, телушку — Дочкой, петуха — Петей, козу — Дерезой, а поросенка — Хреном? Вы догадались, почему болото, куда отправлялись дети, местные жители называли Блудовым? А что такое слепня? И почему она слепая?

Ответы на эти и подобные вопросы не очень-то просты: требуется внимание, воображение, догадливость. Нередко возникают и споры. Например, о том, почему Митраша — «мужичок в мешочке». «Он такой мешковатый», — говорит один, — как мешок с картошкой». «Придумали тоже!» — возражают другие. — «Мешковатый»... На охоту ходит! Из Слепой елани выбрался! Серого помещика убил! «Может, это у него одежда не по росту, как у Власа в «Крестьянских детях»? Ведь он же отцовскую куртку надевал», — говорит задумчиво девочка. Ее мысль подхватывают. Пятиклассники с удовольствием сопоставляют Митрашу и Власа: «Оба маленькие, а хорошие ребята были», — «Влас еще меньше Митраши, ему только шестой миновал, а тоже самостоятельный». — «Но у Власа есть отец и большая семья, а Митраша — сирота».

Девочка, выдвинувшая идею сопоставления, поодушевлялась и сделала интересное наблюдение психологического характера: «И Влас и Митраша — оба упрямые. Вызывают сердитые. Такие (ищет

слово поточнее) обидчивые, что ли... Влас говорит: „Ступай себе мимо...“ А Митраша все на сестру сердился. Она его все успокаивала, по голове поглаживала. А когда пошли они за клюквой, до того рассердился, что пошел один прямо в трясину».

Так мы и не нашли точного ответа, почему учителя звали Митрашу «мужичок в мешочке». Скорее всего, это из народной загадки: «Что такое птица в мешочке?» А это яйцо, будущая птица. Однако такой вариант ответа, предложенный учителем, не всем понравился. Большинство поддержало ученицу, сказавшую об отцовской куртке.

Игра «а имена» повлекла за собой другую: мы отправились по следам тех, кого в сказке-были нет и кто в ней тем не менее присутствует. Ведь дети уже узнали кое-что о семье, где росли Настя и Митраша. Видно, семья была веселая и добрая. По кличкам животных понятно, что там были четвероногих помощников, ценили шутку, меткое слово, знали сказки. Но что еще можно сказать об отце и матери Нasti и Митраши? Кто больше найдет сведений о них?

Внимательные читатели отыскивают: «Точно так же, как и покойная мать, Настя вставала далеко до солнца, в предзвездный час по трубе пастуха...» Еще и еще появляются детали. «Она всему научилась у матери, — говорит дети, — растопить печь, варить, ходить в лес за грибами и ягодами...» — «И шить!» — добавляет ученица. «А об этом здесь ничего нет!» — отвечает ей. «Ну, все равно — ведь кто-то шил и шила, когда дети остались одни. Не Митраша же!» «Но ведь не написано же об этом!» — уже сердито, совсем как Митраша, возражает ученице одноклассник. «Не все пишется, надо и догадываться!» — говорит девочка. Отличная мысль!

Далее выясняем, что и Митраша подражает отцу. У отца он выучился ладить деревянную посуду, обращаться с ружьем, компасом, он умеет хорошо, по-отцовски, обуться и одеться на охоту, он и отправляется в старой отцовской куртке, в отцовском картузе. Нет, видно, не зря отец называл сына шутливо-уважительно «Дмитрий Павлович». Родители как будто отразились в детях, продолжают жить в них — вот какой мы вместе сделали вывод.

«Читательские игры» нравятся ребятам, и мы вместе придумаем их еще и еще. Не отправятся ли нам в лес вслед за Настей и Митрашей? Конечно! Но герои «Кладовой солнца» хорошо знают лесную природу. А мы? Сейчас убедимся... Какие деревья селятся в «приболотнице» — на краю болота? Какие — на сухих островах в болотном «море»? Почему эти острова называются *боранами*? Какие ягоды и цветы вырастают на лесной просеке? Где и как растут клюква, черника, брусника, голубика, костяника? Как цветет «вочье лыко»? Как возникает болото и почему оно так называется? Правда ли, что болото — кладовая солнца, и как это понять? Множество таких вопросов можно поставить по

тенсту сказки-были и организовать соревнование знатоков леса.

Но растения — это лишь часть живого лесного мира. Каких зверей и птиц леса мы встретим в сказке-были? Оказывается, лес в «Кладовой солнца» очень густо населен: здесь живут волк, заяц, лось, гадюка, глухарь, тетерев, утка, чибис, выпь, ворон и стая ворон, сороки, журавль — и все со своими повадками, криками и стогами. Требуются умения всего класса, чтобы это выяснить.

Такие «путешествия» позволяют ребятам знания о природе. Но главное их значение иное: они пополняют знания о художнике. Внимание детей обращается к человеку, который все это живое разнообразие видит, понимает, рисует.

Наконец наблюдения, класс подходит к понятию *олицетворения*. Дети легко улавливают и подтверждают примерами общее, наиболее очевидное значение этого понятия: неодушевленные предметы наделяются признаками живых существ, растения и животные словно бы приобретают человеческие свойства. Но этим все-таки нельзя ограничиваться. Есть и более глубокое, скрытое значение понятия, связанное с гуманистической устремленностью искусства, и как раз Пришвина великолепно раскрывает это значение. Все олицетворения в сказке-были, весь ход повествования ведут к постижению того, что человек осмысливает и одушевляет природу. Эта способность человека, не всегда им реализуемая, есть его предназначение, есть в идеале великое благо для него самого и для всего живого на Земле.

Пятиклассники вряд ли могут полностью понять и освоить эту ведущую идею творчества Пришвина, но самая суть им вполне доступна. Здесь очень помогают раздумья над кульминационным событием сказки-были.

Как же могло случиться, что Митраша чуть не погиб?

Сначала дети видят прямые, близжайшие причины: «Митраша пошел напрямик, а не по тропе». — «Брат и сестра поссорились, каждый захотел идти один». — «Митраша думал, что это лужок, а это была Селевая слани...»

Все так... Но как же такие дружные дети могли не просто поссориться, а покинуть друг друга? Ведь они знали, что в лесу бродит безжалостный Серый помещик, что в болоте есть гибельное место.

Очень трудные вопросы. Найти на них ответы помогает другая игра — уже не читательская, а исполнительская: маленькие инсценировки — либо по тексту «Кладовой солнца», либо по собственным сценариям.

Какие события отобразить из приключений Насти и Митраши? После небольшой дискуссии (некоторые предлагают сразу играть сцену спасения) договариваемся: поставим такие сцены, чтобы все было ясно, — какие были дружные брат и сестра, как поссорились, почему поссорились, как Митраше удалось спастись и т. д.

Первая сцена: Митраша и Настя пришли в лес и ждут восхода. Перечитываем соответствующее место, подбираем актеров. Требуется четверо: автор, Настя, Митраша и тетерев Косач. Режиссерскую работу на первый раз выполняет педагог. Учить слова не требуется: роли брата и сестры здесь мимические. Косач произносит только два «тетеревиных слова». А рассказчик стоит у окна с книгой в руках. Он-то и начинает трехминутный спектакль:

«Было совсем тихо в природе, и дети, озябшие, до того были тихи, что тетерев Косач не обратил на них никакого внимания...» Мальчик и девочка, изображающие Насти и Митрашу, жались, подрагивая от холода, на одном стуле. На другом сидит в стороне Косач, прихорашивается, расправляет перышки и, завидев солнце, кричит восторженно: «Чуф! Ши!»

«По-тетеревиному „чуф“ скорее всего означало солнце, а „ши“, вероятно, было у них наше „здравствуй!“, — поясняет рассказчик, а затем читает, как солнечный луч скользнул по перхушкам маленьких слодеч и наконец-то заиграл на щеках детей.

Эта сцена с ходу получается легко и удачно. Но дальше надо играть ссору Насти и Митраши, а это одна из труднейших сцен в «Кладовой солнца». Нужна домашняя подготовка. Усваиваемся, что каждый ряд парт выдвигает свою «труппу»: рассказчик, Настя, Митраша, воробья. Объясняя домашнее задание, проводим беседу, чтобы помочь найти замысел и образы будущего спектакля.

Вот суть этой беседы.

Сегодня мы попробовали показать, как все живое радуется восходу солнца. Но Пришвина нам напоминает, что солнце не всегда сияет и греет, — есть в природе и тучи, и ненастья. Вот холодное синее облако пересекло солнце, ветер стал злым и заставил сосну и ель мучить друг друга. И птицы, которые только что пели гимн солнцу, вступили в драку — белые и радужные перышки полетели в воздух. В природе есть все — и злое и доброе, и спасение и гибель. Но из всех созданий природы один лишь человек способен в непогоду сберечь животворный свет и тепло солнца. Не только потому, что он умеет находить и добывать торф, уголь, нефть, а прежде всего потому, что умеет хранить в своей душе и передавать другим людям тепло и свет доброты. В этом проявляется мудрость человека. Частицу своей умной доброты человек научился передавать и своим «братьям меньшим» — четвероногим, пернатым и иным друзьям.

А Настя и Митраша, так полюбявшие нас, уже доросли до такой мудрости? Устояла ли их дружба под натиском раздражения и обиды? Помнил ли Митраша, что он обязан оберегать сестру, как отец оберегал мать, что он охотник, что у него ружье и компас? Помнила ли Настя, что она должна заботиться о брате, как мать заботилась об отце, что у нее в корзине хлеб, молоко, картошка? Или они оба, как лесные звери и птицы, мо-

дались влиянию серой хмари? Обо всем этом надо подумать, готова постановку.

Спектакль (длительностью около четырех минут) начинался пейзажной экспозицией: «Неподвижные, как изваяния, сидели на камне охотники за сладкой клюквой. Солнце, такое горячее и чистое, вышло против них над болотными елочками. Но случилось на небе в это время одно облачко...» Далее шел спор детей, неоднократно прерываемый карканьем ворон. Сцена завершилась мрачным пейзажем: серая хмара совсем закрыла солнце, деревья рычат и стонут.

Все три постановочных коллектива неплохо справились с делом. Но бесспорное первое место было присуждено спектаклю, где пятиклассник живо и увлеченно сыграл роль ворона. В двух других постановках ворона тоже сыграла весьма натурально, но здесь каркала сначала с любопытством, потом насмешливо, злорадно и, наконец, торжествующе и злое: мол, и вы, люди, такие же, как все! Убирайтесь же прочь из леса, а то будет еще хуже!

Эта находка помогла ребятам понять, что маленькая роль (всего-то три-четыре раза каркнуть) может быть интересной и важной.

Подобно сцене ссоры мы поставили и сцену спасения Митраши. Но тут возникли неожиданные трудности. «Режиссерская» беседа прошла как будто бы удачно. Она была обстоятельной, сочеталась с анализом текста. Хотелось поглубже разобраться в том, что помогло мальчику спастись. Конечно, сметливость, отвага, терпение. И помощь умницы Травки. Но разве только это? Разве уже почти одичавшая Травка подошла бы к Насте, если бы Антипич не воспитал ее в любви к человеку? Разве собака почувала бы человеческое горе, если бы Настя не потянулась за хлебом, чтобы покормить Травку и если бы не вспомнил при этом брата? И разве узнала бы Травка в Митраше Антипича и откликнулась всем существом своим на человеческое слово, если бы Антипич не перешепнул ей свою правду? Конечно, старик шутил. Но это мудрая шутка. Всей своей жизнью Антипич «перешептывал» — и собакам, и людям — правду вековойной, суровой борьбы за любовь. Насте и Митраше тоже выпала на долю эта борьба. Они перешли через беду, через смертельную опасность, чтобы добыть для себя правду Антипича.

Все вроде бы дети поняли, а инсценировка никак не получалась. Пятиклассникам хотелось показывать точно так, как у Пришвина: изображать мальчика, погружающегося в болото, ползущую собаку... Но как все это сделать на пятячке у классной доски? Учитель настойчиво объяснял, что здесь придется играть по-особому: действие обозначать лишь намеком — оно развернется в воображении зрителей. Пятиклассники вообще-то превосходно управляют условностью, в своих взаимоотношениях пользуются и жестами-намеканиями, — а тут дело не шло.

Сдвиг произошел только тогда, когда, по предложению одного из мальчиков, были введены дополнительные роли — старушек-елочек, которые словно бы не хотели пропускать Митрашу. Сразу нахлынули и желающие сыграть эти роли. Но спектакль пришлось перенести на внеурочное время.

И вот когда на «сцене» появлялись пять девочек в больших темных платках — одна с палкой, другая с чулком и спицами, остальные с какими-то колочными ветками, — когда елочки, не сходя с места, тянулись то направо, то влево, чтобы загорючить Митраше путь, а мальчик увертывался от цепких пальцев-сучьев и петаял, изображая долгий путь по болоту, тогда-то возникло ощущение сценического действия. Эта первая условность вызвала доверие и к другим. И хотя погружение Митраши в Слепую елань изображалось с помощью нескольких поваленных стульев, прикрытых куском зеленой ткани, а «собачьи призывы» Травки обозначала всего лишь лохматая меховая шапка на мальчике, игравшем эту роль, зрители напряженно следили за действием. «Хорошо! — сказал один из них. — Только надо было сюда и Серого помешика, чтобы он пробегал в отдалении и поглядывал. Я бы сыграл! И еще бы посадить по краям елани сорок — они ведь ждали пара и съезжали всех своих: „Дри-ти-ти, дри-ти-ти“».

На последнем уроке удачно прошли сценки, сюжет которых был основан на читательском домысливании: как Антипич перешептывал Травке свою правду и как Настя отдавала собранную ею клюкву в детский дом, эвакуированным ленинградским детям. Эти события в «Кладовой солнца» не изображены, но автор о них упоминает.

Поворачивалась ребята игра двух мальчиков, изображавших старого лесника и его собаку. Антипич сидел на стуле, склонившись к Травке, смотрел на нее ласково и задумчиво, глядя. А собака то касалась его колен лапой, то заглядывала ему в глаза, то клала голову на его колени.

Очень мила была и смущенная Настя. Она говорила, протягивая корзинку: «Это самая полезная ягода. Ешьте ее — и поправитесь, и вернетесь в свой Ленинград». А дети не хватили горстями, но осторожно «брали» по ягодке и журили от удовольствия: «Ну и вкусно! Спасибо!»

Вряд ли нужно доказывать, что игры, включенные в изучение «Кладовой солнца», оказались уместны и полезны, — думаю, что это ясно из описания игровой деятельности детей. Важнейший результат игр проявился в самих играх — в увлеченной художественной работе, протекавшей как бы на грани реальности и сказки. Но и суждения, к которым пришли пятиклассники

¹ Назва помощница О. И. Белова придумала и осуществляла с пятиклассниками другой интересный вариант инсценировки — игру в радиотеатр: дети как будто выступали на радиостудии.

в итоге, были достаточно содержательны. Приведу один из ответов на вопрос: Как вы думаете, почему Пришвина назвал «Кладовую солнца» сказкой-бытью? — «Сказка и была у Пришвина вместе, поэтому он так и назвал — сказка-быль. Быль — это что бывает. А сказка — это о чем люди мечтают. У Пришвина все мечтает. Митраша — чтобы стать охотником, как отец. Настя — чтобы стать хозяйкой, как мать. Еще Настя и Митраша хотят найти в лесу палестинку, про которую говорил отец. Антипыч мечтает, чтобы все люди знали его правду. Травка мечтает найти своего Антипыча. Разведчики богатых хотят, чтобы всем досталось солнечное тепло, — оно есть в торфе. Пришвина написал сказку-быль, чтобы мечты исполнились и стали правдой».

Глава III

ЛИТЕРАТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО ШКОЛЬНИКОВ

Взаимодействие, взаимопомощь исследования и творчества — закономерности, интенсивно исследуемая наукой. Много нового и важного выяснено о психологических механизмах научного творчества, изобретательства, технического проектирования, шахматной игры¹. Об этом рассказывается и в книгах, адресованных школьникам². Есть ценные работы о психологии художественного творчества, раскрывающие роль исследования действительности в создании произведений искусства³. Немало издано интересных и полезных книг о творческой деятельности школьников — преимущественно внеучебной⁴. Одна из замечательных — книга, в которой учитель И. П. Волков рассказывает об уникальном опыте многолетней внеклассной работы с детьми по искусству, математике, физике, радиотехнике, электронике и т. д.⁵

Пока менее всего используется как поле исследования и творчества сфера учебной деятельности, уроки. Правда, стремление к этому всегда сохраняется. «В нашей практике были случаи, когда ученики выполняли и работы в рамках школьной программы,—

пишет И. П. Волков.— Это было в основном решение дополнительных задач по математике, переводы с иностранных языков, письменные работы по ботанике, зоологии»⁶.

Школьный курс литературы не только допускает, но, в сущности, требует соединения исследования и творчества. Едва ли не каждая тема, начиная с 4-го класса, «просит» об этом — но просьбу эту можно услышать лишь при условии, что в преподавании отчетлива общая направленность к пробуждению и развитию интеллектуальных и художественных способностей учеников.

Очень важно, чтобы конкретные приемы работы были органичны и для литературного материала, и для школьников того или иного возраста.

Некоторые учителя, знакомя детей с языком, построением народных сказок (это предусматривает программа), организуют и сочинение сказок; началом обычно служит урок развития речи, посвященный сказыванию своих сказок, но «сказителей» бывает много, так что обязательно требуется и внеурочное продолжение работы. Очень охотно берутся дети и за сочинение загадок. А для этого надо прежде изучить «устройство» загадки, понять особенности разных ее видов. Л. Толстой открыл давным-давно путь от изучения пословиц к сочинению рассказов по пословицам; есть и сегодня учителя, которые не забыли этот путь.

Какими будут первые изложения и сочинения в курсе литературы? От этого зависит многое, в известной мере даже судьба школьного литературного образования.

«Сочинения, сочинения... Надоела до окончания», — распевали десятиклассники одной школы. Десятиклассника к сочинению на тему «Мой жизненный идеал в произведениях современной литературы» сделала стихотворную приписку:

Традиция привычной не нарушу:
За сочинение тройка — так и быть.
Открыть хотела в сочинение душу,
Но душу на оценку не открыть.

Любопытно, что самый протест против шаблона в школьном сочинительстве здесь выражен творчески — стихами.

Хорошо, когда первые сочинения на уроках литературы возникают из потребности высказываться, а не просто по учебной обязанности.

...Расстались герои толстовского рассказа «Кавказский пленник» Жилин и Дина, которые так полюбились ребятам.

«Прощай», — говорит, — Динушка. Век тебя помнить буду. Ухватилась за него Дина, шарила по нему руками, ищет — куда бы денешки ему засунуть. Взял он денешки.

¹ См., напр.: Психологические исследования творческой деятельности / Отв. ред. О. К. Тихомиров. — М., 1975.

² См.: Иванов С. Формула открытия. — М., 1976.

³ См.: Мейлах Б. С. Художественное мышление Пушкина как творческий процесс. — М.; Л., 1962; Никифорова О. И. Исследования по психологии художественного творчества. — М., 1972; Психология процессов художественного творчества / Отв. ред. Б. С. Мейлах и Н. А. Хренов. — Л., 1980.

⁴ См.: Глодер В. И. Дети пишут стихи. — М., 1967; Славина И. И. Литературный клуб старших классов. — Л., 1969.

⁵ Волков И. П. Приобщение школьников к творчеству: Из опыта работы. — М., 1982. Здесь есть содержательный раздел «Изобретательство и исследовательская работа» (с. 23—35).

⁶ Волков И. П. Приобщение школьников к творчеству: Из опыта работы. — М., 1982. — С. 35. (Здесь есть содержательный раздел «Изобретательство и исследовательская работа».)

— Спасибо, — говорит, — умища. Кто тебе без меня кукол делать будет? — И погладила ее по голове.

Как заплачет Дина, закрылась руками, побежала на гору, как козочка прыгает».

О себе ли плачет Дина? Нет, конечно: забыла она о себе — горюю ей расставаться с Жилиным. А ведь ей грозит опасность, и немалая. Внимательный читатель не может об этом не задуматься. Девочка обманула отца. И вряд ли в ауле не догадаются, кто пошел пленнику бежать. Что будет с Диной?

Представим себе, что соберутся старики решать участь девочки. Так полагалось в горских аулах: старые — самые опытные, самые мудрые. Придет и старик в чалме, требовавший убить пленных. Он напомнит, что семь сыновей его погибли на войне, что восьмого он убил своими руками — за то, что тот предался русским... Скажет ли Дина что-нибудь в свое оправдание? Нет, наверно. Будет молчать, опустив голову. Но вы-то можете что-то сказать в ее защиту?

Так может быть поставлена тема сочинения «Спасибо, умища». Сочинение устное; вообще лучше на первых порах давать побольше устных сочинений, близких к развернутому, аргументированному ответу на вопрос. Это тем более желательно, что в последние десятилетия все реже слышна монологическая речь школьника, на уроке чаще всего дело ограничивается репликой, на форму которой не обращается внимания. А между тем культура устной речи явно имеет тенденцию к снижению.

Подготовить сочинение — значит, по сути дела, выступить в защиту самой задуманной идеи Л. Н. Толстого, ставшей нафосом всего его творчества, — идеи «мирового братства», идеи дружбы между людьми и между народами, идеи преодоления братоубийственных войн. Эта идея составляет подтекст всего рассказа. Ученикам без помощи учителя открыть ее нелегко. Но если работа с самого начала шла не как повторение и разъяснение очевидного, а как постижение глубин произведения, тогда десятилетние исследователи справляются с делом. Для этого требуется перечитывание всего рассказа с точки зрения задачи сочинения. Надо проследить, как девочка, сначала смотревшая на русского пленника «как на зверя какого», увидела в нем родного человека, как сердцем почувствовала, что есть обычай выше аульных обычаев, что человек чужой по крови может быть ближе всех на свете...

Сочинения, с которыми выступили ученики, тяготели к двум жанровым формам: аналитические пересказы с отчетливо выраженным личным отношением и лирические монологи.

«Дина сначала как и все смотрела на Жилина. Как на зверя какого. Она и прыгнула от него как от зверя, когда он подав ей кушанье. Совсем он был ей не человек, только страшный враг. А Жилин ей стал куклой дарить. И смотрела на нее ласково, как она куклу качала-убоюкивала. Тут старуха, бабушка Дины, разбила куклу, стала ругаться. А Дина уже поняла, что Жилин не

зверь, а очень добрый человек. Она принесла ему молоко. И радовалась, что он выпил и ему понравилось. Дина его уже полюбила. И она не думала, что с ней будет, когда принесла шест. Она знала, что только она может спасти Жилина. Дина не хотела, чтобы Жилина убили.

За что же ее убивать? Она не виновата, что полюбила Жилина. Ее не наказывать надо, а сказать: „Спасибо, умища“. Она первая поняла, что людям надо дружить».

Таков типичный пересказ. Но это и явный результат осмысления, переработки рассказа в своем сознании, это — обобщение, приближающее маленького читателя к авторской концепции.

Активное личностное начало острее проступило в речах, как бы обращенных к тем, кто судил Дину (о возможности такого игрового подхода говорилось, когда давалось задание):

«Что же вы, старые люди, хотите бросить девочку в яму? За что это? За то, что она оказалась самая умная? Лучше всех поняла, что надо дружить, а не убивать? И другие могли это понять. Жилин ведь никого не боялся — как жигит. И он игрушки делал, чинил все, даже лечил людей. Не умел, а вылечил. К нему уже и привыкли...

Ты, Черный Абдул, ешь свою дочку, за косы ее дергаешь. Судить привел. Может, ее и присудят к смерти. А тебе надо гордиться, что у тебя такая дочка. Она умнее и лучше всех! Не смеешь ее трогать!»

Любопытно, что первая фраза, произнесенная ученицей, — «Что же вы, старые люди...» — вызвала улыбки, смехи. Но со второй фразы, прозвучавшей совсем тихо, в классе установилась абсолютная тишина. И при последних словах этой защитительной речи в классе было немало повлажневших глаз, причем не только у девочек.

Пожокий прием оказался очень уместным при изучении «Метелицы» А. А. Фадеева.

Маленькому читателю, пережившему этот рассказ, естественно опечалиться — из-за смерти Метелицы. «Наивный художник», свободно пользующийся условностью в собственном творчестве, чувствующий ее и в литературном произведении, вместе с тем способен с исключительной искренностью воспринимать радости и страдания любимых героев, ощущать словесный образ почти как живую реальность. Нормально развитый четвероклассник чувствует — без логического осмысления, конечно, — и страдательный оптимизм печального финала «Метелицы».

Но ребят все же мучают сомнения. Ведь Метелица — отважный и умелый разведчик — попался в руки врагам. Ведь он не выполнял задания: не смог сообщить в отряд о том, что узнал. Необходимо помочь детям подумывать над тем, что не сказано прямо, но к чему ведет рассказ: смерть не напрасна — разведчик выполнил свой долг. Однако, чтобы они с убеждением пришли к этой мысли, нужно с определенной точки зрения исследовать весь рассказ.

Итак, что же сделал Метелица за ночь и утро? Будут ли помнить его в селе и в отряде?

Тема устного сочинения: «Я, брат, веселый...» беру такую формулировку, чтобы подчеркнуть главное в разведчике — его душевность. Ведь произнес Метелица эти слова после того, как он и пастушонок хохотали несколько минут — «один — раскачиваясь в седле иззад и вперед, а другой — упав на траву, упершись в землю ладонями и откидываясь назад всем телом...»

Казалось бы, смех вовсе был неуместен: темная тревожная ночь, разведчик не знает, один ли мальчик пасет коней, а мальчик не знает, что за человек прискакал, едва не затоптав его конем. Но таков уж этот человек, столько у него силы и доброты в душе, так ему полюбился сразу этот пастушонок, что Метелица неудержимо смеется — не притворно, натужно, а искренне, звонко, заразительно. Да и мальчик под стать Метелице: в нем, видно, есть и открытость, и отвага, и доверчивость, несмотря на те страшные испытания, которые выпали ему на долю.

От этой светлой точки рассказа, освещающей ночь, как пастушеский костер, мы и ведем свои размышления о делах Метелицы.

Авторы сочинений сумели, каждый по-своему, ловить оптимистический подтекст рассказа; в совокупности было замечено все, что высоко поднимает в глазах читателей Метелицу: он приласкал пастушонка, помог ему поверить, что есть у него защитники, освободят они сироту от злобного подлнца-хозяина; он показал всей деревне, запуганной зверствами белоказаков, что хоть партизанам очень трудно, а сила и правда — на их стороне; бросившись защищать пастушонка, Метелица каждому, кто был на площади, не словами, а смертью своей объяснил, ради чего воюют красивые партизаны: ради детей, ради справедливости. Наконец, разведчик сумел собрать вокруг себя и всю деревню, и весь отряд белоказков. Он ведь, наверно, догадывался, что партизаны идут ему на выручку. И когда на площади происходило опознание разведчика, когда все внимание было сосредоточено на этом непокорном человеке, партизаны ударили по белым, разгромили их и прорвали кольцо окружения. Значит, гибелью своей Метелица помог отряду.

Такое толкование рассказа явно было по душе 4-му классу. И это чувствовалось в эмоциональном тоне почти каждого сочинения. Приведем запись одного из них:

«Бывший пастух и пастушонок сразу полюбили друг друга. Мальчик все рассказывал Метелице про себя. Как отца и мать убили казаки. И брата убили. А Метелица сначала говорил с мальчиком хитренько, а потом сказал: „Самое разведать, пока темно“. Они оба смеялись у костра не потому, что было весело, а потому, что порадовались друг другу. И пастушонок потом, на площади, не мог сказать про Метелицу. Он думал, его убьют, а все равно — вдохнул только и не сказал. На Метелицу все смотрели с уважением. Даже и козловы. И все крестьяне. Они видели советско-

го человека, он до самой смерти стоял за правду. И бросился защищать ребенка, когда его мучил белый командир. Партизаны не успели. Если бы немного раньше, спасли бы Метелицу. Но он погиб, а отряд прорвался из окружения.

За долгие годы я не раз наблюдаю, что сочинения, цель которых более или менее осознается как учебная, школьникам приедаются очень быстро. Но сочинения, позволяющие сказать что-то свое и не ради оценки, а ради более высоко понимаемой цели, при элементарно разумной организации дела никогда не надоедают. Наоборот, появляется вкус к сочинительству, потребность в соединении наблюдательности, фантазии, убежденности и слова.

Подросткам особенно нравятся сочинения-исследования с оттенком детектива. Например, в работе над повестью В. Г. Короленко «Дети подземелья» пятиклассники не смогли не заметить таинственность, которой автор окружает фигуру Тыбурция Драба. Правда, в сокращенном хрестоматийном тексте это не столь очевидно, как в полном тексте, где сразу говорится: «Проникновение Драба было покрыто мраком самой таинственной неизвестности» — и далее излагаются версии, которые сочинили о его прошлом жители Княж-городка. Но и читая по хрестоматии, ученики сразу ощущают загадочность героя и начинают размышлять о том, что привело этого недожженного человека в сообщество обездоленных.

Пятиклассники задумываются над строчками: «Никто не знал, откуда у пана Тыбурция явились дети: мальчик лет семи, но рослый и развитый не по летам, и маленькая трехлетняя девочка». У них вызывает удивление странный диалог Васи и Валека: «— Тыбурций тебе отец? — Должно быть, отец, — ответил он задумчиво. — Он тебя любит? — Да, любит, — сказал он уже гораздо увереннее».

Почему это Валеку вроде бы не совсем уверен, что Тыбурций — его отец? А где мать Валека и Маруси? И как понять слова, сказанные Тыбурцием Васе: «Вся беда моя в том, что у меня с законом вышло когда-то, давно уже, некоторое столкновение... То есть, понимаешь, неожиданная ссора... ах, малый, очень это была крупная ссора!»

Разумеется, полных и точных ответов на эти вопросы быть не может. Писатель так построил свое повествование, чтобы тайна осталась.

Полный текст повести «В дурном обществе» прибавляет несколько существенных деталей к истории «самой замечательной личности из всех проблематических натур». Читатель узнает, что Тыбурций — человек образованный, свободно говорит по-латыни, что настоящая фамилия его Федорович и т. п. Эти сведения учитель, конечно, может сообщить классу. Но они все же не меняют дела принципиально. Главное, что можно узнать о прошлом, настоящем и будущем Тыбурция, — это человеческая суть, раскрывающаяся

на страницах повести: его ум, справедливость, доброта, умение понимать людей — и Васю, и отца его, — горячая привязанность к Валеку и Марусе... Исследование текста и помогает пятиклассникам взглянуть на замечательного человека — а отсюда двигаться в своих догадках и предположениях.

В сочинениях учеников были выдвинуты две основные версии. Одна, кажется, была навеяна историей Дубровского. Сочинители предполагали, что Тыбурций был учителем в семье богатого пана, влюбился в его дочь, влюбленные тайком поначались и бежали. Но пан после долгих поисков нашел и увел дочь, посадил в тюрьму Тыбурция, отнял детей. Тыбурций бежал, сюжет имени пана, выкрад Валек и Марусю, но жена его уже умерла от горя — и т. д.

Эта версия вызвала, однако, сомнения, поскольку, как считали некоторые, Валек и Маруся должны были хоть что-то помнить о своей матери, а об этом в повести ничего нет.

Другая версия имела героико-романтический характер: Тыбурций — один из руководителей борьбы против царя и помещиков, его преследуют царские сыщики; Валек — сын его погибшего товарища, Маруся — родная дочь Тыбурция; мать девочки умерла. Поэтому-то Валек и Маруся совсем не похожи друг на друга: у мальчика темные вьющиеся волосы и черные глаза; у девочки — белокурые волосы и бирюзовые, т. е. небесно-голубые, глаза.

Дело, разумеется, не в точности этих версий. Обе они допустимы лишь как читательский домысел. Вообще такого рода этюды на домысливание хороши как опора для воображения — недаром они широко применяются в режиссерской практике. Эту роль они, безусловно, сыграли. Не менее важно и другое: пятиклассники «вычитали» в повести столько деталей, что можно было только поражаться их наблюдательности.

Поразила, например, подробность, замеченная одной ученицей: семья судьи и семья Тыбурция похожи друг на друга, потому что в обеих семьях погибли матери. В самом деле, перечитав полный текст, можно убедиться, что там еще отчетливые аналогии между двумя семьями: Тыбурций любит Марусю так же трепетно, как судья — Сою; кажется, и Тыбурцию Маруся напоминает о жене, которой уже нет на свете... Когда Тыбурций рассказал Васе о своей ссоре с законом, он «встал, взяв на руки Марусю и, отойдя с нею в дальний угол, стал целовать ее, прижимаясь своею безобразною головою к ее маленькой груди».

Художественное домысливание — наиболее типичный вид литературного творчества школьников, требующий исследования текста. Есть и совсем другой вид: исследование в ходе изучения теоретико-литературных понятий, необходимых для школьного «сочинительства»¹.

Занимаясь развитием литературного творчества подростков, полезно помнить о возможности, скорее даже неизбежности, од-

ной конфликтной ситуации, связанной с внезапно вспыхивающей тиглой к стихотворству. Это начинается чаще всего в 6-м классе и, как ни странно, в пору, когда интуитивное «чувство стиха», пробуждающееся у детей еще в дошкольный период и проявляющееся в складывании и складывании ритмических дразнилок, страшилок, просто песенок, идет на убыль, зато прогрессирует умозрительный подход к словесному искусству вообще. Именно в этот сложный переходный период — от стихийной художественности к художественности, соединяющей в себе и интуицию и теоретическое осмысление, — многим начинает казаться, что писание стихов — дело общедоступное и им по плечу.

Конечно, есть подростки, сохраняющие и даже углубляющие «чувство стиха». И они, не без влияния стихотворений, которые изучают в школе, оценивают иногда настоящие стихи. Вот, например, «вечаянный» опыт шестиклассницы, которая не писала раньше стихов и вдруг, после изучения в классе стихотворения Э. Багрицкого «Смерть пионерки», принесла учительнице такие шесть строк:

Добрый летний дождь идет.
По дороге дробно бьет.
Если вдруг застанет дождь —
Прячься поскорее.
Ну, а вымокнешь — так что ж! —
Станешь лишь добрее.

Но многие, при отсутствии внимания к их стихотворству, начинают кропать, переписывать, читать друг другу нечто малограмотное и шаблонное, вроде:

Весна, весна, предшественница лета,
Прекрасная пора любви и красоты,
А вот уж май, в листья одетый,
Идет навстречу, а кругом — цветы...

Такие стихи, как правило, очень нравятся авторам, родным, товарищам, вызывают подчас веру в поэтическое призвание.

В прозаическом сочинительстве завышенная самооценка проявляется гораздо реже — видимо, потому, что прозу подростки пока еще не осмысливают как художественную форму (хотя подготовка к этому на уроках, как мы уже говорили, должна идти). А вот стихи в их глазах — несомненно язык искусства, резко отделившийся от обыденного; стихами и хочется выразить свои настроения.

Поэтому-то именно в 6-м классе целесообразны специальные занятия, посвященные музыке стиха. Это уместно еще и потому, что как раз в 6-м классе программа содержит много понятий, относящихся к поэзии: стихосложение, двустишие и трехстишие, размеры стиха, рифма, строфа, лирика, поэма и пр.

¹ О школьных сочинениях см. также в главах V и VII этой книги.

Между тем проблема содержательности формы вообще, стихотворной формы в частности, остается, несмотря на громадные успехи стиховедения, недостаточно изученной. Давно признаны неплодотворными попытки прямо связывать особенности стиха — ритм, аллитерации, ассонансы и т. д. — с содержанием произведения. Но столь же неплодотворно отделять изучение стиховой музыки от художественного содержания. Обе эти тенденции можно наблюдать доныне и в школе, и в литературной критике. Единство содержания и формы в поэзии мало декларировать — его надо показать.

Рассмотрим один из вариантов такого занятия — урок по развитию речи, проводимый весной в связи с изучением стихотворения Э. Багрицкого.

Для анализа сначала берутся любые стихи о весне, знакомые ученикам. Например, пушкинские:

Гонимы вешними лучами,
С окрестных гор уже снега
Сбежали мутными ручьями
На потопленные луга.
Улыбкой ясной природа
Сквозь сон встречает утро года...

Далее разпорчивается беседа-исследование. Это коллективная работа. Изложу ее ход.

Вот прозвучали стихи, конечно, давным-давно знакомые. Мы наслаждаемся красотой стихов, их удивительной музыкой. И обычно не задумываемся, как это удалось поэту нарисовать словами и картину природы, и настроение человека. Но, может быть, стоит и задуматься? Ведь чем лучше знаешь свойства стихов, тем больше видишь и слышишь в них. А если кто-нибудь пишет стихи или мечтает писать, ему знание стихотворных секретов особенно необходимо.

Вам не мало известно уже о том, как построены стихи: вы представляете себе отличие стихотворной речи от прозаической, умеете различать двусложные и трехсложные размеры стихов. Теперь попытаемся понять, какое значение имеет ритм в стихотворении. То, что значение это важное, мы чувствуем. Попробуйте мысленно переставить хотя бы одно слово в пушкинских стихах о весне. Например:

Ясною улыбкой природа
Сквозь сон встречает утро года...

Чувствуете — нельзя. Это все равно, что в песне перепутать ноты. Но почему? Ведь исчез только ритм — определенное чередование ударных и безударных слогов, — все остальное, кажется, сохранилось?.. Да, вы почувствовали, что стих «сломан», что мы словно провинились перед поэтом.

Что же за таинственная сила появляется у слов, когда они выстраиваются в мерные строки и оснащаются созвучиями? Разобраться в этом помогут стихи, которые вы читаете и изучаете. Мы еще вернемся к Пушкину. А сейчас обратимся к Багрицкому: он поможет нам уловить связь ритма и содержания. Вспомним стихотворение Багрицкого «Смерть пионерки». Читая его, вы, наверное, заметили, что оно, как и пушкинские стихи, которые мы читали вначале, — весеннее, пробуждает ощущение весны. И это удивительно: стихотворение рассказывает о безвременной гибели юном человеке, а будит представление о счастливой весне, о весенней жажде жизни:

Чтоб земля суровая
Кровью истекала,
Чтобы юность новая
Из костей взошла,
Чтобы в этом крохотном
Теле — навсегда
Пела наша молодость,
Как весной вода.

В стихах слышится нам звуки мира, омытого грозями, открытого настежь «бешенству» весенних ветров.

От морей ревучих
Пасмурной страны
Наплывают тучи,
Липняки полны...

Как тут к месту скопление звука *р* в первых двух строчках: «морей ревучих пасмурной страны...» — как будто эхо грозового грома.

Итак, ритм стихотворения «Смерть пионерки» — весенний? Выходит, что так.

Но давайте измерим этот ритм. Воспользуемся знакомыми нам схемами стихотворных размеров: слог обозначим горизонтальными скобками, стопы разделим вертикальными чертами, отметим ударения:

В прозелень лужайки
Капли как польют...
Валя в синей майке
Отдает салют.

Узнали размер? Верно, трехстопный хорей. А раньше встречались вам тот же размер? Пойщем. Да, подойдет «Берега» С. Есенина:

Белая береза
Под моим окном
Принакрылась снегом,
Точно серебром...

Такое же чередование слогов и стоп, что в стихотворении багрицкого, а кажется, что ритм совсем другой: тихий, медленный, «зимний», замирающий в пушкинских стихах...

Выходит, нет «зимних» и «весенних» размеров? Да, стихотворные размеры не могут быть привязаны ни к временам года, ни вообще к определенному содержанию.

Значит, поэтам все равно, какой избрать ритмический рисунок своего стихотворения? Нет, не все равно. Поэты никогда с тем не согласятся — они видят в ритмах «движущую силу» стиха, слышат тончайшие ритмические оттенки, ищут и создают нужные им ритмы.

Но тогда получается явное противоречие.

Мы убедились, что стихотворные ритмы вообще не связаны определенным содержанием. Но мы также убедились, что в каждом стихотворении ритм неразрывно связан с определенным содержанием. В чем же истина?

Как это ни покажется странным, справедливо и то и другое утверждение. Да, стихотворных размеров немного, как основных красок на палитре, как звуков в музыкальной гамме. И сами по себе они ничего не изображают, как сами по себе краски и звуки. Но стихотворные ритмы — это ритмы слов, ритмы речи, а в словах, в речи может быть выражено все многообразие жизни.

Одни и тот же стихотворный размер, воплощаясь в ритме стихотворения, каждый раз меняет свой облик и каждый раз по-новому плывет в изображении событий, пейзажей, человеческих переживаний, приобретает интонации «весенние» или «зимние», помогает передать мягкий шорох снега, канонаду грозы, перестук копыт и свист конармейских клинков.

Поэт не просто выбирает тот или иной размер из существующего набора. Ритмы рождаются в работе над стихом, в поисках слов, которые должны как можно полнее и точнее выразить то, что видит, слышит, чувствует поэт, чем занята его душа, что он хочет открыть людям.

Вот как пишет об этом Багрицкий, стремясь постигнуть тайну пушкинской поэтической музыки:

Клюкастый месяц вылез из востока
Над соснами и костяками скал...
Здесь он стоял...
Здесь рвался плащ широкий,
Здесь Байрона он нараспев читал...
...И с той поры,
Кто бродит берегами

Средь низких лодок
И пустых песков,
Тот слышит кровью, сердцем и глазами
Раскат и россыпь пушкинских стихов.
И в каждую скалу проникло слово,
И плещет слово меж плотин и дамб,
Волна отхлынет
И нахлынет снова,—
И в этом беге закипает ямб...

Вот мы и вернулись к Пушкину. Теперь попытаемся проследить на примере одного пушкинского стихотворения, как рождается стихотворная музыка... Возьмем стихотворение «Кавказ».

«Кавказ» — тоже стихотворение «весеннее»: в нем отразились впечатления поэта от поездки в Арзрум в мае 1829 года. Об истории стихотворения рассказывает ученик, подготовивший сообщение:

«Шла русско-турецкая война. Пушкин отправился через равнины России, через Кавказский хребет в расположение русских войск, которые с боями пробились к турецкой крепости Арзрум.

Верхом на коне, по грязи и рыхлому снегу, рискуя быть засыпанным обвалом, Пушкин поднялся на вершину Гут-Горы, и перед ним открылась долина Арагвы.

Пушкин рассказал о своем путешествии в прозаическом произведении «Путешествие в Арзрум» и в нескольких стихотворениях, в числе которых — «Кавказ».

Вот как изображено восхождение на Гут-Гору в прозе (ученик читает заранее подготовленные отрывки):

«С высоты Гут-Горы открывается Койшаурская долина, с ее... садами, с ее светлой Арагвой, извивающейся, как серебряная лента, — и все это в уменьшенном виде, на дне трехверстной пропасти, по которой идет опасная дорога... Здесь начинается Грузия. Светлые долины, орошаемые веселой Арагвой, сменяли мрачные ущелья и грозный Терек».

«Горы тянулись под нами. На их вершинах ползали чуть видные стада и казались насекомыми. Мы различали и пастуха, быть может, русского, некогда взятого в плен и состарившегося в неволе».

«Вдруг бежит ко мне солдат, крича издали: не останавливайтесь, ваше благородие, убьют!».

«Степной Терек с воем бросает свои мутные волны через утесы, преграждающие ему путь. Ущелье извивается вдоль его течения. Каменные подошвы гор обточены его волнами...».

Другой ученик читает стихотворение «Кавказ». Тексты стихотворений лежат на партах.

Идет сравнение некоторых мест из «Путешествия в Арзрум» и «Кавказа». Здесь можно увидеть много общего. Описания при-

роды очень наглядны. Пушкин двумя-тремя штрихами четко ориентирует своего читателя в пространстве. Вместе с автором мы поднимаем глаза вверх и рассматриваем чуть видные стада на склонах гор или заглядываем в трехверстную пропасть и видим на дне ее серебряную ленту Арагвы. Да, многое сходно. Но не упустим и существенных различий.

Сопоставим, например, конец стихотворения и соответствующее место из «Путешествия» и подумаем, чем отличаются проза и стихи (заранее подготовлен плакат):

...Где Терек играет в свирепом
веселье,
Играет и поет, как зверь
молодой,
Завидевший пищу из клеток
железной,
И бьется о берег в вражде
бесполезной,
И лижет утесы голодной
волной...
Вотще! Нет ни ящи ему,
ни отрады:
Теснят его грозно немые
громады...

...Тесненный Терек с воем
бросает свои мутные волны через
утесы, преграждающие ему
путь. Ущелье извивается вдоль
его течения. Каменистые подножья
гор обточены его волнами...

В чем же отличие?

