

УДК 372.882
ББК 74.268.3
Ш23

Р е ц е н з е н т — доктор филологических наук,
профессор факультета гуманитарных наук Национального
исследовательского университета «Высшая школа экономики»
Е.Н. Пенская

Шапиро, Н. А. Дети и тексты: Очерки преподавания
Ш23 литературы и русского языка [Текст] / Н. А. Шапиро ;
Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. :
Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 398, [2] с. —
600 экз. — ISBN 978-5-7598-2168-7 (в пер.). — ISBN 978-
5-7598-2203-5 (e-book).

Книга посвящена изучению словесности в школе и осно-
вана на личном педагогическом опыте автора. В ней пред-
ставлены наблюдения и размышления о том, как дети чи-
тают стихи и прозу, конкретные методические разработки,
рассказы о реальных уроках и о том, как можно заниматься
с детьми литературой во внеурочное время. Один раздел по-
священ тому, как учить школьников создавать собственные
тексты.

Издание адресовано прежде всего учителям русского
языка и литературы и студентам педагогических вузов, но
может быть интересно также родителям школьников и всем
любителям словесности.

УДК 372.882
ББК 74.268.3

Опубликовано Издательским домом Высшей школы экономики
<<http://id.hse.ru>>

doi:10.17323/978-5-7598-2168-7

ISBN 978-5-7598-2168-7 (в пер.)
ISBN 978-5-7598-2203-5 (e-book)

© Шапиро Н.А., 2020

Содержание

Предисловие	5
Раздел I	7
Дети и стихи	7
...Напоминает гоголевское «Муму»	17
Что считать анализом стихотворения.....	26
«Вторичные признаки» художественного слова и смысл.....	39
Как можно понимать непонятные стихи	47
Как читать понятные стихи (грамматика и поэтика)	65
Лермонтов: классические стихи и современные дети	78
«И счастье я могу постигнуть на земле...» Программное стихотворение Лермонтова	88
Сравниваем, чтобы понять.....	98
Вечное поэтическое состязание	113
И снова уроки	128
Великий, могучий, правдивый, свободный... Из истории привычных эпитетов	134
Раздел II.....	142
Готовимся к сочинению. Проблема воспитания в комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль».....	142
Наше слово о Чехове	146
Правители в русской литературе	155

«Один день Ивана Денисовича» в школьном изучении	170
«Вторичные признаки» художественного слова и смысл — 2	178
О стилях и художественности (Из опыта стилистического анализа художественных текстов)	192
Раздел III	206
Как и зачем готовиться к сочинению в ЕГЭ по русскому языку и как отличить доказательства от манипуляций	206
Развитие речи при изучении вводных слов	238
Записки бабушки, или Простое, как ворчание	244
Раздел IV	266
Из жизни учителя словесности. Попытка мемуаров	266
Перечитывая «Мой класс» Фриды Вигдоровой	300
Что может дать современному школьнику гуманитарный класс?	308
Раздел V	323
Большая Лермонтовская игра	323
Большая Гоголевская игра	335
Большая Чеховская игра	348
О литературных экскурсиях. Москва в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»	358
Литературное путешествие	376

Предисловие

Книга «Дети и тексты» посвящена изучению словесности в школе и основана на личном педагогическом опыте.

Так случилось, что я около полувека преподаю школьникам русский язык и литературу, периодически занимаясь при этом и другими делами, связанными с основным. Это и составление заданий для детских литературных олимпиад и конкурсов и проверка работ, и лекции для учителей, и написание пособий по русскому языку и литературе. Среди этих нешкольных занятий было и многолетнее сотрудничество с методическими изданиями для учителей ИД «Первое сентября» — газетами (впоследствии превратившимися в журналы) «Русский язык» и «Литература». Некоторые статьи из этих журналов были переработаны и вошли как главы в данное издание.

Первый раздел книги посвящен изучению поэзии; в нем представлены и общие наблюдения и размышления о месте стихов в жизни детей, и конкретные методические разработки, и рассказы о реальных уроках.