Ритм стиха усиливает энергию движения — он набегает, как волны. И что же привнесит эта дополнительная энергия в содержание стихотворения? Нечто очень важное. Казалось бы, переход от воздушного океана к тюремным теснинам гор должен породить только иррациональное состояние духа. Но мы чувствуем, что впечатление простора и свободы не исчезает, не отступает. И этому, конечно, помогает то, что стихотворный ритм создает такое мощное, неостановимое движение. В относительно покое только путник и орел. Но путник остановился в дороге. А орел замер в полете. И все в стихотворении живет: потоки рождаются, подножья шумят, низвергаясь сквозь плывущие тучи, щебечут птицы, скачут олени, пастырь нисходит, Арагва мчится, Терек играет и поет, бьется о берег, лижет утесы...

Знакомясь с черновиками стихотворения, можно заметить, как Пушкин искал слова, способные передать неостановимость жизни. Вылущается в беседу маленькое сообщение ученика:

«В черновике сначала было: „Здесь тучи свирепно лежат подо мной...“ Стало: „...идут подо мной“. Еще один пример. Было: „Где Терек тесненный таятся в ущелье...“ Стало: „Где Терек играет в свирепом веселье...“».

Движение передается и самим звучанием слов. Поэт в первом

наброске «Кавказа» сказал о снежных обвалах. Но он переделывает строчку снова и снова:

И слышу обвалов глухое движенье...
И первое слышу обвалов движенье...
И первое снежных обвалов движенье...
И первое грозных обвалов движенье...

Интересен и даже необычен для пушкинской лирики ритм «Кавказа». Перечитаем первое четверостишие. Уловили размер? Трехсложный размер с ударением на среднем слоге (амфибрахий) кажется удивительно удачным как раз для передачи движения — недаром амфибрахиям написаны и лермонтовские «Три пальмы». Но размер отмечает лишь основу ритма. Большую роль играют в нем паузы, подъемы и падения голоса. Посмотрите на первую строчку:

Кавказ подо мною. Один в вышине...

Глубокая пауза в середине строки и в конце (конец стиха всегда требует паузы). Поэтому слова «один в вышине» как бы окружены воздухом.

Вот видите, в стихотворении все, вплоть до самых малых частей, выражает его содержание.

Вот еще задача для исследования. В стихотворении очень мало точек, много запятых и точек с запятой. Подсчитаем: на 24 стиха — четыре точки, одно многоточие, остальные — запятые и точки с запятой. Вспомним, что, когда стихи читают вслух, точка всегда требует падения голоса, а запятая, точка с запятой — непременно подъема: эти знаки подобны поднятой руке, предупреждающей, что речь еще не окончена. Итак, какое значение имеют здесь знаки препинания? Почему в «Кавказе» так много запятых и точек с запятой? Это задача для самостоятельного решения дома. И еще одна задача: определить размер в стихотворении С. Маршак:

По-русски говорим мы с детства,
Но волшебство знаковых слов
Мы получаем как наследство
В сияние пушкинских стихов...
Он будет жить при наших внуках
И правнуков переживет,
И наш потомок в милах звуках
Себя и родину найдет.

ПРОБЛЕМА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРАВДЫ
В УЧЕБНОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Представление о коренной особенности словесного искусства — его способности говорить правду с помощью вымысла — постепенно проникает в сознание читателей-школьников. На эту постепенность ориентирует и школьная программа. В 4-м классе происходит первое знакомство с особенностями художественной речи, с некоторыми тропами, с элементами построения литературного произведения. В 5-м классе расширяются знания о приемах художественного изображения. В 6-м классе речь идет о писателе-мастере, о том, как он изображает жизнь. В 7-м должен произойти подъем на новый уровень литературного мышления; ученикам предстоит освоить целый комплекс понятий, раскрывающих сущность литературы как искусства слова; центральное и самое трудное из них — понятие «жизненная правда и художественный вымысел в литературном произведении»; программа рекомендует рассматривать его в процессе изучения «Капитанской дочки» А. С. Пушкина.

Есть ли для такого подъема внутренние силы у самих учеников? Реален ли этот подъем?

При нормальном ходе обучения — вполне реален. Наблюдения за художественным развитием школьников убеждают, что примерно в возрасте 12—13 лет возникает представление о ценности фантазии, преобразующей мир ради его постижения. Этот переход довольно ясно можно видеть в литературном творчестве подростков, когда их мышление не регламентировано каким-либо учебным заданием.

Поэты 9—10 лет очень живо и тонко чувствуют цвета.

СИНИЙ ВЕЧЕР

Он не черный и не серый,
Не зеленый и не рыжий,
Он сегодня синий-синий!
Окна синие и крыши.
Даже пестрые осинки,
И задумчивые ели,
И блестящие дождянки
В этот вечер посинели¹.

В этом возрасте пишут о разноцветном лете и разноцветном снеге, о красках осени и зимы. Все это краски живые и реальные, увиденные зоркими и добрыми глазами.

И только в 12—13 лет возникает у поэтов желание перекрасить мир по-своему, необычно, и доказать, что это очень нужно:

Вы видели кошек зеленых?
Вы видели кошек зеленых?
Зеленых-зеленых-зеленых,
Как летом трава и листья?
А зайцев вы видели синих?
А зайцев вы видели синих?
Таких голубых и чудесных,
Как летних небес синева?

Не видели кошек зеленых?
И зайцев таких не встречали?
Вы, верно, не любите сказок,
Цветных вы не видите снов?
А вы приглядитесь — бывает!
Ах, как хорошо, что бывают
На свете и кошки, и зайцы
Любых необычных цветов¹.

Представление о правде и вымысле в искусстве, в принципе доступное семиклассникам, плохо усваивается на основе одного лишь объяснения, даже подтвержденного убедительными примерами. Это представление лучше всего выработать в процессе литературного исследования.

Приступая к организации исследования, надо помнить, что художественное развитие детей одного класса неравномерно. Бывает, что значительной части семиклассников еще свойственна наивная примодельность восприятия: правду в искусстве они понимают как отсутствие вымысла, а художественный образ — как описание реального лица. Подобный инфантилизм нередко задерживается и у взрослых образованных людей. Его иногда можно встретить и в печатных сообщениях.

«Пушкин не выдумал Гриневу». Заметка под таким названием, разосланная телеграфным агентством, появилась в ряде газет. Там говорилось: «Да, не выдумал, а „доплотил“ в герое романа „Капитанская дочка“ реально существовавшее лицо, сохранив его подлинное имя и фамилию. Об этом, в частности, свидетельствует обнаруженный в Орловском областном архиве указ Екатерины II от 10 января 1775 г. о поимке и казни Пугачева и его сообщников...»².

¹ Первые строки, первые эпитеты: Стихи, заметки и рисунки юных ленинградцев // Сост. Л. А. Анисченко, В. Н. Суслов. — Л., 1982. — С. 175.

² Пушкин не выдумал Гриневу // Учительская газета. — 1971. — 24 июня.

¹ Первые строки, первые эпитеты: Стихи, заметки и рисунки юных ленинградцев // Сост. Л. А. Анисченко, В. Н. Суслов. — Л., 1982. — С. 145.

Заметим попутно, что ничего обнаруживать не требовалось ни в Орловском, ни в ином архиве: указ Екатерины был опубликован в «Полном собрании законов Российской империи» (это собрание Николай I в 1832 году преподнес Пушкину), давно известен науке, множество раз цитировался; то, что Пушкин взял имя своего героя из текста указа, — факт, отмеченный в комментариях к изданиям «Капитанской дочки». Но главное не в этом. Главное в том, что Пушкин все же «выдумал» Гриневу. Литературоведы внимательно проследили рождение этого образа, этапы его формирования, обозначенные сменой имен: Шванвич — Башарин — Валуев — Гринев¹.

Несколько по-иному, но «выдумал» Пушкин и Пугачева, и Екатерину. Именно выдумка позволила ему превратить разнородные факты в образы, открывшие читателям глубины человеческих характеров и отношений.

В 13—14 лет школьник пора разбираться в таких вещах. И очень важно, чтобы он не только внимал учителю, но и сам попытался исследовать на доступном ему уровне проблему преобразования действительности в искусство.

Методика накопила большой опыт изучения «Капитанской дочки». Он обстоятельно рассмотрен в книге А. С. Дегожской². Автор предлагает и свой путь работы: уроки идут в сюжетной последовательности, в соответствии с логикой пушкинской художественной мысли. Это удачно найденный и интересно раскрытый вариант работы.

Но проблема художественной правды, выдвинутая в качестве ведущей, заставляет искать иную систему уроков. В моем опыте восемь уроков, которые может предоставить программа на изучение «Капитанской дочки», выстроились следующим образом:

Первый урок. Пушкин в работе над «Капитанской дочкой».

Причины обращения Пушкина к теме Пугачевского восстания. История создания и особенности построения повести. Автор, издатель, повествователь. «История Пугачева» и «Капитанская дочка».

Второй урок. Изображение событий русской истории в пушкинской повести.

Историческая хронология и хронология художественного произведения. Отбор дат и событий, их значение в повествовании. Восприятие времени человеком и течение времени в произведении искусства. Масштабы и пласты времени, отразившегося в «Капитанской дочке».

¹ См. об этом: Гилельсон М. И., Мухомов И. В. Повесть А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Комментарий. — Л., 1977. — С. 10—23.

² Дегожская А. С. Повесть А. С. Пушкина «Капитанская дочка» в школьном изучении. — Л., 1971.

Третий урок. Изображение места действия в «Капитанской дочке».

География реальная и художественная. Авторский замысел и обстановка действия. Связь времени и места в художественном повествовании.

Четвертый и пятый уроки. Вымышленные лица в пушкинской повести.

Жизненные наблюдения, исторические факты — основа для создания образов в художественном произведении. Связь и взаимодействие персонажей повести. Семья Гриневых и семья Мироновых, их нравственные устои. Противостояние честного и бесчестного в изображении дворян. Отношение автора к созданным им образам.

Шестой и седьмой уроки. Исторические лица в пушкинской повести.

Единство исторической достоверности и художественного замысла в образах исторических лиц. Вождь крестьянского восстания Пугачев и его сподвижники. Императрица Екатерина II. Место этих образов в повести, связь их с другими образами. Авторское отношение к образам исторических лиц.

Восьмой урок. Правда искусства.

«Две правды» в «Капитанской дочке» и единая правда искусства, раскрывающего движение жизни, связь прошлого, настоящего и будущего. Народная основа повести. Роль фольклора в создании художественных образов. Авторское отношение к изображаемому и духовный облик автора, открывающийся читателю. Вечность образов, созданных Пушкиным.

Итак, основное направление работы по «Капитанской дочке»: от факта — к образу. В эту работу желательно и возможно втянуть весь класс. Обычно требуются два основных вида заданий: комментарии к тексту и маленькие доклады об отдельных моментах творческой истории произведения.

Комментаторы специализируются по широкому кругу вопросов: по хронологии (датировка событий крестьянской войны под руководством Е. И. Пугачева, событий жизни Пушкина и истории России в период создания повести); по историческим именам, упоминаемым в «Капитанской дочке» (граф Маних, А. П. Сумароков, В. К. Тредиаковский, Гришка Отрепьев, Петр III, Елизавета Харлова, И. Н. Белобородов и др.); по словарю (пояснения к трудным, устаревшим словам и к словам общепонятным, но многозначным и очень важным в повествовании); по географии (места, изображенные в повести: Симбирск, Казань, Москва, Царское Село, оренбургские степи с их городками и крепостями; расположение этих мест на карте, расстояния между ними, сред-

ства передвижения и т. д.); по эпиграфам (эпиграфы подлинные и сочиненные автором, их смысл, связь с содержанием); по фольклорным источникам, использованным в повести (песни, сказки, пословицы и поговорки).

Темы для докладов выбираются такие, чтобы раскрыть на наиболее ярких примерах суть работы Пушкина над жизненным материалом: «Внешность Емельяна Пугачева и портрет его в пушкинской повести», «Как Пушкин передал речь Пугачева», «Судьба Афанасия Соколова и образ Хлопуши в повести», «Екатерина II на портрете В. Л. Боровиковского и на страницах „Капитанской дочки“», «Воспитание дворянского подростка в жизни и в пушкинской повести», «Жизненные источники в изображении семьи Мироновых», «Последняя встреча Пугачева с Гриневым».

По каждой теме комментарий и доклада хорошо иметь двух работников: легче справиться с делом и исключается возможность срыва.

Каковы источники для комментариев и докладов? Они общедоступны: тексты «Капитанской дочки» и «Истории Пугачева», литературный комментарий к повести, изданный массовым тиражом в качестве пособия для учителя, Толковый словарь русского языка, Большая советская энциклопедия (или однотомный Советский энциклопедический словарь), Детская энциклопедия.

Необходимо учитывать, что у семиклассников в начале учебного года (если они ранее не занимались исследованием) нет умения работать с источниками, им бывает трудно даже отыскать нужную словарную статью. Зато когда они осваивают простейшие приемы работы, далее самостоятельность растет быстро.

На первом уроке основную задачу выполняет педагог. Он вовлекает учеников в размышление о том, почему Пушкина так интересовала история народного восстания под руководством Пугачева. Ученикам важно понять, что обращение Пушкина к событиям недавнего прошлого было вызвано самыми живыми и острыми потребностями России его времени и выражало позицию писателя, понимавшего свой труд как постижение «судьбы народной». Многие события первой трети XIX века будили раздумья о путях преобразования России: Отечественная война 1812 года, в которой решающую роль сыграл народ, оставшийся в рабстве и после победы над наполеоновскими полчищами; волнения в Семеновском полку (1820); взрыв революционного движения в южной Европе (1819—1821); возникновение тайных революционных организаций в России (1817—1825).

К работе над материалом пугачевского движения Пушкин приступает в пору народных волнений начала 30-х годов (холерные бунты, восстания в военных поселениях). Первые наброски повести сделаны в 1832 году, но отложены: глубокое изучение крестьянской войны вызвало к жизни сначала научно-художественный

труд «История Пугачева» (1834), и уже затем Пушкин вновь берет-ся за повесть, завершая ее в пору наибольшего обострения своих отношений с самодержавной властью в пору собственного бунта против попыток обуздать его перо (1834—1835).

Уже на первом уроке реально обращение преподавателя за некоторой помощью к ученикам-комментаторам. Они способны кратко и содержательно рассказать о крестьянских волнениях 20—30-х годов XIX века, привести необходимые сведения о Петре III, чьим именем назвался Пугачев, о ходе Пугачевского восстания.

Хотя комментирование по самой сути своей предполагает деловой стиль, эта работа отнюдь не сводится к пояснениям и справкам. Дать представление о пушкинской творческой лаборатории помогает строфа из «Осени» (начало стихотворения знакомо ученикам). Драматические обстоятельства жизни поэта в пору, когда он начал работать над повестью, раскрывает стихотворение «Не дай мне бог сойти с ума...». Значительно, что оба стихотворения написаны примерно в одно время (осень 1833 г.). И уже само их звучание на уроке, без специальных пояснений, дает представление о мудрости и мужестве художника, о силе искусства.

Более сложный комментарий, и другого характера, потребуется на втором уроке, когда мы будем выяснять, как художественное повествование создает «образ времени». Поэтому скажем подробнее о подготовке комментария.

Повесть начинается упоминанием о том, что отец героя «в молодости своей служил при графе Минихе и вышел в отставку премьер-майором в 17... году». Когда это могло быть? Хронологическая загадка, которую Пушкин предложил своим читателям, в науке имеет два предположительных ответа: 1741 год (в связи с дворцовым переворотом и воцарением Елизаветы Миних был сослан) и 1762 год (в связи с дворцовым переворотом и воцарением Екатерины II Миних, оставшийся верным Петру III, утратил свое влияние при дворе).

Загадка, не до конца решенная наукой, конечно, очень трудна для двенадцатилетних исследователей. Но некоторые полезные наблюдения они в состоянии сделать. Необходимые источники у них в руках: это текст «Капитанской дочки» и школьный учебник истории для 7-го класса. Правда, в учебнике семикласснику предстоит прочитать страницы, которые на уроках истории еще «не задавали». Поэтому даже сметливому ученику (в последний раз, когда я работал над пушкинской повестью, это была начатая, вдумчивая девочка — Светлана Г.) надо сначала помочь найти нужный материал. Вместе мы отыскали материал для комментирования первой даты — 1741 год. В разделе «Время дворцовых переворотов. Смена монархов на российский престол» говорится о смерти Анны Иоанновны, об аресте и заточении Вирона, о воцарении Елизаветы Петровны. Здесь при-

ведени слова В. И. Ленина о легкости, с которой совершались дворцовые перевороты, поскольку все дело было в том, чтобы от одной кучки феодалов отнять власть и передать ее другой.

«Понятно, понятно,— сказала Светлана,— дальше я сама найду». Но отыскать материал для комментирования второй даты — 1762 год — оказалось не так-то просто: о воцарении Екатерины II в учебнике специально не говорится, лишь упоминается попутно, в разделах о дворцовых переворотах и о Крестьянской войне.

Необходимые сведения собраны. Значит ли это, что комментарий готов? Нет, впереди самое трудное, что должна сделать ученица: соотнести исторические факты с художественным текстом. Для этого надо упомянутое Пушкиным событие объяснить как художественную деталь, участвующую в создании образов повести. Светлана справилась с этой задачей: она сказала, что Пушкин хочет напомнить читателям о шаткости русского трона, о драке между феодалами за власть, о разном характере самой этой власти. Разумеется, девочка шла от учебника истории, но, думается, верно осметила авторскую позицию. В подтверждение этого учитель прочитал строки из пушкинской «Вольности», рисующие дворцовый переворот:

Он видит — в лентах и звездах,
Вином и злобой упоенный,
Идут убийцы потаенны,
На лицах дерзость, в сердце страх...

Самое главное, что комментирование показало способность семиклассницы, опираясь на исторический материал, мыслить в мире художественных образов. Это особенно ясно сказалось в сделанном ею наблюдении: Андрей Петрович Гринев, скорее всего, вышел в отставку в 1762 году, а не в 1741,— ведь он, вспоминая своего сослуживца, сержанта, говорит: «А давно ли мы...». Так не скажешь, если прошло 30 лет. Время, когда отец Петруши читает Придворный календарь и раздрагается, думая о крушении своей карьеры, в повести обозначено точно: это 1772 год.

Вообще, если углубиться в хронологические наблюдения, можно заметить много интересного и существенного. Пушкин настойчиво, так или иначе, напоминает читателям некоторые даты и события, играющие роль нервных узлов русской истории. Несколькими строками он мгновенно воскрешает в памяти страшное время — башкирское восстание 1741 года: читатель видит «гладко выструганную башку» и сверкающие огнем глаза старого башкира, которого добрый командант собирается пытать, по обычаям того времени... Зверская расправа с участниками восстания породила неутолимый гнев, который вспыхнул пожаром во время пугачевской войны. Недаром изувеченного башкира

мы видим вскоре на перекладине виселицы с веревкой в руках: он помогает пешать бедного Ивана Кузьмича...

В главе «Вожатый» вновь упоминается 1772 год, и читатель немолчно вспоминает, что в ту пору, когда отец отправлял своего сына служить, оренбургские степи уже опешали зарницами приближавшей народной грозы. Петр Андреевич «после уж догадался» (т. е. когда вновь увидел своего вожатого, в совсем иной роли), что иносказательный разговор в трактире велся о «делах Янычского войска, в то время только что усмирненного после бунта 1772 года».

Решение любопытных хронологических задач понадобится и далее, при выяснении хода основных событий повести. Например: когда Гринев отправился из родительского дома? Осенью 1772 года, вскоре после того, как Адавотья Васильевна варила медовое варенье (верно, из меда нового сбора). Отъезд происходил, конечно, поздней осенью: на Петрушу надели заячий тулуп, а сверху лисью шубу. Но Янк еще не замерз, хотя снег уже лег и кибитка ехала по санному пути.

В Белогорской крепости Гринев пробыл менее года: в начале октября она была взята уже пугачевским войском и чудом спасшийся герой отправился вместе с Савельичем в Оренбург. Здесь датировка очевидна. Но вот когда Гринев отважно выехал из Оренбурга, рискуя собою ради спасения Маши Мироновой? Точную дату установить можно, только для этого понадобится заглянуть далеко вперед: в письмо генерала Р. следственной комиссии, разбиравшей дело «наемника», сказано: «...онный прапорщик Гринев находился на службе в Оренбурге от начала октября прошлого, 1773 года до 24 февраля нынешнего года, в которое число он из города отлучился...».

Наблюдения и сопоставления помогают установить и другие даты: в сентябре 1774 года Гринев был арестован, в самом конце того же года освобожден по высочайшему повелению и 10 января увидел в последний раз Пугачева (дата казни таит в себе еще одну, и очень глубокую, загадку, но об этом чуть позже).

Итак, основные события повествования охватывают 1772—1775 годы. Но как Пушкин заставлял своего читателя уходить мыслью в прошлое — к событиям 1741, 1762 годов,— так он заставляет его перенестись и в будущее, отдельное от времени пугачевского восстания целой человеческой жизнью: повесть завершается последованьем издателя, которое датировано 1836 годом. Здесь издатель говорит о своих современниках — о потомках четых Гриневых, о десятих помещиках, «благоденствующих» владельцев одного села...

Грустные мысли об утрате недавней еще славы и величия духа навевают послесловие. Комментарием к нему служит пушкинская «Родословная моего героя», написанная в год публикации «Капитанской дочки». Еззерские, о которых ведется здесь неторопливый рассказ, блистали славою своих имен в прошедшие

времена, а ныне «тех родов боярских Блещет блеск и нянкет дух...» —

Езерский сам же твердо бедал,
Что дед его, великий муж,
Имел двенадцать тысяч душ;
Из них отцу его досталась
Осыная часть, и та сполна
Была давно продана;
И ежегодно продавалась;
А сам он жалованьем жил
И регистратором служил.

Здесь проявлено то, что таится в подтексте «Послесловия», — тревога, порожденная не столько разорением старинных родов, сколько разорением России: ведь это она добрылась на клочок наследственных имений и «ежегодно продавалась...»

Третий урок — «Изображение места действия...» — стал своего рода путешествием вместе с героями «Капитанской дочки». Мы снова перечитали всю повесть, под иным углом зрения: где происходит действие? как изображены эти места?

Понадобилась карта. Небольшая есть в наборе, приложенном к учебнику истории для 7-го класса, — «Россия во второй половине XVIII века». Но гораздо нагляднее аналогичная большая карта (она есть в любом школьном кабинете истории): здесь видно «пространство действия» повести. Само появление карты в классе один ученик прокомментировал в духе первой главы «Капитанской дочки»: «Петруша наверняка сделал бы из нее змея...»

Комментаторы-«географы» показали на карте места основных событий, цитируя соответствующие строки текста; скажем: «В ту же ночь приехал я в Симбирск, где должен был пробыть сутки для закупки нужных вещей, что и было поручено Савельичу». Следует пояснение: как выглядит город на страницах повести, какой смысл можно увидеть именно в таком изображении.

По мере движения по карте и по страницам книги появлялось и крепло ощущение расширяющихся масштабов повествования. В самом деле: ведь мы, читатели, из деревни под Симбирском добравемся в конце концов до самой Москвы!

Деревня, где жил Гринев, собственно, и не описывается. Но с помощью комментаторов мы заметили некоторые выразительные детали. Например, все действие замкнуто в комнатах барского дома. Разве что фраза «Я жил недорослем, гоняя голубей и играя в чехарду с дворовыми мальчишками» выводит повествование во двор. Так и чувствуется атмосфера чисто домашнего воспитания Петруши. Еще бы! Матушка души не чаяла в единственном своем ребенке: ведь все его братья и сестры умерли во младенчестве.

Изображение Симбирска уместается в пять строк: «Я остановился в трактире. Савельич с утра отправился по лавкам. Соскуча глядеть из окна на грязный переулочек, я пошел бродить по всем комнатам. Вошел в бильярдную, увидел я высокого барина...» Этим все и сказано, потому что Симбирск мы видим глазами юнца, который с тоскою думает о службе «в стороне глухой и отдаленной», мечтает о веселой петербургской жизни и при первой же возможности так лихо и так по-детски проявляет свою самостоятельность. Понятно, почему и в Оренбурге рассказчику запомнилась только фигура старого генерала, отправившего его на службу в глухую степную крепость.

Изображение степи, где Гриневу пришлось пережить первое настоящее жизненное испытание, требует пристального рассматривания. Семиклассники наших дней, как и множество читателей поколений до них, чувствуют силу этого лаконичного изображения: всего-то страничка текста, а ощущение такое, будто мы сами оказались среди этих печальных и грозных пустынь, — таким было общее впечатление. Но почему возникает такое ощущение? Наверное, потому, решили мы, что степь не столько описывается, сколько раскрывается в движении. Она живет — не только ветер, все в ней кажется одушевленным.

Сначала движение совершается медленно, спокойно: «Солнце садилось. Кибитка ехала по узкой дороге, или, точнее, по следу, проложенному крестьянскими санями». Но движение нарастает — и степь стремительно и страшно меняет свой облик: «Облачко обратилось в белую тучу, которая тяжело подымалась, росла и постепенно обгнала небо. Пошел мелкий снег — и вдруг повалил хлопьями. Ветер завыл; сделалась метель. В одно мгновение темное небо смешалось со снежным морем. Все исчезло».

Размышляя о том, как нарисована степь, мы впервые задумались о связи времени и места в пушкинском повествовании. Почему в «Капитанской дочке» степь только снежная, буранная, грозная? В действительности она выглядит по-разному, в зависимости от времени года. Почему Пушкин не рисует степь весной, когда она покрывается богатыми травами, а близ Орской крепости подыхает дикими тюльпанами? Почему не изображает весеннее торжество — лов рыбы после ледохода на Яике (о чем так подробно пишет в примечаниях к «Истории Пугачева»)? Протяженность событий повести как будто позволяет это сделать: во время службы в Белогорской крепости и в отряде Зурина Гринев дважды встречал весну, лето, осень...

Все дело в том, решили ученики, что печальная, грозная степь лучше всего подходит к изображаемым событиям, она словно бы участвует в этих событиях. Но ученица, готовившая доклад о поездке Маши Мироновой в Царское Село, с этим мнением не согласилась. «Степь суровая, но она не только печальная. После бурана степь совсем другая — солнечная, прекрасная». Никто на эту деталь не обратил внимания, а она и действительно

вносит важное уточнение: «Солнце сияло. Снег лежал ослепительной пеленою на необозримой степи...»

Можно ли искать в этой картине какую-то связь с дальнейшими событиями? Девочка, высказавшая замечание, предположила, что все картины степи — и мрачные, и светлые — как-то предвещают будущие события: будут несчастья, опасности, но будет и любовь. Гринев спасет Машу, а Маша потом его самого спасет от позора и от смерти. Класе счел предположение убедительным.

Эти наблюдения и предположения обострили внимание и к другим переменам в изображении обстановки действия. Вот, скажем, описание Белогорской крепости: «деревушка, окруженная бревенчатым забором», «три или четыре скруды сена, полузанесенные снегом»; «скрипящаяся медьница, с дубочными крыльями, лениво опущенными...» Все новые и новые подробности создают впечатление затерянности, бедности, мирной простоты. Но та же крепость, когда круто поворачиваются события, приобретает совсем иной облик: «Начинало смеркаться, когда пришел я к комендантскому дому. Виселица с своими жертвами страшно чернела. Тело бедной комендантши все еще валялось под крыльцом, у которого два казака стояли на карауле».

И каждый раз крутые перемены в движении повествования, в судьбах героев отмечаются, подчеркиваются сменой картин природы и быта. Так появляется изображение «дворца» в Бердской слободе с его убранством, отразившим наивные представления простого народа о царском достоинстве, или описание «опустошенной и погорелой» Казани.

Материал для интересных размышлений дала поэтическая картина царскосельского парка, где Маша встречается с неизвестной дамой. Автор волен был устроить эту встречу в иной обстановке. Но ему нужен этот парк, тихая красота осеннего утра, проснувшиеся лебеди на глади озера. Почему? В поисках ответа помогает чтение отрывков из стихотворений «Воспоминание в Царском Селе», «19 октября 1825 года», из восьмой главы «Евгения Онегина». Конечно, с этим парком связаны самые святые и светлые воспоминания. Прекрасное несомненно с бессердечностью. И в описании парка все предвещает счастливый поворот в судьбах героев повести. Маша пришла просить не правосудия, но милости. И Пушкин наделяет царицу спасительным милосердием.

Знаменательны и последующие изображения двух столиц. Собственно, слово «изображение» здесь может быть употреблено лишь в определенном смысле: картины не столько присутствуют, сколько домысливаются, а значимым становится отсутствие описания.

«В тот же день Марья Ивановна, не полюбившись взглянуть на Петербург, обратно поехала в деревню». Здесь ощущение не одно состояние счастливой тоски, нетерпеливое желание скорее вызвать любимого, но и, может быть, свойственная

всей семье Мироновых душевная простота, чуждая столичному великолению.

Москва в финале повести изображена одной мгновенной деталью: «...кинул ему голову, которая через минуту, мертвая и окровавленная, показана была народу». Казнь Пугачева подробно описана Пушкиным-историком. Но в данном случае пользоваться этим описанием для комментирования нецелесообразно. В «Истории Пугачева», изображая страшные подробности казни, Пушкин ведет читателя к мысли о неистребимости бунтарского духа, о невозможности уничтожить его самыми жестокими карами: «Народ живо еще помнит кровавую пору, которую — так выразительно — прозвал он пугачевщиною». В «Капитанской дочке» сцена казни будит иную мысль — о человеке, который за минуту до смерти выразил свою душевную привязанность к спасенному и обласканному им по-отцовски молодому дворянину.

Последнее изображение места действия, привлечшее наше внимание на уроке, — «село, принадлежащее десертным помещикам». Снова поразительный пушкинский лаконизм, тающий в себе бесконечное пространство. Читатель не может не задуматься горестно о том, как «благоденствует» потомство Петра Андреевича и Марьи Ивановны Гриневых, как «благоденствует» и вся Россия.

Уроки, посвященные образам вымышленных и исторических лиц в «Капитанской дочке», пронизаны одной идеей: все лица — творение художественной фантазии Пушкина, в каждом жизненные факты, наблюдения, впечатления претворены в живой человеческий характер. При этом все вымышленные лица историчны, т. е. их взгляды, настроения, поступки соответствуют духу времени, в котором «поселил» их автор, а все исторические лица — вымышленны: художник представил себе, как они могли думать и действовать в тех или иных обстоятельствах. Именно поэтому они живут в художественном мире повести, естественно обобщая между собою, и мы в читательском увлечении готовы принять их всех за доподлинно существовавших людей. Больше того, они и продолжают существовать, оставаясь уже на протяжении полутора веков современниками все новых и новых читательских поколений. Как сказал один школьник, литературные герои — «и стареющее население Земли».

Размышления о том, как Пушкин создает живые лица, потребовали пристального внимания к слову. Ученики записали мысль Гоголя о пушкинском искусстве: «Слов немного, но они так точны, что обозначают всё. В каждом слове бедная прострелка; каждое слово необъятно, как поэты».

Для пристального рассмотрения берутся немногие слова, имеющие опорное значение, т. е. представляющие собою своеобразный узел внутритекстовых связей. В исключительно плотном пушкинском тексте даже одно слово с относительно небольшим диапазоном влияния требует иногда для анализа перечитывания

многих страниц повести и обязательно — раздумий о повести в целом.

Возьмем устаревшее, почти не употребляемое ныне слово *кум* (кума). С помощью комментаторов класс выяснит, что у слова два основных значения. Первое — крёстный отец (крёстная мать), т. е. названные родители ребенка, породившиеся с ним, с его кровными родителями и друг с другом по христианскому обряду крещения. Второе значение лишено религиозного оттенка: люди, родные друг для друга не по крови, а по духу, по общности интересов и стремлений. В этом, втором смысле употребляет слово *кум* ямщик, который все Гринев со спасенною Машей. Наткнувшись на заставу, которую ямщик принял за пугачевскую, он объявляет торжественно караульным: «Государев кум со своею хозяйшкой» (т. е. друг государя Петра Федоровича с супругой, расступитесь немедленно!). Но кибитку окружает толпа гусаров из отряда Зурина. «Выходи, бесов кум!» — говорит Гриневу усатый вахмистр. «Вот тебе и государев кум», — в отчаянии приговаривает Савельич. А Зурин, дружески встретив своего приятеля и ученика, спрашивает, почему не ведут «кумушку Пугачева...» Но Гринев объясняет ему: «Что ты это? Какая кумушка Пугачева? Это дочь капитана Миронова».

Вся эта игра смысловых оттенков раскрывает узел противоречий, двигающих вперед действие повести. Ведь и в самом деле Гринев — вроде бы кум Пугачева: он невольно оказался в духовном родстве с «мужицким царем», с заклятым врагом дворянства, он навсегда привязан сердечной благодарностью к Пугачеву, трижды спасшему его. И Маше Мироновой злодей, виновник смерти ее родителей, стал спасителем, благодетелем, как бы вторым отцом...

Особенно значительна роль в повествовании так называемых опорных слов, которые сам автор выделяет, повторяет в наиболее важные моменты и тем самым раскрывает их многозначность и глубину. Таково в «Капитанской дочке» слово *честь*. Друг Пушкина В. И. Даль (и, кстати, участник его путешествий по Оренбургской губернии в поисках пугачевских материалов) в своем словаре живого великорусского языка слово *честь* определяет так: «внутреннее нравственное достоинство человека, доблесть, честность, благородство души и чистая совесть». Но в словаре указано и другое значение слова: «условное, светское, житейское благородство, нередко ложное, мнимое».

В каком же значении слово употребляется в повести? Вычитавшись в текст, убеждаемся, что господствует первое значение. Было сделано еще одно существенное наблюдение: значение это выступает как общенародное, равно понятное представителям враждующих социальных слоев. Ведь эпиграф ко всей повести — «Береги честь смолоду» — народная пословица. Ее повторяет в полном виде, прощаясь с сыном, дворянин, помещик Андрей Петрович Гринев: «Береги платье снову, а честь смолоду». Но посло-

вица не становится от этого «дворянской» — она остается общерусской. Далее слово *честный* дважды применится к капитану Миронову: «честным и добрым» называет его оренбургский генерал, а позднее, тесно сойдя с семьей коменданта, так же точно говорит о нем Гринев. Казалось бы, речь идет лишь о честности офицера на царской службе, но весь ход повествования убеждает в другом: тут есть более широкий, внесловный смысл — верность слову, долгу, внутреннее достоинство.

«Умирать так умирать — дело служивое», — просто скажет в трагическую минуту капитан, выслужившийся из солдатских дел, — конечно же, не угодничеством, а честностью, отвагой. «Вместе жить, вместе умирать», — промолвит жена капитана, и останется до конца верной любви, слову и долгу.

Такое понимание чести не только Пугачеву — оно вызывает у него уважение и сердечную привязанность к мальчику-офицеру, который под выселитель отказался целовать руку своему спасителю, отказался нарушить присягу, а потом и прямо сказал, что не может даже обещать не воевать против Пугачева.

Если задуматься, именно общенародные представления о чести, о любви, доброте, милосердии соединяют в повести людей, противостоят вражде, ненависти, смерти...

Выступления докладчиков в принципе возможны на любом этапе работы. Но уместнее они в ту пору, когда от анализа текста можно переходить к обобщению. Каждый из докладов представляет собою, по сути дела, ответ на один вопрос: что происходит с жизненным материалом, когда художник творит из него образ? Возьмем для примера доклад «Внешность Емельяна Пугачева и портрет его в повести».

По «Истории Пугачева» нетрудно установить, что Пушкин знал по меньшей мере два документа, в которых описана внешность Пугачева.

Во-первых, его паспорт, «ложный письменный вид», как замечает Пушкин (документ был получен незаконным путем, и в нем имелись неверные сведения). Паспорт тех времен не похож на нынешний: он выдавался тому, кто следовал куда-то, и не только удостоверял личность, но и указывал путь следования.

«Объявитель сего, вышедший из Польши и явившийся собою при Добрыньском форпосте, веры раскольниковской, Емельян Иванов сын Пугачев по желанию ево для жития определен в Казанскую губернию, в Сибирскую провинцию к реке Иртызу, которому по тракту чинить свободный пропуск: обид, налог и притеснения не чинить, а давать квартиры по указам... А приемыстами оными: волосы на голове темно-русые, усы и борода черные с сединою, от золотухи на левом виску шрам... росту двух аршин четырех вершков с половиною (примерно 163 см. — М. К.), от роду 40 лет...»

Ложки в документе сведения о том, откуда пришел Пуга-

чев, куда и зачем направляется: он бежал из-под ареста, скрывался на Украине и объявил себя выходцем из Польши, чтобы замести следы. Но данные о внешности достоверны — иначе бы паспорт просто не годился, поскольку его принадлежность определилась по приметам.

Второе достоверное известие о внешности Пугачева — показание жены его, Софьи Дмитриевой: «На лице имеет желтые копнатыни, сам собою смугловат, волосы на голове темно-русые по-казацки постригал, борода была кляном, черная, небольшая».

Пушкин, опираясь на документы, создает живое лицо. В чем секрет художника?

Прежде всего в том, что приметы даются через впечатление другого человека, возникают в человеческом общении, как это и бывает в жизни, соединяются с чувствами, настроениями, размышлениями. При этом часто первое впечатление от внешности человека не осознается, хотя и проникает в глубины памяти. Именно так происходит в «Капитанской дочке». В рассказе Гринев о встрече с дорожным нет ни слова о его внешности. Но когда Гриневу по пути на постоялый двор снится сон, героем его оказывается мужик с черной бородой и веселыми глазами. Видно, самые яркие приметы сразу врезались в память, хотя рассказчик этого и не заметил.

А вот на постоялом дворе Гринев уже явно увидел в полумраке избы «черную бороду и два сверкающие глаза». Любопытно, что и в степи и в избе Пугачев появляется из тьмы, словно вестник каких-то мрачных и грозных сил. Далее рисуется уже весь портрет, но не в виде перечня черт, а опять-таки как впечатление рассказчика: «Наружность его показалась мне замечательна: он был лет сорока, росту среднего, худощав и широкоплеч. В черной бороде его показывалась проседа; живые большие глаза так и бежали. Лицо его имело выражение довольно приятное, но плутовское. Волосы были острижены в кружок; на нем был оборванный армяк и татарские шаровары».

Изобразив облик Пугачева в целом, Пушкин в последующем повествовании снова и снова будет напоминать читателю одну, самую живую деталь портрета — глаза. Еще бы: ведь внутреннее состояние человека более всего выражает глаза. У Пугачева они сверкающие, плутовские, гневные, веселые. Мы чувствуем, как много в ходе событий, в судьбах героев зависит от взгляда Пугачева. Вот он «грозно взглянул» на коменданта Белогорской крепости; вот приказал вешать Гринева, «не взглянув на него...».

Замечательна по психологической глубине сцена первой беседы предводителя восставших со спасенным им офицером — Гриневым. «Несколько минут продолжалось обоюдное наше молчание. Пугачев смотрел на меня пристально, изредка прищуривал левый глаз с удивительным выражением плутовства и насмешливости. Наконец он засмеялся, и с такой непритворной веселостью,

что и я, глядя на него, стал смеяться, сам не зная чему».

Во взгляде и смехе Пугачева чувствуется человек широкой души и большой внутренней силы, вовсе не злодей отроду — напротив, склонный к добру и человечности. Он и Гринева полюбил, наверное, потому, что почувал в нем родственную натуру. «Моя искренность поразила Пугачева. „Так и быть, — сказал он, удари меня по плечу. — Казнить так казнить, миловать так миловать“».

Искренность, отвага, чувство чести выручают Гринева и в тот страшный момент, когда Пугачев усомнился было в примодушии молодого офицера.

«Пугачев устремил на меня огненные свои глаза. „Это что еще?“ — спросил он меня с недоумением.

— Швабрин сказал тебе правду, — отвечал я с твердостью».

Из доклада о внешности Пугачева с очевидностью следует, что портрет героя стал живым, впечатляющим, достоверным благодаря преображению фактов слюно фантазии. Изображение внутреннего мира, отношений, разговоров — все это придумано Пушкиным, но придумано в духе правды: художник на основе того, что ему известно, догадывается о том, что неизвестно или чего не было, но что могло быть и даже должно было быть в тех обстоятельствах.

Действие этой закономерности искусства прослеживается и в других докладах. Рассмотрим содержание доклада о речи Пугачева.

В речах Пушкина было первое воззвание «государя» к янычским казакам (17 сентября 1773 г.). В «Истории Пугачева» этот документ назван «удивительным образцом народного красноречия, хоть и безграмотного». Воззвание говорит о даровании казакам и крестьянам — русским, калмыкам, татарам — всего того, о чем они мечтали: «...как вы, други мои, прежним царям служили до капли своей до крови, так и вы послужите за свое отечество мне, Великому императору Петру Федоровичу... И я, Государь Петр Федорович, во всех винах прощаю, и жалуюю я вас рекою от вершин до устья, и землею, и травами, и денежным жалованием, и сплинком, и порохом, и хлебным прованзом...»¹

В «Капитанской дочке» речи Пугачева энергией и яркостью напоминают этот манифест. Вот первый разговор его с Гриневым после взятия Белогорской крепости: «Ну, думал ли ты, ваше благородие, что человек, который вывел тебя к умету, был сам великий государь? (Тут он взял на себя вид важный и таинственный.) Ты крепко передо мною виноват, — продолжал он, — но я помиловал тебя за твою добродетель, за то, что ты оказал мне услугу, когда принужден я был скрываться от своих недругов. То ли еще увидишь! Так ли еще тебя покажу, когда получу свое государство».

¹ В учебнике истории для 7-го класса приводятся выразительные отрывки из указа «императора Петра III» от 31 июля 1774 года.

Сходство, несомненно, есть. Но есть и очень существенная разница: то, что так торжественно звучит в манифесте, приобретает в диалоге новые оттенки. Вместе с торжественностью мы ощущаем и некоторый комизм происходящего: ведь оба собеседника знают, что «великий государь» — самозванец, да и в самой речи проскальзывают явно не «государевы» нотки: «...думал ли ты, ваше благородие...» Но столь же явственно и ощущение трагизма: от того, как Гринев ответит на эту речь, зависит его жизнь.

Слова мы убеждаемся, что вымышленная беседа с придуманным собеседником создает впечатление живой, убедительной правды.

Подобных наблюдений школьники могут сделать много. Например, Пушкин использовал воспоминания свидетеля событий Дмитрия Пылинова о том, как мешало Пугачеву самовольство янычских казаков. «Улица моя тесна», — говорил Пугачев. Эта поговорка звучит в «Капитанской дочке», но здесь она — лишь начало разговора с Гриневым: «Улица моя тесна; воли мне мало. Ребята мои уминаят. Они воры. Мне должно держать ухо востро; при первой неудаче они свою шею выкупят моею головою».

Гринев уговаривает Пугачева одуматься, прибегнуть к милосердию государыни — и в ответ слышит калмыцкую сказку.

Вымысел художника глубоко раскрывает характер героя, его ясный ум, решимость, удал, вдохновение. Пушкинский Пугачев — натура поэтическая. Песня, сказка, пословица — родная для него стихия. Это черта исторически точная. В «Истории Пугачева» автор передает разговор крестьянского полководца с царским полководцем П. И. Паниным.

«Кто ты таков?» — спросил он у самозванца. — Емельян Иванов Пугачев, — ответил тот. — Как же смел ты, вор, назваться государем? — продолжал Панин. — Я не ворон (возразил Пугачев, играя словами и изъясняясь, по своему обыкновению, иноказательно), я вороненок, я ворон-то еще летает».

Вот это «обыкновение» Пушкин сделал естественной чертой речи героя.

Дополнением к докладу о речи Пугачева служит сообщение о последней встрече его с Гриневым. В повести об этом — всего одна фраза: «Из семейственных преданий известно, что он был освобожден от заключения в конце 1774 года, по именному повелению; что он присутствовал при казни Пугачева, который узнал его в толпе и кивнул ему головою, которая через минуту, мертвая и окровавленная, показана была народу».

Обмен взглядами и кивок в минуту, когда человеческая душа должна была, кажется, замереть, подавленная ужасом неизбежного, — событие, разумеется, вымышленное, но потрясающее силой правды. Это последнее свидетельство того, что духовная связь возникла между натурами поистине дезавурированными.

Как и всегда у Пушкина, вымысел имеет твердое историческое основание. Из всех свидетельств участников событий явст-

вует, что Пугачев обладал характером общительным, был расположен к людям, щедр на признания. Жестокости, совершенные пугачевцами во время войны, были неизбежным порождением стихийного движения и веками накопленного гнева, они во многом явились ответом на те зверства, которые совершались правительством и послужили одной из причин восстания. «Казни, произведенные в Башкирии генералом князем Урусовым, невероятны», — замечает Пушкин в «Истории Пугачева».

Однако значит ли это, что Пушкин оправдывает Пугачева и его сподвижников во всех их действиях, даже и в таких, как убийство Василисы Егоровны, или изображает эти действия так, что их оправдывает читатель? Вопрос сложен, а ответ на него необходим: он имеет прямое отношение не только к пониманию повести и авторской позиции в ней, но и к важнейшим нравственным убеждениям и нормам, сохраняющим и сегодня все свое значение.

Почувствительной представляется дискуссия, вспыхнувшая неожиданно на уроке, где речь шла о семье Мироновых. Ученица, делавшая доклад «Вымысел и правда в образе Василисы Егоровны», заметила, что смерть бедной старушки — самое тяжелое обвинение против Пугачева. Ведь это он приказал: «Унять старую ведьму!» И молодой казак ударил ее саблей по голове. Это невозможно простить.

— А пленный башкирец? — возразил ей. — Башкирец с обструганной головой, которого Иван Кузьмич приказал бить плетью. Это простить можно?

Очень сложный вопрос, на который нет ясных ответов в работах ученых о «Капитанской дочке». А отвечать надо — иначе в сознании подростков утвердятся мнение, что жестокость оправдана как ответ на жестокость. Ищем ответ в тексте.

Оправдывает ли автор «Капитанской дочки» одну бесчеловечность другой бесчеловечностью?.. Допрос башкирца. Казнь защитников крепости. Смерть Василисы Егоровны. Заточение Машы, которую Швабрин пытается принудить стать его женой. Суд над Гриневым. Казнь Пугачева. Все эти сцены нарисованы так, что трудно сомневаться: жестокость, кем бы она ни проявлялась, вызывает у рассказчика горечь, сожаление, гнев, мечту о «распространении правил человеколюбия».

Вывод, к которому пришел класс, был такой: Пушкин видит неизбежность жестокости и в том и в другом из прагматичных лагерей. Он чаще показывает бесчеловечные действия, совершаемые царским правительством и его сторонниками. Но никогда, ни в каких обстоятельствах он не оправдывает жестокости. Вся его повесть высоко поднимает и прославляет *милосердие* — как святое, спасительное человеческое свойство. Потому что все счастливые и просто радостные события здесь происходят в результате того, что герои проявляют качества, прямо противоположные

жестокости. Это видно с первых страниц. Читателю впервые придется юный Гринев, когда он вникнет перед своим крепостным слугой. Хорошо он и в тот момент, когда, несмотря на воркотню Савельича, дарит вожатому свой заячий тулупчик. Любовь Гриневу к Маше началась с того, что он пожалел девушку-бесприданницу. О милосердии Пугачева, которое спасло любящих, мы уже говорили. Пушкин наделяет милосердием и царя, словно бы желая показать, какими должны быть те, от кого зависит множество человеческих судеб.

Таков был ход размышлений в классе. Но его прервал один семиклассник: «А и не всегда у Пушкина доброта приводит к хорошему. Вот Савельич бежал, чтобы спасти своего Петрушу, заслонил грудью. И что вышло? Крикнул, Гринев обернулся, а Швабрин и всадыл в него шпагу».

На это возражение класс сначала ответил только молчанием. Но через минуту реплики так и посыпались:

— Разве Савельич виноват? Это Гринев так подумал, а потом просиял прощенья!

— Савельич не знал же, что Швабрин так нечестно делает...

— В том-то и дело! Не доброта Савельича виновата, а подлость Швабрина. В честном бою не сумел победить, а как Гринев обернулся...

— Он должен был опустить шпагу. Он трус и подлец! Наверно, так и раньше своего противника убил.

— Недаром и Пугачев презирает Швабрина. Гринев любит, а Швабрина презирает...

В итоге размышлений и споров о пушкинских героях мы пришли к такому заключению: Пушкин рисует их в трудных обстоятельствах, он видит в людях все — и доброе, и злое, — но он верит в способность человека быть человеком. И хочет внушить эту веру читателям.

Многозначительно примечание Пушкина в его ответе на критическую статью генерала В. Б. Броневского. Этот военный историк высказал ходячее мнение правительственных кругов о Пугачеве, которого причисляли к «извергам, вне законов природы рожденным; ибо в естестве его не было и малейшей искры добра, того благого начала, той духовной части, которая разумное творение от бессмысленного животного отличает». Пушкин называл эти правоугодные рассуждения пошлыми. Тем самым он не только взял под защиту своего героя, но отверг примитивное истолкование сложного человеческого характера и попытку приписать настоящие причины восстания, объяснить их зверством натуры Пугачева. «История Пугачева» и «Капитанская дочка» впервые в русской науке и русской литературе раскрыли глубокие социальные причины крестьянской войны под руководством

Пугачева, впервые создали мощный, сложный, противоречивый и одновременно целостный, живой образ самого Пугачева.

М. И. Цветаева в статье «Пушкин и Пугачев» (ее читают и цитируют докладчики) говорит, что Пушкин, пользуясь тенденциозными официальными документами, сумел увидеть душевным взором и силою поэзии создать фигуру чарующую (в сказочном, магическом смысле этого слова). Пушкин, по словам Цветаевой, не поверил унижающим показаниям дворняжской историографии и взглянул на своего героя «народными глазами». «И сильна же вещь поэзия, — замечает Цветаева, — раз все знание всего николаевского архива, саморучное, самое точное знание и изыскание не смогли не только убить, но и пригасить в поэте его «ясносердье»¹.

На основе доклада о последней встрече Пугачева с Гриневым может быть разгадана загадка финала «Капитанской дочки» (об этой загадке было упомянуто выше). В самом деле: как мог Гринев оказаться на месте казни 10 января 1775 года? Он был освобожден из тюрьмы в Казани в конце 1774 года. Неужто не поехал он в деревню под Сибирском, где ждала желанная невеста, его спасительница, где томилась истосковавшаяся по сыну родителю? Неужто вот так и рванулся он в Москву, потому что привязался к этому страшному и чудесному человеку, потому что жизнью был готов отплатить ему за добро, потому что никак не мог забыть «о злодее, обрызганном кровью столько жертв, и о казни, его ожидающей»?

Но, может быть, не своею волей приехал он в Москву, — его вызвали для вручения каких-то документов, связанных с помилованием, или для свидетельских показаний? Все это — лишь предположения. Одно бесспорно: финал с большой силой и убедительностью завершает ту линию, которая протянулась через всю повесть, неся с собою идею, смелую, великую, объединяющую: противоречия между сословиями, вражда и жестокость людей не вечны, народ отыщет когда-нибудь дорогу к таким отношениям, которые отвечали бы истинному назначению человека на Земле. «В основе авторской позиции лежит стремление к политике, позволяющей человечеству в государственный принцип, не замещающий человеческие отношения политическими, а превращающий политику в человечность»².

¹ Цветаева М. И. Сочинения: В 2 т. — М., 1980 — Т. 2 — С. 395.

² Дотман Ю. М. Идеальная структура «Капитанской дочки» // Пушкин и школа: Пособие для учителя / Сост. В. Я. Коринина. — М., 1978. — С. 154.

¹ Статью В. Б. Броневского Пушкин цитировал в примечании к «Истории Пугачева».

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

«Не люблю я, когда героев произведений мы разбираем „по косточкам“. Когда читаешь, то герои — живые люди, а когда разбираешь — как куклы, у которых по очереди отрывают головы, руки и ноги».

«Я всегда удивляюсь, как это получается: все уже знакомое, а как будто новое, и кажется, слово поворачивается как-то по-другому. Научиться бы так читать!»

Это высказывания девятиклассниц из разных школ об одном и том же — о школьном литературном анализе.

Мнения учителей, методистов, критиков столь же разноречивы. Чего только не говорили об анализе! Его считали основой преподавания литературы — и предлагали вовсе изгнать из школы; составляли различные классификации видов школьного анализа — и выражали сомнение в том, что эти виды вообще реальны; настаивали на принципиальном отличии школьного анализа от литературоведческого — и утверждали, что анализ литературы в школе никаким иным, кроме литературоведческого, быть не может...

Эти противоречия, отражающие сложность проблемы, не бесплодны: они помогают найти достаточно надежные ориентиры.

Прежде всего, ясно, что споры вокруг анализа — споры о том, как он воздействует на читательское восприятие. Читательские впечатления и переживания — сфера тонкая, вторгаться в нее — дело ответственное и рискованное. Надо запретить себе расчленить произведение только потому, что «положено анализировать». Собираясь что-то делать с текстом в классе, приходится проверить себя: о чем я собираюсь толковать? о том, что мои ученики способны понять и без меня? или о том, чего они без меня не заметят, не поймут, не оценят?

Очень важно представлять себе, что у каждого школьника есть богатый, хотя и неосознанный опыт анализа речи. Чуть ли не с рождения его учили — и он сам учился — оценивать ситуацию общения, интонацию, отбор и порядок слов, ритм речи, мимику и жестикализируя говорящего, характер предшествующих отношений с ним и множество иных деталей: без этого невозможно понять содержание речи и разумно реагировать на нее. Постигание текста, закрепленного на бумаге, научило его новым аналитическим действиям: улавливать связи и взаимоотношения слов, внутренние связи текста, авторское отношение к изображаемому — и на основе этого превращать страницы, испещренные типографскими знаками, в многозвучный, многокрасочный мир художественного произведения.

Так, может быть, естественно развившиеся умения и навыки аналитико-синтетической работы достаточно, чтобы читатель-школьник мог далее идти самостоятельно? Может быть, не нужно какого-то специального анализа?

Нет, анализ все-таки нужен.

Во-первых, потому, что и в период первоначального овладения устной и письменной речью растущий человек не обходился без помощи: его постоянно учили анализировать речь (пусть даже сами обучающие не подозревали об этом). Значит, и далее читательское развитие потребует заботы, и не напрасно существует для этой цели и школьное обучение, и литературная критика.

Во-вторых, произведения, включенные в школьный курс, как правило, относятся к великим творениям литературы; значит, их содержание бесконечно, значит, каждому новому читателюскому поколению предстает исследовательская работа.

Наконец, эти произведения в большинстве своем написаны не специально для детей, не приурочены к уровню детского понимания, и растущему читателю с помощью учителя надо «подниматься выше самого себя», что, по мысли Л. С. Выготского, служит признаком здорового школьного обучения¹.

Разумеется, обучение на уроках литературы не состоит из одного анализа. С анализом взаимодействуют, ему предшествуют, за ним следуют многие другие виды работы: знакомство с писателем, с обстоятельствами его жизни, мыслями и стремлениями, с историей произведения, выразительное чтение и иные формы творческой интерпретации произведения. Но анализ занимает особо ответственное место: все прочие средства косвенно воздействуют на процесс чтения, а он прямо вторгается в читательское восприятие — хорошо, если бережно и точно, плохо, если небрежно и грубо.

Во всех предшествующих главах мы так или иначе использовали литературный анализ. Теперь необходимо поговорить о нем специально, потому что учебное исследование никогда без него не обходится.

Первое условие плодотворности анализа — его научность. Вряд ли удастся что-то доброе сделать, рассматривая одно из сложнейших явлений духовной деятельности человека — художественное произведение, если не пользоваться средствами, выработанными наукой.

В науке анализ, сохраняя свои основные устои — диалектико-материалистический подход к произведению, партийная позиция исследователя, учет специфики словесного искусства, содержательности каждого компонента произведения, рассмотрение любой детали в связи с целым и ради сколь возможно более полного постижения целого — перестраивает свой инстру-

¹ См. об этом: Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. В 6 т. М., 1982 — Т. 2. — С. 250—254.

ментарий» в зависимости от цели. Так происходит, когда анализ применяется, в частности, для воссоздания истории текста и установления его наиболее достоверной редакции, для выявления общих принципов и индивидуальных черт творческой деятельности писателя, для установления закономерностей литературного развития.

Когда литературоведческий анализ применяется в школе и целью его становится совершенствование читательской деятельности учащихся, он приобретает свои особенности: обращается к изучению читательского восприятия, опирается на результаты этого изучения, направляет впечатления и развивает воображение читателей-школьников, готовит их к разнообразной творческой работе с текстом. На конкретный ход школьного анализа влияют многие факторы: уровень читательской культуры и учебной деятельности класса, стиль работы учителя, рекомендации программ, наличие интересного опыта, уже освещенного в печати. Но определяющим является (или должно быть) влияние произведения.

Дело в том, что каждое произведение «само учит себя читать». Задача учителя — уловить «сигналы», которые произведение посылает читателю — своим названием, обозначением родовой природы, своеобразием стиля. Писатель не только рассчитывает на обычного читателя, но воспитывает его, ведет за руку и ненавязчиво, «подсказывая», на что надо пристально посмотреть, над чем задуматься, что с чем сопоставить, к какому выводу вернуться. Надо только постараться услышать писателя.

Как это сделать? Попробуем найти ответ, обратившись к изучению рассказа Л. Н. Толстого «После бала». Используем в целях наглядности форму школьной лекции, рассчитанной на 25—30 минут. В первой главе уже шла речь о том, что исследовательская направленность преподавания реализуется в разных формах и все они ориентированы на развитие самостоятельности школьников. Но самостоятельность сама по себе может иметь разный характер. Вполне самостоятельно ученик может иногда делать и инквизиционную или чисто механическую, непродуктивную работу, а может выполнять задания, требующие пылкости, упорства, использования методов науки. И в позиции слушателя он, в зависимости от уровня его развития и от стиля преподавания, проявляет разную самостоятельность — самостоятельность отчуждения или заинтересованности, заторможенности или активности.

Задача учителя, читающего лекцию, прежде всего в том, чтобы снять инерцию поверхностного восприятия, привычного истолкования, вскрыть несоответствие между трактовкой, которая, кажется, «плывет в руки», и теми непредвиденными вопросами, которые неизбежно встанут перед анализирующим разумом.

Именно так и Толстой настраивает своего читателя. В самом

начале он ставит вопрос — вечный вопрос, над которым думали и всегда будут думать люди: может ли человек сам управлять собою, совершенствовать себя — или все дело в среде, обстоятельствах, которые всегда сильнее наших намерений?

Рассказ написан накануне первой русской революции (в августе 1903 г.), когда каждый мыслящий человек не мог не задумываться над своей общественной позицией.

К вопросу, поставленному в начале рассказа, автор возвращается в конце и ставит его предельно остро. Как распорядился своей жизнью Иван Васильевич? Был в этой жизни какой-то важный смысл, или она прошла напрасно?

Сам Иван Васильевич говорит, что после пережитого им потрясения он «не мог поступить в военную службу, как хотел прежде, и не только не служил в военной, но нигде не служил и нигде, как видите, не годился». Но его молодые собеседники с ним не соглашались: «Ну, это мы знаем, как вы нигде не годились», — сказал один из нас. — Скажите лучше, сколько б людей нигде не годились, кабы Вас не было». Иван Васильевич с искренней досадой отвергает это мнение: «Ну, уж это совсем глупости», — говорит он.

Как же думать читателю?

Ему надо решать самому. Толстой не дает готового ответа; может быть, потому, что от готовых ответов мало пользы. Писатель так строит свой рассказ, чтобы читатель сам искал ответы на вопросы и, отыскав, принимал их усвоенно, делая своими жизненными правилами.

Но, кажется, нет нужды в долгих поисках. Ответ на вопрос, поставленный в начале и в конце рассказа, достаточно ясен: Иван Васильевич под влиянием страшной сцены, увиденной после бала, отказался от желанной карьеры; он не вступил в борьбу с тем злом, которое ему открылось, а просто отступился от зла, проявив тем самым и добрые качества своей натуры, и слабость, непоследовательность.

Все, кажется, справедливо. Чаще всего рассказ так и толкуется. Подобные суждения по первым впечатлениям высказывают и многие ученики: ведь это представляется таким очевидным! Но за пределами такого понимания остается еще кое-что — некоторые детали, которыми можно бы и пренебречь, но они тем сильнее беспокоят, чем больше вчитываешься в рассказ.

Разве то, что увидел Иван Васильевич, было чем-то исключительным? Нет, это было, напротив, делом обыкновенным, привычным, потому что, как замечает герой-рассказчик, «делалось с такой уверенностью и признавалось всеми необходимым».

Шпируеты были введены в русской армии по прусскому образцу еще при Петре I. В разные эпохи истории, в разных армейских частях — в зависимости от общественной обстановки и нравственных убеждений военачальников — они применялись то ревностно, то неохотно, то вовсе отвергались. Но в николаев-

ское время употребление шпицрутен в армии требовалось неукоснительно. Об этом можно прочесть в отрывке из статьи Л. Толстого «Николай Палкин», помещенной в учебнике-хрестоматии. Недели не проходило, чтобы не забивали насмерть одного-двух солдат из полка — так рассказывает старый солдат о тогдашних порядках.

Шпицрутен были действительным средством превращения России в казарму. Суть была не только в жестокости наказания, но и в массовости его влияния. Прогнать сквозь строй — означало всех — и солдат, и их командиров — объединить палачеством, всех связать, каждого унижить, каждому испаностить душу. Поэтому и не дозволялось никому уклоняться от участия в экзекуции или проявлять сочувствие наказываемому. Полковник в соответствии с уставом «бяд по лицу испуганного малорослого, слабосильного солдата за то, что он недостаточно сильно опустил свою палку на красную спину татарина».

Большинство молодых людей из высших кругов дворянства шло в военную службу, как собирался сделать и Иван Васильевич. Все они в николаевское время были не только свидетелями подобных экзекуций, но нередко и командовали ими. Что же, у многих жизнь вот так круто менялась, как у Ивана Васильевича? Вряд ли. Вряд ли. Вряд ли. В самом герое толстовского рассказа было нечто такое, что помогло ему отказаться от протворенного пути.

Что же именно? И почему этого старика с таким вниманием слушают молодые, с таким уважением относятся к нему?

Так, размышляя над вопросом, поставленным автором рассказа, мы приходим к новым вопросам. И хотя рассказ обстоятельно изучен, хотя есть интересные и глубокие его трактовки¹, нужно снова искать ответы на возникшие вопросы. Следовательно, перед нами тот самый случай, когда необходимо исследование. А для этого в работе с читателями-подростками обычно требуется перечитывание рассказа. Их увлекают события — и хорошо, только пусть они раздумываются в событиях, замечают, как в событиях раскрываются люди. Вот и герой рассказа говорит: «Все дело в случае». Что он имеет в виду? Да событие, перевернувшее его жизнь!

Разговор о событиях нужен еще и потому, что в процессе работы над рассказом надлежит сформировать у семиклассников представление о сюжете и композиции литературного произведения.

Какие же события соединены в рассказе «После бала»? Радостный бал, полный счастливых волнений, возвращение домой с ощущением любви, переполняющей сердце, утренняя прогулка и зрелище наказания, которое перевернуло душу Ивана Ва-

сильевича, заставило отказаться от всех жизненных планов — и от счастья с Варенькой, и от карьеры, и от высокого положения в обществе. Таковы события сюжета... Все ли мы вспомнили? Нет, пожалуй, не все. Есть еще одно событие, без которого не было бы и рассказа: разговор Ивана Васильевича с группой молодых людей. Этим разговором и начинается, и кончается история жизни героя. Впечатление такое, что рассказ «вставлен в рамку». Эта особенность его композиции давно замечена. Но вот что еще можно заметить: «рама» рассказа находится в одном времени, самый рассказ — в другом.

Вспомним: Иван Васильевич рассказывает о времени своей молодости, о 40-х годах XIX века, но рассказывает более чем через три десятка лет. И мы чувствуем, какое это живое, сердечное воспоминание.

Через столько лет Иван Васильевич помнит каждое слово, каждую улыбку, каждый жест любимой; его интонации полны все еще не оставшего восхищения: «Она и в пятьдесят лет была замечательная красавица. Но в молодости, восемнадцать лет, была прелестна: высокая, стройная, грациозная и величественная, именно величественная. Держалась она всегда необыкновенно прямо — как будто не могла иначе, и это давало ей, с ее красотой и высоким ростом, несмотря на ее худобу, даже костлявость, какой-то царственный вид, который бы отпугивал от нее, если бы не ласковая, всегда веселая улыбка и рта, и прелестных блестящих глаз, и всего ее милого, молодого существа...»

Рассказывает человек, оглядывающийся на прошлое, где ничего уже изменить нельзя. И в качестве самой главной ценности прожитой жизни выступает его любовь. И, если задуматься, ведь рассказ этот — о любви, о ее осветляющей, выпрямляющей, творящей силе. Вспомним, как Иван Васильевич рассказывает о случае, от которого вся его жизнь «сложилась так, а не иначе».

«— Да,— сказал он.— Вся жизнь перевернулась от одной ночи или, скорее, утра.

— Да что же было?»

За этим вопросом, казалось бы, должен следовать рассказ о том, что потрясло Ивана Васильевича на плуцу... Нет, рассказчик отвечает по-иному: «А было то, что был я сильно влюблен. Влюблялся я много раз, но это была самая сильная моя любовь...»

В любви человек раскрывается до конца, обнажает до дна свою сущность. Поэтому писатели так часто проводят своих героев через испытание любовью. Слово любовь одно, а чувство, обозначенное им, бывает разным. Бывает любовь завистливая, трусливая, злая. Бывает смелая, добрая, самоотверженная. На какую любовь оказался способен герой рассказа?

С присущей ему искренностью Иван Васильевич рассказывает, что был он веселый и бойкий малый и жил, как свойственно молодости: учился и веселился, любил шампанское, катанье с гор и особенно — вечера и балы. Но любовь словно бы на крыльях

¹ Имеются в виду, в частности, работы М. А. Рыбинской, Г. И. Белянского, Т. Г. Браже.

подняла его. «Как бывает, что вслед за одной выпившейся из бутылки каплей содержимое ее выливается большими струями, так и в моей душе любовь к Вареньке освободила всю скрытую в моей душе способность любви. Я обинял в то время весь мир своей любовью. Я любил и хозяйку в фероньерке, с ее елисаветинским биютом, и ее мужа, и ее гостей, и ее лакеев, и даже душшегося на меня инженера Аписимова. К отцу же ее, с его домашними салагами и ласковой, похожей на нее улыбкой, я испытывал в то время какое-то восторженно-нежное чувство».

Не правда ли, Иван Васильевич немного смешон с этой своей восторженностью? Но если мы и улыбаемся здесь, то — сочувственно и просветленно. Да, скажем мы себе, — смешон, и все-таки прекрасен, потому что любит так чисто и возвышенно.

И разве не любовь помогла герою рассказа переменить свою жизнь? Вдумаемся в тот контраст, который переламывает повествование надвое.

Представим себе картину бала. Яркое освещенная зала, добродушные и хлебосольные хозяева, прекрасная музыка, празднично настроенные, красивые люди. Полковник танцует с дочерью. «Грация фигура Вареньки плыла около него, незаметно вовремя укорачивая или удлиняя шаг своих атласных ножек. Вся зала следила за каждым движением пары. Я же не только любовался, но с восторженным удивлением смотрел на них».

А теперь представим себе плач. Туманное, сырое утро. В тупике Иван Васильевич увидел что-то большое и черное и услышал доносившиеся оттуда звуки флейты и барабана. «В душе у меня все время мело и изредка слышался мотив мазурки. Но это была некая-то другая, жесткая, нехорошая музыка». И вот открывается страшная, непереносимая картина эзекуции: «Дергаюсь всем телом, шлепая ногами по талому снегу, наказываемый под сыпавшимися на него со всех сторон ударами подвигаюсь ко мне, то опрокидывался назад — и тогда унтер-офицеры, ведшие его за ружья, толкали его вперед, то падая вперед, — и тогда унтер-офицеры, удерживая его от падения, тинули его назад. И не отставая от него, шел твердой, подрагивающей походкой высокий военный...»

Мы уже говорили: то, что увидел герой рассказа, было поистине бытовым зрелищем. Каждый житель столичного или губернского города, где стояли гарнизоны, часто мог видеть нечто подобное. Но мы остро чувствуем непереносимость, невыносимость контраста между картинами бала и эзекуции на плацу — чувствуем именно потому, что погружаемся в переживания Ивана Васильевича, видим его глазами, слышим его ушами.

А вот если посмотрим глазами полковника, то такого контраста не увидим. Этот человек, в котором Ивану Васильевичу так хотелось видеть доброту (и, может быть, в самом деле не злой в кругу семьи, среди друзей), не чувствует чудовищной несовместимости того, что происходило на балу, и того, что он делает

после бала. Танцуя с дочерью, он не забыл, что утром ему предстоит командовать эзекуцией и потому придется рано вставать. Правда, полковнику неприятно, что Иван Васильевич — возможный жених его дочери — увидел его в роли руководителя эзекуции: «Делая вид, что он не знает меня, он, грозно и злобно нахмурившись, поспешно отвернулся». Можно предположить, что даже у человека, вполне уверившего себя в необходимости подобных действий, что-то внутри смутно противится палачеству. Но уверенность в своем праве распорядиться чужими жизнями, служебное рвение подавляют это смутное чувство.

Иное дело Иван Васильевич. Своей доброй, высокой и светлой любовью он был подготовлен к тому, чтобы ощутить ужас и возгор пронзающего. Сам того не сознавая, герой рассказа осудил и отверг то зло, которое делалось «с такой уверенностью и признавалось всеми необходимым». Более того, Иван Васильевич почувствовал себя ответственным за жестокость и бесчеловечность, которые стали привычными, обыденными. «Мне было до такой степени стыдно, что, не зная, куда смотреть, как будто я был уличен в самом постыдном поступке, я опустил глаза и поторопился уйти домой. Всю дорогу в ушах у меня то была барабанная дробь и свистела флейта, то слышались слова: „Братям, помилосердуйте“, то я слышал самоуверенный, гневный голос полковника: „Будешь мазать, будешь?“ А между тем на сердце была почти физическая, доходящая до тошноты тоска, такая, что я несколько раз останавливался, и мне казалось, что вот-вот меня вырвет всем тем ужасом, который вошел в меня от этого зрелища».

Потрясенный увиденным, Иван Васильевич не в состоянии понять, почему это возможно, почему существуют порядки, для охраны которых нужны палки. Он старается уверить себя, что полковник что-то такое знает, что позволяет ему самому, не мучаясь, мучить других. Но жить так, как живет полковник, как живет множество людей, служащих палаческому строю, Иван Васильевич не в состоянии...

Теперь, пожалуй, мы можем ответить на вопрос, поставленный перед нами автором рассказа: прав ли Иван Васильевич, когда говорит, что ни на что не годился, или прав его молодой собеседник, который убежден, что многие люди без Ивана Васильевича никуда бы не годились?

Толстой рисует своего героя обыкновенным человеком, который сумел, однако, избежать обыкновенной жизненной дороги. Иван Васильевич всего лишь отстранился от мерзости, которая даже и не считалась в его кругу мерзостью, была узаконенной, поощрялась свыше, позволяла делать карьеру. Но, видимо, нашлись и другие обыкновенные люди, поступившие как Иван Васильевич, — может быть, не без его влияния. Появление таких людей утверждало простые нравственные ценности — доброту, порядочность, сострадание. Эти человеческие качества сами по себе

не могут преобразовать общественные порядки, но и без них невозможно устроить общество на началах справедливости. Иван Васильевич — человек «всеми уважаемый», его восхищено слушает молодежь, и это бесспорное свидетельство не напрасно прожитой жизни.

В судьбе скромного и непритязательного порядочного человека, изображенного Толстым, отразилось явление, значение которого открывается не сразу, но, по сути дела, очень велико и не уменьшается, а возрастает в ходе человеческой истории.

О людях, которых можно назвать предшественниками Ивана Васильевича, писал А. И. Герцен за полвека до толстовского рассказа. На страницах книги Герцена «О развитии революционных идей в России» (1850) можно найти своего рода исторический комментарий к «После бала». В главе «Литература и общественное мнение после 14 декабря 1825 года» речь идет как раз о том времени, когда произошел перелом в жизни Ивана Васильевича. Дворянская молодежь росла в атмосфере холопства перед властью, ее учили слепому повиновению и бездушию, готовили для казармы и канцелярии. Но, говорит Герцен, в эту пору внутри государства «созревалась великая работа» — подготовка к новому натиску неограниченного движения. Один из признаков этой работы Герцен видит в том, что «увеличивается прослойка независимых людей, которые, отказавшись от государственной службы, сами управляют своими именами, занимаются наукой, литературой; если они и просят о чем-либо правительство, то разве только осмелиться на просьбу... Не домогаются ничего, беречь свою независимость, не искать места — все это, при деспотическом режиме, называется быть в оппозиции».

К людям такого типа принадлежал и отец Л. Н. Толстого. Известно, что зерном рассказа «После бала» послужила история, которая произошла в жизни старшего брата писателя — Сергея Николаевича. Но есть основания думать, что источником рассказа была и жизнь отца. Участник Отечественной войны, он вышел в отставку, потому что «не считал для себя возможным служить... Он не только не служил нигде во времена Николая I, но даже все друзья его были люди такие же свободные, не служащие и немного фрондирующие правительство. За все мое детство и даже юность наше семейство не имело близких сношений ни с одним чиновником. Разумеется, я ничего не понимал этого в детстве, но я понимал то, что отец никогда ни перед кем не унижался, не изменял своего бойкого, веселого и часто насмешливого тона. И это чувство собственного достоинства, которое я видел в нем, увеличивало мою любовь, мое восхищение перед ним».

Рассказ «После бала», задуманный в июне и написанный в августе 1903 года, возник в процессе работы над «Воспоминаниями», которые были начаты в январе 1903 года, продолжались в 1904 и 1906 годах и остались незаконченными. Это знаменательно, потому что «После бала», одно из последних художественных про-

изведений Толстого, несомненно, было для писателя и формой осмысления своей собственной жизни.

Но историю рассказа мы имеем право толковать и еще шире: в его основе — идея единства социальной нравственности и социальной справедливости, которая издавна была свойственна передовому общественному движению в России и русской литературе. Начиная по крайней мере с Фоминкина, с его «Послания к слугам моим Шумилову, Ваньке и Петрушке», лучшие русские писатели всегда исходили из убеждения, что деспотизм не только порождает, но и насаждает безнравственность, как свою надежную опору; напротив, нравственность есть выражение духовного опыта, идеалов и стремлений народа, нравственные традиции определяют национальный характер, сохраняют живую народную душу.

Взглянув с этой точки зрения еще раз на историю Ивана Васильевича, мы заметим, что пережитое потрясение освободило его от узкой сословной нравственности с ее узаконенной бесчеловечностью по отношению к низшим: ему стали впитаны мольба татарина о милосердии, сострадание и гнев, звучавшие в словах кузнеца; сам того не осознавая, он приобрел к нравственности народной.

Таким примером может быть ход лекции-беседы.

На этой основе можно готовить выразительное чтение, инсценирование рассказа. Возможны некоторые задания исследовательского характера, связанные с изучением сюжета и композиции. Например: выявить, как в рассказе передается течение времени, какие события сюжета происходят мгновенно, какие текут медленно и почему? Или: проследить по тексту «После бала», какое значение в его композиции имеет сопоставление звуков, красок.

Задания такого рода интересны ученикам. Прочитав рассказ, можно задать следующие вопросы:

«Вся жизнь Ивана Васильевича до бала рассказана так, что происходит мгновенно. Он учился и веселился, как и все, любил шампанское и танцы. Жизнь его после бала, после всего, что он увидел на площади, тоже происходит мгновенно. Прошло 30 лет, Иван Васильевич уже старик и рассказывает о прошлом. А бал и наказание татарина изображены по-другому, потому что это самое главное в жизни Ивана Васильевича. Тут рассказ идет медленно, много подробностей, которые показывают сначала все счастье Ивана Васильевича, а потом весь его ужас и растерянность...»

«Когда я стала вспоминать рассказ, я думала, что в нем много разных красок. Но когда я стала перечитывать, увидела, что красок мало. На балу — белая и розовая. У Вареньки было белое платье с розовым поясом, белые лайковые перчатки, белые атласные башмачки. У полковника было румяное лицо, белые усы и бакенбарды. Он натянул на руку замшевую перчатку, когда пошел танцевать. Наверно, перчатка тоже была белая. А на площади,

где были солдаты, Иван Васильевич увидел что-то черное. Снег таял и был, наверно, бело-серый. Утро было туманное, оттепель, с крыш капало. А спина татарина — это было что-то пестрое, красное, неестественное... Красок мало, но они очень запоминаются. Белое и розовое — это цвета веселого бала и любви. Серое, черное, красное — это цвета той страшной жизни, которую узнал Иван Васильевич.

В сочинениях, передававших впечатления от рассказа в целом, наиболее существенные черты — новый взгляд на знакомое произведение, пробудившееся стремление перечитывать рассказ и размышлять над ним.

«Неизвестно, что сделал Иван Васильевич в своей долгой жизни, почему про него говорят, что „сколько бы людей никуда не годилось, кабы вас не было“. Но я думаю, что он на многих так влиял, чтобы люди не делали мерзостей и жестокостей. Сначала он мне показался человеком честным, но слабым. Но чтобы отказаться быть как полковник, как все, тоже нужна была сила воли. Я думаю, что Иван Васильевич не совершил никакого героизма, он просто хороший человек, но такие люди нужны, чтобы жизнь была честной».

«Раньше я читала рассказ по-другому. Я и раньше все понимала в рассказе, но как-то не подумала, что он о любви. Но ведь это любовь сделала Ивана Васильевича таким нетерпимым к подлости и чужому страданию. У него была прекрасная и великодушная любовь... Я люблю снова в руки брать книги, которые мне понравились. Но только не школьные произведения. А после этого урока я снова стала читать „После бала“¹. Правда — такой маленький рассказ, а мысли о нем все идут и идут».

Последнее суждение представляется особенно ценным: пожалуй, самое главное, что может сделать исследование и изучение рассказа вообще, — это пробудить желание перечитать его и подумать о нем.

Глава VI

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ ПИСАТЕЛЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

Литературное краеведение в первую очередь называют, когда нужен пример учебного исследования, которое может иметь и научное значение. Накоплен большой опыт этой работы¹. Широко

¹ См.: Я. Я. М. Д. Работа со школьниками по литературному краеведению. Методические рекомендации. — М., 1972; Милонов Н. А. Литературное краеведение: Учебное пособие для студентов пед. институтов. — М., 1985. А также работы Рыжовой А. В., Гаврилова Н. К. и других авторов.

применяются экскурсии, походы, экспедиции, позволяющие много интересного узнать о жизни и творчестве писателя, об истории создания его произведений, подготовить разнообразие комментариев — исторические, географические, бытовые, пейзажные...

Значительно реже используется иной подход: сквозь призму литературного произведения посмотреть на тот край, что взрастил писателя, стал почвой его художественного мира.

А. Т. Твардовский заметил однажды:

Есть два разряда путешественников:
Одни — пускаться с места в даль,
Другой — сидеть себе на месте,
Листать обратно календарь.
На этот раз резон особый
Их сочетать позволит мне.
И тот и тот — мне к стати оба,
И путь мой выгоден вдвойне.

В школе тоже «выгодны» оба разряда: первый — преимущественно в каникулярное время, второй — на уроках, обычно в стенах класса, но иногда и под открытым небом.

Рассмотрим некоторые варианты путешествия именно на уроках, с книгой в руках. Суть этой работы, думается, можно углядеть в статье А. Т. Твардовского «О родине большой и малой»: «...в творениях подлинных художников — и самых больших, и более скромных по своему значению — мы безошибочно распознаем приметы их малой родины. Они принесли с собой в литературу свои докиевские, орловско-курские, тульские, приднепровские, волжские и заволжские, степные и лесостепные, уральские и сибирские родные места. Они утвердили в нашем читательском представлении особый облик этих мест и краев, цвета и запахи их лесов и полей, их весны и зимы, жары и метели, отголоски их исторических судеб, отзвуки их песен, своеобразную прелесть иного местного словечка, звучащего отнюдь не в разладе с законами великого, единого языка»¹.

С этой статьей уместно познакомить семиклассников: они читают «Василия Теркина»; в учебнике-хрестоматии упоминаются некоторые события жизни поэта, эпизоды его «Книги про бойца». Естественна мысль поискать приметы смоленской земли в стихах Твардовского.

В уроки я включаю несколько сообщений². Сначала — о становлении поэта.

¹ Твардовский А. Т. Статьи и заметки о литературе. — М., 1972. — С. 14—15.

² Сообщением называю устное изложение тех или иных сведений, нужных для решения задач урока; сообщение часто содержит чтение отрывка из художественных произведений, научных, немаршрутных текстов. Доклад — работа более сложная, требующая рассмотрения определенной проблемы. Сообщение может рассматриваться в качестве ступени, предшествующей докладу и готовящей к нему.

Звучит голос Твардовского, сохраненный пластинкой:

На хуторском глухом подворье,
В тени обкуранных берез,
Стояла кузница в Загорье,
И я при ней с рожденья рос.
И отсвет жара горнового
Под закопченным потолком,
И свежесть пола земляного,
И запах дыма с деготком
Привычны мне с тех пор, пожалуй,
Как там, взойдя к отцу в обед,
Мать на руках меня держала,
Когда ей было двадцать лет.

Демонстрируется семейная фотография, где шестилетний поэт стоит между отцом и матерью¹. Слово поэт в данном случае уместно не только в значении будущего: в этом возрасте он почувствовал жажду складывать стихи. Фотография поясняется отрывком из воспоминаний Твардовского: «Хорошо помню, что первое мое стихотворение, обличающее моих сверстников, разорителей птичьих гнезд, я пытался записать, еще не зная всех букв алфавита... Там не было ни лада, ни рифа — ничего от стиха, но я отчетливо помню, что было страстное, горячее желание всего этого — и лада, и рифа, и музыки, — желание родить их на свет, и немедленно, — чувство, сопутствующее и доныне всякому новому замыслу».

Слова, прочитанные школьником, поясняет учитель. В самом первом поэтическом порыве соединились два стремления: сказать о том, что прямо рвется из сердца, и выразить свои чувства музыкой родной речи. И еще очень важно: то, что радует и тревожит, что просится в стихи, — это собственное, глубоко личное, искреннее переживание, но одновременно и нечто интересное и важное для всех. Ведь маленький поэт хотел защитить теплую, трепетную жизнь, предельно птичьей песни, свободу птичьего полета — в общем, все то, без чего холодно и тоскливо было бы человеку на Земле.

Запомним это: страстное желание, но не славы, а добра, музыки, красоты, и не для себя, а для всех — таково вечное начало всякого искусства, всякого творчества.

Так начинается знакомство с поэтом. Дальше — сообщение о первых стихах в печати, о первом признании земляков.

Демонстрируется портрет Твардовского в газете «Смоленская деревня» (из книги А. Кондратовича, на которую мы ссылались). Здесь Твардовскому 16 лет. Вы заметили, какие ясные глаза и как глядят — умно и прямо? Под портретом написано: «Селькор —

поэт А. Твардовский». Знаете ли вы, кто такой селькор? Сельский корреспондент. Это не какая-то должность, а общественная работа, в те годы — опасная. Кулаки, бывало, избивали, даже убивали селькоров. В автобиография поэт рассказывает, что писал в газету о несправных мостах, о комсомольских субботниках, о злоупотреблениях.

Представляете, как были потрясены родные и односельчане, увидев газету с портретом и стихами? Поэтические занятия сына вызвали у отца и матери вместе с гордостью и сомнениями, и тревогу: они знали, что писательство не сулит больших выгод, что судьба писателя бывает трудной. А в газете прямо так и напечатано: поэт! Заметил и оценил боевой дух и талант юного селькора М. В. Исаковский, в то время уже известный на Смоленщине писатель. А стихи были вот какие:

Дышат грудью запотелой
Желтогорные осы,
Чем-то теплым, чем-то спелым
Веет с нашей полосы.
Дай ступню ногой босою
По колющему жнивью,
Дай блестящую косою
Срежу полосу мою.
Под овсяный говор нивы
Жарким потом обольюсь.
Я вдвойне тогда счастливый,
Если аволу потружусь...

Эти стихи о самом главном в человеческой жизни — о земле, о хлебе. По немногим живым приметам сразу поймешь, что речь идет о родном крае, о поле, знакомом с детства. Герой стихотворения — работник, и земля здесь — работница, даже осы «дышат грудью запотелой»...

Звучат стихи, полные ароматами смоленской земли, отрывки из воспоминаний, рассматриваются фотографии — и формируется представление о важнейших чертах нравственного облика и поэзии Твардовского. Вместе со стихотворными строчками навсегда входит в сознание представление о вечных истоках поэзии:

За тысячу верст
От родимого дома
Вдруг вестер повеет
Знакомо-знакомо...
За тысячу верст
От родного порога
Проселочной, белой
Запахнет дорогой,
Ольховой, лозовой

¹ Материал имеется, например, в книге: Кондратович А. И. Александр Твардовский: Поэзия и личность. — М., 1978.

Листовой запыленной,
Запаханным паром,
Отавой зеленой,
Картофельным цветом,
Желтеющим льном
И теплым зерном
На току земляном...

Теперь ученикам яснее, почему Твардовский в трудные для Отчизны годы сумел написать книгу, которая сразу стала нужной как хлеб и оружие и осталась донимать лучшим произведением о подвиге народа на войне. Они отыскивают «смоленские» главы и строфы в «Книге про бойца», выясняют, что и герой — земляк автора; в классе читается глава «О себе». Все это помогает острее почувствовать лирическое начало книги, связать стихи с представлением об авторе, о единстве его отношения ко всему, что говорится в стихах.

Доклады готовятся по материалу глав, имеющихся в школьной хрестоматии. Разумеется, вся поэма дает бесконечно больше материала для разговора о том, как создаются образы «большой» и «малой» родины. Но есть своя прелесть в том, чтобы опираться на «малое» поле: так яснее становится, что неповторимые приметы материнской земли во многом определяют характер всего произведения, что звуки, краски, воздух смоленского края буквально пропитывают поэму. Консультируя докладчиков, я именно так и объяснял задачу. Этого оказалось достаточно для самостоятельных поисков.

Доклад «Образ смоленской земли в поэме „Василий Теркин“» был сделан на материале главы «Гармонь». Ученица всего лишь отобрала, с душой прочитала да связала своими живыми словами несколько стихотворных отрывков. А впечатление возникло цельное.

Сначала речь шла о песне, что согрела бойцов в лютый холод на случайном привале:

...Позабывтый деревенский
Вдруг завел, глаза закрыв,
Стороны родной смоленской
Грустный памятный мотив...

Потом — о веселом танце, музыку которого боец-гармонист, конечно, тоже привез из дому:

Плясуны на пару пара
С места кинулись вдруг,
Задышал морозным паром,
Разогрелся тесный круг...

И все это — воспоминание о доме, печаль и озорное веселье, солдатское единение, душевная боль и мужество — все соединилось в родной мелодии:

А гармонь зовет куда-то,
Далеко, легко ведет...
Нет, какой вы все, ребята,
Удивительный народ.
Хоть бы что ребята этим,
С места в воду и в огонь.
Все, что может быть на свете,
Хоть бы что — гудит гармонь.

Доклад о единстве «большой» и «малой» родины целиком опирался на главу «Кто стрелял?». Ученик точно подметил, что глава так построена, словно бы поэт сам и подсказал тему доклада. Она начинается воспоминанием о том, что живет в сердце каждого бойца на войне. Ему и от окопа «пахнет пашней, летом, мирным и простым», и жужжание майского жука тревожит его «ненужной горькой лаской». Этот звук пробудил память о поре прекрасной, всегда немного тревожной, может быть уже и невозвратимой.

И такой тоской родною
Сердце сразу обволкло!
Фронт, война. А тут иное:
Выводы коней в ночное,
Торопись на «пятячок»...

Но вот возникает и нарастает иной звук (не он ли показался прежде жужжаньем майского жука?) — звук пикирующего бомбардировщика, падающего словно бы прямо на твою голову. Тут-то и раскрывается до конца суть той силы, что вела в «огонь крошечный» этих парнишек «двадцати неполных лет»:

Смерть грохочет в перепонках,
И далекий, далекий, далекий
Вечер тот и та девочка,
Что любил ты и берег.
И друзей и близких лица,
Дом родной, сучок в стене...
Нет, боец, ничком молотись
Не годится на войну.
Нет, товарищ, зло и гордо,
Как закон велит бойцу,
Смерть встречай лицом к лицу
И хотя бы плюнь ей в морду,
Веля все пришло к концу.

И дальше — про Теркина, вступившего в единоборство с бомбардировщиком.

«Удивительные стихи, — сказал докладчик. — Удивительные!» И ничего добавлять уже не требовалось: класс и так сидел в чутком молчании.