Второй раздел содержит главы об отдельных прозаических произведениях из школьной программы.

В третьем разделе идет речь о том, как можно организовать работу детей по созданию собственных текстов.

Четвертый раздел содержит на первый взгляд разнородные материалы: автобиографические заметки, послесловие к повести, рассказ о гуманитарном классе, но все они объеди-

нены размышлениями о неразрывной связи преподавания с воспитанием в широком смысле.

А в пятом разделе помещены примеры того, как можно заниматься с детьми литературой во внеурочное время, — разработки некоторых литературных игр и экскурсий.

Раздел I

ДЕТИ И СТИХИ

Доколь в подлунном мире
Жив будет хоть один пиит...¹

Александр Пушкин

Что стихи? В стихах одни слова...²

Николай Глазков

В нынешнее время, когда общественность всерьез озабочена падением интереса к чтению вообще, вопрос о том, интересуется ли детей поэзия, кажется почти издевательским. До того ли... Похоже, сейчас слова «любит поэзию» звучат как весть из выдуманного стерильного мира или как фрагмент формальной характеристики вроде тех, которые прежде составлялись на каждого выпускника и до сих пор пишутся для предъявления в военкомат. Активно участвует, любит поэзию, занимается спортом, вежлив, пользуется авторитетом, политически грамотен...

А между тем школьники, которые любят поэзию, не перевелись — всегда были и сейчас есть. Правда, никогда таких не было большинство, как никогда любители стихов не состав-

¹ *Пушкин А.С.* Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 3: Стихотворения. 1827–1836. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1977. С. 340.

² *Глазков Н.И.* Автопортрет: Стихи и поэмы. М.: Советский писатель, 1984. С. 180.

ляли большинства взрослого населения (вряд ли кто-нибудь всерьез верил в возможность осуществления идиллии, избраженной В.В. Маяковским: «В деревнях — крестьяне, бо-роды — веники. Сидят папаши, каждый хитр, землю по-пашет — попишет стихи»³). Другое дело, что под любовью или — скромнее — интересом можно понимать разное. Чего мы хотим от этого любящего или интересующегося? Чтобы читал стихи современных поэтов? Перечитывал и учил наизусть стихи, о которых говорили в школе? Читал и запоминал классические, но непрограммные стихи? Участвовал в конкурсах чтецов? Любил читать стихи товарищам? Пел их под гитару? Записывал в тетрадку любимые стихи?

Я думаю, все годится, все считается. Видимо, для многих существует настоящая потребность слышать и повторять (реже — читать молча) особым образом, необычно соединенные слова о жизни, о чувствах. Нередко этой потребности отвечают явления смежных, пограничных с поэзией сфер, и прежде всего рок-культура. Уже не один десяток лет можно наблюдать, как пятнадцатилетние с серьезными лицами, сгрудившись вокруг гитариста, поют-скандируют: «Не стоит прогибаться под изменчивый мир», «Группа крови на рукаве», «Что же будет с родиной и с нами».

Тут возникает такая то ли этическая, то ли эстетическая проблема: надо ли, чтобы дети — поющие и слушающие — задумывались о качестве поэтического текста? Четверть века назад я была категорична и донимала своих тогдашних десятиклассников разговорами о том, что слова, которые им так нравились, когда они подпевали «Машине времени»:

³ *Маяковский В.В.* Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 8. М.: АН СССР, Гослитиздат, 1957. С. 326–327.

Тот был умней, кто свой огонь сберег.
Он обогреть других уже не мог,
Но без потерь дожил до теплых дней.
А ты был неправ — ты все спалил за час,
И в этот час большой огонь угас,
Но в этот час стало всем теплей⁴,

слишком прямолинейные, любовые и потому неинтересные. Меня не поняли. Думаю, я была не права. Когда этот класс собирается сейчас, я с удовольствием и без всякого снобизма слушаю, как седеющие отцы семейств поют песни своей юности. Это их поэзия, для большинства другой и не прибавилось.