В старших классах возможен урок исследовательского характера, проводимый на местности; в случае, о котором далее будет рассказано, — на улицах и площадях Ленинграда. Идею такого урока я уявлял в статье Д. С. Лихачёва «Достоевский в поисках реального и достоверного»:

«Едва ли есть другой писатель, читатель которого так интересовали бы конкретные адреса его героев, „адреса“ событий его произведений...

И хотя о многих из этих адресов идут споры... иллюзия реальности от каждого из этих шатко указываемых адресов поразительна. Невозможно не поверить в каждую из квартир Раскольниковых, в каждую из этих дворничих с двумя ступенями вниз, в эти тринадцать ступеней, ведущих к каморке Раскольниковых. У читателя потребность поверить в эти адреса, увидеть места действия, дочитать в них романы Достоевского, пополнить ими Достоевского»¹.

Эту потребность читателя, совершенно точно указывая, мы и хотели удовлетворить на уроке «Петербургский роман» — заключительном по теме «Ф. М. Достоевский» в 9-м классе.

Работа идет в форме коллективного исследования, заключительная часть которого — экскурсия. Она может быть и заочной, но школьники Ленинграда, естественно, предпочитают реальную экскурсию. Работа включает в себя несколько этапов. Каждый этап представляет собою «дочитывание» «Преступления и наказания» в одном из мест, где происходят события романа. Материал экскурсии готовится либо коллективно, либо группами учащихся (это зависит от уровня подготовленности класса к самостоятельной работе). Весь ход экскурсии объединяется единым сюжетом: в образе Петербурга у Достоевского мы пытаемся увидеть пушкинскую традицию и думаем над тем, что вообще значит постоянная обращенность мысли автора «Преступления и наказания» к Пушкину.

Приведу обобщенную запись экскурсии, из чего будет ясен ее замысел, сюжет и реальный ход².

Первый этап. Николаевский мост (ныне мост Лейтенанта Шмидта).

Вы помните, наверно, то событие в романе «Преступление и наказание», которое произошло именно здесь, на этом мосту. По-

пытаемся представить себе, как это было. Правда, тогда стояли жаркие июльские дни, а сейчас зима (Достоевского в школе всегда изучают в эту пору). Но на что же нам давно воображение? Оно перенесет нас в какое угодно время года, и сто с лишним лет для него не помеха.

...Уже совершив свой страшный «эксперимент», Раскольников метался по городу, не в силах понять, что же такое и зачем он сделал. Слово в бреду, он явился к Разумихину (тот жил возле Тучкова моста), взял статью для перевода; дойдя до Первой линии, вернулся, молча отдал статью, пошел домой, ничего не вняв. И очутился здесь, посередине моста, когда чуть не попал под копыта лошадей, запряженных в коляску, и получил жестокий удар кнутом. Отскочив к перилам, Раскольников «злбно заскрежетал и зашелкал зубами». Прохожие засмеялись, а пожилая купчиха пожалела его — подала двугривенный... Тут надо обратиться к тексту: очень важны подробности.

«Он жалал двугривенный в руке, прошел шагов десять и оборотился лицом к Неве, по направлению двorca. Небо было без малейшего облачка, а вода почти голубая, что на Неве так редко бывает. Купол собора... так и сиял, и сквозз чистый воздух можно было отчетливо разглядеть даже каждое его украшение. Боль от кнута утихла, и Раскольников забыл про удар; одна беспокойная и не совсем ясная мысль занимала его теперь исключительно. Он стоял и смотрел вдаль долго и пристально; это место было ему особенно знакомо; когда он ходил в университет, то обыкновенно — чаще всего возвращаясь домой — случалось ему, может быть, раз сто останавливаться именно на этом же самом месте, пристально вглядываться в эту действительно великодушную панораму и каждый раз почти удивляться одному неясному и неразрешимому своему впечатлению. Необъяснимым холодом веяло на него всегда от этой великодушны панорамы; духом немим и глухим полна была для него эта пышная картина... Дивился он каждый раз своему угрюмому и загадочному впечатлению и откладывал разгадку его, не доверяя себе, в будущее».

Загадку Раскольников не разгадал — ни тогда, на мосту, ни позднее. Но не зря ведь Достоевский поставил ее перед нами, читателями, да еще поддал так крупно, подчеркнуто. Не попробовать ли разгадать? Все, что в романе связано с образом города, требует пристального внимания. Значение этого образа в повествовании очень велико: его воздействие ошутимо во всех поворотах сюжета, в возникновении и разрешении всех конфликтов, в судьбах всех персонажей. И мало того: по замечанию Д. С. Лихачева, у Достоевского город служит как бы продолжением романа, поэтому читатель испытывает потребность увидеть места действия и в них «дочитать» роман. Мы с вами так и поступим: будем дочитывать роман на мосту, на площади, на улице и думать над загадкой, которую задал нам автор. Может быть, это откроет нам нечто новое в бесконечно сложном произведении.

¹ Лихачев Д. С. Литература — реальность — литература. — Л., 1981. — С. 53—54.

² В запись соединены два экспериментальных варианта урока-экскурсии: урок, проведенный мною с учащимися 9-го класса 507-й школы Ленинграда, и урок, повторенный с помощью Ленинградской студии телевидения для всех девятиклассников города.

Кажется, какая-то путеводная нить есть в самой ивской панораме, нарисованной Достоевским. Когда мы смотрим на нее глазами Раскольниковца, мы не можем не вспомнить того, кто прежде рисовал ее: «Невы державное течение, береговой ее гранит...» Представление о пушкинском Петербурге навсегда вошло в наше сознание. Не значит ли это, что найти ответ поможет нам Пушкин? Видимо, надо задуматься над тем, что в петербургском романе Достоевского — и особенно в изображении города — идет от Пушкина.

Второй этап. Набережная Невы возле Дворцового моста. Петербург в «Преступлении и наказании» многогранен, сложен: достоверен до мельчайших деталей — и зыбок, фантастичен. В нем так или иначе отразились лики города, увиденные и изображенные другими писателями, предшественниками Достоевского. Этот город почти с самого рождения своего стал художественным образом — в литературе, живописи, музыке, архитектуре. Поэтому Петербург Достоевского сблизкают с Петербургом Гоголя, Некрасова. Вы знаете, что для этого есть основания. Петербург в «Преступлении и наказании» — город острейших контрастов, холодный и безжалостный для обездоленных, как у Некрасова в стихотворениях «Размышления у парадного подъезда», «О погоде», «Вчерашний день, часу в шестом...»; город, самый воздух которого отравлен тщеславием и торгашеством, город иллюзий и обманов, как у Гоголя в «петербургских повестях» (Невский проспект, «Нос», «Портрет»).

Но эти и иные лики города — в истоке — мы найдем у Пушкина. Пушкинский Петербург — это не только великолепный город, вступления к «Медному всаднику», но и город, разоренный взбутовавшейся Невой; это жестокий город «Станционного смотрителя», оскорбивший Самсона Вырина, лишивший его последней надежды; это Петербург «Египетских ночей» — город пышных особняков и грязных трактиров, вроде того, в каком остановился итальянский поэт-импровизатор, вынужденный торговать своим удивительным дарованием; город «Пиковой дамы», где отживает свой век старая аристократия, где хладнокровные игроки прибирают к рукам состояния беснующихся мотов и в своих смиренных уголках вынашивают дьявольские планы молодые люди с «профилем Наполеона и душою Мефистофеля».

Пушкин однажды с лаконизмом гения сказал о многоликости Петербурга:

Город пышный, город бедный,
Дух неволи, стройный вид,
Свод небес зелено-бледный,
Скука, холод и гранит...

Третий этап. Набережная Фонтанки возле Инженерного замка.

Для становления Достоевского как художника решающее значение имела его встреча с Петербургом как «городом Пушкина». Это было весной 1837 года, когда шестнадцатилетнего Федора и его старшего брата Михаила отец привез в Петербург для определения в Главное Инженерное училище. «Тогда», — вспоминал через много лет Достоевский, — всего два месяца перед тем, скончался Пушкин, и мы дорогой сговаривались с братом, приехав в Петербург, тотчас же сходить на место поединка и пробраться в бывшую квартиру Пушкина...»

Сам Инженерный замок, где учились братья Достоевские, и окрестности его — Фонтанка, Летний сад, Марсово поле — все напоминало о Пушкине. Соученик Достоевского рассказывает, что Федор Михайлович любил заниматься и размышлять в одиночестве у окна, выходящего на Фонтанку. Как раз напротив находился дом друзей Пушкина — братьев Александра и Николая Тургеневых, — где поэт написал (или завершил) оду «Вольность». В этой оде рисуется замок, построенный для Павла I, где царь был задушен дворцовыми заговорщиками:

Когда на мрачную Неву
Звезда полуночи сверкает
И беззаботную главу
Спокойный сон отягощает,
Глядит задумчивый певец
На грозно спящий средь тумана
Пустынный памятник тирана —
Забвенью преданный дворец.

В этой оде восемнадцатилетний Пушкин уже поставил те грозные вопросы, которые долго еще будут приковывать внимание русской литературы: о «падших рабах», обреченных на страдание; об «увечьях злодеев», захвативших «несправедную власть»; о «вольности святой», которая видится как детище «законов мощных», равно выполняемых царями и гражданами. Здесь звучит проклятие Наполеону и наполеонизму — страшной угрозе не только для России и Франции — для человечества:

Читают на твоём челе
Печать проклятия народы:
Ты ужас мира, стыд природы,
Упрек ты богу на земле!

Четвертый этап. Набережная Мойки (напротив музея-квартиры А. С. Пушкина).

Вы знаете, что «Преступление и наказание» Достоевский задумал «на каторге, лежа на нарах, в тяжелую минуту грусти». Но идея, породившая этот замысел, вошедшие в самую ткань

«петербургского романа» Достоевского, мы вправе видеть в пушкинской поэзии. С юности и до конца жизни творчество Пушкина было для Достоевского «пророчеством и указанием» (слова из речи Достоевского на торжестве в честь открытия памятника поэту). Пушкин, говорил Достоевский, «национально-всемирный поэт», в его поэзии выразилась народность, способная отозваться на духовную жизнь любого другого народа, это «народность» в дальнейшем своем развитии, народность нашего будущего... Ибо что такое сила духа нашей народности, как не стремление ее в конечных целях своих ко всемирности и ко всечеловечности?»

Вы помните, что в романе «Преступление и наказание» автор не однажды обращает мысль читателя к Пушкину (об этом рассказывает в эссе, пока речь не об уроках). Замысел Раскольникова «Наполеоном сделаться» не может не вызвать в читательской памяти строки из «Евгения Онегина»:

...Все предассудки истребя,
Мы почитаем всех нулями,
А единицами — себя.
Мы все глядим в Наполеоны:
Двуногих тварей миллионы
Для нас орудие одно;
Нам чувство дико и смешно.

И основная идея «эксперимента», к которому привела Раскольникова его человеконенавистническая теория, — «Тварь ли я дрожащая, или право имею?» — почти цитата из пушкинского «Подражания Корану»:

Мужайся, презирай обман,
Стезю правды бойдро следи,
Люби сирот и мой Коран
Дрожащей твари проповедуй.

В романе Достоевского через три десятилетия после гибели Пушкина анализируется новый этап индивидуалистического стремления к власти над «человеческим муравейником» — этой социальной чумой, порождающей бесчисленные жертвы. В пореформенную пору в России стремительно растет могущество капитала, спешноство богатства, бесправие бедности, преступность — и среди «власть имущих», и среди обездоленных. И самое страшное: идея власти исключительной личности над миллионами «обыкновенных людей» в отчаявшихся умах соединяется с идеей спасения «униженных и оскорбленных». Чудовищное соединение искреннего страдания за униженных и теорий, утверждающих социальное унижение, власть «сильных» в качестве непреложного и вечного закона — вот что исследуется в «петербургском романе» Достоевского. Отсюда и трагический

канонит романа. Достоевскому необходимо привести своего читателя к непреложному убеждению: носившиеся в воздухе теории «благотворительного тиранства» бесплодны, преступны и очень опасны.

Пятый этап. Сенная площадь.

Действие романа начинается в окрестностях Сенной площади. Сюда направляется Раскольников, выйдя из своей канорки, которая располагалась под самой крышей, конечно раскаленной в эту пору. «На улице жара стояла страшная, к тому же духота, толкотня, вездю известка, леса, кирпич, пыль и та особенная летняя вонь, столь известная каждому петербуржцу, не имеющему возможности нанять дачу, — все это разом потрясло и без того уже расстроенные нервы юноши».

Так воссоздается атмосфера, в которой рождаются болезненные, мучительные идеи. Но и сами эти идеи заражают атмосферу, заставляют задыхаться. В этом городе, как заметил проинципальный следователь Порфирий Петрович, всем не хватает «воздуху, воздуху и воздуху». Недаром на каторге, в тяжелой болезни, когда Раскольников — если еще не сознанием, так сердцем — начинает постигать, к чему вела его теория, ему в бредовых видениях являлись города, пораженные какой-то моровой язвой, города, где целыми днями гремит набат, где люди, утратив представление о добре и зле, убивают друг друга в бессмысленной злобе. И только на берегу Иртыша, над широким и вольным простором, он впервые дышит легко и свободно, когда встает, едва живой, но душевно обновленный, после тяжелой болезни.

Да, город «Преступления и наказания» давит, душит, загоняет в тупики. Но увидеть в облике города только это — мало. Петербург в романе столь же противоречив, сложен и целостен, как и весь роман. Город страшен и притягателен, отвратителен и поэтичен. Иногда эта противоречивая целостность обнажается в какой-нибудь мимолетной и многозначительной детали. Помните: когда Раскольников преодолевает беспамятство, охватившее его после убийства, он снова выходит на Сенную. Все та же духота, тот же зараженный воздух... Раскольников слушает шарманку, поение девушки в крикливом и заманчивом одеянии. «Любите вы уличное поение? — обратился вдруг Раскольников к одному, уже немалому прохожему, стоявшему рядом с шарманкой и имевшему вид фланера. Тот дико посмотрел и удивился. — Я люблю, — продолжал Раскольников, но с таким видом, как будто вовсе не об уличном поении говорил, — я люблю, как поют под шарманку в холодный, темный и сырой осенний вечер, непременно в сырой, когда у всех прохожих бледно-зеленые и больные лица; или еще лучше, когда снег мокрый падает, совсем прямо, без ветру, знаете? — а сквозь него фонари с газом блистают».

В этой детали тоже можно услышать отзвук пушкинской лирики. В «Осени» поэт говорит о своей любви к смиренной красоте увядания:

Как это объяснить? Мне нравится она,
Как, вероятно, вам чахоточная дева
Порою нравится. На смерть осуждена,
Бедняжка клонится без ропота, без гнева.
Улыбка на устах увянувших видна;
Могильной пропасти она не слышит зова;
Играет на лице ее багровый цвет.
Она жива еще сегодня, завтра — нет.

Раскольникову близка эта поэзия страданий и сострадания, ему свойственна привязанность к болезненной и поэтому особенно трогательной красоте. «Она большая такая девочка была, совсем хворая», — вспоминает он о своей невесте, дочери квартирной хозяйки. Но именно с нею он говорил открыто и обо всем, как позднее с Соней. «Кроткие, с глазами кроткими» — вот кто вечно ранит его сердце.

Вы видите, мы снова и снова возвращаемся к Пушкину — и не просто потому, что на это ориентирована наша беседа; на это ориентирован сам роман. И теперь, пожалуй, настал момент, когда мы можем вернуться к загадке, которую задал нам Достоевский в сцене на Николаевском мосту, напоминая о пушкинском Петербурге. Почему же все-таки Раскольников чувствовал холод и отчуждение, глядя на великолепную панораму?

Мы, в сущности, все время шли к отгадке. Теперь остается сделать еще один шаг.

Шестой этап. Столярный переулочек, возле Сенной (ныне улица Прижевальской).

Вот дом Олонкина, где Достоевский жил в 1864—67 годах, где писал «Преступление и наказание». Как ни странно, он любил угловые квартиры и предпочитал жить в тех местах, где, кажется, менее всего условий для сосредоточенного писательского труда. В Столярном переулке было всего 16 домов, а в них 18 расписочных, — значит, вечно визг, крик, ругань, гармонь или шарманка, драки... Вряд ли дело в том, что писатель здесь «собирал материал». Достоевский и без того великолепно знал город, который исходил чуть ли не до последнего закоулочка. Вернее предположить, что он, как и его герой, остро чувствовал мрачную или печальную поэтичность этих мест, их своеобразную трагическую красоту.

Остановимся на углу Столярного переулка и Мещанской (ныне Гражданской) улицы, возле дома, который традиционно считается «домом Раскольниковых». На стене этого дома — памятный знак: уровень воды во время наводнения 7 ноября 1842 года. Совпадение, которое кажется символическим: именно

здесь, где все связано с «петербургским романом» Достоевского, словно бы мелькает тень пушкинской «петербургской повести» (так написано в подзаголовке поэмы «Медный всадник»).

Но какое отношение имеет наводнение к «Преступлению и наказанию»?

Если мы внимательно читали роман, то, может быть, заметили, что там изображена трагическая ночь, когда сырой, холодный ветер гонит на город воды Невы. Возникает ситуация, неизбежно ведущая читателя к воспоминанию о «Медном всаднике»:

...Но силой ветров от залива
Перегражденная Нева
Обратно шла, гневная, бурливая,
И затопляла острова...
Погода пуше свирепела,
Нева вздувалась и ревела,
Котлом хлопоча и клубясь,
И вдруг, как зверь остервенясь,
На город кинулась...

В «Преступлении и наказании» над городом нависает та же угроза. «А, сигнал», — думает Свидригайлов, услышав пушечный выстрел. — Вода прибывает, к утру хлынет, там, где пониже место, на улицы, зальет подвалы и поребеа, слышнют подвальные крысы, и среди дождя и петра люди начнут, ругаясь, мокрые, перетаскивать свой сор в верхние этажи».

В эту ночь Свидригайлов и Раскольников порознь, но охваченные одним желанием — покончить счеты с жизнью — бродят по берегам обезумевшей реки. Свидригайлов исполняет свое намерение, постаравшись напоследок как-то «замолотить» грязное и подлое в своей путаной жизни. Раскольников не решает уйти из жизни, прокладывает себя, называет подлеем, но охваченно решает сделать «явку с повинной» — не ради того, чтобы ему суд снизил наказание, а ради того, чтобы восстановить оборвавшийся связь с людьми, с человеческим миром.

Теперь, задумавшись об этом символическом совпадении, о роли картин наводнения в петербургском романе Достоевского и петербургской повести Пушкина, мы можем заметить нечто новое и в сцене на Николаевском мосту. Раскольников здесь удивительно напоминает пушкинского Евгения, обезумевшего после гибели своей невесты Парашки и ее матери:

...Весь день бродил пешком,
А спал на пристави. Питался
В окошко поданным куском.
Одежда ветхая на нем
Рвалась и тлела. Злые дети
Бросали камни вслед ему.

Нередко кучерские плети
Его стегали, потому
Что он не разбирая дороги
Уж никогда; казалось, он
Не примечал. Он оглушен
Был шумом внутренней тревоги.

«Оглушен был шумом внутренней тревоги» — эти слова поразительно точно передают и состояние Раскольниковца, когда он в своих метаниях по городу очутился посредине Николаевского моста, откуда открывается величественный вид столицы.

Надо полагать, что все эти напоминания и сближения не были специально подготовлены и рассчитаны Достоевским: они возникли потому, что личность Пушкина, мир его творчества постоянно присутствовали в художественном сознании Достоевского. Да, представляется несомненным родство Раскольниковца с Евгением из «Медного всадника». И более всего потому, что оба они — из тех миллионов, на чьих костях испокон веков самовластные возводили свои дворцы. Только холодом и молда на них вельт картина дворцового великолепия.

Но, говоря о сходстве между героями Пушкина и Достоевского, мы лучше увидим и резкую разницу между ними, порожденную и движением времени, и движением художественной мысли. Евгений, мечта о мирном семейном счастье, гибнет под «колесницей истории»: он — страдалец вонстину непонятный, помыслы его узки, не человечески и совесть чиста. Иное дело Раскольников: он помышляет о благе для многих, в перспективе — для всего человечества, но насилует свою совесть, свою человеческую природу неопровержимыми, как ему кажется, доводами бесчеловечной теории и становится губителем. Бунт Евгения возникает как преодоление безумия («прояснились в нем страшно мысли»), как социальный протест, безнадёжный в данный момент, но, может быть, грозный в исторической перспективе. Бунт Раскольниковца — выражение безумия, индивидуального и социального; более того, его философия способна породить цепную реакцию безумия. Прав Разумихин: разрешение «крови по совести» страшнее, чем официальное разрешение кровь проливать.

Роман Достоевского остается пророчеством и предупреждением, значение которого все возрастает с движением истории: человечеству сегодня, чтобы спасти себя, надо усвоить, что мысль о праве каких бы то ни было личностей, групп, наций, государств властвовать над остальными людьми, какие бы слова о всеобщем благе ни произносились в оправдание, есть мысль преступная, есть разрешение безумной вакханалии убийств и самоубийств. В создании этого великого романа Достоевскому помогало пушкинское «пророчество и указание», явившееся для него вечным источником мысли и творчества.

Литературно-краеведческие уроки способны поднять учащихся к новой и очень нужной им точке зрения, которую можно назвать панораимной.

В классе, где литературное произведение «дончитывалось» на улицах города впервые, ребята писали маленькое сочинение: «Петербургский урок». И многие начинали его словом *никогда*: «Никогда я раньше не останавливался на Николаевском мосту и не смотрел на Неву глазами Раскольниковца и Достоевского...» — «Никогда еще не приходилось мне вот так идти по городу Достоевского и разгадывать загадки, которые писатель нам задал» — «Никогда я так серьезно не задумывалась над связью романа „Преступление и наказание“ с творчеством Пушкина». Они и до этого имели, разумеется, некоторые представления о развитии литературы, о традициях, преемственности, но впервые ощутили и осмыслили движение истории и связь времен как явление художественное. «Живое общение с городом Пушкина и Достоевского — вот что было главное и что запомнилось. Раньше я не думала, что в романе Достоевского есть пушкинский дух. Теперь я перечитала страницы, мимо которых как-то проскочила...» — «Я уже был в Столярном переулке, видел и дом Раскольниковца, и табличку с чертой, которой обозначен уровень воды. Но мне не приходило в голову, что наводнение играет какую-то роль в „Преступлении и наказании“». Да, по правде, я и не заметил наводнения, хотя читал все подряд и внимательно». — «Я увидела наш живой, любимый, самый лучший город знакомым и незнакомым. Первый раз подумала: сколько есть такого, чего я совсем не знаю! Странное чувство у меня было: живешь сразу в разных временах — во времени Пушкина, во времени Достоевского и сегодня».

Глава VII

ЖИЗНЬ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ОБЩЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ КАК ПРОБЛЕМА УЧЕБНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Среди задач литературного образования труднейшая и в конечном свете определяющая успех дела — формирование у школьников убежденности в том, что творения искусства не стареют, что их ценность непреходяща и с течением времени раскрывается все более полно. В сущности, все дискуссии последних лет о преподавании литературы разворачивались вокруг вопроса о том, как решается эта задача. Речь идет не только о литературе прошлого, о классике, но о литературе в целом. Классика в данном случае — «пробный камень»: отно-

шение к ней выявляет уровень читательского и — шире — культурного развития.

Читатели юношеского возраста нередко высказывают мнения вроде следующего: «В наш атомный век, век скорости и вылета, загружать школьную программу большим количеством классических произведений просто незачем... Произведения, которые читают добровольно, приносят больше пользы. Классики имеют для меня познавательное значение, а воспитывает современная литература».

Ученик, конечно, прав, утверждая, что добровольное чтение лучше принудительного, но высказывание его, вполне расхожее, приведено по другой причине: автор высказывания — девятиклассник с прочной «четверкой» по литературе и человек думающий, как выяснилось при беседе с ним, — как раз современной литературы, относящейся к сфере его добровольного чтения, фактически не знает. Классика — произведения Грибоедова, Пушкина, Толстого, Горького — ему по крайней мере знакома в пределах школьной программы. Но имена Астафьева, Белова, Бакаланова, Бондарева, Вампилова, Мартынова, Межирова, Нагибина, Е. Носова, Распутина (можно продолжать по алфавиту) ему ничего не говорят. Из произведений Б. Васильева он знает — только по экранизации — «А зори здесь тихие...». О В. Быкове слышал, но книг его не читал. Из поэтов называет Есенинко, Рождественского, Вознесенского, но стихотворений их не помнит.

Картина достаточно типичная, хотя ей можно противопоставить иные, отрядные, картины. В школе, где учится автор цитированного высказывания, свое отношение к классике высказали еще 95 его сверстников. Только трое выступили прямо против изучения классики в школе, приводя такие аргументы: «Современная литература как-то больше вдохновляет человека, ее читаешь легко и с удовольствием». — «Совсем не обязательно читать прошлых писателей, если тебе это скучно...» Остальные писали о необходимости читать и изучать классику, причем встречались и такие, например, суждения: «Когда я беру в руки томик Пушкина, Лермонтова, Некрасова, когда читаю и перечитываю произведения Гоголя, Тургенева, Толстого, Чехова и многих других писателей прошлого, меня охватывает чувство глубокого волнения и гордости. Это большие, настоящие книги, созданные великими писателями нашей страны. Я невольно задумываюсь о том, какую долгую и прекрасную жизнь прожили эти книги. Их читали мой прадед, дед, отец, теперь читаю их и — человек нового, советского времени. Я лично считаю, что без Пушкина и Толстого не было бы сейчас замечательных произведений советской литературы...»

В значительной части работ (34) можно было прочесть если не разрывные, то искренние и убедительные высказывания: «...Когда я читал „Севастопольские рассказы“ Толстого, вместе с Козельцовым я гнал французов назад... Нет, классика,

по-моему, нужна людям как хлеб, как воздух». — «Ушли в историю лишь события, а люди остались... Без классики жить нельзя. Отвергнув ее, человек теряет лучшую половину своего духовного мира».

Но в большинстве работ «защитников классики» повторялся на разные лады один довод: надо читать классику, чтобы знать прошлое, знать, «как люди жили прежде». Некоторые ученики писали о значении классики с назойливой назидательностью: «Я сам не люблю читать произведения классиков, а больше люблю читать современную литературу. Но произведения классики нам нужны, и даже более того — они необходимы. Эти произведения нас многому учат, воспитывают молодежь... Но из каждого произведения нужно выбирать только хорошие, только положительные качества героев».

Итоги анализа высказанных мнений я вынес на обсуждение тех самых учеников, что писали работы. Главный вопрос, выдвинутый для обсуждения, был таков: если 93 из 96 считают, что классика нужна не только литературоведам, как сделать, чтобы она стала действительно необходимой для всех?

Не буду излагать ход дискуссии, долгой и бурной. Но приведу запись выступления девятиклассницы. Она говорила с большой убежденностью, спорила страстно, и, насколько можно было судить, убедила многих своих сверстников.

«Надо сделать так, чтобы мы не только узнавали о значении классики из объяснений, из учебника. Мы сами хотим, своим умом, понять значение классики. Даже великое не надо насильно навязывать. Вы скажете: „А программа? А экзамены?“ Ну и что — программа? Пускай это будет наша программа, а не просто придуманная для нас. Как это — наша? А так: мы будем не готовиться к урокам... Да! Да! Я понимаю, что говорю! Не готовиться к урокам, а готовить уроки. Нет, не все равно! Почему всегда требуют от нас? Почему мы всегда отвечающие и ждем вопроса? Неужели это все, что мы можем, — ждать, пока вызовут? Я люблю слушать на уроке. Но все равно — больше всего запомнились уроки, где были доклады, где сама выступаешь, читаешь, анализируешь. Оценки? Можете, и оценки. Я себе больше не поставлю, чем заработала. И раз уж по правде, я своих потерок по литературе еще не заслужила».

К этому мнению надо прислушаться: оно идет из самых глубин педагогической действительности, в нем содержится ценная конструктивная идея, которая давно уже «витают в воздухе», но пока относительно редко реализуется.

В 1986 году я попросил учеников десятого — педагогического — класса одной из ленинградских школ разработать предложения по совершенствованию уроков. Вот самые основные предложения, поддержанные практически всеми: «Бывают уроки, на которых большинство не трудится, а отсиживается. Но как

быть, если на уроке не то что трудиться — спать хочется?.. Мне кажется, что урок литературы должен быть как маленький спектакль, в котором все ребята — актеры, а учитель — режиссер. — «Нужно создать такую обстановку, чтобы все чувствовали себя свободно, не боялись высказывать свои мысли. Часто ученик думает хорошо и правильно, а боится высказаться, особенно если когда-то с его мнением не посчитались, или еще хуже — высмеяли...» — «Нельзя ограничиваться примерами из литературы, из жизни — вот, мол, как люди работали, берите с них пример. Надо сделать так, чтобы на уроке все и все время трудились... Иногда учитель, чтобы упростить дело, дает ученикам готовый материал — и прививает тем самым неумение и нежелание думать, привычку получать все „на блюдечке с голубой каемочкой“». — «Можно сто раз рассказать о необходимости работать с книгой, а толку не будет. Главное — надо привлечь учеников к тому конкретному делу, о котором говорит учитель. Конечно, к делу интересному, к такому, которое ученик будет считать по-настоящему необходимым. Но даже интересная, нужная работа быстро наскучит, если ученик не знает, как к ней подступиться».

Итак, дело в организации работы учеников? Так просто? Да, от организации зависит если не все, то очень многое. Только это далеко не просто — иначе не держался бы так упорно всем известный стандарт урока: вопросы, общая цель которых не очень ясна учащимся или привычно понимается так: нас надо спрашивать, потому что полагается ставить оценки; ответы, главным образом односложные, иногда более длительные — когда пересказывается художественный текст или учебник...

Само собою разумеется, что важные и другие условия: надо, чтобы учитель любил и знал свое дело, чувствовал свою ответственность не только перед администрацией и инспектурой, но также перед литературой — за подготовку новых читательских поколений.

Организация — самый гибкий из инструментов, которыми мы располагаем в преподавании. (Заметим, что в современной философии — в учении о системном анализе — организация выступает как важнейшее средство упорядочения, гармонизации сложных систем.) Очень трудно перестраивать себя — и как личность, и как специалиста. Нелегко, но легче перестраивать организацию собственной работы и работы учеников. Затраты сил — особенно на первых порах — нужим немалые, но воздается за них воистину сторицей. Есть словесники — мастера организации познавательно-творческого труда учеников¹.

Разыскивание материалов, их демонстрация, сообщения, доклад, чтение, комментирование, инсценирование, библиографическая рекомендация, поэтическое выступление или «отступление», устройство выставки, подготовка выступления на семинаре или диспуте — все это придумывается с помощью самих учеников, планируется одновременно, чтобы можно было успеть подготовить, сопровождается тактической помощью, наконец, включается в урок или во внеклассную работу как составная часть в решении общей задачи. А кому в юности не хочется выступить перед товарищами так, чтобы вызвать внимание, заметить благодарные взгляды, услышать спасибо?

Учебное исследование реально только в такой системе организации работы. И вместе с тем исследование — средство такой организации: его обращенность к проблемам трудным, дискуссионным, не вполне решенным пробуждает у школьников сознание целесообразности, серьезности их литературных трудов.

Рассмотрим возможности исследования в организации работы над темой на примере изучения «Слова о полку Игореве». Берем этот материал потому, что с него очень желательно начать формирование представления о движении великих произведений искусства в общественном сознании. Задача исследования — увидеть «Слово» не только как драгоценную историческую реликвию, но как произведение художественное и потому — живое, как начало славных традиций нашей литературы и как прекрасное создание гения, поражающее и радующее мудростью и простотой.

Д. С. Лихачев говорит о важности эстетического изучения древних памятников, потому что в художественных произведениях, «произведениях гуманистических, человеческих в высшем смысле этого слова, культура не знает старения»¹. Но ощутить художественность «Слова» — как раз самое трудное для восьмиклассника.

Есть в этой работе и другая трудность: с изучения «Слова о полку Игореве», после совсем краткой вводной темы, начинается курс 8-го класса. Как же готовиться к изучению? Ответ простой: надо начинать подготовку в 7-м классе. Это логично, естественно: ведь семиклассник, изучая отечественную историю, знакомится с древнерусским искусством и со «Словом»; в учебнике много разнообразного материала о культуре Руси XI—XII веков. Даже хорошо, что подготовка будет длительной, — это создаст привлекательную перспективу. Кроме того, нужны знатоки по разным вопросам: исторические события, отразившиеся в «Слове»; изображенный в нем мир природы; география похода, битвы и всего пространства, открывающегося в произведении, — от Дона и Днепра до Дуная, от Киева до Тьмутаракани; современная карта тех мест; история и место находки «Слова»;

¹ Лихачев Д. С. Звенья родная. — М., 1983. — С. 200.

его переводы и переложения; произведения искусства, вызванные к жизни «Словом».

Задания даются максимально узкие и конкретные; даже и в таком виде они достаточно сложны. Например, карту Руси XII века и современную карту (они есть в школьных кабинетах истории и географии) готовить демонстрировать и комментировать разные ученики; желательны отдельные «специалисты», способные толково рассказать о вооружении русских и половеческих воинов, о солнечном затмении 1 мая 1185 года, показать сходство между образами «Слова» и образами былинны «О Вольге Святославовиче и Миклушке Селяниновиче», которая изучалась по программе в 5-м классе; нужны чтецы, способные прочесть фрагменты древнерусского текста, переводы, переложения, стихотворения по мотивам «Слова»; один из чтецов готовит описание степи из «Тараса Бульбы» — «зеленой девственной пустыни», какой была она с незапамятных времен.

Источники для работы вполне доступны: кроме учебника, издание «Слова о полку Игореве» для школьников со вступительной статьей, объяснительным переводом и комментариями Д. С. Лихачева, с гравюрами В. А. Фаворского; Детская энциклопедия; книга писателя Е. И. Осетрова «Мир Игоревой песни», адресованная широким читательским кругам, доступная и интересная школьникам 13—15 лет¹.

На уроках сочетаются заранее подготовленные выступления учеников и коллективная работа над текстом. Например, идет разбор сцены последней битвы. Ученик рассказывает о событиях, предшествовавших битве. Это необходимая историческая справка, составленная на основе вступительной статьи и комментария к школьному изданию «Слова о полку Игореве». Но она создает и определенное настроение, потому что говорит к трагическим событиям.

Русская дружина подошла к Северному Донцу 1 мая 1185 года. Воины увидели «солнце стоящее яко месяц»; наступило полное солнечное затмение. Это считалось недобрым предзнаменованием. Но Игорь решил продолжать поход. Вот уже остался позади на границе со степью последний сторожевой холм с вышкой: его называли *шеломя*, или *шеломяне*. Слово *шеломя* (*шелем*) того же корня: недаром шлем похож на холм. 10 мая, в пятницу — «в пяток», как говорили тогда, — произошла первая битва с передовыми отрядами половцев. Русские войска обратили их в бегство и захватили богатую добычу. Но за ночь, пока Игоревы дружина отдыхала, половеческие племена со всех сторон стали стягиваться к месту ее ночлега. Утром русские воины увидели, что их обступила несметная сила...

¹ Бывает, что ученики обращаются (в результате собственных поисков и по рекомендации учителя) и к иным источникам — к работам Д. С. Лихачева, В. А. Рыбакова, Л. А. Дмитриева, А. Н. Рубинского и других исследователей «Слова о полку Игореве».

Потом звучит в подлиннике описание битвы¹. Восьмиклассники охотно учатся читать на древнем языке, их привлекает мысль, что это язык живой, а не мертвый, исток и предтеча нашего современного языка, поэтому «Слово» можно понять и без перевода.

Се вѣтри, Стрибожи внуци,
вѣют с моря стрѣлами
на храбрѣя плѣхы Игоревы.
Земля тутнеть,
рѣки мутно текутъ,
пороси поля прикрывають,
стѣзи глаголютъ:
полови идуть отъ Дона
и отъ моря,
и отъ всѣхъ странъ
Рускѣя плѣхы оступиша.
Дѣти бѣсовы кликомъ
поля прегородаиша,
а храбрѣи русици преградиша
чръными щиты.

Здесь все поразительно верно отражает события давнего времени. Вѣтры (их автор называет *потомками Стрибога*, славянского языческого бога ветров) дули с юга, как и обычно они дуют в Причерноморье весной. Лучники стреляют по ветру: стрела, летящая против ветра, отклоняется от цели. Земля *тутнеть* (гудит) от топота бесчисленной половеческой конницы. Вода мутна, потому что тысячи коней прошли вброд и перебрались впасть через реки. *Пороси*, или *пороки* (прах, пыль), поднятые копытами, покрыли зеленую весеннюю траву. *Стѣзи* (стѣги) — боевые знамена вражеских отрядов — *глаголютъ* (говорят), ибо они в бою указывают место отряда, собирают вокруг себя воинов...

Но историческая точность — лишь зерно, из которого вырастает художественный образ.

Какие просторы открываются взгляду читателя: мы, подобно автору, словно смотрим на битву с поднебесной высоты! Перед нами степь до самого горизонта, над нею — воляные вѣтры. Но когда читаешь: «Се вѣтри, Стрибожи внуци...», — словно стрела свистит мимо уха и, подобно стреле, произзает мысль, что родные вѣтры — внуки русского языческого бога ветров — несут стрелы на Игореву войско... «Земля тутнеть, рѣки мутно текутъ», — перечитываем мы — и топот коней поражает наш слух вместе с повторяющимися ударами: *тут... тут... тут...* Тучи пыли, прикрывшие поля, создают представление о бесконечном мно-

¹ О современном прочтении древнего текста см.: Слово о полку Игореве / Составление и комментарии Л. Дмитриева. — М., 1983. — С. 22—23.

жесткие вражеских полчищ, а слова «стизи глаголют» пробуждают не только зрительное представление (множество воинских значков, украшенных золотыми наконечниками и звериными хвостами, поднятые над массами конницы), но и передают звучание стягов, которые трепещут под тугими степными ветрами.

Так возникает в воображении читателя образ потрясающей силы: горстка русских воинов, окруженная бесчисленным множеством врагов, но готовая биться до конца.

Подобным образом идет перечитывание и истолкование других мест «Слова». Школьникам особенно близок образ Ярославны, поэтому все, что относится к героине произведения, вызывает пристальный интерес. Приведу доклад ученицы, предшествовавший анализу текста.

«Кто она — Ярославна? Я знаю теперь, что ее звали Ефросинья Ярославна, такое у нее было имя, по предположению ученых. Но это имя как-то не произносится, потому что слышишь, как в «Слове»: „Ярославна рано плачет в Путивле на забрале...“

Она — дочь князя Галицкого Ярослава, которого звали Осмомыслом за его ум: можно перевести „Восьмимыслим“. В жизни Ярославны многое неясно. Одни ученые говорят, что она была матерью шестерых детей князя Игоря — дочери и пяти сыновей. Старший сын — Владимир, которому исполнилось пятнадцать лет, был князем Путивля. Он ушел в поход вместе с отцом и дядей. Другие ученые считают, что Ярославна была второй женой Игоря и вышла замуж за него в 1184 году, незадолго до похода. Если это правда, тогда ей было не больше двадцати лет¹.

Я думаю, что Ярославна никак не могла быть матерью пяти сыновей Игоря и его дочери. Ученые, которые так считают, могут быть, ошибаются. Разве мать могла бы не вспомнить про старшего сына, который ушел в этот страшный поход? А остальные дети? Если Владимиру, самому старшему, было пятнадцать, младшие были совсем малышами. Где же они? В Путивле? Или в Новгороде-Северском? Ведь мать не могла их оставить, пусть там и были всякие няньки и мамки, как полагалось в княжеской семье».

Анализ мы начинаем размышлением о том, что загадочность образа Ярославны порождена не только древностью произведения. Он загадочен, как многие образы литературы, потому что бесконечно глубок и сложен, как бы объединил в себе скорбь и мужество всех русских жен, матерей, дочерей, всей Русской земли. Художники испокон веков создают свои произведения для думающих, ищущих читателей и побуждают их домысливать созданные образы. Таков и первый образ в галерее женских образов

русской литературы. Ясный, чистый, светлый, он таит в себе немало загадок.

Таинственны уже первые строки текста, знакомящие нас с Ярославной: «На Дунай Ярославныя глася ся слышити, зегзицею незнаема рано кичеть. Почему,— рече,— зегзицею по Дунаю, омочу бегричь рукавъ в Каяль-рець, утру князю кровавые его раны на жестоуи его тьхъ...»

Почему голос Ярославны слышится на Дунае? Посмотрим на карту Руси XII века: Дунай, обозначивший юго-западные пределы Руси, очень далеко от Путивля... А почему песня Ярославны называется плачем? Ведь в песне слышны не только слезы — там и любовь, и гнев, и надежда. Почему сама героиня именуется Ярославной — ведь это не имя, а отчество? Почему она называется зегзицей — кукушкой? И, наконец, почему княгиня оказалась в Путивле — на границе княжества, а не в стольном городе — Новгороде-Северском?

Думать о Ярославне, о тех загадках, которые таит в себе этот образ, помогают нам поэты, музыканты, художники. Мы слушаем плач Ярославны в переводе Н. А. Заболоцкого:

Над широким берегом Дуная,
Над великой Галицкой землей
Плачет, из Путивля долетая,
Голос Ярославны молодой...

«Из Путивля долетая», — говорит современный поэт, сердцем понимая древнего поэта и подсаживая нам одну из отгадок. Голос Ярославны летит над всей Русской землей — ведь это голос скорби народной. Перед нами поэтический образ, в котором можно услышать плач всей Руси, стоишь от вражеского нашествия, для которого поражение Игоря войска «открыло ворота...»

Заболоцкий, перелажая древний текст, вводит еще одну пояснительную деталь. Какую? Сравним подлинник и перевод.

«На Дунай Ярославныя глася ся слышити», — так в подлиннике с его поразительной скатостью: каждая строка — как туго скрученная пружина.

«Над широким берегом Дуная, Над великой Галицкой землей», — так в переводе. Это — пояснение, скорее всего не специально придуманное, а появившееся как развитие образа в сознании человека нашего времени. В самом деле: ведь Ярославна родом из Галицкой земли. Заболоцкий называет ее «молодой», видимо, соглашаясь с теми читателями и исследователями, кто видит ее юной галичанкой, за год до похода ставшей женой Игоря. Тоскуя о муже, может быть еще и не принявшую к новой семье, она летит мыслью в родные места, хочет поведать о своем горе.

Каждый художник, стремясь понять этот образ и передать свое восприятие, свое переживание, открывал в нем какие-то

¹ Ученица опиралась на сведения и предположения о Ярославне, изложенные в книгах: Рыбаков Б. А. «Слово о полку Игореве» и его современники. — М., 1971; Слово о полку Игореве: Памятники литературы и искусства XI—XVII веков / Отв. ред. О. А. Державина. — М., 1978.

новые черты. Слушаем арию Ярославны из оперы А. П. Бородин «Князь Игорь». Ученик, готовивший этот момент урока, произносит вступительное слово о том, как искал композитор музыкальный образ Ярославны, и включает запись. В этой арии, соединившей любовь и тоску, нежность и силу, можно уловить сходство с напевами народных лирических песен, так называемых плачей. Плач — одна из древнейших форм народной поэзии. Плакать — значило не только печалиться и лить слезы, в плачах передавались и скорбь, и раздумья о жизни, подчас и гнев против враждебных обстоятельств, и стремление преодолеть несправедливость судьбы.

Ярославна верна народному обычаю — и это обличает ее со всеми матерями, женами, сестрами. Это, может быть, объясняет и еще одну деталь: почему она — Ярославна, как жена Всеволода — Глебовна. Женщины в древней Руси называли по отчеству, потому что ее положение в обществе определялось положением отца или мужа¹. Но можно видеть здесь и другой смысл, сохранившийся в народе до сих пор: по отчеству человека обычно называют уважительно, любовно, выражая тем самым почтение и ему самому, и его отцу, и всему его роду.

Многое помогают увидеть и понять в образах «Слова» произведения книжной графики — одного из древнейших искусств на Руси. Рассматриваем изображение плача Ярославны на рисунке И. И. Голикова². Ученица рассказывает о замечательном палешанине, который создал книгу — произведение высокого искусства: в ней все, от обложки до последней буквы, сделано кистью художника.

Рисунки Голикова так насыщены содержанием, что требуют, как и текст «Слова», медленного, внимательного чтения. Вот изображение Ярославны. На одном листе — весь живой, движущийся мир, отразившийся в ее жалобе-заклинии. Внизу слева — купола и башни Путыля, выше — Ярославна, склонившаяся над раненым Игорем, в левом верхнем углу — она же, заклиняющая светлое солнце. Посередине сверху — славный Днепр, лелевавший русские насады (ладьи с насаженными бортами), когда шло на полонез объединенное войско русских князей под командованием Святослава Киевского. А в центре, крупно, — Ярославна, печальная и гневная, молящая и требующая спасти Игоря, его воинов, спасти от гибели Русскую землю.

Рисунок Голикова может подсказать ответ на одну из загадок образа Ярославны: почему героиня сравнивается с зягзницей — кукушкой? Ведь в художественном сознании народа кукушка — птица вещая. Она колдунья-предсказательница. Из глубокой древности пришла пословица: «Кукушка кукует — горе вешет»;

«Сколько раз кукушка тебе прокукует — столько и проживешь». А Ярославне надо заклясть, заколдовать силы природы, обратиться к помощи Игорю и его воинам.

Специально для школьников подготовил издание «Слова» выдающийся советский художник-гравер В. А. Фаворский.

В урок вводится сообщение о художнике, цитируется его беседа со школьниками о своей работе: «Белым штрихом на черном легко передать яркую молнию, блеск воды, мельканье освещенных листьев, блеск оружия и кольчуг... Передавая живые лучи солнца, их движение, перемешиваешь белые и черные линии, и они как бы шевелятся... Черным пятном и штрихом передаешь и мрачную тучу, и темную зелень дуба, и масть коня, и плащ воина, и темно-красное знамя. И если приглядеться, то видишь, что черное и белое все время кажется разным: то тяжелым и грузным, то легким и воздушным».

Разглядываем изображение Ярославны. Она простирает руки над полями, рошами, крестьянскими избами — над всем неохватным миром. В статной фигуре Ярославны, в этих руках с открытыми небу ладонями чувствуется и молющая, и величавое достоинство. Ее плач в изображении Фаворского — это не только заклиняние, но и благословение. Недаром же в песне-плаче Ярославны слышится призыв к миру и счастью, по которым истосковались русские пахари и воины, матери и жены: «Святое и тревятое слыще! Всем тепло и красно еси! Чему, господине, простре свою горячую лучу на ладь вон? В полъ безводнъ жаждоу им луки спряже, тугоу имъ тулы затче?»

Такое воссоздание образа героини «Слова» поможет нам догадаться, почему она оказалась в Путыле. Каковы бы ни были исторические причины этого, в художественном мире «Слова» плач Ярославны на стенах Путыля — свидетельство смелости, самоотверженности героини. Из летописи видно, что Путыль вскоре оказался в кольце полновечных войск, что деревянные стены его горели... Но именно здесь ждала и плакала Ярославна.

Таков примерный ход работы (здесь обобщен опыт уроков в нескольких восьмых классах).

Есть много еще интересных возможностей, особенно — работа с переводами и переложениями. К старым замечательным переводам — В. А. Жуковского, И. И. Козлова, А. Н. Майкова, К. Д. Бальмонта, Н. А. Заболоцкого — присоединяются все новые и новые — Виктора Сосноры, Андрея Чернова, Игоря Шкляревского... Это всегда переводы-исследования, переводы-трактовки, свидетельствующие о роли древнего произведения в духовной жизни нашего времени.

Разумеется, всего не сделаешь на трех уроках, предусмотренных на изучение «Слова». Но есть внеклассная работа³. Есть

¹ См. об этом: Лихачев Д. С. Земля родная. — М., 1983. — С. 229.

² Рисунок опубликован в кн.: Осетров Е. И. Мир Игоревой песни. — М., 1977.

³ Осенью интересен опыт ленинградской учительницы Т. Н. Бобровой: учащиеся ее литературного клуба проводят вечера, посвященные «Слову», — создают исследование, исполнение текста, чтение переводов, произведений, созданных по мотивам «Слова».

и еще одна возможность, о которой хотелось бы сказать особо. Имеется в виду сочинение исследовательского характера. Но какое именно сочинение? Очевидно, что раздумья учащихся над текстом древнего памятника допустимы (и то с величайшей осторожностью) только под руководством учителя. Однако есть область, в которой самостоятельное исследование школьников реально, целесообразно и имеет известный научный смысл — это область восприятия «Слова о полку Игореве» современным юным читателем. В период подготовки к 800-летию «Слова о полку Игореве» мы провели уроки в восьмых и в порядке повторения — в десятых классах ленинградской школы № 507 и предложили желающим написать сочинение «Что мне говорит сегодня „Слово...“?» Желающими оказались практически все.

В сочинениях отчетливо выявились некоторые закономерности, имеющие прямое отношение к проблеме жизни литературных произведений в читательском сознании.

Во-первых, чтение сочинений убеждает в том, что историческое расстояние — не препятствие для живого восприятия. Напротив, ребята любят силой воображения преодолевать время и пространство. «Читая „Слово о полку Игореве“, — пишет восьмиклассник Игорь О., — я словно чувствовал живое дыхание со страниц книги. Я представлял себе картины кровавых сеч, лица главных героев... А картины природы в „Слове...“, небольшом произведении, очень сжато, написаны так, что можно разоблачить чуть не каждую травинку, каждый листок на дереве».

Другой восьмиклассник, Дмитрий Б., объяснял, что помогает такому прочтению: «Самое удивительное, что многое я понимаю без перевода. Какая-то внутренняя память помогала мне».

Ольга Б. подметила еще один секрет заинтересованного чтения: «Я не могу перенестись в древнерусское время, в двенадцатый век, и мысленно переношу всех действующих лиц к нам, в двадцатый век... Читаю „Пала Ярославича“, а в памяти появляются стихотворение Симонова „Жди меня...“. Может быть, Игорь выжил, вернулся на родину потому, что Ярославна ждала его, „как инко другой“. Мне „Слово...“ говорит, что и в далекие времена мысли и чувства людей были схожи с нашими. Люди любили, воевали, отстаивали свои идеалы, ошибались, чувствовали угрызения совести, любили свою Родину, пели, горевали, радовались, ждали».

Это суждение дополняется и корректируется другим, которое высказала десятиклассница Елена В.: «В восьмом классе я смутно поняла „Слово...“. Оно мне казалось очень далеким от нас. А теперь я говорю: „восьмью веков“, но отдаленности нет. Какое грозное, прекрасное и жестокое было время! „Кровавые зори“, — сказано в „Слове...“ Я вижу эти зори, слышу тележный скрип, бряцание мечей, волчий вой, солопынку весною на рассвете... Я прямо содрогнулась, когда поняла, что это значит: половцы, когда поражение Игоря открыло им путь на Русь, брали

дани „по беле от двора“. Это же не по белке, а по рабыне. Так объяснял писатель Юрий Сбитнев¹. Надо было отдать в рабство свою дочь или сестру. Господи! Но ведь и войско Игоря, когда напало на половцев, „помогало красных девок половецких“. Читай, и прямо душа болит».

Во-вторых, путь к личностному восприятию прокладывает чувство стиля, которое редко проявляется при первом чтении, но может возникнуть и развиться при перечитывании и объяснении текста, разумеется если эта работа соответствует духу произведения и специфике словесного искусства. «Я поняла, что перечитывать заново очень интересно, особенно книгу, написанную так горячо. „Слово о полку Игореве“ — произведение, дышащее теплым запахом родной земли, написанное удивительными словами — они прозрачные, сквозь них все видно, и в них слышится что-то с детства родное» (Валентина М.). — «Перечитала раз, и два, и еще, вслушиваясь в музыку языка... Древняя Русь, как живая, встала передо мной» (Наталья К.).

Движение в глубь текста открывает школьникам масштабность и динамику изображения: «В „Слове о полку Игореве“ видна вся Русская земля — поляны, лесная, степная. Далеко видны пороги Днепра, курганы, Киев... Печаль течет посреди Русской земли. Раздоры, пожары, войны... Но она живая, в ней все движется: дружины, тучи, ветры, думы, птицы. „Слово...“ учит любить свою землю с открытыми глазами, думать широко, прощать обиды и уважать народы» (Ольга Н.).

В-третьих, адуучная работа над «Словом о полку Игореве» выводит школьников к некоторым обобщениям, относящимся ко всему литературному процессу, к истории культуры: «Чувство народного живо в каждом человеке, но его довольно долго заталкивали внутрь, прижимали камнями „за ненужностью“. Это чувство и пробуждает „Слово...“. Я не просто читаю — я вчитываюсь в него. Так еще мама учила меня читать. И надо бы каждого научить так читать» (Светлана С.). — «„Слово о полку Игореве“ соединяет в себе подлинную историю и поэтическую литературу» (Валентина Т.). — «„Слово...“ ушло корнями глубоко в землю и как вечное дерево простерло ветви во все времена. В „Слове...“ — все темы, все идеи, все мотивы будущей русской литературы. Родина, война, любовь, верность, труд, доблесть, человечность... Кажется, все наши лучшие писатели помнят о „Слове...“, думают о нем» (Надежда М.).

В декабре 1985 года в Пушкинском Доме (Институте русской литературы АН СССР) проводилась научная конференция, посвященная юбилею «Слова о полку Игореве». Выступали ученые нашей страны, зарубежных стран. На конференции прозвучали и

¹ Школьница имеет в виду статью Юрия Сбитнева, отрывки из которой читались в классе. — «Языком далеких предков» (Литературная газета — 1983, 30 октября).

мысли учеников школы № 507 (я прочитал доклад «„Слово о полку Игореве“ в восприятии современных школьников»). Участники конференции заинтересовали суждения тех, в чьем сознании живет великое произведение, кто чувствует его красоту и мудрость, кто передаст это чувство новым читательским поколениям.

Глава VIII

ПРОБЛЕМА РЕАЛИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗА В УЧЕБНОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Понятие о художественном методе — несомненно сложнейшее в школьном курсе литературы.

Программа, в соответствии с прочной традицией, относит начало формирования понятия реализм к Пушкинской теме 8-го класса. Далее, на протяжении всего курса старших классов, должно идти углубление и развитие этого понятия: изучаются критический реализм, социалистический реализм, основные жанры реалистических произведений, творчество писателей-реалистов, их взгляды на искусство.

В сущности, почти весь курс литературного образования школьника протекает в области реализма: ведь и в 4—7-х классах подавляющее большинство произведений, включенных в программу, относится к реалистическим. Знакомство с классицизмом и романтизмом — важный, но очень краткий этап в литературном развитии школьников. При этом неизбежен взгляд на эти художественные методы и соответствующие литературные направления с позиций реализма. Не потому, что классицизм и романтизм следует рассматривать лишь как «ступени» к реализму, а потому, что ученики, как и взрослые читатели, сознают они это или нет, воспитанные реалистической литературой, не могут отрешиться от взглядов, которые вошли в плоть и кровь.

Итак, налицо весьма благоприятные условия для воспитания читателей-школьников в духе реализма. Однако многолетние наблюдения свидетельствуют, что процесс этот идет нелегко, изобилует конфликтами и эти конфликты не всегда разрешаются плодотворно. Есть множество фактов, говорящих о том, что реалистическая образность часто трудна школьникам. Накопилось громадная коллекция нелепых, примитивных суждений школьников об Онегине, Чичикове, Базарове, Раскольникове, Наташе Ростовой, Катерине Кабановой, Раевской и Лопухине, Луке и Сатине и т. д.

В этом, конечно, нет ничего удивительного. Реализм ставит трудные задачи, заставляет разбираться в сложных социальных явлениях и человеческих характерах, погружает в глубины

противоречивой, динамичной психики. Так было исторически: достаточно вспомнить, какие перевороты в читательском сознании совершали Фонвизин, Пушкин, Гоголь, Тургенев, Толстой, Чехов, Горький, Шолохов, какие кипели споры вокруг их книг, какое подчас проявлялось поразительное непонимание созданных ими образов. Нечто подобное бывает и в развитии каждого читателя, в известном смысле повторяющего историю общественного восприятия литературы. Эта закономерность все более глубоко исследуется наукой. Психологи пришли к выводу, что «существует глубокая и все более отчетливо раскрывающаяся связь между фазами становления отдельных актов индивидуального человеческого сознания (восприятия или мысли) и ступенями исторического развития научных понятий»¹.

Исследуя эту связь, наука раскрывает психические механизмы, чрезвычайно важные для обучения. В частности, проявляется динамика формирования многообразных реакций человека в процессе жизнедеятельности. «Как сейчас доказано множеством исследований, в общем и целом логика становления любой рефлекторной реакции (условно и безусловно рефлекторной) совпадает с закономерностями исторического (фило- и онтогенетического) развития этой деятельности»².

Читательские реакции принадлежат к числу наиболее сложных человеческих реакций, но применительно к ним указанная закономерность развития прослеживается особенно убедительно³. Это и понятно: ведь сама литература как бы несет в себе историю общественного мышления, в частности художественного, читательского; с помощью литературы осуществляется преемственность духовной жизни общества.

Из сказанного следует, что в формировании читателя чрезвычайно важен, во-первых, исторический подход к изучению понятий, лежащих в основе читательской культуры, и, во-вторых, подход диалектический, с учетом естественных противоречий и конфликтов, возникающих в сознании и деятельности растущего человека.

Напомним еще одну заповедь, о которой уже шла речь в этой книге: освоение научных понятий в обучении и воспитании протекает эффективно и плодотворно, когда совершается в процессе активной читательской и познавательной деятельности школьника.

Применение исследования в изучении фундаментальных теоретических понятий возможно и целесообразно преимущественно в

¹ Веккер Л. М. Психические процессы. — Л., 1974. — С. 9.

² Шингаров Г. Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. — М., 1971. — С. 185.

³ Это за последние годы подтверждено литературоведческими исследованиями историко-функционального характера. См. книги: Русская литература в историко-функциональном освещении / Ред. коллегия: И. В. Осипов и др. — М., 1979; Жизнь и судьбы русских писателей / Ред. коллегия: И. В. Осипов и др. — М., 1981.

двух случаях: когда, исследуя произведение, мы выясняем, как проявляется в нем та или иная закономерность литературы (см., например, главу о художественной правде), или когда, анализируя произведение, мы выясняем, уточняем, какие именно закономерности в нем проявляются, поскольку в науке это остается спорным (вариант, который далее будет рассматриваться). Несомненно, второй случай гораздо более сложен, и первоначальное применение такого варианта исследования уместно не на уроках основного курса, а на факультативных занятиях.

Именно так мы и поступим: рассмотрим факультативное занятие, посвященное изучению повести А. С. Пушкина «Выстрел» в связи с формированием понятия *реализм*. Это произведение словно бы само наталкивает на исследование, просто требует его. О загадках «Выстрела» говорили все литературоведы, которые обращались к «Повестям Белкина». Атмосферу загадочности с первых строк чувствует и читатель. «Какая-то таинственность окружала его судьбу», — говорит о герое повести рассказчик — армейский офицер, — он казался русским, а носил иностранное имя. Некогда он служил в гусарах и даже счастливо; никто не знал причины, побудившей его выйти в отставку и поселиться в бедном местечке....»

Далее таинственность нарастает. Штатский человек постоянно упражняется в стрельбе из боевого оружия. Блестящий стрелок и, кажется, не трус избегает дуэли с жестоко оскорбившим его человеком: в ссоре, вспыхнувшей за картами, поручик пустил в Сильвио шандал, а шандалями, по неписаному обычаю, игроки били шулеров....

Некоторые тайны по ходу повествования раскрываются: рассказчик передает нам исповедь Сильвио, мы узнаем историю его давней незавершенной дуэли, понимаем, что жизнь свою он посвятил мщению и потому не хочет подвергать ее опасности в новых дуэлях, что свое «ужасное мастерство» он совершенствует ради заветного выстрела.

И все-таки остается непонятным — за что мстить? Ведь из рассказа самого Сильвио, кажется, совершенно ясно, что мстить не за что. Не молодой граф оскорбил Сильвио, а Сильвио — молодого графа. Это Сильвио, опытный участник полковых скандалов, ловко подстроил дуэль: «Успехи его в войну и в обществе женщин приводили меня в совершенное отчаяние. Я стал искать с ним ссоры; на эпиграммы мои отвечал он эпиграммами, которые всегда казались мне неожиданнее и острее моих и которые, конечно, не в пример были веселее: он шутил, а я злобствовал. Наконец однажды на бале у польского помещика, видя его предметом внимания всех дам, а особенно хозяйки, бывшей со мною в связи, я сказал ему на ухо какую-то плоскую грубость. Он вспыхнул и дал мне пощечину. Мы бросились к саблям; дамы попадали в обморок; нас растащили, в ту же ночь поехали мы драться».

В самом деле, за что же мстить, да еще положить на это всю жизнь, все силы недюжинной натуры?

Чтение повести напоминает движение путника к горизонту: идешь вперед, а черта, соединяющая небо и землю, все так же далека. Одни загадки разгадываются — появляются другие, еще труднее.

Цель, на достижение которой Сильвио убил годы жизни, утрачивает для него свою ясность в тот самый момент, когда она почти достигнута. Право на выстрел, которое казалось ему неоспоримым, теперь кажется прапом на убийство. И даже снова начав дуэль, снова получив право на выстрел и рискуя ради этого своей жизнью, Сильвио не стреляет в своего противника....

Последнюю, самую трудную загадку читатель неожиданно получает, читая заключительные, скупые и безликие строки повести: «Сказывают, что Сильвио, во время возмущения Александра Ипсиланти, предводительствовал отрядом этеристов и был убит в сражении под Скулянями».

Что привело этого бешеного себялюбца в ряды героев, повставших против османского ига?

Все частные вопросы в конечном счете приводят к главному: что же за характер создал Пушкин? Вопрос этот имеет серьезное научное значение.

Дело в том, что первой заслугой Пушкина-прозаика считается создание целостного, живого, типического характера. «Пушкин... не только ввел характер в русскую повесть, но и сделал выявление характера ее основной задачей. Этим он указал ей пути на многие десятилетия»¹.

Но характер Сильвио рассматривается в науке по-разному. Спорят о мотивах его поступков, по-разному принимая его за живое лицо, спорят о замысле Пушкина и об отношении образа Сильвио к действительности и к литературной традиции². Этот образ считают романтическим, пародией на романтического героя, реалистическим, но наделенным романтическим сознанием, и т. д. Вдумываясь в эти споры, мы убедимся, что они порождены различным пониманием связей характера с историко-социальной почвой.

Раскрываются ли в самой повести истоки этого загадочного, противоречивого и несомненно живого единства человеческих свойств, намерений и поступков, именуемого Сильвио? Об этом думают и спорят ученые.

Итак, мы будем вести поиски в области, где науке еще далеко не все ясно. Не стоит преувеличивать возможности школьного исследования. Но перспектива прояснить хотя бы детали пушкинского текста — заманчива и вдохновляющая.

¹ Лежнев А. З. Проза Пушкина. Опыт стилистического исследования. — М., 1966. — С. 188.

² О разных толкованиях «Выстрела» см.: Макогоненко Г. П. Творчество А. С. Пушкина в 1830-е годы. — JL, 1974.

Как организуется работа далее?

Из размышления над тайнами повести следует вывод, что основное направление поиска — соотношение художественного повествования с действительностью. Это обширная и сложная задача. Делим ее на частные, более посильные для восьми-классников:

1. История написания повести.
2. Загадка имени героя.
3. Исторические имена в тексте «Выстрела».
4. Душные обычаи в России и дуэль в повести.
5. Примерная хронология событий «Выстрела».
6. Сражение под Скулянами.

Возможны, конечно, и другие темы. Интересно поглубже вникнуть в эпиграфы, в систему рассказчиков, сопоставить Сильвио с иными героями («Повести Белкина», потолковать о предполагаемом прототипе Сильвио — И. П. Липранди...

Но если много тем, трудно оказать помощь всем «исследователям». А помощь необходима. Надо порекомендовать источники («Повести Белкина» в академическом издании, учебник или другое пособие по истории России в первой трети XIX века, собрание стихотворений Дениса Давыдова, Большая Советская энциклопедия и др.). Надо показать приемы работы: как находить книги, составлять библиографию, делать выписки, слышать редакцию текста. Нужны и консультации в ходе работы.

Каждую тему лучше поручить двум ученикам, работающим либо совместно, либо параллельно (и потом взаимно дополняющим друг друга). Итоги размышлений докладываются на уроке-семинаре.

Что же может быть вынесено? Рассмотрим результаты исследований в порядке намеченных тем.

История работы Пушкина над «Выстрелом» тщательно изучена. Тут хорошо воспользоваться материалом книги «Болдинская осень»¹. Но кое-что новое может дать сопоставление редакций текста (они приводятся в академическом издании). Пушкин правил болдинскую рукопись при подготовке повестей к печати.

Первоначальный текст

Вообразите себе молодость, ум, красоту, веселость самую бешеную, храбрость самую беспечную, деньги, которым он не знал счета...

...на эпиграммы мои отвечал он эпиграммами, которые всегда

Правка

После слова *беспечную* вставлено: *громкое имя*.

казались мне неожиданное и острее моих и которые, конечно, были веселее: он шутил, а я злобствовал.

...я сказал ему на ухо какую-то нестерпимую грубость.

Ужасная мысль мелькнула в уме моем.

После слова *конечно* вставлено: *не в пример*.

Нестерпимую заменено на *плоскую*.

Ужасная заменено на: *зловонная*.

Исправления, казалось бы, сделаны ради большей простоты, «разговорности» текста. Но вряд ли дело только в этом. Например, описание молодого графа дополнено словами *громкое имя*. Не это ли особенно задевало Сильвио? Ведь о его происхождении, о его родовом имени мы ничего не узнаем. Еще одно наблюдение: при правке текста чуть-чуть, но ощутимо снижена лексика, относящаяся к обрисовке поведения Сильвио: *плоская, зловонная* — это и проще, и выразительнее, и вместе с тем унижательнее для него. Да, но рассказывает обо всем этом Сильвио! Почему же Сильвио, неотступно думающий о мести, рисует своего противника такими светлыми красками, а о себе говорит так сурово, почти осуждающе? Над этим надо еще подумать.

Второй доклад — об имени героя — дает новую пищу для этих раздумий. В имени таится двойная загадка. В начале повести мы узнаем, что человек, привлекавший к себе офицеров полка, носил иностранное имя. («Сильвио (так назову его)»... — говорит рассказчик, армейский офицер. Выходит, Сильвио — замена какого-то другого имени. Какого? Этого мы узнать не можем. Но зачем русскому офицеру надо было заменять свое имя на какое-то другое, иностранное? О, для этого могли быть основания. Мы уже поняли, что настоящее имя Сильвио не было громким, как у графа Б. На скромность его положения в обществе указывает и обстановка его жизни в бедном местечке. Но прежде служил он в гусарах, в легкой кавалерии. Офицерская служба в гусарах считалась привилегированной: блестящая форма, слава лыхих гуляк и беспрестанно храбрых поносов алекая в гусарские полки аристократическую молодежь. Можно представить себе, какие неимоверные усилия должен был совершить молодой человек незнатной фамилии, чтобы завоевать первенство в гусарском полку! И если бы он украсил себя каким-то звучным иностранным именем, то тем самым оталека бы внимания от фамилии, напоминающей о «плебейском» происхождении.

Справедлива такая догадка или нет, но тайна имени несомненно связана со страстным желанием героя перенестись.

Есть у этой тайны и еще одна сторона. Почему рассказчик назвал своего героя Сильвио? По созвучию с тем именем, которое осталось неизвестным читателю? А может быть, в имени Сильвио есть какой-то особый смысл? Не исключено. В латинско-русском словаре мы найдем, что *silva* означает: лес. Тогда Сильвио —

¹ Болдинская осень: Стихотворения, поэмы, мадригалы, трагедия, повесть, сказки, письма, критические статьи, написанные А. С. Пушкиным в село Болдино Лукояновского уезда Нижегородской губернии осенью 1830 года / Сост. Н. В. Колосова. — М., 1974.

лесной, синоним слов дикий, звериный, свирепый. Такое имя может означать и романтическую настроенность самого рассказчика — ирландского офицера, и его стремление передать в имени черты Сильвио, которому были свойственны «обыкновенно угрюмость, крутой нрав и злой язык».

Немало любопытного сообщает третий доклад — об исторических лицах в тексте повести. Их три: Александр Ипсиланти, Денис Давыдов, Алексей Бурунов.

О первых двух справки дает энциклопедический словарь, о третьем — примечания к сочинениям Дениса Давыдова. Докладчику приходится не только переизлагать эти справки, но поразмыслить о значении имен в повествовании. Одно понятно сразу: имена помогают создать дух эпохи, очертить яркий, насыщенный знаменательными событиями, прославленный замечательными людьми период русской и европейской истории.

Другое скрыто поглубже. Исторические имена — словно веши в истории Сильвио.

Денис Давыдов — талантливый поэт, военачальник, историк, герой 1812 года — в сознании офицерской молодежи силл как идеальный образ благородного гусара, храбреца и весельчака, образ, созданный его стихами и бесчисленными известными легендами о нем. Таким же предстает в стихах Давыдова и в молне Алексей Бурунов, поражающий современников своим благородно-бесшабашным образом жизни. «Бурунов, ёра, забияка, собутыльник дорогой!» — таков он в давидовских песнях¹.

Имена Давыдова и Бурунова связаны с гусарским периодом жизни Сильвио. Имя Александра Ипсиланти появляется в финале повести. Участник Отечественной войны, генерал-майор русской армии, он возглавлял восстание против османского порабощения в Молдове (область в тогдашнем Молдавском княжестве), руководил организацией «Филики Этерия», поднявшей национально-освободительное восстание в Греции. Пушкин был знаком с Ипсиланти, превосходно знал историю борьбы молдаван, болгар, греков за свое освобождение. Упоминание имени Александра Ипсиланти, слова о гибели Сильвио в сражении под Скулянами — свидетельство стремления Пушкина бросить на своего героя отсвет событий, которые передовыми людьми в России и Европе воспринимались как подвиг мужества и самопожертвования.

Четвертый доклад — о дуэльных обычаях — имеет дискуссионный характер: придется вступить в спор с некоторыми установившимися трактовками.

Принято считать (и повторяется почти во всех работах о «Повестях Белкина»), что Сильвио действует в соответствии с дуэльным кодексом, а его противник — во втором акте поедин-

ка — не выдерживает «испытания на подлинное мужество», проявляет «недостойное малодушие», соглашаясь снова начать дуэль. Но тщательное перечитывание повести и некоторое знакомство с историей дуэльных поединков в России заставляет по-иному посмотреть на дело.

Дуэли в России с петровских времен были запрещены под страхом тяжких наказаний, вплоть до каторжных работ и смертной казни (лишь в конце XIX века была узаконена процедура, допускавшая в виде исключения дуэли в офицерской среде по решению суда чести). Однако искоренить их не удалось. Как способ защиты достоинства и чести, они широко бытовали в среде высшего дворянства, особенно военного.

Таким образом, дуэльные правила не могли быть узаконенными: они передавались в качестве изустной традиции, но соблюдались обычно строго. Было множество «дуэльных классиков и педантов», вроде Заречного из «Евгения Онегина». При этом важнейшим правилом было точное соблюдение договоренности, достигнутой секундантами, и наблюдение секундентов за всеми этапами дуэли. «Только одно предполагает дуэль, — писал известный специалист по русскому уголовному праву: — это — равноправие обоих противников, точное соблюдение условий, которые были положены. Коль скоро эти условия нарушены, дуэль становится обыкновенным убийством и даже, в силу своей вероломности, особенно преступным его видом»².

Разве вероломство не очевидно в замысле Сильвио? Недаром Пушкин, великолепно знавший дуэльные обычаи, мысль Сильвио отложить свой выстрел его же устами назвал *злойбой*. Перерыв в дуэли, да еще столь длительный, резко менял условия, надо было стрелять или в присутствии тех же секундентов, или искать новых секундентов, которые договорились бы о запрещении дуэли.

Сильвио приезжает разрядить свой пистолет не в соответствии с дуэльным кодексом, но пользуясь равнодушным согласием своего молодого и гораздо менее опытного противника: «...выстрел ваш остается за вами; я всегда готов к вашим услугам». Если Сильвио теперь кажется, что происходит «не дуэль, а убийство», то это следствие нравственных сдвигов в нем самом. Он начинает видеть то, чего не видел раньше, ослабленный ненавистью. Предлагаю начать дуэль *смызна*, Сильвио пытается как-то поправить неоправданное — то, что ощущается им теперь как несправое, неблагоприятное: подстроенную ссору, нежелание тогда, шесть лет назад, стрелять первым единственно из-за «волеия злого», из-за боязни промахнуться, вышедшее намерение убить человека, абсолютно ничем его не оскорбившего, разве что самим фактом своего существования.

И если граф Б. отказывался, а вотом согласился снова бросить жребий, снова стрелять, то из текста совершенно ясно, что

¹ Молла и Бурунов жила. Одно из стихотворений Давыдова о друге — «Гусарский мир» — вошло в пушкинском спектакле Театра на Таганке, строкой из этого стихотворения назван фильм «Эскадрон гусар летучих».

² Таганцев Н. С. О преступлении против жизни по русскому праву: В 2 т. — СПб., 1870. — Т. 2. — С. 382.

не малодушие вело его. Он не хотел отступать от своего слова, он не воспользовался защитой дуэльных правил (вряд ли он хорошо знал их), им владело желание закончить дуэль как можно скорее — пусть собственной смертью, но до прихода жены. Вообще граф Б. — в рассказе Сильвио, в общении с отставным армейским офицером, в собственном рассказе — выступает как личность в высшей степени симпатичная. Само чувство Сильвио к своему сопернику — странное бorenне любви и ненависти. Недаром и Пушкин «отдал» графу Б. эпизод собственной биографии: «Он стоял под пистолетом, выбирая из фуражки спелые черешни и выплевывая косточки, которые долетали до меня», — вспоминает Сильвио. Точно так же вел себя Пушкин на дуэли с офицером генерального штаба Зубовым — ссора произошла за карты, из-за «нечистой» игры офицера. Пушкин помнил эту историю всю жизнь и говорил о ней своему другу и секунданту К. Данзасу в карете, которая везла его с Черной речки¹.

Пятый доклад посвящен хронологии событий. Сами по себе расчеты несложны. Пушкин не обозначал в повести ни одной даты, но ввел несколько четких ориентиров, чтобы помочь читателю почувствовать характер и движение времени. Дух эпохи, как уже говорилось в третьем докладе, сообщали повествованию имена исторических лиц. Но автору, видимо, нужно было, чтобы читатель ощутил, как омывает его стремительный поток жизни.

Точная дата скрыта в последних строчках повествования: сражение под Скулянами произошло 17 июня 1821 года. Читатели — современники Пушкина это, конечно, помнили. От крайнего ориентира движемся назад, навстречу течению времени. Рассказчик и граф Б. вспоминают о Сильвио, еще не зная о его смерти. Значит, это не могло происходить позднее июня 1821 года. Граф упоминает, что пять лет назад женился. Сильвио угадал прямо к медовому месяцу — следовательно, второй акт дуэли был не позднее 1816 года. Сильвио накануне отъезда из местечка и, значит, незадолго до последней встречи с графом свой рассказ о незавершенной дуэли начинает словами: «Шесть лет тому назад я получил пощечину, и враг мой еще жив». Сомнений нет: ссора произошла в 1810 году. Обоснованность расчетов может быть для интереса проверена еще одним ориентиром: в пору своих гусарских «подвигов» Сильвио перенил «славного Бурюова». В комментариях к стихам Дениса Давыдова сказано, что Бурцов умер в 1813 году. Сомнительно, чтобы состязание в пылестве могло происходить в обстановке войны. А вот в предвоенные годы это было типичным явлением в офицерской среде.

Но что дают нам эти подсчеты? Еще раз подтверждают, что у Пушкина время всегда «расчислено по календарю», как заметил он критикам «Евгения Онегина»? Не только, хотя и это существенно. Вдумаемся в хронологию событий: ведь между

началом и концом дуэли пролегла Отечественная война! Какой же упорной, мучительной, неотступной была жажда мщения, если не горела даже в огне такой войны... И вот еще какое предположение здесь возможно: война могла усилить, довести до последней крайности ненависть и стремление отомстить. Почему? После дуэли Сильвио, как известно, вышел в отставку. Можно догадываться, как это произошло: врид ли от товарищей по службе осталось скрытым, кто был зачинщиком ссоры, да и необычный ход дуэли мог вызвать неприятные для Сильвио толки. Рухнуло не только первенство в полку — пропала надежда пробиться к славе, уважению, почету. А во время войны Сильвио — с его храбростью, решимостью, энергией, — остался он в рядах лыхих гусар, мог или славою погибнуть, или остаться живым в ореоле славы, удостоенным наград и чинов... И тут оказался виноват молодой граф!

Впрочем, это всего лишь предположение, слишком увлекаться в таких случаях не стоит: есть опасность далеко уйти от текста. Но домысливание, опирающееся на текст, правомерно и помогает развитию читательского воображения.

Для шестого и последнего доклада — о сражении под Скулянами — источником служит рассказ Пушкина «Киржални». Здесь описывается эта битва, в которой Сильвио предводительствовал отрядом этеристов. 700 повстанцев стояли до конца против 15 тысяч турецкой конницы.

Слово *предводительствовал* здесь особенно многозначительно. Пушкин употребил его, превосходно зная, что накануне трагического сражения отряд остался без предводителя, что вообще руководители восставших в Молдове покинули их незадолго до разгрома (не из трусости — по иным, сложным и запутанным обстоятельствам, которых едва ли стоит касаться в докладе). Вот когда Сильвио возглавил обреченных героев и погиб вместе с ними. Что побуждало его к этому? По-прежнему желание первенствовать и жажда славы? Или стремление покончить счеты с жизнью? Или иное, более высокое стремление? Мы не знаем. Возможны лишь предположения. Но они оправданы.

Подводя итоги, я стараюсь из докладов сложить целостную картину, чтобы ученики смогли заново окинуть взглядом всю повесть.

Перед нами первый в русской прозе характер «наполеоновского» типа — один из самых заметных характеров эпохи, долго привлекавший пристальное внимание литературы. Сильвио — предельный множества образов: Германна в «Янковой даме», Арбенниа в «Маскараде», пожалуй и Раскольников в «Преступлении и наказании». Натура, наделенная мощными духовными силами, пламенно стремящаяся к первенству, не слишком разборчивая в средствах достижения цели, равно или поздно переживающая крах своих замыслов — это было истинное знамение времени.

¹ См.: Пушкин в воспоминаниях современников / Под общей ред. В. В. Григоренко и др. В 2 т. — М., 1974. — Т. 2. — С. 328.

Но общее в Сильвио с его литературными «потомками» лишь оттенит своеобразие характера, созданного Пушкиным. Можно утверждать решительно, что это реалистический характер, несомненно его историчность, порожденность известным временем, — и вместе с тем образ Сильвио несет в себе нечто пророческое, потому что в нем воплощены определенные тенденции общественной психологии. Перед нами личность живая, противоречивая, наделенная яркой индивидуальностью и социальной типичностью, развивающаяся на протяжении повествования. Ненависть Сильвио — ненависть почти плебейская, собственно даже не к графу как человеку, а к воплощению всех тех, кому счастье досталось без усилий, кто по праву рождения наделен и громким именем и богатством (отсюда единство любви-ненависти). Но уже через шесть лет после ссоры, когда Сильвио произносит свою исповедь, нельзя не почувствовать, что это во многом другой человек: вспомним его беспощадность к самому себе, его невольное восхищение молодым соперником.

Инерция жизни, делком отданной мнению, еще сохраняется. Глаза у Сильвио сверкают, когда он читает письмо — известие о том, что встал час для выстрела. Однако события в доме графа — очевидный душевный перелом. «Предаю тебя твоей совести», — говорит Сильвио графу. Некоторые исследователи «Полестей Белкина» полагают, что Сильвио здесь одерживает моральную победу над противником. Скорее, над собою одержал он победу, себя предал суду собственной совести — потому и отказался от «права» на убийство.

Крак Сильвио есть основания понять как благотворное мучение, как свидетельство нравственного движения по восходящей линии. И если так понять развитие характера, финал допустимо толковать как высшую точку восхождения. Смертью своей Сильвио поднимая на высоту, достойную человека с его безграничными духовными силами.

Глава IX

ИССЛЕДОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ

Русская критика всегда была одновременно эстетикой, этикой, социологией. Изучение ее, в принципе, — путь к формированию литературных взглядов школьников, их нравственных убеждений, их общественных позиций. Поэтому большой интерес представляет вопрос: как воспринимаются литературно-критические статьи теми, кто читает их в соответствии с программой?

«Конфликты» между литературной критикой и ее читателями-школьниками хорошо знакомы учителям. Они отчасти порождены

и особенностями возраста. В пору, когда стремительно развивается способность к теоретическому мышлению, когда так хочется сразу понять и объяснить все — человека, искусство, время, Вселенную, — школьники нередко конструируют для нас легу усаивающую банальные толкования (не догадываясь об их банальности). Выступая против канализованного мнения, они не замечают, как сами начинают говорить безапелляционно.

Разумеется, всякое образование, и литературное в том числе, немисливо без усвоения аксиом и вообще научных истин. Но избыточная аксиоматичность в преподавании неожиданно накладывается на юную категоричность школьников — и тогда конфликты оказываются затяжными и неподдающимися. Литературная критика в таких случаях особенно страдает, потому что из сферы изучения, размышления переносится в своеобразную «сферу отчуждения», куда школьник нередко отправляет ее обязательное, все, связанное с вопросами и отметками.

Чтобы понять, как действовать в этой сложной ситуации, присмотримся к тому этапу обучения, когда знакомство учащихся с литературной критикой только начинается.

По действующей программе это — 8-й класс. В 1984 году, наконец, предварительный запас наблюдений за тем, как изучается критика, мы обратились к восьмиклассникам двух ленинградских школ с просьбой высказать свое мнение о значении критики для литературы и для них самих — как читателей и учеников¹. Письменные работы содержали полтора-два высказывания. Здесь много интересного. Авторы то сходятся во мнениях, то, не ведая того, спорят друг с другом.

Примерно половина учеников отвергает литературную критику или сомневается в ее праве на существование. «Каждый писатель... хочет высказать свою точку зрения на жизнь, на природу, на искусство и т. д., — пишет восьмиклассник. — Я думаю, что критика здесь только мешает». «Критиковать поэта может только поэт», — замечает ученица. Она полагает, что критика если и нужна, то не всегда, не всякая и не всем. «Я, например, считаю, что такому гению, как Пушкин, критика не нужна, ни к чему. И потом — критика бывает иногда очень злая. В общем, я критику не очень люблю».

Многие восьмиклассники высказывают сходные мысли. Они считают, что дело критики — указывать писателям на их недостатки и ошибки, поэтому она может принести пользу разве что начинающим. Впрочем, и такую ограниченную роль критики не все признают: «С одной стороны, начинающие писатели нуждаются в критике. Но, с другой стороны, критик не дает писателю сказать, что он хочет, что подсказывает его душа. Иногда критик не понимает мыслей писателя...»

¹ Работа проводилась совместно с профессором Б. Ф. Егоровым, специалистом по истории русской критики, и учительницей В. С. Люшиной.

Есть работы, в которых значение критики понимается более широко, она признается необходимой каждому писателю, не только начинающему: «Любой литератор должен пройти критику как некую школу». — «Так шлифуются мастерство писателя». — «Близкие, родные, друзья обычно довольно дестно отзываются о написанном. Настоящему писателю, по-моему, должно быть очень интересно, что думают о его произведении специалисты».

Высказаны и такие справедливые суждения: «Критика очищает литературу от шлуды, которой литература неизбежно обрастает с течением времени». — «Критика открывает настоящих писателей и мешает проникать в литературу всяким писакам, которые воображают себя писателями».

Наконец, в отдельных работах критике воистину отдается должное: здесь говорится, что критика — органическая часть литературы, что она — выразительница требований народа к литературе, его идеалов и интересов, именно поэтому она «в какой-то степени даже указывает литературе путь».

Как заметил Б. Ф. Егоров, мнения восьмиклассников своеобразно соответствуют историческому развитию критики и представлений о ней. На первых порах (в России это было в XVIII веке) критика понималась только как «оуждение». Но даже когда рецензенты стали отмечать не одни промахи, но и достоинства, в массовом сознании критические отзывы воспринимались как неуважение для писателя или прямо вредные в нравственном отношении: кто, дескать, дал право человеку публично обсуждать литературное произведение?

Когда Н. М. Карамзин ввел в своем «Московском журнале» постоянную критическую рубрику, то один из удивившихся там вполне объективной рецензии за свой труд — переводчик Ф. И. Туманский — прислал рассерженное письмо, где заявил: «Судей есть два рода: от власти определяемые или избираемые. Не принадлежащие к сим двум есть самозванцы». Туманский требовал ликвидировать печатную критику, предлагая желающим отозваться о произведении посылать в частном порядке свои замечания автору. Карамзин же, опубликовав письмо Туманского, доказывал общественно-литературное значение критики. И в самом деле, победило мнение Карамзина, а не Туманского: с начала XIX века уже невозможно было существование литературного журнала без постоянного критического отдела¹.

В предыдущей главе уже шла речь о явлении, которое пристально исследуется наукой, — о связи между фазами становления индивидуального человеческого сознания (восприятия или мысли) и ступенями исторического развития научных понятий, общественных мнений. Думается, это явление должно привлечь внимание педагогов — теоретиков и практиков.

Первый более или менее очевидный вывод, который может

¹ Излагается выступление Б. Ф. Егорова в передаче Ленинградского телевидения, проведенной в итоге изучения мнений школьников о критике (15 мая 1984 г.).

быть сделан из анализа мнений восьмиклассников о критике, это необходимость хотя бы элементов истории критики в школьном курсе. Школьник, представляющий себе, как шло развитие литературной критики в России, вряд ли станет повторять Ф. И. Туманского в его гнезном неприятии критики.

Второй вывод, на наш взгляд, состоит в том, что критика, как и весь научный материал школьного курса литературы, нуждается в личностном восприятии. Имеется в виду, что постичь ее возможно только в процессе собственной активной познавательной деятельности. Трудность в том, что школьники склонны — и это зависит от организации их занятий — рассматривать критику не как предмет их личной мысли, сферу анализа, исканий, споров, доказательств, а как силу, которая не по случайным обстоятельствам (скажем, из-за должи, поставленной за спор с Добролюбовым), а прямо по природе своей враждебна их собственной мысли.

Интересные ответы дали восьмиклассники на вопрос о том, считают ли они критикой необходимым лично для себя. В ответах господствует четкое противопоставление: «Мне как читателю критика не нужна. Я ее просто так не читаю. А как ученику — нужна. Для сочинений, например». Что значит «для сочинений», ученик не разъясняет. Хорошо, если для раздумий над произведением, над проблемами литературы. Но, кажется, здесь иной смысл, от которого так и веет учебной скукой. Вот аналогичное мнение: «Как ученику мне литературная критика просто необходима. Она помогает мне писать сочинения по литературе. Ведь мы же проходим по программе...»

Почему же критика не стала хотя бы помощницей в чтении, собеседницей в раздумьях над книгой? Есть сочинения, где это объясняется очень определенно. «Уж если я читаю книгу и у меня есть свое мнение, то никакая критика его не изменит». Для некоторых критик — фигура назойливая и даже агрессивная: «Критика — помощник, но помощник опасный. Можно полностью потерять свое мнение». Одна восьмиклассница пишет, что по этой причине отказалась вообще от чтения критических статей: «Я их читала, но теперь у меня часто расходятся мнения с мнениями того или другого критика. А я хочу оставаться при своем мнении».

Опасение утратить собственную позицию серьезно, от него никак нельзя отмахиваться. Но как сформировать, утвердить, отстоять собственное мнение? Оберегая его от возражений? Уходя от споров?

«Критик заслоняет мои собственные мысли. Пусть я мысль неправильно, но все-таки я мысль сама», — категорично заявляет ученица. В этом упорстве есть нечто привлекательное. Но ученица явно выделяет, подчеркивает слово *сама*. Видимо, нужно, чтобы работа над критической статьей была работой анализирующего, ищущего разума. И есть восьмиклассники, которые это превосходно понимают. «Самое главное, я считаю, — это то, что крити-

ка дает возможность высказать собственное мнение». — «Очень интересно после прочитанного произведения познакомиться с мнением критика, в чем-то согласиться с ним, в чем-то — нет». Одна восьмиклассница написала, что чтение критики, как беседа с умным человеком, «помогает стать немножко умней».