Кстати, аналогичная сложность возникала и с чистыми стихами, без музыки. Недавно одна бывшая ученица спросила: «Что уж вы так взъелись на Асадова? Давно хочу понять...» А когда она была восьмиклассницей, я горячо боролась с плохой поэзией, пародии вслух читала, разъясняла, чем плохи рифмованные ханжеские прописи. Но ученица от своего любимого не отрекалась, чем-то задела ее стихи о дворняге с благородным сердцем и о том, как по-разному вели себя при встрече с хулиганами «парень со спортивной фигурой и девчонка — тонкий стебелек»⁵. Ее поэзия, ее право. Справедливости ради скажу, что в этом классе вовсе не для всех Эдуард Асадов остался поэтической вершиной, есть и куда более серьезные читатели, точнее, читательницы. Пусть каждый унесет сколько сможет — так думаю я теперь и стараюсь не морщиться.

⁴ Макаревич А.В. Все очень просто. М.: Радио и связь, 1991. С. 178–179.

⁵ Асадов Э.А. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1987. С. 123.

(Правда, это — не морщиться — удается не всегда. Почти курьезный случай произошел совсем недавно. Вдруг ко мне подошла ученица выпускного гуманитарного класса с вопросом, считаю ли я, как и моя коллега, преподававшая в этом классе раньше, что Эдуард Асадов — хороший человек, но плохой поэт. Я очень удивилась живучести некоторых литературных пристрастий и в свою очередь не удержалась от вопроса, откуда у девочки из специального класса, где углубленно изучается мировая литература и, в частности, поэзия, оказался среди любимых такой автор. Выяснилось, что от мамы — у нее из пионерского лагеря тетрадка с избранными девичьими стихами, и дочка завела себе такую же и унаследовала мамин вкус.)

Получая удовольствие от «лобовых» стихов, все-таки обычно выбранных без участия взрослых, дети, как правило, с трудом переносят использование стихов взрослыми в воспитательных целях. В недавнем страшном фильме о девочках-девятиклассницах «Все умрут, а я останусь» есть эпизод, когда старая учительница «со значением» читает на уроке четверостишие Мандельштама из «Воронежских тетрадей»:

Пришла Наташа.
— Где была?
Небось не ела, не пила.
И чует мать, черна как ночь:
Вином и луком пахнет дочь⁶.

И комментирует так, что, кажется, трудно вообразить что-нибудь еще более пошрое и отталкивающее.

Условным приобщением к поэзии можно считать вовлечение детей в официальную культурную жизнь школы — пору-

⁶ Мандельштам О.Э. Собрание сочинений: в 2 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1990. С. 363.

чение или приглашение участвовать в вечерах или утренниках, посвященных памятным датам, или в конкурсах чтецов. Пользы от таких мероприятий, наверное, больше, чем вреда, если только взрослые не настаивают на патетической, фальшивой декламационной манере. Правда, нередко поэтический репертуар оказывается довольно небогатым: например, во многих школах ко Дню Победы читают одни и те же стихи — несколько задушевных, несколько мрачно-торжественных. Да и на конкурсах чтецов преобладают стихотворения, позволяющие юному декламатору продемонстрировать резкие переходы от крика к шепоту, поиграть голосом и чувством; еще лет десять — пятнадцать назад очень популярны были фрагменты из поэмы «Зоя» Маргариты Алигер («Если очень громко крикнуть: “Мама!..”»), стихотворение Мусы Джалиля «Варварство» — о том, как фашисты расстреливали женщин и детей, а также финал поэмы Пушкина «Цыганы» и лермонтовская «Смерть поэта».

И все же учителя мечтают о другом — о том, чтобы их ученики — пусть не все — читали всё новые хорошие стихи, и перечитывали уже знакомые прекрасные стихи, и размышляли над ними, и стремились понимать их как можно полнее и тоньше, и испытывали наслаждение от звучания и сочетаний слов.