Находятся ученики, которые решаются вступить в спор с авторитетнейшими критиками, догадываясь, что критики хотели воспитать думающих, а значит, спорящих читателей. «Что касается меня, то я не всегда согласна с Белинским», — говорит ученица. — В частности, повесть «Барышня-крестьянка» Белинский считает «недостойной Пушкина». Я считаю иначе». Для таких учеников чтение критической статьи — этап собственного читательского роста. «Ученику критика необходима, как и всякому читателю. Она помогает подняться до уровня писателя. А это, по моему, высшая цель всякого творца — быть до конца понятым».

Итак, при всей сложности той картины, которая открывается, когда анализируешь отношение школьников к критическим статьям, достаточно ясно, что нужно школьникам и что нужно, в конечном счете, и самой критике: создать атмосферу размышлений о литературе, чтобы ученик, созная себя собеседником умного человека, знатока литературы, не спешил с поверхностными оценками, но и не чувствовал себя козлыкой для наставлений. Вот тут и выступает роль учебного исследования. Есть такие моменты работы над каждой критической статьёй, когда сам ее автор хочет и требует столкновения мнений; или вдумчивый читатель статьи, выросший в иное время, в чем-то по-иному смотрящий на произведение, о котором идет речь, чувствует неизбежность спора.

Обратимся к одному из таких споров, возникающему «по инициативе» В. Г. Белинского.

Критик, говоря об Онегине, полемически комментирует строки из VIII главы, исключительно важные для понимания всего романа и его героя:

Что с ним? В каком он странном сие!
Что шевельнулось в глубине
Души холодной и ленивой?
Досада? суетность? или вновь
Забота юности — любовь?

«Не принадлежа к числу ультра-идеалистов, мы охотно допускаем в самые высокие страсти примесь мелких чувств и потому думаем, что досада и суетность имели свою долю в страсти Онегина», — пишет Белинский. — Но мы решительно не согласны с этим мнением поэта, которое так торжественно было провозглашено им и которое нашло такой отзыв в толпе, благо пришлось ей по плечу:

О люди! Все похожи вы
На прародительницу Еву:
Что вам дано, то не плечет;
Вас неперестанно змий зовет

К себе, к таинственному древу;
Запретный плод вам подавай,
А без того вам рай не рай!».

Что ж, это само по себе замечательно: критик «решительно не согласен» с поэтом, о котором живет с таким точнейшим пониманием, с таким душевным согласием... Но разве не представляет естественным для восьмиклассника — читателя Пушкина и Белинского — вмешаться в этот спор? Тем более что речь идет о вещах, которые так волнуют юные сердца. В 8-м классе самое время поразмышлять вместе с мудрейшими и гуманистичнейшими людьми России — с поэтом и его критиком — о библейской легенде и ее мудрому общечеловеческому смысле, о ее интерпретации в «Евгении Онегине», о «странных любовях», о духовной драме Онегина и Татьяны. Но тут не обойтись без исследования. Надо внимательно проследить аргументацию Белинского. Надо сопоставить ее с романом — не только с цитированным отрывком, но со всем романом: ведь то, что происходит с Онегиным в VIII главе, есть этап развития и образа героя, и образа автора.

Учитель и каждый из учеников по намеченным ориентирам ведут исследование самостоятельно, а на уроке проводится заключительная часть работы — дискуссия, которой тактично руководит учитель: проблема сложна, а знания об эпохе, о взглядах Пушкина и Белинского у восьмиклассников пока немногие.

Расскажу, как идет работа.

Сначала выясняем аргументацию критика. Она очень интересна и приоткрывает ученикам одну из сторон мировоззрения Белинского. Ему кажется, что поэт здесь выражает мнение об исконной порочности человеческой природы. Такое мнение, свойственное общечеловеческому сознанию той эпохи, было, по сути дела, отражением религиозного учения о первородном грехе, об исконной виновности человека с момента его появления — за грех, совершенный первыми людьми, которых змий-искуситель соблазнил яблоком с «древа познания». Так толковала библейскую легенду церковь. Но в этой легенде, одной из древнейших, можно видеть и иной смысл: она говорит о неизбежном, естественном, нередко трудном, драматическом пути мужчины и женщины к познанию человеческой природы, к познанию самого себя и другого, к любви, к материнству и отцовству, к утверждению человеческого рода на Земле — носителя разума, познания, носителя добра и зла, но борющегося за торжество добра. «Мы лучше думаем о достоинстве человеческой природы и убеждены, что человек рождается не на зло, а на добро, не на преступление, а на разумно-законное наслаждение благами бытия, что его стремления справедливы, истинны, благодарны»¹, — пишет Белинский. Он выступает против античеловеческого по сути толкования легенды. Критик выдвигает при

¹ Белинский В. Г. Полн. собр. соч. — М., 1953. — Т. 7. — С. 465—466.

² Там же. — С. 466.

этом веский аргумент, характеризующий социальные взгляды формирующейся революционной демократии: «Зло скрывается не в человеке, а в обществе».

Белинский пишет о том, что представления о законном и преступном историчны, различны в разные времена и у разных народов; надо помнить, что преступление внутренне может быть «непризнанием справедливости и разумности того или другого закона». И чтобы ясно было, какие законы тут имеются в виду, критик пишет как о якобы ушедшем в прошлое, но на самом деле еще действующем в обществе законе насилия над человеческими чувствами и волей; например, девушку отдадут замуж, потому что ее «дражайшие родители» влюблены в «кариан или в чин» жениха. И далее в статье следует истинный гимн любви по влечению сердца, любви, которая составляет «поэзию и цвет жизни...»

Трудно не увлечься пафосом этого рассуждения. И когда оно становится внятным ученикам (без помощи учителя это бывает очень редко, в порядке исключения), в классе сразу растет число сторонников Белинского и в этом споре с Пушкиным.

Но верно ли критик понял здесь поэта? Нет ли в шутливых строчках о «прародительнице Еве» много значения, не того, что увидел критик, а того, что видел в древней легенде поэт?

Посмотрим, как появляются эти стихи, что им предшествует. Оказывается, вот какие стихи, которых критик не цитирует:

Но мой Онегин вечер целый
Татьяной занят был одной. —
Не этой девочкой несмелой,
Влюбленной, бедной и простой,
Но равнодушною книжной,
Но неприступною богиней
Роскошной, царственной Невы.
О люди! Все похожи вы... (и т. д.)

Нельзя не заметить того противопоставления, которое так подчеркивает в этой строфе. Оно незримыми нитями связано со всем сюжетом. Онегин, не сумевший когда-то полюбить «девочку несмелую», теперь увлечен «неприступною богиней», в которой не узнает прежней Татьяны. Почему так говорит Пушкин о чувстве, властно охватившем Онегина? Почему мы слышим ноты иронии, сомнения, сожаления? Вспомним уже цитированное: «Что шевельнулось в глубине Души холодной и ленивой?...» Почему сразу не сказано ясно, твердо и сочувственно: это — любовь? Да потому, наверное, что Пушкин хочет показать тяжкий, мучительный путь героя к любви, путь прозрения и очищения.

Мудрое суждение Пушкина проясняется как раз в том, что состояние Онегина изображается сложным, внутренне противоречивым и меняющимся на наших глазах. Вот мы читали строки, в которых, кажется, все сказано ясно и однозначно:

Спасенья нет: увы! Евгений
В Татьяну как дитя влюблен;
В тоске любовных поминлений
И день и ночь проводят он.

Но за этим следует описание Онегина светского, искушенного в искусстве ухаживания:

Ума не внемля строгим пеням,
К ее крыльцу, к стеклянным сеням
Он подъезжает каждый день;
За ней он гонится как тень...

Невольно вспоминается юный Онегин, узнавший «науку страсти нежной» прежде любви. Не эта ли «наука старых обаяний» отравила душу героя и помешала ему откликнуться на чувство Татьяны? Словно бы отказ прежней суетности слышится в строфах, рисующих влюбленного героя. В особенности это чувствуется в письме Онегина.

Белинский пишет: «Письмо Онегина к Татьяне горит страстью; в нем уже нет иронии, нет светской умеренности, светской маски. Онегин знает, что он, может быть, подаст повод к злобному веселью; но страсть задушила в нем страх быть смешным, подать на себя оружие врагу». Если нет здесь иронии, то сарказм в словах о «зловом веселье» уловить можно. Главное же, что писать так — значит оскорбить Татьяну: ведь это она здесь — волюн или неволю — подозревается в том, что посланное ей письмо способно сделать предметом светских пересудов. Смысленный ум Онегина, конечно, не вполне отдаст себе отчет в том, что пишет рука. Но именно неполная осознанность делает особенно явным то оскорбительное, несправедливое, что прорывается в начале письма:

Случайно вас когда-то встретя,
В вас искру нежности заметя,
Я ей поперить не посмел...

Разве это правда? Разве сомнение в чувстве Татьяны не позволило Онегину ответить на него? «Привычке милой не дал ходу», — вот это верно. Но вспомним — ведь упомянута та самая привычка, которая отравила юность Онегина.

Еще одно нас разлучило...
Несчастная жертвой Ленский пал...
Ого всего, что сердцу мило,
Тогда я сердце отравил...

Онегин словно бы забыл: ничто ему не было по-настоящему мило, он скучал и томился, и Ленского убил в припадке раздраженной скуки и тщеславной трусости перед «общественным мнением»... Не напрасно боялся Онегин, что в его «мольбе» Татьяна увидит «затен хитрости презренной»: сердце ему подкашивало, что не все здесь свободно от «досады» и «суетности».

Так что же — Пушкин изображает автора письма лживым и ли-

мерным? Нет, задача поэта куда сложнее: он рисует борение мыслей и чувств в душе Онегина, который еще не понял ни себя, ни Татьяну, но на пути к этому. Ведь в открывшейся нам сумятице его душевного мира над ухищрениями ума, над попытками как-то объяснить, оправдать, обмануть самого себя господствует всепоглощающая страсть, безоглядная, чуждая всяких расчетов, равная жизни и смерти:

Я знаю, век уж мой измерен,
Но чтоб продлилась жизнь моя,
Я утром должен быть уверен,
Что с вами днем увижусь я.

Это еще не конец нравственной эволюции, а только ее реальное начало. Пройдет еще целая зима, в течение которой Онегин переживает всю свою жизнь, прежде чем окончательно освободится от скверны суетности и тщеславия. Тогда-то он пойдет, «на мертвеца похожий», к «своей Татьяне», чтобы смиренно склониться перед ней, послушать ее отповеди, ее признание и понять, что есть на свете ценности, ради которых стоит жить. Не поздно ли поймет? Кажется, приговор уже произнесен, произнесен сразу же, как только речь зашла о влюбленном Онегине:

Но в возраст поздний и бесплодный,
На повороте наших лет,
Печален страсти мертвой след.
Так бури осени холодной
В болото обращают луг
И обнажают лес вокруг.

Нет, вряд ли это окончательный приговор. Иначе зачем же нужно было приводить письмо Онегина, рассказывать о зимнем отшельничестве героя и о последнем свидании?

Быть может, есть надежда в словах:

Она ушла. Стоит Евгений,
Как будтогромом поражен.
В какую бурю ощущений
Теперь он сердцем погружен!

Кажется, это не буря осени, — недаром и последняя встреча Онегина с Татьяной происходит весной, недаром сказано:

Весна живет его...

Надежду на иную жизнь, более достойную, можно почувствовать и в том, как движется вся финальная глава: это все-таки восхождение, это — обретение нравственной высоты через страдание.

Может быть, теперь перед нами уже не «страдающий эгоист», а «страдающий альтруист»? Во всяком случае, размышляя вместе с поэтом и критиком, мы увидели роман с новой точки зрения.

Мы можем полагать, что теперь у нас есть своя позиция в споре. Нет, Пушкин не верит в исконную порочность человека; он создает образ человека, «рожденного на добро», но не объясняет это одной лишь природой человека. Пушкин создает образ, в котором через индивидуальное проявляется социальное: Онегин сформирован временем и средой, впитал в себя противоречия этой среды, опутан ее предубеждениями, но его судьба выражает определенную общественную потребность — потребность подняться к духовности, к жизни, оправдывающей существование человека.

Необходимость размышлять, сомневаться, вмешиваться в спор, искать путем исследования опоры для собственной позиции естественна для учащихся в работе над литературно-критическими статьями. Скажем, можно ли в 9-м классе, изучая статью «Луч света в темном царстве», не коснуться полемики Д. И. Писарева с Н. А. Добролюбовым? Но если дело сведется только к сопоставлению двух противоположных мнений, то это вряд ли принесет пользу. Чтобы понять суть несогласия между двумя великими шестидесятниками (а это интересно и поучительно), понять истоки полемики между ними, надо проделать немалую работу.

Прежде всего следует представить себе, как круто изменилась обстановка в России от 1860 года, когда Добролюбов написал «Луч света в темном царстве», к 1864 году, когда появилась статья Писарева «Мотивы русской драмы». Учащиеся знают, что революционная ситуация 1859—1861 годов не переросла в революцию. Теперь им нужно понять, что «для революционно настроенной части тогдашнего русского общества возникла угроза идейного разоружения перед лицом наступающей реакции»¹.

В этой обстановке Писарев, убежденный, что расчет Добролюбова на участие в революции массы «жертв темного царства» был неверен, выдвигает иного героя — мыслящего пролетария, реалиста, способного глубоко разобраться в происходящем. Писарев твердо верит, что на новом этапе борьбы следует возлагать надежду не на стихийный протест «естественных натур», а на решительное развитие аналитической мысли: «...надо думать. В этих двух словах выражается самая насущная, самая неотразимая потребность нашего времени и нашего общества»².

Существенно учесть, что Писарев, как и Добролюбов, видит в Катерине характер, выражающий правду жизни. Но если Добролюбов высоко поднимал — как свидетельство нового этапа народной жизни — свободолобные начала этого характера, Писарев подчеркивает зараженность Катерины «всеми нелепостями понятий, господствующих в обществе самодуров».

¹ Лебедев А. Драмурист перед лицом критики: Вокруг А. Н. Островского и по поводу его. Идеи и темы русской критики. — М., 1974. — С. 86.

² Русская литературная критика 1860-х годов / Сост. Б. Ф. Егоров. — М., 1984.

Однако, вдумавшись, мы заметим и другое: подход Добролюбова в данном случае оказывается более широким, более диалектичным. Он прекрасно видит в образе Катерины те стороны, на которых сосредоточил внимание Писарев, но исследует борьбу в душе Катерины и доказывает неизбежность победы света над мраком. Трудно не согласиться, что такой подход соответствует всему духу драмы Островского. Вспомним: финал «Грозы» потрясает ужасом и несправедливостью свершившегося. Но Кулигин, повторявший «надо покориться», поднимается до гневного протеста. И даже забытый, казалось бы всеми утративший человеческое достоинство Тихон кричит матери и всему Калинову: «Вы ее погубили! Вы!»

Пусть учащиеся задумаются и над таким вопросом: чью правоту подтвердил суд истории?

Придется признать, что «Гроза» действительно явилась вестью о новом этапе народной жизни. Уже в движении революционных-семидесятников немало было участников, чей жизненный путь заставлял вспомнить о Катерине¹. И они начинали с инстинктивного порыва к воле, рожденного духотой семейной и общественной обстановки, часто мучились в путях сословных и религиозных предрассудков, и только беспредельная решимость, не останавливавшаяся перед самой смертью, выводила их в новую духовную сферу, открывала путь к сознательной революционности.

Размышление о споре критиков явится подготовкой к изучению писаревской статьи «Базаров». Статья полемична и словно бы требует полемического подхода от читателя.

Писарев нисколько не стремится показать своего любимца Базарова идеальным. «Базаровщину» он называет «болезнью нашего времени» — и такой болезнью, которую «приходится выстрадать». Каковы же симптомы? «Базаров везде и во всем поступает так, как ему кажется выгодным и удобным. Им управляет только личная прихоть и личные расчеты. Ни над собой, ни вне себя, ни внутри себя он не признает никакого регулятора, никакого нравственного закона, никакого принципа. Вперед — никакой высокой цели, в уме — никакого высокого помысла, и при всем этом — силы огромные».

В этой характеристике Базарова учащиеся не могут не заметить «сгущения теней». Чем оно вызвано? Отчасти — полемической остротой статьи, еще более — желанием ничего не приукрашивать, не прятаться от суровых истин. Есть и еще одна причина. Писарев, как и сам говорит, имеет в виду не только и даже не столько Базарова, сколько «тот общий складывающийся тип, которого представителем является герой тургеневского романа».

¹ См., например, книгу: Сегал Е. Софья Перовская. — М., 1962. Здесь рассказывается о нескольких судьбах женщин — участниц освободительной борьбы.

Хорошо, если учащиеся сопоставят суждения критика с собственным представлением о герое. Это как раз подходящий случай, чтобы убедиться: художественный образ несравненно богаче любых его трактовок. Даже учащиеся, настроенные «анти-базаровски», обычно видят отличие тургеневского героя от «общего типа», к которому относит Базарова Писарев.

Критик, несомненно, прав, когда говорит о независимости Базарова. Но в самом ли деле у героя — никаких нравственных законов, принципов и целей? Верно, он не выставляет их напоказ, не отвечает на прямой вопрос Павла Петровича, говорит Аркадию, что действует так или иначе «в силу ощущения», что у него «мозг так устроен». Но всемирием схватку Евгения Базарова с Павлом Кирсановым. Неужто за отрицанием там не видно никаких идеалов, никаких убеждений? «Мой дед землю пахал», — говорит Базаров «с надменною гордостью». Для него важно (и не только как аргумент в споре), что мужики скорее его, чем Павла Петровича, признают «своим соотечественником». Базаров презирает «аристократишек», т. е. людей, которые кичатся правами, полученными не личными заслугами, а по наследству. Базаров сам готов идти против своего народа — против его невежества, пьянства, суеверия, патриархальной покорности. Не ясно ли, что за всем этим — определенные, демократические во сути, идеалы героя?

И когда Базаров с гневом говорит о грубейших суевериях, о недостатке честных людей в обществе, о пустом обличительстве, о народной покорности, в его словах учащиеся могут заметить мысли Белинского — автора «Письма к Гоголю», мысли Добролюбова — автора статей «Луч света в темном царстве» и «Когда же придет настоящий день?».

Полемика неизбежна и при чтении тех страниц статьи, где необычайно тонко анализируется финал романа. Никто — ни тогда, ни после — не сумел лучше Писарева сказать о том, как возмущает Базарова и любовь его, и смерть. Поэтому целесообразный методический прием в данном случае — перечитывание романа «вместе с Писаревым».

Однако и здесь безоговорочного согласия с критиком быть не может. Писарев говорит, например, что смерть Базарова — случайность, что это событие не находится в связи с общей нитью романа. Но разве так у Тургенева? Внимательное перечитывание романа убеждает в ином. Любовная драма не прошла бесследно для Базарова: «Лихорадка работы с него соскочила и заменилась тоскливою скукой и глупым беспокойством». В таком-то состоянии, дойдя до полного равнодушия к самому себе, Базаров не принял элементарных предосторожностей, когда вскрывал труп, и не прижег ранку, хотя бы раскалыв тот же самый ланцет, которым пользовался. Небрежность странная, в которой можно подозревать жестокую игру с собственной судьбой. (Вспомним дерюмовского Вудича из «Фаталиста».)

Но дело не только в этом. Разве смерть Базарова не готовится с неизбежностью всем ходом романа, все усиливающимся одиночеством героя (что отмечает и Писарев), постепенным обрывом связей со всеми окружающими?

Аргументированный спор с критиком не только не снижает интереса и уважения к нему, а наоборот, укрепляет доверие, отучает от дешевого нигилизма. Размышление, спор, исследование, суждение — все это теснейшим образом связанные между собой компоненты познавательной работы. Эта связь порождает и определенную атмосферу работы на уроках — атмосферу деятельного сотрудничества, эмоционального подъема и удовлетворения.

Глава X

ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

В преподавании литературы издавна существуют некоторые виды работы, подобные творческой деятельности в искусстве, — выразительное чтение, инсценирование. Это подобие таит в себе и благо, и зло.

Реальность блага несомненна и доказана долгим опытом: школьники любят читать и играть, это помогает им веселее учиться, позже понимать произведения литературы, готовиться к важным жизненным ролям — читателя, зрителя, пропагандиста искусства. Зло не столь очевидно, но, может быть, потому и столь живуче. Имеется в виду претенциозное подражание «актерство», которое нередко пользуется успехом среди сверстников, вызывает снижающее одобрение взрослых. На этой почве легко вырастает ребячье тщеславие, ло меткому выражению Сергея Образцова — «солома, на которой могут сгореть любящие способности, любящий талант».

Поэтому в работе с детьми, с молодежью очень важно представлять себе специфику массовой художественной деятельности. Она может стать ступенью к освоению профессионального мастерства. Но имеет и самостоятельную ценность.

В народе издавна рядом с профессиональным искусством, взаимодействуя с ним, живет любительское: песни, танцы, сказывание сказок и былей, чтение вслух, рисование, постановка пьес, вышивание, резьба и т. д. и т. п. Любительство реализует свойственное в той или иной мере каждому стремление к искусству, и это, вместе со стремлением к познанию и труду, выражает творческую сущность человека. Массовая художественная деятельность — это не искусство «второго сорта», а само-

бытное творчество; оно в принципе общедоступно, но не потому, что не требует способностей, труда и вдохновения, а потому, что пытается источниками, равно открытыми для всех. Если говорить о словесном искусстве — чтении, инсценировании, то здесь неиссякаемые источники — игра и речь. Все мы с самого раннего детства — своего рода драматурги, постановщики актеры в «театре игры и речи». Естественно и незаметно мы осваиваем сложные системы условностей, правила и приемы наших творим словесно-художественные образы, пользуясь интонациями, темпами, ритмами, мимикой, мы «индействуем»: имитируем чужую речь, изображаем другого человека, играем множество типовых и оригинальных ролей.

На уроках эти естественные творческие начала могут быть заглушены (не так уж редки мертвые интонации, скановые, «зажатые»), а могут быть подняты на новый уровень, соединившись с опытом читателя и зрителя, с изучением литературы, с обогащением речи. Тут очень многое зависит от учителя, от стиля преподавания.

Чтение и инсценирование хорошо идут в классе, дарят радость исполнителям и слушателям, когда к этой работе воспитывается уважительное и ответственное отношение. Обидно бывает видеть и слышать чтение стихов и прозы с ходу, с легу, не продуманных, не прочувствованных как следует. Это, хотя и насаждается с самыми добрыми намерениями, с уверенностью, что происходит обучение, хоть и сопровождается требованием «Читай выразительно!», на самом деле имеет определенное название: халтура. Самый искусный чтец не решится выйти на сцену с произведением, которое знает лишь с первого чтения. Школьник нередко оказывается в таком положении, постепенно привыкая к поспешности и безответственности в работе; сознание соучастия в жизни искусства у него не формируется: он всего лишь отчитывается, а не читает. Никакого обучения в такой организации нет, это — отучение от творчества.

Чтобы перенести свойственную в той или иной степени всем школьникам естественную речевую и пластическую выразительность на художественное произведение, это произведение надо освоить, т. е. именно сделать своим: найти в нем воплощение собственных идеалов, убеждений, стремлений. Следовательно, нужна творческая интерпретация произведения, такое его восприятие и понимание, которое становится личным, на какие бы уже известные толкования ни опиралось.

Творческая интерпретация ничем, кроме исследования, подготовлена быть не может. Это — закон всякой подлинной исполнительской деятельности в сфере искусства. Этап пытливого изучения и размышления с надеждой заметить что-то новое, неожиданное, пусть крохотную деталь, которая поможет создать свою трактовку, обрести свою позицию, — такой этап необходим и школьнику, и актеру-профессионалу. Кстати,

и в том и в другом случае велика роль наставника — учителя или педагога-режиссера.

Вот идет в классе разбор крыловской басни «Демьянова уха». Пятиклассникам интересно узнать, что басня направлена против бездарных и назойливых поэтов. Конечно, обстоятельный разговор об отношении баснописца к «Беседе любителей русского слова», к стихотворцу графу Д. И. Хвостову в 5-м классе невозможно. Но еще более невозможным представляется отрезать финал басни, как это на протяжении десятилетий, вплоть до наших дней, делалось в школьных хрестоматиях. Вообще бесцеремонное обращение с авторским текстом, адаптация его во имя приспособления к возрастным возможностям, подчас весьма спорно понимаемым, представляется серьезной ошибкой. Это еще один привычный способ невольного (и тоже с самыми лучшими намерениями) воспитания неуважительного отношения к искусству.

Что недоступно в морали «Демьяновой ухи»?

Писатель, счастья ты, коль дар прямой имеешь;
Но если помочать вовремя не умеешь
И ближнего ушей ты не жалеешь,—
Так ведай, что твои и проза и стихи
Тошнее будут всем Демьяновой ухи.

В классах, где пробужден интерес к литературному творчеству, это ироническое наставление воспринимается весело и сочувственно, служит предупреждением против «бумагомарательства». Кроме того, мораль бросает свет на всю басню, расширяет и углубляет ее смысл. В самом деле, за что же автор подшучивает над Демьяном? За щедрое гостеприимство? За желание сытно и вкусно попотчевать соседа? Неужели смех баснописца направлен лишь против чрезмерного хлебосольства? Подобные недоумения возникают и у пятиклассников, только в другой форме: «Ох, я бы такой ухи поел...» — «Поел бы — и лопнул! Демьян же нарочно старается, чтобы к нему больше не ходили...» — «Да нет, это он от доброты». — «А что, разве плохо, когда ухаживают за гостем?»

Пятиклассники пока неведомо, что Демьян ухаживает не за гостем — за собой. Как так — за собой?.. Конечно, в нем же говорит не гостеприимство, а желание похвастаться гостеприимством, не доброта, а нечто ей совершенно чуждое — тщеславие, чувство по природе злое, часто соединяющееся с завистью, ненавистью. Не переводятся любители выставить напоказ свою щедрость, богатство, талант, они вроде бы стараются для других, а на самом деле только тешат себя. Вот и Демьян старается, наваливает свою уху, жену заставляет кланяться.

Уловив в басне нечто неожиданное, ученики бросаются отыскивать в тексте забавные подробности:

— «Соседушка, мой свет!» — вот как сладко говорит, как Лиса Ворона. А ему наплевать на соседушку...

— Верно, верно! Все слова такие ласкательные: «Соседушка», «ушница», «дешник»...

— «Дружочек!» Еще «дружочек!» Еще «кусочек!»

— Ну, а Фока этот тоже хорош! Такой... покоренный, мольбный сидит: «А с Фоки уж давно катился градом пот...»

— Демьян-то кричит: «Зато уж чванных не терплю!» Сам-то и есть чванный. Замучил бедного Фоку для собственного удовольствия...

Все эти замеченные, найденные подробности будят живое отношение к басне. Теперь, пожалуй, можно читать, можно изсценировать. Но требуется еще одна-две репетиции. Они могут идти здесь же, на уроке: если заинтересованное, личностное отношение возникло, если есть цель — прочесть так, как написал великий баснописец, лукавый мудрец, тогда повторение с замечаниями, поправками, отработкой интонаций не приведет к «забытыванию» текста. «Забывание» происходит в иной ситуации: когда, например, один за другим бубнит басню — и слушателям тошно, как бедному Фоке...

Поиски творческой интерпретации — дело нелегкое, требующее времени. Но это время не потерянное, а приобретенное: ведь в таких-то поисках и решается самая главная задача уроков литературы — обогатить восприятие, подтолкнуть читательскую фантазию, пробудить творческое отношение к произведению.

За последние годы в школы постепенно проникает жанровая форма, широко применяемая в театральном искусстве, — «литературный театр». Произведение ставится почти без декораций, разве что с намеком на них, в современных костюмах; в основе спектакля — звучащий текст; мизансцены чуть намечаются; текст (допустим, повести или поэмы) не перерабатывается в драматическую форму: один актер может читать реплику персонажа и описание самого персонажа, его действий и душевных движений; словом, все рассчитано на зрителя с воображением, способного домысливать и сочувствовать в спектакле. Эту жанровую форму охотно применяют школьники старших классов.

Подготовка урока-спектакля требует, разумеется, исследовательской направленности. Покажем это на примере работы с «Тамарью» из лермонтовского «Героя нашего времени».

Исследование такого рода имеет свои особенности. Раз мы собираемся играть, надо как можно яснее представить себе обстановку действия, движение событий, характеры действующих лиц. Актерам литературного театра на уроке не нужны декорации — все будет нарисовано звучащим словом; но чтобы слово было изобразительным, чтобы все действие было зримым, осязаемым, актерам нужно внутреннее видение. Это — известное правило словесного действия: видишь сам — увидит и твой слушатель, пусть по-своему. Следовательно, требуется активное

домисливание, опирающееся на внимание к тексту в целом и к деталям, подробностям.

Работу можно распределить примерно так, как это уже было показано на примере исследования пушкинского «Выстрела» (см. главу 8). Пособия для работы, кроме текста, — литературный комментарий к «Герою нашего времени»¹ и превосходный разбор «Тамани» в книге Е. Н. Михайловой о прозе Лермонтова².

Целесообразно сначала определить время и место действия.

О времени нужны два небольших доклада-разыскания: нам важно знать время историческое и время календарное.

Время историческое может быть установлено путем сопоставления «Тамани» с фактами ее творческой истории. Из книги В. А. Мануйлова (или любого другого комментированного издания романа) можно узнать, что первый вариант повести Лермонтов набросал осенью 1837 года, вскоре после посещения Тамани. Надо, однако, удерживать докладчика от желания характеризовать «Тамань» как описание реальных событий, которые произошли с Лермонтовым. События стали истоком, но в художественном повествовании многое изменилось. Достаточно обратиться к воспоминаниям М. И. Цейдлера, близкого друга Лермонтова, талантливого скульптора (следовательно, обладавшего художнической наблюдательностью), чтобы увидеть, что и в каком направлении меняется³. В «Тамани» так ощутимо настроение таинственности, опасности и удалости; этого и следа нет в воспоминаниях Лермонтовского друга, посетившего те же места всего через год.

Историческое время желательно «вычитать» и в тексте повести: «Перекладная тележка», «черноморский казак», «линейский казак», «действующий отряд» — все эти детали с помощью комментария приобретают отчетливую историческую окраску: речь идет об одном из периодов мучительно долгой и трудной войны на Кавказе.

Доклад о времени года, отразившемся в «Тамани», требует очень внимательного разбора текста. «Было холодно», «...из хаты повело сыростью...», «...в разбитое окно врывается морской ветер» — все это говорит о вочной поре на берегу моря. Трудно представить себе, что действие происходит летом. Днем офицер-рассказчик сидит, «завернувшись в бурку», перед ним — «ночная буря взволнованное море...» Но поющая девушка, внезапно появившаяся на крыше лачужки, одета в полосатое платье; она защищает глаза от солнца рукою, глядясь в даль. Однако ночью одежда певуны, дополненная

небольшим платком, опоясывающим гибкий стан, кажется рассказчику «более нежной легкой...»

Итак, какое же это время года? Можно представить себе весну или раннюю осень. В пользу весны может говорить еще одна деталь: в описании девушки упоминают «какой-то золотистый отлив ее слегка загорелой кожи на шее и плечах». К осени цвет кожи на шее и плечах девушки, не носящей шляпок, не боящейся ветра и моря, должен бы, кажется, стать иным. Впрочем, как заметила одна докладчица, у девушки «длинные русые волосы, значит, она меньше подвержена загару, чем черноволосая».

Доклад о месте действия тоже задает немало работы. Пейзажи в повести чрезвычайно динамичны, поэтому лучше их представить себе во временной последовательности. Сначала — темные и грязные переулки; потом — вид величественный и таинственный: залитый лунным светом двор, обрывистый берег, бесполойная морская стихия, узор корабельных снастей «на бледной черте небосклона...» Далее картина снова меняется: ночной туман, сквозь который едва светится кормовой фонарь ближнего корабля, грозная крутизна берега, пена морских валов... Утром — снова простор, открывшийся взгляду: «...голубое небо, усеянное разорванными облачками», «дальний берег Крыма, который тянется лимовой полосой и кончается утесом, на вершине коего белется маячная башня...»

Ход событий в повести и характер героя, проступающий в этих событиях, лучше рассматривать в коллективной аналитической беседе: здесь немало трудностей.

Непосредственно действие начинается с приезда «странствующего офицера» в Тамань. Но не упустим и «эпиграф», состоящую всего из трех строк: «Тамань — самый скверный городишко из всех приморских городов России. Я там чуть не умер с голоду, да еще одобраю меня хотели утопить». Здесь разом охвачены все события и дан общий тон повествованию. Рассказчик, вспоминая о прошедшем, вряд ли делает спокойный вывод из сопоставления Тамани с другими приморскими городами. Нет, тут явно прорывается раздражение, нуждающееся в гиперболе: «...самый скверный...» Будто рассказчик знает абсолютно все остальные! Еще одна любопытная деталь: «...чуть-чуть не умер с голоду». Кажется, в дальнейшем повествовании нет ни слова о том, чем питался рассказчик в течение полутора суток. Прямо — не говорится, а косвенно — говорится, и очень даже выразительно. Вчитавшись, замечаем голодную наблюдательность постояльца: едва зайдя в лачужку, он уловил, что в печи «аварился обед, довольно роскошный для бедняков». Конечно, горящая печь — всегда самое яркое впечатление для входящего в дом. Но ведь заметил даже, что именно варилось! Приглашения отобедать он не получал — то ли из-за скверности старухи, то ли, скорее, из-за собственной оплошности: тру-

¹ Мануйлов В. А. Роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Комментарий. Пособие для учителя. — Л., 1975.

² Михайлова Е. Н. Проза Лермонтова. — М., 1957.

³ Отрывки из воспоминаний М. И. Цейдлера приведены в книге В. А. Мануйлова; более полный текст — в кн.: М. Ю. Лермонтов в воспоминаниях современников / Под общей ред. В. В. Григорьева и др. — М., 1972.

дно рассчитывать на гостеприимство, если перед этим офицер, схватив мальчишку за ухо, подпытывал у него: «Ну-ка, слевой чертенок, говори, куда ты ночью таскался с узлом, а?»

После этого эпизода забавной и многозначительной выглядит деталь: «...я велел казаку нагреть чайник по-походному, засветил свечу и сел у стола, покуривая из дорожной трубки. Уж я заканчивал второй стакан чая, как вдруг дверь скрипнула...» (и т. д.). Таков-то, судя по всему, был рацион странствующего офицера, да и его денщика, если тот не перехватил чего-нибудь при встрече со старым знакомым — черноморским урядником.

Все эти иронические нотки, чуть заметно снижающие тон повествования и образ героя, в повести немногочисленны, но тем более драгоценны.

Б. М. Эйхенбаум высказал предположение, что Лермонтову «было важно вставить „Таманя“, именно для того, чтобы ввести в понятие „герой нашего времени“ черту иронии»¹. В самом деле, взглядевшись, мы замечаем своего рода иронический «пунктир», идущий с начала повествования. В момент прибытия офицера в Тамань он слышит дикий спросонкой голос часового: «Кто идет?» И далее тема «спящего стража» вновь и вновь возникает. едва путники вошли в «нечистую фатеру», казак, исправляющий должность денщика, захарен. Спит он и в часы, когда должен ждать выстрела, чтобы броситься на помощь своему братину. Правда, спит, «держа ружье обеими руками...»

Эти и подобные детали очень важны для размышлений о характере героя.

Глубокий исследователь лермонтовской прозы Е. Н. Михайлова считает (и это стало общепризнанным), что «все от начала до конца в этом цикле событий движется силой печоринской воли. Его зоркая наблюдательность, настойчивый, последовательный интерес к неизвестному, а лучше всего к привлечению к опасности и действительности, напрягая его безотказно работающую, почти смертоносную волю, создали из заурядно-жизнейских обстоятельств захватывающее приключение»². Далее снова и снова говорится о «страшной и умной силе» героя и о незаполненности этой силы целью. В этих интересных суждениях, как и во всей книге, чувствуется стремление «приподнять» Печорина, идущее от В. Г. Белинского. Такое его стремление понятно уже как ответ на попытки реакционных общественных кругов обвинять в безразличности и автора, и его героя. Но у Лермонтова образ Печорина объемлен, сложен, противоречив. Видимо, ироническое снижение — краска, необходимая автору, который решился нарисовать «портрет, составленный из пороков всего нашего поколения, в полном их развитии», решился сказать «едкие истины».

Текст «Таманя», как и всего романа, убеждает в том, что печоринская воля столь же влияет на ход событий, сколь и подчиняется этому ходу, вмешательство героя в события так же поднимает заурядное до захватывающего, как и снижает истинно высокое до заурядного. Лермонтов так раскрывает причинно-следственные связи, что герой как бы втягивается с неизбежностью в опасные приключения и как раз в «Таманя» действует подчас неосмотрительно до наивности.

Так уж сложились обстоятельства, что в городке все изны занято под постой. И когда измученный, не спавший три ночи офицер кричит уряднику: «Веди меня куда-нибудь, разбойник! Хоть к черту, только к месту!», — он не подозревает, конечно, какое произнес пророчество. Не обратил он внимания и на скрытое значение слов «Там нечисто», сказанных о единственной свободной «фатере». И уж вовсе не догадывался, какие возможные последствия того, что он выдал свою осведомленность о ночных событиях. И даже в тот момент, когда офицер-рассказчик уже не импульсивно, а сознательно, намеренно вмешивается в события — в разговоре с девушкой пересказывает все, что видел ночью, и грозит донести коменданту, — Лермонтов вкладывает в уста героя знаменательный комментарий: «Последние слова мои были вовсе не у места; я тогда не подозревал их важности, но впоследствии имел случай в них раскаться».

Изображение событий, складывающихся так или иначе не воле одного из действующих лиц, а в результате переплетения обстоятельств, стремлений, настроений, поступков разных лиц, есть существенная черта лермонтовского реализма. Объективность действия, его лишь относительная зависимость от воли того или иного персонажа проявляется во всей повести.

Характерно, что причины происходящего неполно, а иногда и вовсе превратно осознаются участниками событий. Странствующий офицер хочет открыть заманчивую тайну, которую от него скрывают, но не понимает, что вторгается в сферу, где его непрошеное любопытство воспринимается как смертельная угроза. А сами контрабандисты столь же неточно оценивают намерения офицера: он кажется им представителем властей и, может быть, донощиком.

Еще одно здесь очень важно: весь ход повествования ведет к пониманию того, что конфликт порожден не самим по себе неуместным любопытством офицера или неверной реакцией контрабандистов на это любопытство, — конфликт существовал в скрытом виде раньше, внешне проявляясь лишь в частности, например в стремлении слепого мальчишка, девушки, старухи спрятать от постороннего истинные обстоятельства их жизни. В повести раскрывается противоречие между двумя типами сознания и поведения: по самой сути интересов, положения, образа жизни офицер, хочет он этого или нет, принадлежит к тем, кто охраняет и поддерживает существующий порядок, а контрабан-

¹ Эйхенбаум Б. М. Статьи о Лермонтове. — М.: Л., 1961. — С. 280.

² Михайлова Е. Н. Проза Лермонтова. — М., 1937. — С. 250.

дисты — нарушители этого порядка, по крайней мере тех установлений, которые охраняют право государства на доходы от международной торговли.

Замечательна деталь, освещающая закономерность этого противоречия. Рассказчик в финале говорит: «И зачем было судьбе кинуть меня в мирный круг честных контрабандистов? Как камень, брошенный в гладкий источник, я встревожил их спокойствие, и, как камень, едва сам не пошел ко дну!»

Исследователи лермонтовского романа, обращаясь к этой детали, толковали ее по-разному. Например, что контрабандисты называли *честными*, поскольку доставляли горцам оружие и тем самым помогали им в борьбе за независимость (абсолютно никаких намеков на такую деятельность контрабандистов или на возможность таких мыслей у Печорина в романе нет); или что они честные потому, что не занимались тайной работорогателей, существовавшей тогда на этих берегах (и для такого предположения в романе отсутствуют какие бы то ни было «опоры»)¹.

Между тем объяснение, как показалось нам в ходе работы над «Таманью», можно найти в тексте романа. Выражение *честные контрабандисты* Лермонтов выделил курсивом, как и в других местах выделены цитаты, чужие речения, крылатые выражения. Например: не «здравствуйтесь», а *здравия желаю* (так говорит фельдфебель офицеру); кабардинские слова *яких тхе, чек яких* («Бэ-ля»); *водяная молодежь, смесь французского с нижегородским* («Княжна Мери»).

Честными считали и называли себя сами контрабандисты. Недаром Янко говорит: «Поеду искать работы в другом месте»; «...кабы он получил платил за труды». Свое опасное ремесло он считает работой, а не разбоем².

Можно предположить, что слова «честные контрабандисты» рассказчик произносит с некоторой иронией: ведь эти *честные* так ловко обдурачили его. Впрочем, ирония направлена и в собственный адрес. Это явнее чуть далее: «Увы! Моя шкатулка, шапки с серебряной оправой, дагестанский княжал — подарок приятеля — все исчезло... Разбудив казака довольно невежливым толчком, я побранил его, посердился, а делать было нечего. И не смешило ли было бы жаловаться начальству, что слепой мальчик меня обокрал, а восемнадцатилетняя девушка чуть не утопила?»

Из этих наблюдений постепенно складывается наше представление о Печорине, в котором так противоречиво соединились мощная воля и невольная подчиненность обстоятельствам, проникаемость и наивность, благородство и бесцеремонное любопыт-

ство, позитивность и пошлое предубеждение против несчастных. Но самое привлекательное в нем (к такому выводу пришли мы на уроке) — его способность посмеяться над самим собой.

Исследование текста помогло заметить объемность, противоречивость и других образов «Тамани». Например, заметить в Янко сочетание удачи и жестокости, отваги и торгашеской скверности. Улышаться глубоко спрятанные любовь и тревогу в бесценной песне девушки, затаенное коварство в ее игривом разговоре с офицером. Почувствовать трагедию слепого мальчика, жестоко обманутого и судьбой и товарищами, натуры, кажется, глубокой, тонкой и раннимой.

Необходимость исследовать текст, искать ответы на вопросы, пока не решенные да и не имеющие окончательного решения, всегда возникает в тех случаях, когда готовится творческая интерпретация произведения.

В исполнительской работе важнейший и труднейший момент — определение «чуждой» позиции, образа читающего. Проблема эта сложная, дискуссионная, поэтому остановимся на ней подробнее.

Отыскивать «образ говорящего», от лица которого идет обращение к слушателю, — одна из трех главных заповедей основателя советской школы изустного чтения А. Я. Закушняка, принятая всеми его учениками и продолжателями. Но каков этот образ? Ответ кажется вполне ясным: это образ автора или повествователя, которому автор поручает рассказывать. В таком духе говорят пособия по художественному и выразительному чтению. Впрочем, большинство их вовсе не касается этого вопроса, может быть потому, что ответ слишком уж очевиден.

Но вряд ли это очевидно. Известно, например, что сам А. Я. Закушняк надевал на себя разные маски. «Восстание ангелов» Анатоля Франса он читал, «входя в образ благонамеренного католического французского буржуа, которому якобы попала в руки вольнодумная, озорная книжка, и, напорившись на очередное безбожие или кощунство... читает он и глазами своим не верит, перечитывает несколько раз и наконец горестно констатирует, что оно действительно так и стоит в книжке»³.

Наличие подобных масок, не совпадающих ни с образом автора, ни с образом героя-повествователя, — отчетливый закономерности В. И. Качалов, как рассказывают слышавшие его чтение, персонализировал каждое действующее лицо, с поразительной быстротой и точностью перевоплощаясь в новые и новые образы. Михаил Ульянов великолепно читал шукшинский «Раскас» в образе героя — шофера Ивана Петина, хотя повествователь здесь, несомненно, сам автор.

В профессиональном искусстве такая трансформация характера для чтения не только эпоса, драмы, но даже лирики, где, кажет-

¹ Эти толкования как возможные приведены в книге: Машуаев В. А. Роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»: Комментарий. — Л., 1975. — С. 156—158.

² Любопытно, что и Чичиков, совершавший головоломные контрабандные операции в пору своей таможенной службы, говорил о добродетели и повторил: «Закоя! Я немою перед законом!»

³ Аргот И. М. Закушняк слово... Очерки и воспоминания. — М., 1962. — С. 44—45.

си, обращение «от автора» неизбежно. Мне посчастливилось слышать интереснейшую трактовку блоковского диала «Кармелита» ленинградская актриса Т. Н. Журавлева читала от лица той, кому посвящены стихи.

Вообще чтецы-актеры бывают необычайно изобретательны в поисках «образа говорящего». Иногда их находки выглядят и спорными. Писатель Ст. Рассадин пелсям убедительно критиковал двух замечательных актеров: одного, прочитавшего известную «Балладу о королевском бутерброде» в маске «короля-дебила», и другого — передавшего сцену скачки «исадника медного» через восприятие Евгения и читавшего громкозвучные строки скороговоркой безумца, обьятого ужасом. «Это не поэма „Медный всадник“», — заметил Рассадин, — а повесть „Бедный чиновник“, и не традиционная причастность артиста к злощастному герою, а полная их слиянность»¹.