Такое бывает? В 1927 году Лидия Гинзбург (ей тогда было 25 лет) занесла в записную книжку:

Мы умеем читать книги только в детстве и ранней юности. Для взрослого чтение — отдых или работа; для подростка — процесс бескорыстного и неторопливого узнавания книги... Так я читала Пушкина, Толстого, Алексея Толстого (очень нравились баллады и шуточные стихи), Блока, «Приключения Тома Сойера»... и так я уже никогда не буду читать... И совсем не потому, что наука выбила из меня непосредственность; всё это вздор, и никакая не-

посредственность для наслаждения чтением не нужна, — нужна бездельность. Нужна неповторимая уверенность молодости в том, что спешить некуда и что суть жизни не в результатах, а в процессах. Нужно вернуться из школы <...> и читать, не шевелясь, иногда до вечера, испытывая то восторг от какого-нибудь нового открытия, то особый уют и почти хозяйскую уверенность оттого, что все слова известны⁷.

К сожалению, мы не можем разрешить нашим ученикам бездельность, и, как правило, им есть куда спешить. И все же не перевелись еще дети, для которых хорошие, настоящие стихи — необходимый элемент повседневной жизни, потому что так заведено дома, в семье. Правда, представление о том, что чтение стихов — норма жизни, иногда мешает адекватному восприятию действительности. Мне рассказывали, как один из недавних наших выпускников, будучи еще дошкольником и гостя у родственников под Вяткой, поделился с отцом такой догадкой: «Кажется, в этой деревне почти никто не читал “Избиение женихов” Гумилева!..»

Но если вкус к хорошим стихам и не сформирован в родительском доме, вовсе не все потеряно: с этой задачей умеет справляться и школа, точнее, хороший учитель, если только программа, по которой он работает, включает поэтические произведения (а есть и такие допущенные или рекомендованные, которые не включают) и если произведения эти могут быть интересны детям соответствующего возраста.

Вот что написала мне одна моя недавняя выпускница:

Ваше письмо и статью получила, как раз очередной раз вернувшись из библиотеки, где выписала себе в тетрадь строфу из раннего стихотворения Бродского, обращенного к поэтам: «Ну, вот

⁷ Гинзбург Л.Я. Человек за письменным столом. Л.: Советский писатель, 1969. С. 12.

и кончились года, затем и прожитые вами, чтоб наши чувства иногда мы звали вашими словами»⁸. Подумала, что к теме статьи это подходит, поскольку дети часто воспринимают стихи как наилучшее выражение их чувств, а не как что-то, чувства рождающее. Отец как-то признавался, что в молодости любил какие-то довольно плохие стихи (я не помню, о чем именно шла речь) потому, что это хорошо накладывалось на какую-то тогдашнюю его влюбленность, а позже из ностальгических чувств. Возможно, этим же объясняется и любовь к «лобовым» песням рок-певцов: в этих несложных текстах и свое ощущение легче распознать.

Вспомнила, как в средней школе нас пытались научить любить стихи. Были попытки как более, так и менее удачные. Как менее удачную помню чтение стихотворения Заболоцкого «Дремят знаки зодиака...». Я лично с того раза запомнила, что «Людоед у джентльмена неприличное отгрыз»⁹, и думаю, что так было и с большинством. А вот как удачное помню «Левый марш» и «Заблудившийся трамвай». Пожалуй, в первый раз тогда в классе повторяли стихи с наслаждением. Кажется, если пытаться «поймать» на какие-то не лучшие черты, например ажиотаж семиклассника по поводу всего неприличного, — толку не выходит. Особого толка, кажется, не выходило и из идеи читать что-нибудь душеспитательное, вроде «Песни о собаке».