Но если речь идет о масках, о перевоплощениях чтеца, не противоречит ли это фундаментальному положению, выдвинутому Закушняком: чтец, в отличие от актера, не играет тех или иных персонажей, но рассказывает о них?

Не противоречит, если не толковать это положение чересчур прямолинейно. Чтец играет не так, как играют в спектакле, в ансамбле актерского коллектива, но несомненно играет — только по-своему. Вне игры — как жизни в условных воображаемых обстоятельствах — нет и вообще никакого искусства. В. Н. Яхонтов, размышляя об искусстве А. Я. Закушняка, заметил: «Меня водили за нос, убеждая, что мастер не играет, а читает. Это была прекрасная игра в не-игру, в чтение»². И. Л. Андроников, вспоминая о чтении Яхонтова, говорил: «Играл Яхонтов всегда — игра происходила из самой природы его творчества»³. Устные рассказы самого Андроникова, естественно, исполняются в «образе автора». Впрочем, автор оказывается, многолик, любит изображать себя с добродушно-изыскательной иронией, а в героев своих каким-то чудом перевоплощается не только духовно, но уже почти и физически!

Разумеется, как бы и кого бы ни играл чтец, он остается самими собою, он выражает себя, свое отношение к автору, произведению, персонажу, к искусству, к жизни...

Но если так, если чтец «рассказывает, играя» (выражение Андроникова), не исчезает ли сама специфика чтецкого творчества?

Может показаться, что вот-вот исчезнет: между театром чтеца и театром актерского ансамбля возникает все больше переходных форм. В последние десятилетия на сцене все чаще играют эпос, лирику; документальную и эпистолярную прозу, отказываются от

грима, сводят декорации, костюмы, бутафорию к скудным, «намекающим» деталям.

Но специфика художественного чтения не стирается, напротив — с годами еще отчетливее проявляется его сущность, которую много лет назад очень просто и четко показал К. С. Станиславский. Он, как рассказывает М. О. Кнебель, однажды в оперно-драматической студии блистательно прочитал монолог Отелло и, прерывая благодарные аплодисменты студийцев, спросил: «Как вы думаете, изменилось бы что-нибудь в моем исполнении, если бы я этот же монолог сыграл на сцене? Обязательно изменилось бы. Играть, я бы общался с Дездемоной, я ловил бы ее взгляд, может быть мне захотелось бы встать перед ней на колени, взять ее руки в свои, мне, кроме слов, понадобились бы движения — словом, я жил бы жизнью Отелло в предлагаемых обстоятельствах шекспировской трагедии. Сейчас же я читал вам, я видел ваши глаза»⁴.

В этом все дело — в характере общения посредством искусства. Специфика чтецкого искусства накрепко соединилась со словом чтение. Потому-то, между прочим, книга в руках — деталь, столь типичная именно для чтеца, книга, содержащая — пусть условно — исполняемое произведение. Закушняк постоянно появлялся с книгой. Обычной была она в руках чтеца и на казачьих концертах. Кочарья, читая «Тысячу и одну ночь», иногда раскрывал том в красочной обложке. И, уж конечно, чтеца-учителя и ученика привычно видеть с книгой, читает ли он по тексту или наизусть. Это не просто дань традиции, а внешнее проявление сути. Потому что чтец — держит ли он в руках книгу или нет, играет ли он героя, рассказчика, изображает ли придуманное им «внетекстовое» лицо — выступает всегда в образе читателя, влюбленного в литературу, в писателя, в произведение.

Знаменательно, что о театре чтеца как о театре читателя глубоко и сильно сказал В. Н. Яхонтов, забывавший называть себя чтецом. На его афишах стояло: «Исполнитель», «Театр „Современник“» — или просто: «Владимир Яхонтов». Но именно он, осмысливая свой творческий путь, сказал, что искусство его родилось из преклонения перед русской литературой. Сделать книгу звучащей, открыть сокровища литературы для всех, передать свою увлеченность произведением и автором — вот о чем он мечтал. Подтекст его исполнения, по признанию самого исполнителя, всегда таков: «Я восхищен автором — содержанием и стилем произведения, — и я вам сейчас его покажу, покажу его живую, трепещущую мысль»⁵.

Примерно в одно время с Яхонтовым искал и нашел свой путь замечательный чтец-учитель А. М. Топоров. И он выступал как вдумчивый, отзывчивый читатель, считающий себя ответственным

¹ Рассадин Ст. Похвала скромности: Поэзия и мы // Литературная газета. — 1982. — 1 сентября.

² Яхонтов В. Театр одного актера. — М., 1958. — С. 171.

³ Андроников И. Л. Владимир Яхонтов // Яхонтов В. Театр одного актера. — М., 1958. — С. 16.

⁴ Кнебель М. О. Слово о творчестве актера. — М., 1970. — С. 80.

⁵ Яхонтов В. Театр одного актера. — М., 1958. — С. 130.

перед литературой, как революционный просветитель, несущий книгу в читательские массы, в народ.

Образ читателя, доминирующий в творчестве чтеца, может поворачиваться разными гранями, появляться в разных масках. Читатель-художник волею играть кого угодно, примерять на себя любые личности в пределах произведения и за его пределами — не только автора, рассказчика, героя, но, скажем, и цензора, читающего рукопись, перед тем как перечеркнуть ее, даже инквизитора, листающего книгу, чтобы приговорить ее к сожжению. И все-таки он прежде всего читатель. Все его маски подобны внутренним читательским видениям в процессе чтения, вся его игра рассчитана на читательское воображение слушателей. И те, кто ему внимают, воспринимают, в сущности, творческую интерпретацию, переданную значущим словом, мимикой, скупым «намекающим» жестом. Можно утверждать, что это общая и ведущая закономерность художественного чтения на сцене и выразительного чтения в классе.

У чтеца, работающего на истинно профессиональном уровне, богатейший арсенал интонационных, ритмических, мимических средств изображения. Чудодед Яхонтов устранил в своих композициях «встречи» персонажей разных произведений и мгновенно переносился из одного художественного мира в другой; он способен был играть кого угодно, всех героев «Горя от ума», хоть кобылу Аграфену Ивановну из гоголевской «Коляски», даже десантный корабль из стихотворения Маяковского. Но сама эта всеохватность, эти мгновенные трансформации имеют истоком читательское воображение, в котором живет все произведение, взаимодействуют все прочитанные произведения. И все лица чтеца есть живые перемены одного лица — лица читателя, ради которого, как говорил Салтыков-Шедрин, «горит писательская мысль»¹. Возможности чтеца-учителя и чтеца-ученика скромнее, их искусство сильно своей бесмысленностью, искренностью читательского переживания, доверительностью интонации.

Образ читателя в искусстве чтения не создается раз навсегда: он движется, меняется, и это зависит от подхода к произведению, от внутреннего самочувствия чтеца, от понимания им своих задач. Каждый раз поиски «образа говорящего», сохраняя неизменную основу, идут в чем-то по-новому. Поясню это хотя бы одним примером из своего опыта.

Предстоит чтение на факультативных занятиях в 8-м классе гоголевской «Повести о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем».

Любопытно: Г. А. Гукowski пишет, что в повести не один рассказчик, а два. «Неужели же один и тот же человек говорит начальные слова повести — от: „Славная бекаша у Ивана Ивано-

вича!» — до: „та самая, что откусила ухо у заседателя“, и произносит заключительный абзац той же повести, с его сумрачным пейзажем, с его слогом, литературным и „интеллигентным“, и с мыслью, отвергающей весь мирок миргородских пошляков?». Исследователь полагает, что совершается замена рассказчика: сначала это «собрательный голос всего пошлого мира», а в конце повествователь «является не только человеком высокой культуры, но и собирательным голосом совести нации, не заглохшим окончательно и в душе миргородского шляхетского пошляка и проснувшимся в конце концов...»¹.

Гукowski, правда, замечал, что мнению его о двух рассказчиках противоречат некоторые детали. Задолго до финала, когда повествуется «пошлый» рассказчик, встречаются места поэтические и слог литературный, вроде: «От всего этого комнате сообщается какой-то чудный полусвет...» Исследователь думает, что «скорей всего эти детали произвольны и в художественном смысле случайны»².

Но в повести подобные детали отнюдь не случайны: они встречаются во множестве — и в начале, и далее, почти на каждой странице. «Каким у него яблоки и груши под самыми окнами! Отворите только окно — так ветви и вырываются в комнату». Или: «Впрочем, криши все крикты очеретом; ива, дуб и две иблони облопотились на них своими раскидистыми ветвями. Промеж деревьев мелькают и выбегают даже на улицу небольшие окошки с резными выделенными ставнями». Такие детали разворачиваются подчас в целые картины, набросанные смело и живо и обнаруживающие у рассказчика художественный взгляд на мир, — например, описание развешенных для проветривания одежда Ивана Никифоровича.

Ю. В. Манн стремится преодолеть это противоречие, доказывая, что в повести не два, а три рассказчика, которыми, разумеется, «управляет» автор³.

Эти предположения интересны, они открывают новые стороны бездонного гоголевского текста. И все же в процессе исследования текста складывается иное представление: образ рассказчика сложен, но един. Этого рассказчика Гоголь наделил ироническим мышлением, ему свойственны любовь к лиричеству и умение перевоплощаться: то он причет насмешку в презрительной похвале, то скрывает горечь в изысканном рассказе о духовных «достоинствах» двух друзей и о мудрости поветового суда, то, наконец, прямо обращаясь к читателю, высказывает свою тоску при виде торжествующей человеческой пошлости. Это рассказчик не из мира пошлости, а из «авторского» мира. Это словно бы роль, которую Гоголь написал для себя самого, чтобы выразить свое отношение к повествованию и ко всему на свете.

¹ Гукowski Г. А. Реализм Гоголя. — М., 1959. — С. 222, 223.

² Там же. — С. 227.

³ Манн Ю. В. Смелость изобретения. — М., 1975. — С. 12—33.

¹ Салтыков-Шедрин М. Е. Собр. соч.: В 20 т. — Т. 16. — Кн. 2. — М., 1974. — С. 133.

Да и манера чтения самого Гоголя подтверждает такое представление о рассказчике. У И. С. Тургенева есть страница воспоминаний о том, как он слушал «Ревизора» в исполнении автора. Казалось бы, здесь сама драматическая форма должна заставить Гоголя читать «голосами пошлости». Но было совсем не так:

«Я слушал его тогда в первый — и в последний раз. Диккенс, также превосходный чтец, можно сказать, разыгрывает свои романы, чтение его — драматическое, почти театральное: в одном его лице является несколько переклассных актеров, которые заставляют вас то смеяться, то плакать; Гоголь, напротив, поразила меня чрезвычайной простотой и сдержанностью манеры, какой-то важной и в то же время наивной искренностью, которой словно и дела нет — есть ли тут слушатели и что они думают. Казалось, Гоголь только и заботился о том, как бы выныхнуть в предмет, для него самого новый, и как бы вернее передать собственное впечатление. Эффект выходил необычайный — особенно в комических, юмористических местах; не было возможности не смеяться — хорошим, здоровым смехом; а виновник всей этой потехи продолжал, не смущаясь общей веселостью и как бы внутренне дивясь ей, все более и более погружаться в самое дело — и лишь изредка, на губах и около глаз, чуть заметно трепетала лукавая усмешка мастера»¹.

Гоголь, несомненно, играл. Но какую роль? Судя по всему — простодушного и непосредственного читателя комедии. А за этим образом видится и другой — автора, испытывающего наслаждение от чтения своего произведения, лукавого мастера, чувствующего, что сработал нечто превосходное.

Кого же все-таки изображать учителю, читая гоголевскую повесть? Гоголя? Разумеется, нет — это не по силам, да и ни к чему. Надо изображать только себя, читающего Гоголя. В сознании будут проноситься образы Миргорода, который глядится в удивительную дужу, поэтические и тоскливые пейзажи, обезображенные пошлостью обывательские лица, морда бурой свиньи Ивана Ивановича, утанившей прошение Ивана Никифоровича, — а через все это будет просвечивать лицо веселого и печального волшебника, сотворившего этот город, в который умещается целый мир.

Глава XI

ИССЛЕДОВАНИЕ И ДИСКУССИЯ

Дискуссионные проблемы составляют основную пищу школьного литературного исследования. Оно выступает на первый план как раз тогда, когда надо разбираться в том, что по-разному

толкуется наукой, или не выяснено до конца, или вообще не может иметь конечного решения по самой природе словесного искусства, но всегда будет интересовать пытливых читателей. Однако до сих пор речь шла о проблемах, которые рассматривались на уроках, но не обязательно порождали споры. Теперь поговорим о таких случаях, когда непременно требуется как исследование, так и дискуссия.

Рассмотрим два таких случая. Оба они — из жизни одного классного коллектива, но в них, на мой взгляд, много типичного.

Это был коллектив из тех, куда, как правило, хочется прийти, — добродетельный, отзывчивый, трудолюбивый, хотя иногда шумоватый и с неожиданными сюрпризами: например, вдруг всем хором могли заявить, что обязательно хотят изучать Козьму Прутков. Первый из случаев, о которых будет рассказано, произошел в 7-м классе. В ходе изучения лермонтовской «Песни про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» проводилось сочинение. Среди предложенных тем было и сопоставление Кирибеевича и Калашникова. Эту тему взяла ученица Людмила И. Девочка отличалась самостоятельностью мнений, прямой высказываний, обостренным чувством справедливости. При этом она сама, с присущей ей пылкостью и резкостью, могла быть иногда несправедливой. В общем, человек интересный и симпатичный, однако с нею бывало нелегко и учителям и товарищам.

О сочинении Людмилы в классе пошли разговоры еще до того, как оно было сдано: видимо, она поделилась мыслями с подругой, та — с другими подругами. Проверенных сочинений ждали нетерпеливо. В классе уже начались споры о том, будет ли прочитана работа Людмилы (наиболее интересные, в чем-то необычные работы всегда читались).

Сочинение было прочитано. Приведу его с незначительными сокращениями:

«По социальному положению Кирибеевич относится к дворянскому роду: служил при дворе царя Ивана Васильевича, который был прозван Грозным. Калашников — мелкий бюргер: торгует в лавочке, „гостей заманивает, золото-серебро пересчитывает“.

Калашников очень грубо относится к своей жене: „Уж ты где, жена, шаталась?“ — так встречает он Алену Дмитриевну, бросает ей такой грубый вопрос, вместо того чтобы спросить: „Что с тобой, моя дорогая?“ Так наверняка спросил бы Кирибеевич. А Калашников, не разобравшись ни в чем, начинает угрожать супруге: „Как запру я тебя за железный замок, за дубовую дверь окопаную, чтобы света божьего ты не взвидела“. Он ведет себя как настоящий тиран. Алена Дмитриевна, задрожала вся, моя голубушка“. Из этой фразы видно, что Алена Дмитриевна боится своего мужа, до того он ее запугал.

Если речь Калашникова отличается грубостью, то речь Кири-

¹ Живые страницы: Пушкин, Гоголь, Лермонтов, Белинский в воспоминаниях, письмах, дневниках, автобиографических произведениях и документах / Сост. В. В. Лукин. — М., 1979. — С. 310.

беевича отличается своей изысканностью. Например: „Сердца жаркого не залить вином...“ Смело ведет он себя с царем. По-моему, Кирибеевич любит Алену Дмитриевну намного сильнее, чем Калашников. В образных выражениях, которые, несомненно, диктует ему его любовь, описывает он царю свою любимую: „Ходит плавно, будто лебедушка; смотрит сладко, как голубушка; молвит слово — соловей пост“. Кирибеевич очень переживает из-за неразделенной любви. На царском пиру сидит как пришибленный, не слышит, что ему царь говорит.

Алена Дмитриевна рассказала мужу все, что произошло у нее с Кирибеевичем. Это естественно: под такими угрозами ей ничего было делать... Если бы он был порядочным человеком, мог бы встретить Алену Дмитриевну у церкви и проводить ее домой. А давать разгильяты по улице, да еще поздно вечером, такой молодой, красивой и к тому же беззащитной женщине, по-моему, просто безумно. Неудивительно, что Кирибеевич решил воспользоваться счастливым случаем и объяснить в давню мучившей его любви. Он готов отдать своей любимой все, что у него есть, все, что она захочет. „Отпечай мне, что тебе надобно, моя милая, драгоценная?“ — спрашивает он жену Калашникова. „И ласкал он меня, целовал меня“, — продолжает свой рассказ Алена Дмитриевна. Но, по-моему, на такой поступок могла толкнуть только очень сильная страсть. К тому же Кирибеевич — молодой, горячий, еще не совсем научившийся сдерживать себя, отвечать за свои поступки.

И вот Калашников, вместо того чтобы разъяснить все молодому человеку, настаивает же на ум или по крайней мере прочесть ему нотацию, а в худшем случае вызвать его на честный поединок, затевает убийство. В этот разговор он втягивает двух „своих меньших братьев“. Мол, если я его не убью, вы это сделаете. Братья ему отвечают: „Делай сам, как знаешь, как ведаешь, а уж мы тебя, родного, не выдадим“.

И вот в праздник собрался народ на Москву-реку, начались кулачные бои. Непреодоленным мастером этого дела считался Кирибеевич. И поэтому все боялись с ним связываться. Кирибеевич иронически относится к этим трусам. Наконец, на его вызов выходит Калашников и, как всегда, поглаживая свою кудрявую бороду. Если бы не ревность к жене, он бы никогда не решился на бой с опричником. Калашников и здесь не мог отказаться от своей грубости: взял и обозвал Кирибеевича басурманским словом. Кирибеевич, точно повинуясь боксерскому кодексу, ударил купца Калашникова в грудь. Так как Кирибеевич был довольно-таки сильным парнем, то он вдавил противнику в грудь медный крест. А Калашников изловчился и, не подчиняясь никаким правилам, намеренно ударил бедного Кирибеевича в висок, да еще со всего плеча. Поистине, это намеренное убийство...»

Сочинение было прочитано наряду с другими работами, но сразу оказалось в центре внимания: слишком уж заметно отлича-

лось мнение ученицы от того, что уже так или иначе говорилось в классе, что было написано в учебнике. Реакция слушателей была сильной, это было видно по лицам, но внешне выразилось заторможенно. Сочувствующие — а их было немало — молчали. Противники высказались тут же. Некоторые настаивали на том, что «так писать нельзя», но не заботились о веских доказательствах, ограничиваясь восклицаниями: «Влюбилась в своего Кирибеевича!» — «Придумала, чего и нет... Бюргер — это не из русской истории».

Но прозвучали два более обоснованных возражения. Одно такое: «Здесь про Алену Дмитриевну неправильно сказано. Получается, что она все рассказала от страха перед мужем. А Кирибеевич ее опозорил. У нее же маленькие дети. Они „плачем плачут, всё не унимаются...“». Другое такое: «Кирибеевич хотел потешить царя. А Степан Калашников на верную смерть шел, чтобы защитить свою семью».

Однако серьезной полемики получиться не могло: для этого надо было вернуться к тексту и тщательно перечитать его под определенным углом зрения. Видимо, той работы, которая была уже проведена в классе (до начала работы над сочинением прошло два урока по теме), оказалось недостаточно. Нужна была дискуссия, но подготовленная. Семиклассники, да и более старшие школьники, в спорах о произведении склонны уходить от текста. Вообще они по собственному почину редко обращают внимание на слово в его отношении ко всему тексту, на многозначительную деталь.

Конечно, поэма уже анализировалась в классе. Но речь шла преимущественно о Калашникове; мало внимания было уделено той стороне, которая часто остается в тени: образ молодого опричника у Лермонтова наделен привлекательностью, внутренней сложностью, трагизмом. Людмила острее других почувствовала это и решила восстановить истину.

Чтобы помочь ученикам в подготовке дискуссии, были даны задания:

1. Кирибеевич спрашивает перед боем своего противника:

А поведай мне, добрый молодец,
Ты какого рода, племена,
Каким именем прозываешься?

О родстве, о семье несколько раз говорится в тексте. Найдите все эти места, подумайте над их значением.

2. Когда Степан Параномович перед боем беседует с младшими братьями, он говорит им:

Будь на смерть биться, до последних сил;
А побейт ли меня — выходите вы
За святую правду-нраву.

Где еще в песне упоминается слово *край*? Как это слово освещает образы Кирибеевича, Калашникова и смысл всей песни?

Для выполнения заданий, кроме текста «Песни про царя Ивана Васильевича...», достаточно было учебника истории для 7-го класса; только требовалось заглянуть немного вперед: леермонтовская тема по литературе идет раньше, чем по истории изучается эпоха правления Ивана IV.

Дискуссию невозможно изложить детально. Расскажу о главных ее моментах.

Вначале был поставлен вопрос, который являлся центральным и в сочинении Людмила: кому из двух удалых молодых людей, изображаемых в песне — Кирибеевичу или Калашникову, — мы больше сочувствуем и почему? К вопросу было добавлено пояснение: чтобы судить о литературных героях, полезно знать, что писатели обычно показывают их в трудных испытаниях, и самая суровая проверка — любовью и смертью.

Людмила показало, что Кирибеевич любит Алену Дмитриевну намного сильнее, чем Калашников. Мы помним ее доводы: муж не проводил жену домой из церкви, встретил ее грубыми угрозами. А молодой опричник готов отдать своей любимой все, что у него есть: золото, жемчуг, яркие камни, цветную парчу... Чья же любовь выглядит более сильной, более нежной и доброй?

Людмила в начале урока молчала. Но теперь нашлись и другие ученики, замечавшие глубину чувств, которым охвачен Кирибеевич. Проводились и наблюдения над текстом. Например: Кирибеевич любит так сильно, что не только «казны золотой» — даже собственной головы ему не жалко.

Тяготит она плечи богатырские,
И сама к сырой земле она клонится, —

так он говорил царю. Его желание погибнуть в бою с басурманином, раз уж не суждено ему Алену Дмитриевну, горячо, искренно. И говорит он об этом поэтично, как в народной песне:

...Мои очи слезные коршуи выкалют,
Мои кости сырые дождик вымоет,
И без похорон горемычный прах
На четыре стороны развеется...

Гут один из учеников высказался в том духе, что опричник хочет разжалобить Алену Дмитриевну и купить ее подарками. Этого не могла вывести Людмила:

— Неужели вы не видите, что он пришел прощаться! Он же не первый раз приходит за Москву-реку полюбоваться на Алену Дмитриевну! А она на него не глядит, полосатой фатой закрывается. Кирибеевич уже решил уехать в степи, просился у царя. Вот он и молит ее:

Полюби меня, обними меня
Хоть единый раз на прощанье.

Это замечание неожиданно явилось поворотной точкой дискуссии.

— Так что же она так перетрусилась? — задумчиво спросила одна из девочек. — Ну, сказала бы ему, что ей долг не велит, она жена, она мать; ну, простилась бы; ну, поцеловала бы уж на прощанье...

— Она мужа испугалась. Ведь соседи всё видели — рассказуют... — отвечали ей.

Спор начинал поворачивать в «бытовую» сторону.

Пришлось вмешаться:

— Давайте еще раз посмотрим внимательно, чего так испугалась Алена Дмитриевна.

Перечитали текст:

От вечерни я домой шла ночью
Вдоль по улице одиновенка.
И послышалось мне, будто снег хрустит;
Оглянулась — человек бежит.
Мои ноженки подкосились,
Шелковой фатой я закрылась.
И он сильно схватил меня за руки
И сказал мне так тихим шепотом:
«Что пугаешься, красная красавица?
Я не вор какой, душегуб лесной,
Я слуга царя, царя грозного,
Прозываюсь Кирибеевичем,
А из славной семьи из Малютинной...»
Испугалась я душе прежнего;
Закружила моя бедная головушка...

Выходит, что сначала Алена Дмитриевна, увидев преследователя, испугалась вора, душегуба. А узнав, что это царский слуга, испугалась «душе прежнего». Кто же ей страшнее больше, чем ночной разбойник? Опричник царский! — последовал ответ. Да, это было теперь всем ясно. Чем же так страшен этот молодой красавец, царский любимец?

В классе нашлись ученики, которые кое-что знали об опричнине, — прочли в учебнике истории, в книгах по русской истории. Они заговорили об опричном войске, о телохранителях и карателях, ценных псах Грозного, которым было все дозволено, для которых законом был только царский приказ.

— Эти золото и жемчуг, которые он Алене Дмитриевне предлагал, наверно, все в крови, — сказал один ученик.

Но это — «внетекстовые» аргументы, которые всегда недостаточны. А что об опричнине сказано в тексте? Есть какие-то намеки на то, что она собой представляла?

— Вот здесь — про Малюту Скуратова, — сказал ученик. — Я читал «Князя Серебряного...»

Замечание попало как раз в точку. Еще раз перечитали слова, которыми Кирибеевич начал свое признание Алене Дмитриевне: «Я не вор какой...» и т. д. Ученики заметили, что опричник почти повторил слова царя:

Неприлично же тебе, Кирибеевич,
Царской радостью гишнаться;
А из роду ты недь Скуратовых,
И семейю ты вскорилен Малютинной!

Дважды об этом говорится в поэме — словно бы поэт хочет, чтобы читатель особенно внимательно адуался в эти слова.

— Но не странно ли это? — заметил учитель. — Ведь Григорий Лукьянович Скуратов-Бельский, по прозвищу Малюта, глава опричников, известный зверской жестокостью, никакого участия в событиях «Песни...» не принимает. Зачем он дважды подчеркиваю упоминается?

— Опричник, да родственник Малюты, — заговорили ребята, — от него не уйдешь, не спрячешься, никто не защитит...

— Алена Дмитриевна поняла, что пришла погубить и ей, сиротинушке, и всей семье:¹

Смотрят очи мутные, как безумные;
Уста шепчут речи непонятные.

Ученики так были поражены новым, открывшимся им смыслом, что теперь требовалось удерживать тех, кто кипел негодованием против Кирибеевича!

— Знает, что власти над ним нет, кроме царя, а у царя он — любимец, и родственники всегда защитят — вот он и позарился на чужую жену! — такое прозвучало обвинение.

— Но он же не уводит Алену Дмитриевну силой! Он же просщается, он же сам хочет уехать! — настаивала подруга Людмилы (сама она опять замолчала).

— Никуда бы он не уехал — только жалуется да хвастается. Не убил бы его Калашников, он бы так просто не отяжался, он бы все равно семью эту доконал, — таков был приговор.

Сообща пришли к заключению, что наверняка так утверждать нельзя, — текст поэмы дает основание для разных предположений. Одно бесспорно: у Калашникова не было надежды на защиту со стороны закона. Вот почему он решился «на смерть биться: до последних сил...»

¹ Позднее семиклассники познакомились с отрывками из «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина, которая была источником для автора «Песни про царя Ивана Васильевича...». Карамзин пишет: «Скорю увидели, что Иоанн предает Россию в жертву своим опричным: они были всегда правы в судах, а на них не было ни суда, ни управы».

В этот момент Людмила произнесла слова, которых и втайне ждал от нее:

— Неправильно я написала про убийство. Не поняла. У Калашникова действительно не было другого выхода. Он защищал семью.

Дальше дискуссия пошла на убыль, велась аналитическая беседа — в основном по тем деталям, на которые обращалось внимание в заданиях. Важно было еще показать, что Калашников выступает не только как защитник семьи. Об этом, конечно, и раньше шла речь на уроках, но, видно, те разговоры как-то не дошли до сердца. Да и учитель, надо признаться, при подготовке к дискуссии и во время самой дискуссии впервые заметил некоторые детали и задумался над ними.

Например, есть явное противоречие в употреблении слова *бусурманский*. *Бусурман* (*бусурман*) издавна на Руси означало: иноверец, иноземец, вообще чужой по обычаям и поведению человека (предполагается, что это — переначенное слово *мусульманин*).

Кирибеевич в любовной тоске говорит царю:

Отпусти меня в степи привольские
На житие на вольное, на казачское.
Уж слоужу я там буйную головушку
И слоужу на копье бусурманское;
И разделит по себе злы татаровья
Коня доброго, саблю острую
И седельные бранное черкасское.

А Степан Калашников самого Кирибеевича называет «бусурманским сыном»:

Не шуток шутить, не людей смешить
К тебе вышел я теперь, бусурманский сын, —
Вышел я на страшный бой, на последний бой!

Как это понять?

Вот к каким выводам мы сообща пришли. Кирибеевич сознает себя русским воином. Но не случайно поэт дал ему нерусское отчество. Называние по отчеству всегда было знаком близости и уважения не только к самому человеку, но и к роду его. Кирибеевичем, видимо, называл опричника царь, благоволивший к нему и к его семье. Какова же семья опричника? Упоминание Малюты имеет в поэме, оказывается, еще один смысл: он по происхождению — из Орды, три столетия терзавшей Русь. И то, что именую Малюта — руководитель опричных, бросает еще один отблеск на все повествование. Для Калашникова, для московских жителей, страдавших от опричного террора, для псковичей и новгородцев, оставшие вольности которых опричники утопили в крови, было особо злое совпадение в том, что опричниной заправ-

или ордынские выходы. А царь нарочно подчеркивал это, чтобы унизить бояр, чтобы затоптать даже намеки на полноту.

В учебнике истории для 7-го класса рассказано, как Иван Грозный, отделив «опричные земли», в остальных землях посадил «царем» Симеона Бекбулатовича, который покорно выполнял все его повеления. А Грозный писал ему для вида прощения, поддываясь с шутовским самоуничижением: «Иванец Васильев». В то время память об ордынском владычестве была свежа: только в 1480 году Русь окончательно стала независимой, только в 1552 году, за 12 лет до начала опричнины, было завоевано Казанское ханство.

Кирибеевич верно служит русскому царю. И позднее в едином русском государстве несчетное число иноверцев, выходцев из разных племен, становились дельцами русской государственности, науки, культуры. Но в 60-е годы XVI века муки, причиняемые опричниной не только боярским родом — всему русскому народу, обостряли гнев против тех «бусурман», что бесчинствовали с царского соизволения.

Люди же показало, что Калашников оскорбил Кирибеевича, назвав его «бусурманским сыном». Но если и оскорбил, то заслуженно. И не было в этом национальной ненависти. Вся опричнина воспринималась как бусурманское дело, как произвол, беззаконие, поругание древних обычаев. Вот этот народный гнев, народную обиду и вместе с тем несомненное народное достоинство и высказал Калашников.

Кирибеевич сразу понял, что имеется в виду, когда на его хвастливый вопрос Степан Калашников начал отвечать:

А зовут меня Степаном Калашниковым,
А родился я от честного отца
И жил по закону господам;
Не позорил я чужой жены,
Не разбойничал ночью темною,
Не таялся от свету небесного...

Тем самым не только Кирибеевич, но и отец его, весь род его был обвинен в бесечности. Неудивительно, что удалой боец Кирибеевич «поблудил в лице, как осенний снег...» Осенний снег, впервые выпадающий на еще черную, сырую землю, производит впечатление резкой, мертвенной белизны.

Заключением урока стал разговор о правде, подготовленный автором заданием.

Применительно к Кирибеевичу слово *правда* употреблено дважды. Первый раз — когда певцы-гусли, передавая разговор царя с любимым опричником, прибавили:

Ох ты гой еси, царь Иван Васильевич!
Обманул тебя твой лукавый раб,

Не сказал тебе правды истинной,
Не поведал тебе, что красавица
В церкви божией перевернута...

Многозначительно это противопоставление: *лукавый раб — правда истинная*. Все окружение Ивана Грозного в изображении Лермонтова так и дышит рабством, подвообрастием и ложью. «И все пили, царя славили...» — искренно или с затравленным страхом?

Горестная задумчивость Кирибеевича была истолкована царем так, как это свойственно тирану, страдающему болезненной подозрительностью: он никому до конца не верит и мгновенно меняет милость на гнев.

Гей ты, верный наш слуга, Кирибеевич,
Аль ты думу затанул нечестную?
Али славе нашей завидуешь?

Объясняя свою кручину, Кирибеевич называет себя «рабом недостойным» — и в этом повторении слова *раб* чувствуется не одия привычный эпитет (всем подданным царя полагалось именовать себя *рабами*), но и подлинное духовное рабство. В такой обстановке не было места правде — нужна была угодливая, увертливая ложь.

Второй раз слово *правда* поставлено в прямую связь с Кирибеевичем в кульминационный момент поэмы. Калашников, выйдя на смертный бой, произносит:

И промолвил ты правду истинную:
По одному из нас будут панихиду петь,
И не позже как завтра в час полуденный...

Снова *правда* выступает в страшном сочетании, теперь — со словом *панихида*, а за этим словом слышатся другие: *смерть, плач, сыра земля*...

Опричник невольно сказал правду. Он, наверно, только похвалился да посмеиваясь, упомянул о панихиде, не ведая, что говорит о своей судьбе. Калашников вернул ему это слово, заставив сразу понять, что правдой не шутят, как не шутят и честно.

Оба добрых молодца, оба храбрых бойца гибнут. Певцы-гуслиры сокрушаются и о том, и о другом. Поздней сердечной печали овевает сцена смерти Кирибеевича:

И опричник молодой застался слегка,
Закачался, упал замертво;
Повалился он на холодный снег,
На холодный снег, будто сосенка,
Будто сосенка, во сыром бору
Под сидистый под корень подрубленная...

Но за что погиб Кирибеевич? За любовь? Нет, за поругание любви: ее нельзя добыть ни подарками, ни силой. За правду? Нет, за оскорбление правды, за смертную обиду, нанесенную не только семье Калашниковых, а всем людям на Руси, кто хотел жить «по закону господнему». Жаль добра молодца: может быть, и не вполне сознавал он, что творит, но расплатился за то, что был опричником — «злым опричником», как сказал о нем Калашников.

А за что погиб Калашников? За «святую правду-матушку». Как звучат эти слова! Сразу ясно, что нет ничего выше их на земле, ни на небе. И за этой правдой встают и другие заветные слова: *любовь, семья, честь, закон...*

Людиные показались, что купец груб со своей женой, что он запугал ее. Что ж, семейные обычаи того времени и вправду были суровыми: мужу полагалось быть единым и непререкаемым хозяином в доме. Но и хранителем дома — хранителем до конца, если понадобится — и жизнь отдать за семью. И разве не почувствовали мы глубочайшей любви к жене в том, с какой решимостью встал муж на ее защиту?

Есть такие моменты в жизни, когда любовь проверяется на словах. Вот и в поэме Степан Парамонович ни слова не произносит в ответ на просьбу Алены Дмитриевны не дать ее «злым охульникам в поругание», а зовет братьев и объявляет им свое решение¹.

Смерть бойца, который «постоял за правду до последнего», в поэме рисуется по-иному, нежели смерть того, кто поправ правду. Рассказ певцов-гуслиров здесь звучит, пожалуй, не печально, а мужественной скорбью и торжеством. Смерть «лютая, позорная» противопоставлена широте, раздолью, бесконечности народной жизни:

И гуляют-шумят ветры буйные
Над его безымянной могилкою.
И проходят мимо люди добрые:
Пройдет стар человек — перекрестится,
Пройдет молодец — присоанится,
Пройдет девица — пригорюнится.
А пройдут гуслиры — споют песенку.

Казненных по обычаю хоронили без имени, не на кладбищах, а по обочинам дорог. А здесь три дороги, идущие на восток и юго-восток, дороги людные, столбовые. Повторы слов — *проходит, пройдет, пройду* — создают впечатление неостановимого движе-

¹ Есть основания видеть в лирической «Песне...» известное отражение трагедии Пушкина, ставшего на защиту чести своей семьи и народной правды против «опричников» николаевского времени (не забудем, что «Песня...» была написана на Кавказе в 1837 году, во время ссылки за стихотворение «Смерть поэта»). Такое предположение не раз высказывалось в науке.

ния. А последняя строка, о гуслирах, снимает горечь безымянности. Да, на кресте нет имени, но пройдут гуслиры да споют песенку — значит, память о человеке будет вечно жива.

Так примерно выглядела первая дискуссия в этом классе. За нее следовало еще немало других. Но рассказав о той, что произошла, когда класс, о котором идет речь, стал девятым, в основном сохранив свой состав.

Уроки литературы этого года часто бывали дискуссионными по духу: таков возраст и такова программа, в которой что ни тема, то произведение, о котором спорили и долго будут спорить не только читатели, критики, ученые в нашей стране — можно сказать: человечество. Дискуссии в классе к этому времени приобрели более «академический» характер — в том смысле, что накопленный опыт разнообразной литературной работы позволял более уверенно опираться на анализ текста, на теоретические положения, на суждения критиков.

Характерно, что класс спокойно миновал традиционный камень преткновения — этап несогласия со статьей «Луч света в темном царстве». Сказалось, наверное, то, что на уроках было внимательно прослежено движение мысли Добролюбова, поэтому открылся путь критика к выводу, сформулированному в названии статьи. Споры возникли по проблемам поэтики «Грозы». В частности, о сущности и о развитии характера Тихона. Этот персонаж вообще вызвал большой интерес, чего не наблюдалось лет 10—15 назад. В какой-то мере он даже потеснил в изучении другие образы драмы. Отчасти причиной был удачный доклад о разных актерских трактовках роли Тихона. Ученики рассуждали о том, что раскрывает в этом образе финал пьесы. «Вы ее погубили! Вы! Вы!» — кричит Тихон матери. Что в этом неожиданном бунте — отчаяние, за которым окончательная нравственная гибель? Или пробуждение самосознания, человеческого достоинства?

Все согласны были в том, что фигура Тихона как бы вырастает в последнем явлении, полнее раскрывается глубина, сложность образа. Ученики обратили внимание на то, что словами Тихона кончается вся пьеса: «Хорошо тебе, Катя! А я-то зачем остался жить на свете да мучиться!» Но были высказаны два противоположных толкования последней реплики. Одни видели здесь еще одно свидетельство того, что «темное царство» рушится, — уж если Тихон бунтует... Другие полагали, что здесь не чувствуется никакой надежды. Тихон обвиняет мать, жалуется на свою судьбу, завидует мертвой жене. Вот если бы он себя обвинил в смерти Катерины, тогда можно было бы говорить, что в человеке что-то проснулось.

Обычно дискуссионный дух уроков не приводил к резкому и глубокому расхождению во мнениях, к необходимости готовить специальный урок для выявления и обоснования разных позиций. Такая надобность возникла в работе над толстовской темой.

В ходе изучения романа «Война и мир» было дано сочинение,

которое должно было, по замыслу, помочь в постижении авторского отношения к изображаемому — того нравственного отношения, которое, как заметил Толстой, определяет единство произведения. Надо было рассказать о том образе романа, который, по мнению ученика, наиболее близок его собственному идеалу. Разумеется, большая часть сочинений была о Наташе, Пьере, Андрее, но были и о Соне, о Пете, даже о «стариках Ростовых»: одна из девятиклассниц писала об их родительской любви, об отношениях поколений в семье Ростовых как близком ей идеале.

Дискуссия неожиданно и неосторожно стала назревать во время проверки сочинений. Собственно, неожиданность была отчасти случайной. Еще в работе над тургеневской темой трудные размышления и споры возникли в связи с проблемой художественной целостности образа Евгения Базарова. Суть спора была вот в чем: представляет ли тургеневский Базаров собою образ, созданный с полемической целью и содержащий, как неоднократно об этом говорилось в критике, некоторые отступления от жизненной правды в угоду либеральным взглядам писателя, или это, как уверял сам Тургенев, образ, созданный без всякой предвзятой мысли, какой-то фатум, что-то сильное самого автора, что-то независимое от него, нарисованный так, а не иначе потому, что «эта жизнь так складывалась»¹.

Проблема, даже рассмотренная и осмысленная, осталась у девятиклассников где-то на периферии сознания; во всяком случае, почти не задела их читательской позиции. Это было заметно почти во всех сочинениях, посвященных Наташе Ростовой, но с полной ясностью обнаружилось, как и следовало ожидать, в сочинении Людмилы И. Приведем фрагменты из ее работы:

«...Первый большой бал Наташи. Как волнуется она и как хороша в своем волнении! И все опять подчиняется тому новому чувству, которое всегда приносит с собой юная Ростова. Наташа покоряет всех робкой грацией, наивностью, приворотом. В глазах Наташи, все люди — добрые, милые и прекрасные. Толстой не жалеет красок для своей героини. Он показывает в ней что-то свое, свежее, отличающее ее от всех персонажей романа. Первая любовь Наташи к Андрею — трогательное, чистое чувство. Ростова страдает, если его нет рядом, счастлива, когда он есть. Она как бы отдала князю Болконскому часть своего характера, спасла его от апатии, в которой он находился. Казалось бы, ничто не в состоянии нарушить мирного счастья. Но... тут Толстой проявляется как художник, который всегда в нас, казалось бы, ясных моментах находит неожиданное „но“».

¹ Об этом рассказано в моей статье «О единстве в школьном изучении произведений И. С. Тургенева». См.: Тургенев в школе: Пособие для учителя / Сост. Т. Ф. Курдюмова. — М., 1981. — С. 57—87. К этой статье и отсылкам читателя, если он заинтересуется названной проблемой.

Наташа встречается с молодым красавцем Анатолом Курагиным и попадает под влияние Элен. Наташа, честная и прямая, не терпящая ни малейшей лжи, захвачена атмосферой фальши, лицемерия. Когда же она наконец понимает, что значит ее разрыв с Андреем и насколько он выше Курагина, мы встречаем другую Наташу, повзрослевшую, постаревшую. Своё отношение к Наташе в этом случае Толстой выражает через Пьера Безухова. Именно в увлечении Курагиным Наташа впервые предстает перед нами без обычного своего обаяния. Уже не смотришь на нее так восхищенно, как, например, во время ее танца у дядюшки. Толстой показывает нам Наташу не идеальной, безупречной героиней, а человеком, именно живым человеком, у которого бывает все, хорошее и плохое, который бывает хорошим и плохим, которого можно любить, осуждать, который делает ошибки, как и всякий человек...

Наташа нашла свое счастье с Пьером, замкнулась в кругу своей семьи. Исчезла прежняя увлекающаяся Ростова — была мать, „до крайности доводившая свою любовь к детям“.

Мне кажется, что Наташа не могла вести такой образ жизни. Ведь общение ее с людьми (вернее, потребность в общении) было основным свойством ее характера. Наташа не смогла бы жить без контакта с миром. Толстой показывает в ней одностороннюю женщину, вопреки своей прежней юной Наташе Ростовой. Он как бы запирает ее в семейной обстановке, ломает ее характер. От этого Наташа предстает перед нами в эпилепсе совершенно другой, без особенной, безликая, как и многие другие женщины. Толстой был противником равноправия женщин (вопреки Чернышевскому) и старался всеми силами показать, что женщина должна остаться в семье. У Толстого это неестественно получилось. Толстой вступает в противоречие с самим собой. Поэтому я считаю, что Наташа до эпилепсы восхитительна, а в эпилепсе она ненатуральна, перед нами как бы совершенно другая героиня, которая не имеет с Наташей ничего общего (разве только имя). Вот почему мой любимый женский образ в романе — Наташа Ростова, но до эпилепсы...»

Ученица, как часто бывает (об этом говорилось в 8-й главе), повторяла, не ведая того, расхожее мнение об эпилепсе романа. Вряд ли она опиралась на какой-либо научный источник. Ученица была вполне уверена, что пришла к такой трактовке сама. Никаких литературно-критических работ о «Войне и мире» она в ту пору еще не прочла, в школьном учебнике подобной трактовки нет, на уроках она тоже не преподавалась. Тем любопытнее, что не только Людмила — восемь ее соучениц высказали, хотя и не столь четко, сходное понимание образа Наташи в эпилепсе романа. Разумеется, мог сказаться обмен мнениями в классе. Но, судя по всему, происходило иначе: эта трактовка представляется

очевидной, лежит на поверхности, «сама плавает в руки». Впервые высказанная еще при жизни писателя, она стала своего рода общим местом в критической литературе, приобрела характер аксиомы.

Вопрос о том, что писатель может и что не может делать с созданным им персонажем, представляется исключительно важным, так как прямо связан с формированием литературных взглядов и мировоззрения растущих читателей. Поэтому есть необходимость рассмотреть его детальнее. Для этого надо сделать некоторое отступление и обратиться не к сочинению ученица, а к фундаментальным монографиям о Толстом.

Принятая точка зрения на образ героини Толстого разъяснена в книге С. Бычкова, много сделавшего для изучения толстовского наследия. Автор цитирует строки из начала «Эпизода»: Наташа «пополнила и поширела», в ее лице уже не было «испрепани горюшего огня оживления, составлявшего ее предель» и т. д. — и заключает: «Здесь явно весь уклад жизни Наташи Толстой противопоставлен движению за эмансипацию женщин, которое развернулось в 60-е годы. Женщины, стремящиеся к семейной жизни, по мысли Толстого, не нуждаются ни в какой эмансипации... Если учесть, что вопросам семьи значительное место уделял Чернышевский в своем романе „Что делать?“ (1863), где он развивал новые принципы ее построения на основе равноправия супругов, станет ясно не только злободневность этой темы, но и глубокая полемичность романа Толстого. Писатель здесь стремился дискредитировать движение шестидесятников за раскрепощение женщины, за предоставление ей равных прав с мужчиной, пытаясь обвинить их в насаждении многоженства, в подрыве семейных устоев. В этом проявились слабые стороны мировоззрения Толстого, его глубокое непонимание справедливости требований русской революционной демократии... Образ Наташи не единственный случай полемики Толстого с шестидесятниками»¹.

Та же точка зрения именно как общепринятая разъяснена в содержательной методической монографии Н. Н. Наумовой: «Известно, что образ Наташи Ростовой полемически направлен против образа Веры Павловны из романа Н. Г. Чернышевского „Что делать?“». И далее: Толстой «утверждает, что счастье женщины заключается не в общественной или умственной деятельности, а лишь в интуитивном исполнении высокого назначения жены и матери. В этом проявляется ограниченность толстовского мировоззрения»².

Но что же в этих известных положениях вызывает сомнение? Прежде всего, они выступают в противоречие с убежденной позицией самого Толстого-художника, да и едва ли не всех ве-

ликих художников, когда-либо говоривших о том, как они создают образы своих героев. «Художник только потому и художник, что он видит предметы не так, как хочет их видеть, а так, как они есть». «Если уж воспринимаящий чувствует, что то, что ему показывает художник, могло бы быть и иначе, видит художника, видит произвол его, тогда уже нет искусства». Эти высказывания Л. Толстого мы цитируем по книге А. М. Левидова, получившей за последнее десятилетие широчайшее признание³. В этой книге глубоко, на основе колоссального количества фактов, исследованы проблемы создания и читательского восприятия литературных персонажей. Анализируется тонкая и сложная диалектика художественного образа как отражения действительности и как творения художника, выражающего его личность, его духовную жизнь. В книге многостороннее обосновывается мысль о том, что великий художник, пока он остается художником, не может, по самой природе своей деятельности, по специфике искусства, произвольно гнуть, ломать, переворачивать свои создания.

Пушкин, Гоголь, Толстой, Тургенев, Чехов, Горький оказываются удивительно единодушны в этой позиции — видимо, потому, что все они — художники. Писатели, признаваясь, что вкладывают в свои произведения собственную душу, никогда не соглашались с тем, что совершенно волены в изображении характеров и судеб своих героев. Литературные герои часто действуют непредвиденно, ибо такова их натура, которую писатель открыл в жизни, воссоздал путем художественного обобщения, но которую изменить не властен. Представление же о том, что писатель якобы может превращать тот или иной образ в орудие полемики, кроить его в угоду своим пристрастиям и преубеждениям, волюн или неволю отказывает литературе в ее великой социальной роли, а самого писателя из художника, который превыше всего на свете ценит правду, превращает в локвого беллетриста, который готов поворачивать правду так и этак и вовсе ее прятать, когда она противоречит его представлениям.

Преубеждения и полемические страсти могут подчас далеко увести писателя от правды в публицистических, критических выступлениях, даже в оценке своих собственных произведений. Но если бы это было нормой в искусстве, то единственное, на что искусство годилось бы в обществе, — это быть украшением досуга. А мнение о великих писателях как духовных наставниках человека, народа, человечества пришлось бы признать риторическим преувеличением.

Кстати, разве среди молодых образованных читателей мало попадается таких, которые осознанно или неосознанно поступают именно так и отводят литературе кое-какое место среди развлечений? Видимо, идею школьного курса литературы оста-

¹ Бычков С. П., Л. Н. Толстой: Очерк творчества. — М., 1954. — С. 186—187.
² Наумова Н. Н. Л. Н. Толстой в школе. — М., 1959. — С. 189.

Левидов А. М. Автор — образ — читатель. — Л., 1977. — С. 77.

лись у них в «плюшкинской куче» памяти. И не сыграли ли в этом своей роли рассуждения о том, как Тургеневы и Толстые препарируют любимые образы в полемические дубинки?

Однако высказанные соображения, даже если их удастся солидно обосновать, не имеют достаточной убедительности для школьников, если не будут выведены из самого романа. Именно эту задачу мы и поставили. На сей раз дискуссия строилась как перечитывание и комментирование толстовского романа, только на последнем этапе было присоединено другое произведение — «Записки княгини М. Н. Волконской».

Что раскрывает «Эпизод» в образе Наташи и в замысле романа? Так был поставлен главный вопрос дискуссионного семинара. Для этого пришлось выйти за рамки собственно эпизода и перечитать те эпизоды романа, где хорошо видно своеобразие эволюции толстовской героини. (Разные ученики готовили эти эпизоды для чтения и комментирования.)

Рассмотрим этапы работы.

Первый этап — сцена встречи Пьера и Наташи после ее попытки бежать с Анатолем (т. II, ч. 5). «Милое впечатление Наташи, которую он знал с детства, не могло соединиться с его душею с новым представлением о ее низости, глупости и жестокости. Он вспомнил о своей жене. „Все они один и те же“, — сказал он сам себе... И чем больше он жалел своего друга, тем с большим презрением и даже отвращением думал об этой Наташе, с таким выражением холодного достоинства сейчас прошедшей мимо него по зале. Он не знал, что душа Наташи была преисполнена отчаяния, стыда, унижения и что она не виновата была в том, что лицо ее нечаянно выражало спокойное достоинство и строгость».

Несомненно, в духовном развитии героини это важный шаг, меняющий во многом ее представления о себе, о человеке, о мире, поднимающий ее на новую нравственную ступень. Но этот шаг писатель не рисует как результат самонализа, неотступного размышления (что типично для Андрея и Пьера). Гениальный художник открывает нам существенное различие в духовном становлении мужчины и женщины того времени и того круга, но вместе с тем и вообще мужчины и женщины. Самосознание Наташи происходит эмоционально, интуитивно, а не в сфере ясной логики. «Не называйте его дурным», — говорит она об Анатоле, ощущая свою вину и не желая ее ни на кого перекладывать. «Но я ничего, ничего не знаю», — повторяет она. Между тем она уже очень много поняла, только не «знанием ума», а «сердечным знанием». Это так более всего проявляется в том душевном движении, которое так поразило Пьера. Наташа уверена, что виновата неоправданно, что все кончено, но она пугается мысли, которая могла прийти в голову Пьеру: будто она просит Андрея простить ее ради того, чтобы вернуть его как жениха. «Меня мучает только зло, которое я ему сделала...» — говорит Наташа. В этом движении так открывается ее натура, что чувство нежности, жа-

дности и любви охватывает Пьера. И он говорит слова, которым сам удивляется: «„Ежели бы я был не я, а красивейший, умнейший и лучший человек в мире, и был бы свободен, и бы сию минуту на коленях просил руки и любви твоей...“ Наташа в первый раз после многих дней заплакала слезами благодарности и умиления и, взглянув на Пьера, вышла из комнаты».

Это сюжетное событие и ранее уже было предметом обсуждения в классе; были уже споры о том, почему Наташа вдруг увернулась Анатолом, виновата ли она, заслуживает ли прощения и т. д. Теперь обсуждение пошло по другому руслу: естественной ли представляется резкая смена отношения Пьера к Наташе? Ведь причина перелома осталась не вполне ясной ему самому, как будто он попал в иной поток духовной жизни и невольно ему подчинился, утратив на какое-то время свою ясную логику: «Все они один и те же...»

Решение было найдено без резких расхождений. Один ученик сказал, правда, что Пьер «ударился в крайность и в первом заключении, и в последнем», но эта позиция не получила поддержки. У всех возникло чувство, что в этой сцене все естественно, и, если бы произошло как-то по-иному, нарушилось бы представление и о Наташе, и о Пiere.

Подобным же образом была рассмотрена сцена отправки раненых (т. III, ч. 3). Мы снова увидели, что новый шаг в духовном развитии своей героини Толстой раскрывает по-особому — не как осознание патриотического долга, а как интуитивное движение, внешне непоследовательное, переполненное бурными эмоциями. Наташа то кричит матери злые и несправедливые слова: «Это гадость, это мерзость!», — то просит прощения: «Нет, мамочка, голубушка, это не то, простите, пожалуйста, голубушка... Мамочка, ну что нам-то, что мы уезжем? Вы посмотрите только, что на дворе... Мамочка! Это не может быть!»

Нравственное развитие совершается не на уровне ясного мышления, но опять-таки на уровне «сверхмышления»: постижение патриотического долга идет как стремительный поток переживания. И снова, как прежде Пьер, граф Ростов оказывается во власти этого потока. «„Яйца, яйца курицу учат...“, — сквозь счастливые слезы проговорила он и обнял жену, которая рада была скрыть на его груди свое пристыженное лицо».

Так готовится труднейший этап задуманной работы — анализ эпизода.

Мы перечитали сцены, где Толстой рисует эту «новую Наташу», не только не пряча, но подчеркивая все перемены в ее физическом и нравственном облике. «Наташа вышла замуж раннее весною 1813 года, и у ней в 1820 году было уже три дочери и один сын, которого она желала и теперь сама кормила. Она пополнила и поширила, так что трудно было узнать в этой сильной матери прежнюю тонкую, подвижную Наташу. Черты лица ее определились и имели выражение спокойной мягкости и яс-

ности. В ее лице не было, как прежде, этого непрестанно горящего огня оживления, составлявшего ее прелесть. Видна была одна сильная, красивая и плодovitая самка. Очень редко зажигалась в ней теперь прежний огонь».

— Ну, вот видите, как сказано? — воскликнула одна из девиц-классниц. — «Плодovitая самка». Будто о крольчихе. Протвнно же...

Но ее соученица, готовившая эту сцену, тут же нашлась: — А ты Наталья Гундареву — мать-героиню видела? Протвнно? (Речь шла о кинофильме «Двадцать лет спустя», где замечательная актриса играет мать большого семейства.)

— Нет, там — не протвнно. Даже прекрасно и трогательно. Но там ее никто не называет плодovитой самкой. А назвал бы — ого-го-го! У нее муж только с виду тихонький!

Ученики уже готовы были броситься в спор о фильме, но мы вернули их к тексту, обратив внимание на одну особенность: здесь несколько раз подряд повторяется слово *видно*. «Теперь часто *видно* было одно ее лицо и тело, а души вовсе не было *видно*. Видно была одна сильная, красивая и плодovitая самка». Вот и Денисов сначала только это увидел: он с удивлением и грустью, как на непохожий портрет когда-то любимого человека, смотрел на Наташу. Усталый, скользящий взгляд, ответы невпопад и разговоры о детской — было все, что он видел и слышал от прежней волшебницы».

Так что же, если «души вовсе не было *видно*», значит, ее теперь вовсе и не было? Или она все же была? Мы перечитываем сцену приезда Пьера.

Наташа бежит мимо Денисова — встречать мужа. «— Приехал! — проговорила она ему на бегу, и Денисов почувствовал, что он был в восторге от того, что приехал Пьер, которого он очень мало любил».

Снова мы наблюдаем явление, над которым уже думали: душевные переживания Наташи так сильны, что захватывают, увлекают в себя окружающих.

Первые наблюдения над текстом эпизода позволяют уже кое-что обобщить. Итак, перед нами новая, изменившаяся Наташа. А могла ли она не измениться, став в течение семи лет матерью четверых детей? Поверили бы мы Толстому, если бы он изобразил нам Наташу Безухову прежней Наташей Ростовой? «Поверили бы, может быть, на минуту», — говорит один из учеников. — Потому что по инерции хочется видеть ее прежней. А потом бы поняли все равно, что это неправда, так быть не может».

В самом деле: Толстой рисует свою героиню такой, какой она должна была стать. «Плодovitая самка» — это с толстовской мудростью, а может быть, и с глубоко спрятанной иронией сказано тем, кто хотел бы отвести глаза от жизненной прозы, которая должна для задумчивого, чуткого человека рано или поздно обернуться истинной поэзией. Усталый, скользящий взгляд, ответы

невпопад и разговоры о детской... Могла ли быть иной кормилица мать, проводившая часто почти без сна, поглощенная заботами о большой семье, о детях, о матери и встревоженная долгим отсутствием мужа?

Есть тут одна многозначительная деталь, которую я заранее «заготовил». Наташа беспокоится о Пьере. Знает ли она, ради каких дел Пьер отправился в Петербург, к князю Федору?

«Все глупости, всё пустяки», — говорила Наташа, — все его размышления, которые ни к чему не ведут, и все эти дурацкие общества, — говорила она о тех самых делах, в великую важность которых она твердо верила...» В этом вся Наташа — и прежняя, и новая: внешняя непоследовательность, бурные эмоции — и глубокая внутренняя работа, которая не сразу видна.

Далее рассматриваются две сцены, в которых духовная жизнь Наташи обнаруживается яснее и полнее.

Идет разговор Пьера с Денисовым и Николаем Ростовым, но разговор для Пьера незначительный, ничемный: ведь он продолжает жить теми мыслями, которые обсуждались в Петербурге, в кругу его друзей — будущих декабристов. «Но Наташа, знавшая все приемы и мысли своего мужа, видела, что Пьер давно хотел и не мог вывести разговор на другую дорогу и высказать свою задушевную мысль — ту самую, для которой он и ездил в Петербург — советоваться с новым другом своим князем Федором¹. И Пьер горячо высказывает то заветное, чем полны умы лучших людей России: «Все видят, что дела идут так скверно, что это нельзя так оставить и что обязанность всех честных людей — противодействовать по мере сил... В судах воровство, в армии одна падежа... мучат народ, просвещенные душат. Что молодо, честно, то губят».

Пьера плохо понимает Денисов — «отставной, недовольный настоящим положением генерал». Его не хочет и не может понять Николай: «...и на это я тебе скажу: что ты мой лучший друг, ты это знаешь, но, составь же тайное общество, начини вы противодействовать правительству, какое бы оно ни было, я знаю, что мой долг — повиноваться ему. И вели мне сейчас Аракчеев идти на вас с эскадронном и рубить — ни на секунду не задумываясь и пойду. А там суди, как хочешь...»

Кто же вполне понимает Пьера, кто проникает во все его мысли, в оттенки мыслей, кто духовно поддерживает его?

Наташа. Она понимает, какое громадное, важное для всех дело зваливается на себя ее муж. Наташа сознает и опасность этого дела: ведь она слышала слова брата «Аракчеев, эскадрон, рубить...»; это она объясняет Пьеру, что Николай не может вый-

¹ Любопытна здесь переписка с «Горем от ума»: на блгу у Фигурова княгиня Тугоуховская упоминает племянника — вольнодумца князя Федора, который учился в Педагогическом институте и «унырялся» в «расколах и безверии».

ти из-под власти общепринятых мнений. Наташа знает, что Пьер и его друзья собираются идти против правительства и против многих, кто думает как ее родной брат.

Что же тревожит ее? Тут снова нас поражает искусство Толстого, раскрывающего в сумятице разговора, «противного всем законам логики», необыкновенную глубину интуиции своей героини. «Наташа не сомневалась бы в том, что мысль Пьера была великая мысль, но одно смущало ее. Это было то, что он был ее муж. „Неужели такой важный и нужный человек для общества — вместе с тем мой муж? Отчего это так случилось?“». И когда в процессе дальнейшего все того же нелогичного разговора Наташа понимает, что это верно, что именно Пьер такой человек, который нужен обществу, она новым спой громадный шаг на пути духовного развития выражает все с тем же отсутствием внешней логики, но с покоряющей силой чувства: «Я ужасно люблю тебя! — сказала вдруг Наташа. — Ужасно. Ужасно!»

Такова она — эта прежняя и новая Наташа, образ сложный, развивающийся и цельный, отражение духовной жизни тех русских женщин, перед которыми и понятие мы замираем с уважением, восхищением и признательностью.

Неужели эта Наташа противопоставлена с полемической целью героиням Чернышевского? Скорее можно сказать, что в этом образе, как и во всем романе, сказалось глубокое духовное родство гениального художника с лучшими людьми 60-х годов, при всех несогласиях Толстого со взглядами Чернышевского и его соратников на пути освобождения России. Образ Наташи — жены и матери — раскрывает такую нравственную силу, свободу духа, без которой немислима истинная эмансипация. Не следует забывать, что само движение за женскую эмансипацию в 60-е годы XIX века было сложным, противоречивым, несло в себе вместе с общей прогрессивной направленностью и крайности, и нравственно негативные элементы, пагубно отразившиеся на судьбах немалого числа замечательных женщин. В толстовском отношении к семье, детям, материнству сказалось мудрое провидение.

Завершением работы на уроке служит чтение отрывков из «Залисок книгшии М. Н. Волконской» — текст, звучащий в исполнении ученицы, сам все объясняет. Мы слушаем простой рассказ о муже, о тяжелых родах, о перенесен, с которым матери было суждено расстаться навсегда. И в нашем сознании рождается образ обыкновенной и необыкновенной женщины — одной из тех, что подымались на уровень лучших людей своего времени — первых русских революционеров, послужили им духовной опорой, подымали на формирование женщин — участниц освободительного движения в России.

УЧИТЕЛЬ-ИССЛЕДОВАТЕЛЬ

Учебное исследование на уроках реально при одном решающем условии — если сам учитель по своему подходу к работе, по характеру преподавания является исследователем. Однако вполне возможен вопрос: действительно ли учитель может и должен быть исследователем?

Известная точка зрения: дело учителя — практическое преподавание, а не научные изыскания. Есть даже традиционное выражение — «учитель-практик». Правда, странное, если задуматься, — как будто в наше время учителями становятся на основе одного практического опыта, без специального образования, и как будто преподавать основы наук можно без теории. Распространенность такой позиции можно объяснить общепризнанной перегруженностью учителя, поглощенностью повседневными заботами, которые иногда не дают поднять головы, осмыслить сделанное, взглянуть вперед.

Это очень серьезная трудность, поэтому в партийных и государственных документах, определивших основные направления и задачи ныне осуществляемой реформы школы, подчеркнута необходимость преодолеть перегрузку, помочь учителю сосредоточить свои силы на главном — на обучении и воспитании. Но именно это главное и требует исследования как типичной черты учительской деятельности.

Ленинградская словесница Е. Г. Сычѣва (школа № 387) участвует в интересном эксперименте — ведет уроки по предмету «Мировая художественная культура». Литература рассматривается на этих уроках в связях с другими искусствами — музыкой, живописью, скульптурой, театром¹. Потребность в таком исследовании давно чувствуют учителя-словесники; многие из них стремятся говорить со школьниками о содержестве искусств, соединять литературное развитие школьников с их эстетическим развитием в широком смысле слова.

В беседе с Е. Г. Сычѣвой² автор этих строк (тоже участник эксперимента) среди прочих вопросов задал ей и такой:

— Почему именно Вы занялись за это дело? Вас кто-нибудь обязывал? Я знаю, что Вы очень опытный словесник, но знаю также, насколько Вы заняты...

Елена Георгиевна ответила так:

¹ Эксперимент велся под руководством действительного члена АПН СССР, композитора и педагога Д. Б. Кабалевского; автор программ и организатор работы — ленинградская учительница, кандидат педагогических наук Л. М. Предтеченская.

² Беседа шедлавалась по ленинградскому телевидению 7 марта 1984 года.

— Простите, но я сомневаюсь, что Вы в полной мере представляете себе, насколько я загружена. Тем не менее веду экспериментальный предмет не по обязанности, а по желанию, даже по любви, если угодно. Понимаю, что это не совсем реальное средство борьбы с «замотанностью». Мне интересно — ребята интересны. Каждая тема — земля неведомая. И открываются такие заманчивые перспективы... Мне кажется, возникает новый угол зрения на жизнь, на человека, на жизненные ценности. Когда на уроках мы соединяем литературу, музыку, живопись и другие искусства в единство художественной культуры, когда мы размышляем о том, как исторически возникло и развивалось это единство, школьники яснее представляют себе вклад своего народа в общечеловеческое сокровищницу. Они лучше понимают, что творчество — самая суть человека, что творческий дух — основа успеха в любом деле, не только в сфере искусства... И что творческая радость — самая высокая из всех радостей.

Директор 387-й ленинградской школы, где идет эксперимент, Н. В. Белоусов, заметил, что, с его точки зрения, исследование — «не пирожное, а хлеб насущный», что он просто не мыслит себе деятельности педагогического коллектива без изучения учеников, их потребностей, интересов, условий развития, без опирающихся на опыт и науку попыток сделать более действенным обучение и воспитание. Между тем 387-я школа — самая обычная по условиям работы. Здание рассчитано на 1200 учеников, а учился в 1700, в основном дети рабочих Кировского завода. Здесь не предусмотрено углубленное изучение отдельных предметов. Но по плану коллектива предусмотрено особое внимание к художественному развитию школьников.

— Мы все хотим, — говорит Н. В. Белоусов, — чтобы каждый наш ученик — и не когда-нибудь, а именно сегодня — мог наслаждаться и классикой, и лучшими произведениями современного искусства. И не только наслаждаться, но и защищать и пропагандировать идейно-художественные ценности подлинного искусства, противостоять суррогатному, пошлому псевдоискусству. Идеал прекрасного, который становится для нашего ученика ценностным ориентиром, мощно действует на его мировоззрение, нравственные убеждения, жизненную позицию, учебный труд, содержание досуга, поведение в быту. Немалое значение имеет и просто-напросто занятость учеников прекрасным и полезным делом. У нас в школе традиции «Дни искусства», литературные чтения, у нас 7 хоров, считая и хор учителей. Ученики переходят из хора в хор, как из класса в класс школы художественного воспитания.

Между прочим, директор тоже поет в хоре — в учительском. И на вопрос, зачем ему это надо, при его-то, директорской, занятости, сказал:

— Само собою, я люблю петь, я получаю от этого большое удовольствие. Но, не скрою, есть в моем пении свой практиче-

ский расчет. Я его сейчас открою в виде простой и достаточно известной формулы: запоют учителя — запоют ученики, запоет школа — запоет народ.

Я назвал 387-ю школу обычной, и это совершенно точно. Хотелось бы назвать ее обычной и по уровню, по результатам работы; по крайней мере, это можно рассматривать в качестве положения.

Праздники искусства, которые проводит школа, — это событие для всей округи. Интерес к искусству через учеников нередко становится чертой семейного быта. Данные о посещениях учениками театров, художественных выставок, концертных залов здесь примерно в два раза выше, чем в среднем по школам района. В старших классах число слушателей классической музыки возрастает до 90%; подавляющее большинство учеников 9—10 классов имеют абонементы в Ленинградской филармонии. Заметим, что ученики здесь не приемлют безграмотного музыкального любительства, зато подготовленные выступления разнообразных школьных коллективов, ансамблей, групп очень популярны.

В школе не терпят успешных мероприятий «для отчета». Здесь господствует атмосфера хорошей работы, добросовестности — на уроках и во всяких иных делах, скажем в занятиях старших с малышами (они стали традиционными), в комсомольско-молодежном лагере, на субботниках и воскресниках. Учителя уверяют, что наблюдают отчетливое соответствие между увлеченностью искусством и доброжелательностью, организованностью, трудолюбием своих учеников.

Участие учителей в педагогических экспериментах — явление почти типичное за последние десятилетия. И все же суть не в экспериментах самих по себе, а в понимании «духа исследования» как первоосновы учительского дела, характернейшей и важнейшей его особенности.

В принципе, в идеале любая квалифицированная учительская работа сегодня немалым образом зависит от исследования. Оно необходимо, чтобы видеть реальный педагогический процесс, его проблемы, конфликты, перспективы, чтобы искать эффективные способы обучения и воспитания, объективно оценивать результаты своей работы.

В деятельности учителя-словесника исследование приобретает особые черты, определяемые характером предмета. Скажем, словесник исследует художественный текст, который, в отличие от материала иных учебных дисциплин, каждому читателю способен открыть какие-то новые, еще не изведенные стороны. Он исследует художественное восприятие, свойственное школьникам, а оно, отражая общие закономерности эстетической деятельности, меняется в движении читательских поколений, своеобразно и в каждом классном коллективе, и в читательском труде отдельного ученика.

Я вовсе не хотел бы выдавать желаемое за действительное

и навязывать мысль о том, что исследование уже стало типичным в работе словесников, поскольку такова природа учительского дела. Природа, конечно, такова, но чтобы сделать реальную учительскую практику отвечающей исследовательской природе, мало высшего педагогического образования и самых квалифицированных руководителей и наставников. Нужна еще убежденность учителя в том, что исследование — его дело, что оно действительно хлеб насущный. Это имеет исключительное значение для решения коренной, труднейшей проблемы литературного образования — проблемы литературного развития школьников.

Странно: самый любимый из школьных предметов (это доказано строгим и массовым многократным изучением) постоянно подвергается суровой, подчас совершенно уничтожающей критике. Ситуация эта возникла не сегодня. Она поистине стала какин-то «заколдованным местом» (воспользуемся названием голландского рассказа) школьного образования. Если хотя бы чуть-чуть заглянуть в историю, мы убедимся, что предельные общественные силы России всегда, на всех этапах развития школы выражали неудовлетворенность состоянием литературного образования. Недовольство школьной риторикой и педантикой проявлялось уже в конце XVIII века, нарастало в первой трети XIX века и завершилось гневными выступлениями Белинского против «вздорной, пустой, вредной, педантской науки», которая претендовала на то, чтобы делать что угодно оратором и поэтом¹.

Казалось бы, утверждение в школе «изящной словесности» в качестве предмета изучения (это произошло постепенно, на протяжении 30—60-х годов XIX века), включение в школьные программы основ теории и истории литературы — все это должно было решительно изменить отношение прогрессивной общественности к школьному преподаванию литературы. Однако вышло по-иному. О пороках и несовершенствах литературного образования в гимназиях и реальных училищах писали революционеры-демократы и либеральные просветители, представители социологической и культурно-исторической школ в литературоведении. Наиболее активны в критике школьной словесности всегда были сами словесники. В. Я. Стоюнин как-то заметил, что из всех педагогов только они никак не могут прийти к согласию.

В эпоху величайших социальных перемен принципиально изменилась вся образовательная система. Но литература в школе осталась объектом бесконечных споров и нелицеприятной критики. Начиная с 50-х годов нашего века дискуссии о школьном литературном образовании стали почти непрерывными, что и неудивительно: именно в этот период совершился в нашей стране переход от всеобщего начального к всеобщему среднему образованию. Поэтому все достоинства и недостатки образования ока-

зались как бы возведенными в степень. Правда, критика никогда не сводилась к огульному отрицанию. Всегда признавалось (по крайней мере теми, кто основательно знал школу), что лучшие учителя-словесники вносят большой вклад в формирование читательских поколений, в художественное и нравственное воспитание народа.

И сегодня литература — в центре широчайших общественных обсуждений, хотя историческое, биологическое и всякое иное образование требует не меньших забот. Есть основания предполагать, что здесь действуют фундаментальные причины, проявляющиеся коренные свойства как литературы, так и школьного обучения. Вдумавшись, мы заметим, что споры о преподавании литературы в школе (а при отсутствии споров — типичные конфликты в преподавании) всегда выявляют одно главное противоречие — между творческим характером чтения и учебной регламентацией. Чтение предполагает свободный выбор книги, свободное выражение интересов, переживаний, мнений. А учебный процесс не может обойтись без требований и правил, без уроков, заданий, оценок, экзаменов.

Противоречия между учебной регламентацией и творческой свободой свойственны всякому образованию, отнюдь не только литературному. Но в сфере искусства, предельно насыщенной эмоциями, прямо связанной с нравственными ориентациями личности, глубоко интимной и одновременно открытой для широкого общения, это противоречие действует с исключительной силой.

Возможно ли плодотворное разрешение противоречия между художественной литературой и школьным обучением литературе? Вне всякого сомнения. Об этом говорят и прошлый, и сегодняшний опыт преподавания литературы.

При каких же условиях это возможно?

Попытаемся найти ответ именно в нынешнем опыте преподавания, потому что этот ответ, интуитивный давние традиции, есть реальная основа того, что будет происходить на уроках завтра.

Регламентация традиционно считается камнем преткновения в учительской работе. Может быть, отчасти так оно и есть, если понимать регламентацию поверхностно. Вот, например, начинающим бывает очень трудно в школе, потому что они не накопили достаточного содержания, а их заставляют писать подробные конспекты, превращая это в чистую формальность. К уроку, конечно же, надо готовиться, только по-другому. Однако в самой регламентации я не вижу зловещей альтернативы самостоятельности. Вообще, по-моему, беда не в том, что существует жесткая программа, а в том, что мы не всегда ее выполняем. Скажем, теория литературы подчас так преподносится на уроках, что в сознании учащихся от нее ничего не остается. Наслаждение от уроков литературы возникает у школьников только при развитии, осознанном и чутком восприятии. Потому я категорически стою за обучение, которое просто нереально без определенной

¹ См.: Белинский В. Г. Общая риторика Н. Кошарского // Полн. собр. соч. — М., 1957. — Т. VIII. — С. 503—504.

регламентации. Нужно учить, требовать знаний, формировать конкретные умения, а не сводить дело к одним переживаниям. Естественно, что и голая информативность губительна для уроков литературы. В итоге все зависит от позиции учителя — литературной, педагогической, жизненной. В конце концов, должна же нас, словесников, учить чему-нибудь русская литература? Так давайте вспомним Пушкина, который был так свободен, не смотрел ни на что, свободен и в строгих требованиях жанров, и в кристальной четкости строфы, и даже в условиях цензуры, — так размышляла, обращаясь к ленинградским словесникам, учительница ленинградской школы № 526 И. С. Грачева¹.

В ее выступлении очевидна полемичность. Препослудно поименная несовершенство сложившегося курса литературы, трудности учительской работы, она по всех своих выступлениях настаивает на строгости, четкости, научной основательности преподавания; наделенная живой фантазией, вечно придумывающая на уроках что-то необычное, удивительное не только для ее учеников, но и для нее самой, учительница убежденно говорит о верности традициям и не приемлет новаторства, претендующего на «переворот» в методике. И вся ее работа есть убедительнейшее выражение исследовательского подхода к литературе, к ученику, к преподаванию. Это совсем не обязательно выражается в специальных заданиях исследовательского характера (хотя есть и такие), но именно в «духе исканий», который ощущает каждый на ее уроке — и ученик, и коллега-учитель.

Вот фрагмент записи урока в 7-м классе. Семиклассники рассуждают о характерах гоголевской комедии, играют представления себе, как сыграть некоторые ее сцены — например, приход почтмейстера, появление Добчинского и Бобчинского, супруги и дочери городничего в первом действии. Подбирают исполнителей, пробуют читать. Вспыхивает смех. Возникают вопросы — не потому, что положено спрашивать, но потому, что надо же понять авторский замысел, иначе и созданные им характеры, и ход действия не прояснятся.

Главный вопрос ставит учительница: почему городничий да и все «отцы города», люди тертые, давно сидящие на своих местах, оказались так легковерны? Почему приняли ничтожество за важное лицо? Вопрос вечный — сколько уже над ним ломали голову критики, режиссеры, актеры, читатели! Но вряд ли он кем-то решен окончательно. А перед семиклассниками он встает впервые. И появляется цепочка ответов и новых вопросов, выражающих ход мысли учеников:

— У страха глаза велики. Совесть-то нечиста...

— Ну какая уж там совесть у городничего да у почтмейсте-

ра! Они и не стыдятся, думают, что это само собой — и взятки, и купцов грабят, и чужие письма читать.

— Нет, и у таких что-то вроде совести есть. Что, разве не знают они, что воруют?

— Знают. Да не потому испугались, что совесть. А как бы их не погнала! Хлестаков-то из Петербурга, а что «сприглуловат» и «без царя в голове» — так разве начальство в Петербурге не могло быть такое же? Разве по уму подбирали?

Тут возникает спор о том, в самом ли деле так уж глуп Хлестаков, — ведь сообразил же, как надо вести себя! «Глуп, глуп, а хитрый», — замечает один ученик. Это мнение встречает возражение: какая уж хитрость? Он и сам не знает, куда его вранье заведет... Спор разгорается. А что такое вообще хитрость? К чему отнестись хитрость — к уму? Или к глупости? Может быть, это низкий уровень ума и высший уровень глупости?

Тут семиклассники явно начинают уходить в область нравственной философии. Тогда Иранда Серафимовна поворачивает разгоряченные умы к вопросу, с которого началась беседа:

— Конечно, страх — очень сильная пружина действия, она многое объясняет в поступках и городничего, и Хлестакова. Но вот Бобчинский и Добчинский, которые первыми «сообразили», что молодой человек, живущий в трактире, и есть ревизор, — разве ими движет страх? Или Анна Андреевна? Марья Антоновна? Разве они чего-то боятся?

Ученики перечитывают сцену, обращаются к замечаниям автора для актеров. Выясняется, что действие в комедии многослойно: героями движут страх, любопытство, тщеславие, желание подняться на ступеньку повыше...

Учительница цитирует гоголевское суждение о лицах комедии, обращенное к актерам, «которые пожелали бы сыграть как следует „Ревизора“». «Все они заняты хлопотливо, суетливо, даже жарко своим делом, как бы важнейшее задачей своей жизни, — говорит Гоголь. — Зрителю только со стороны виден пустяк их заботы».

Так движется работа над пьесой. Возникают новые вопросы, новые повороты в сюжете урока, инешие неожиданные, но внутренне оправданные стремлением не только понять комедию, но и как бы увидеть ее сыгранной на сцене. Очень ли толсты Бобчинский и Добчинский? Да, у каждого небольшое брюшко, как сказано у Гоголя, но не могли бы очень уж толстыми эти собиратели и переносчики городских слухов, эти «сороски короткохвостые»: больно суетливо у них жизни, — так решили ребята.

А почему Гоголь дал Хлестакову такое имя — Иван Александрович? Уж не потому ли, что оно прямо соскакивает с языка, слетает с него «с легкостью необыкновенной»? Почему Анна Андреевна так нетерпеливо хочет узнать, с какими усами ревизор, почему ей немедленно требуется «только одно слово: что он, подковник?» Кстати, размышление над последним вопросом воскрес-

¹ Из выступления И. С. Грачевой в телередаче «Творческая индивидуальность учителя» (Ленинградская студия телевидения, 21 декабря 1982 г.).

ло целую систему нравственных понятий, казалось бы, бесспорно ушедших в прошлое, но поразительно живучих.

Когда звонок прервал работу — и это явно огорчило всех ее участников, — стало возможно прикинуть, что же сделано за урок. Оказалось, что стремительные и увлекательные 45 минут были очень емкими. Семиклассники разобрались в том, каков конфликт комедии, пружиной ее действия, у них возникло представление о сложности действия, о переплетении в нем разных мыслей и стремлений. Ученики отделили в своем сознании конфликт с точки зрения персонажей и с точки зрения автора; вглядываясь в созданные Гоголем характеры, они мерили их критериями идеала, собственного персонажу, и идеала, собственного автору. Вполне ясным им стало, почему смех — единственное честное лицо комедии, как утверждал Гоголь: ведь смех и выражает позицию автора — патриота и гражданина.

Урок отчетливо продвинул вперед чуткость, наблюдательность, отзывчивость семиклассников как читателей, зрителей, исполнителей комедии. В заключение, получая домашнее задание — подготовиться к исполнению одной из ролей в разобранных сценах, — семиклассники ушли с тех вопросах, которые, как говорил Е. Б. Вахтангов, должен ставить перед собой актер, собираясь играть: зачем я произношу эти слова? зачем я играю эту сцену? зачем я вообще занимаюсь искусством?

Урок, как и все уроки И. С. Гравеой, шел в атмосфере живого общения с искусством, отличался импровизационной свободой, но основное течение его было заранее продумано, и достаточно четко, определенно, последовательно решались задачи, поставленные программой: раскрыть основу комедийного действия, широкое обобщающее значение образов комедии, обличающее и целостное значение смеха.

Ученики И. С. Гравеой, выполняющие все, что положено школьникам на уроках литературы, не видят в этом ничего тягостного, обременительного. И не только потому, что на уроках интересно и весело, но еще потому, что учащиеся понимают (или чувствуют): уроки дают им нечто очень важное, помогают им расти; ведь школьники, осознанно или интуитивно, стремятся к тому же, к чему ведет их разумный учитель, — к разнитою.

«У нас все такое интересное и нужное», — сказала семиклассница в беседе на перемене. Об отношении к учительнице спрашивать не нужно: это и так отчетливо было на лице у каждого в классе.

Вся школа, вся округа, школьники, их родители, будущие ученики, разумеется, знают, у кого можно учиться с удовольствием и пользой. «Работает» добрая слава — исключительно сильное педагогическое средство, создающее благоприятную установку, порождающее желание не только вообще учиться, но учиться в этой школе, у этого учителя.

— Ну как, понравилось? — спросила, прощаясь, «техничка»

в гардеробе, когда я впервые побывал на уроках у И. С. Гравеой. — Визж, что понравилось. О-о! У нас, знаете, какие есть учителя! Академики! Уж посчастливилось нашим ребятам!

Но ведь бывает так, что и не посчастливилось. И тогда возникает стойкое отчуждение от учебной регламентации, упорное неприятие всего, что так или иначе связано с уроками, с требованиями учителя.

«Литература... Я жду от этого урока чего-то нового, необычного... Но часто задают на дом какое-нибудь произведение с этойкой школьной официальностью: „Не прочтешь — получишь два“. После этого не то что читать — смотреть на это произведение не очень-то хочется, даже если оно интересное. Тебя как будто заставляют или принуждают читать».

Это высказывание из сочинения девятиклассника типично для ситуации, когда учебная регламентация противодействует творческой свободе чтения.

Возможно ли поправить беду, если она зашла так далеко, что проявляется в 9-м классе?

Цитированное сочинение принадлежит ученику Н. А. Ершовой, учительницы из Петропавловска-Камчатского¹. Она, как и другие словесники, анализирует мнения учеников об уроках литературы; особенно важно это в девятих классах, где состав, как правило, сильно меняется (после 8-го значительная часть уходит в техникумы, профтехучилища). В самом начале учебного года ученики Н. А. Ершовой пишут сочинение на тему «Что я хочу от уроков литературы». Аналогичные сочинения они пишут и в конце года, в мае, но тема повторяется по-иному: «Что мне дали уроки литературы в этом году?»

Тот же самый ученик написал 5 мая: «Я узнал новые имена, я прочитал много новых книг, о которых раньше знал только понаслышке. Я, наверно, не все понял в этих книгах, но они мне очень понравились. Нет, понравились — не то слово, вообще трудно найти слово, чтобы выразить, что мне дали уроки литературы в этом году... Особенно поразила меня А. П. Чехов, раньше его представлял себе не таким. Я и сейчас не могу даже сказать, чем он так на меня подействовал, но надеюсь, что со временем смогу это сделать».

Что же произошло между этими двумя сочинениями? Как отчуждение и скука отступили перед заинтересованностью, даже взволнованностью? Разумеется, сменялся учительница. Но что такое сделала эта новая учительница? Прежде всего — постаралась узнать своих учеников, понять их трудности и интересы. А далее? Сумела каждому дать на уроках посильное, но достаточно трудное дело, цель которого не сводилась бы к получению оценки (или, вернее, сама оценка не сводилась бы к баллам), но приобрела характер общественного признания.

¹ В настоящее время проживает в г. Кизере Калининской области.

Учительница умеет найти и дать такое дело каждому: раз-
 скание материалов, сообщения, доклады, чтение, инсценирование,
 комментирование, библиографические рекомендации, рецензии,
 поэтическое «вступление» или «отступление» на уроке, рассказ
 о новом имени, новом произведении в журнале и т. д. Все, что
 придумывается (часто с помощью учеников), предлагается за-
 благовременно, чтобы можно было успеть подготовиться, сопро-
 вождается тактичной помощью, наконец включается в урок как
 необходимая составная часть в решении его задачи. А кому в
 юности не хочется выступать перед товарищами так, чтобы
 вызвать внимание, заметить благодарные взгляды, услышать
 спасибо? Кому не хочется утвердить свою личность среди сверст-
 ников каким-то значительным поступком?

Так обязательное наказанное и уже потому чуждое превраща-
 ется в обязательное внутренне необходимое — и потому кровное.
 Императив внешний превращается в императив внутренний.

Нечто похожее и в то же время своеобразное можно видеть
 в работе заслуженной учительницы школы РСФСР М. А. Запе-
 чинной (Воронеж). Ведущая идея ее методики — индивидуальный
 подход к ученику в процессе преподавания. Можно сказать, что
 идея эта старше самой школы и поэтому вполне очевидна. Между
 тем в методике она доныне основательно не разработана, остава-
 ясь скорее добрым пожеланием, чем истоком педагогического
 действия.

В массовой практике всех типов учебных заведений не только
 ощущается, но нарастает дефицит внимания к личности ученика,
 к своеобразию духовного склада, к особенностям развития. Эта
 проблема сегодня достигла предельной остроты в связи с услож-
 нением условий жизни, стремительными переменами в быту, с рас-
 шариванием стабильности семьи. Недаром в партийных и госу-
 дарственных документах о школе, о народном образовании по-
 стоянно подчеркивается положение о необходимости дойти до
 каждого в воспитательной работе.



ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение. Новинки — две с половиной тысячи лет. (История учебного исследования. Его современное понимание.)	3
Глава I. «Азны» учебного исследования. (Школьники — собиратели фольклора. Сказки Анны Родионовны и пушкинская «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях». Народная легенда о В. И. Леваше и стихотворение А. Т. Твардовского «Ленин и печник».)	13
Глава II. Учебное исследование как игра. («Кладовая солнца» М. М. Пришвина.)	27
Глава III. Литературное исследование и литературное творчество школьника. («Кавказский пленник» Л. Н. Толстого. «Метель» А. А. Фадеева. «Дети подземелья» В. Г. Короленко. «Смерть пионерки» Э. Г. Вагницкого. «Кавказ» А. С. Пушкина.)	36
Глава IV. Проблема художественной правды в учебном исследовании. («Капитанская дочка» А. С. Пушкина.)	50
Глава V. Анализ художественного текста в процессе литературного исследования («После бала» Л. Н. Толстого.)	70
Глава VI. Проблема личности писателя в исследовательской работе. (Литературное краеведение. Писатель — человек, художник, гражданин. А. Т. Твардовский, Ф. М. Достоевский.)	80
Глава VII. Жизнь литературного произведения в общественном сознании как проблема учебного исследования. («Слово о полку Игореве».)	95
Глава VIII. Проблема реалистического образа в школьном исследовании. («Воскресать А. С. Пушкина».)	108
Глава IX. Исследование в процессе изучения литературной критики. (В. Г. Белинский о «Евгении Онегине» А. С. Пушкина. Д. И. Писарев об «Отцах и детях» И. С. Тургенева.)	118
Глава X. Исследование как основа творческой интерпретации литературного произведения. («Герой нашего времени» и «Тамань» М. Ю. Лермонтова. «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» Н. В. Гоголя.)	130
Глава XI. Исследование и дискуссия. («Песня про царя Ивана Васильевича...» М. Ю. Лермонтова. «Война и мир» Л. Н. Толстого.)	144
Глава XII. Учитель-исследователь. (Учебное исследование в опыте учителей-словесников.)	165

2301/18
20/832

Качуран Марк Григорьевич

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Учебное издание

Редактор Л. А. БЕЛОВА
Младший редактор Е. Е. ИВАСЮК
Художник А. М. ПОНОМАРЕВА
Художественный редактор Н. М. РЕМЕННИКОВА
Технический редактор Н. Ю. ШУКИНА
Корректоры Э. А. БЕЗПАЛОВА, Г. Н. МОСЯКИНА

ИБЕ № 11943

Слито и набор 01.07.87. Подписано к печати 26.11.87. А 07454. Формат 60 × 90¹/₁₆. Бр. типограф. № 2.
Гарн. литературный. Печать высокая. Усл. печ. л. 11. Усл. ар.-сет. 11,25. Уч.-изд. л. 11,25.
Тираж 113 000 экз. Заказ № 162. Цена 38 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Прессинформ» Государственного комитета РСФСР
по делам издательства, полиграфии и книжной торговли. 120846, Москва, 3-й проезд Марьиной
рожи, 41.

Саратовский орден Трудового Красного Знамени полиграфический комбинат Росиздаволиграфрема
Государственного комитета РСФСР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли. 410004,
Саратов, ул. Чернышевского, 59.