К сожалению, добросовестные учителя начальных классов часто перекармливают детей серьезной лирикой «про природу», особенно сезонной — осенней, зимней, весенней, с тяжеловатой, нередко устаревшей лексикой и сложным синтаксисом, без сюжета, без диалогов, без улыбки. Наверное, это лучше, чем идеологизированные строчки, которые пред-

⁸ Бродский И.А. Сочинения: в 7 т. Т. 1. СПб.: Пушкинский фонд, 1997. С. 45.

⁹ Заболоцкий Н.Н. Вешних дней лаборатория: стихотворения (1926–1937 годы). М.: Молодая гвардия, 1987. С. 70.

лагались школьникам в предыдущие десятилетия, — вроде тихоновского:

Великим океаном нашей жизни
Сейчас плывем к тем дальним берегам,
Что назовем землю коммунизма...
Наш долгий путь закончим только там¹⁰, —

или «Снежинок» Демьяна Бедного — о похоронах вождя мирового пролетариата. Но то, что трудно понять, запомнить, произнести, вряд ли доставит удовольствие. А вот такие стихотворения, как «Мурка, не ходи, там сыч...» Ахматовой или «Движение» Заболоцкого, маленькие дети читают и обсуждают с радостью — если учитель отважится на такой нетрадиционный выбор.

Еще сложнее с выбором в среднем и тем более старшем звене. Все-таки не прижилась здравая мысль о том, что список изучаемых авторов может быть спущен сверху, а выбор стихотворений должен остаться за учителем. Конечно, никто не запретит педагогу прочитать и обсудить те произведения Фета или Блока, которые он, педагог, считает наиболее подходящими для данного класса и даже в данный момент. Но если времени мало, а объем предписанного, наоборот, велик, иногда приходится поступаться здравым смыслом и читать в классе то, что обречено на равнодушный прием, непонимание или даже отторжение. Не любым старшеклассникам я хотела бы читать «Из-под таинственной, холодной полумаски...», «Сияла ночь. Луной был полон сад. Лежали...» или «О, я хочу безумно жить...». И не читаю, беру на себя грех невыполнения. А между тем эти стихотворения названы

¹⁰ Тихонов Н.С. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1985. С. 477.

в кодификаторе элементов содержания по литературе для составления контрольных измерительных материалов Единого государственного экзамена. Этот кодификатор и эти КИМы — серьезное испытание или даже преграда на пути к освоению поэзии.

Но гораздо серьезнее даже не выбор — в конце концов, классику так или иначе осваивать надо, — а собственно содержание разговора о стихах. Еще недавно в моде было определение идейного смысла («автор в этом стихотворении призывает служить Отчизне, воспевает родную природу, выражает сострадание, обличает...»). Теперь, кажется, в центре внимания так называемые изобразительно-выразительные средства. И это было бы не лишним делом, если бы обсуждался вопрос, как влияет на наше восприятие то или иное средство. Вместо этого в ЕГЭ предлагается: «Определите вид пафоса, которым проникнуто стихотворение» (правильный ответ ко всем опубликованным заданиям такого рода один — «трагический») или спрашивается: «Как называется...» — «прием очеловечивания», «стилистический прием, заключающийся в одинаковом начале каждой строки» (так!) или просто «прием, использованный в строках: “И шел, колыхаясь, **как в море челнок**, // Верблюды за верблюдом...”¹¹». А значит, к такому разговору на уроке подталкивают учителей. И вот уже ученики письменно и устно сообщают, что в стихотворении «Три пальмы» Лермонтов учит любить и беречь родную природу и применяет для этого красочные эпитеты и олицетворения. Если такие слова сказал ученик, которому стихотворение нравится, значит, его чувства и ощущения существуют отдельно от того, что делается на уроке, и урок его понимание

¹¹ Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1: Стихотворения. 1828–1841. М.; Л.: Академия наук СССР, 1961. С. 455.

не уточнит и не углубит, в лучшем случае — не испортит, что, впрочем, маловероятно.

Составляя задания конкурса по литературе Ломоносовского турнира и проверяя вместе с помощниками несколько тысяч ученических работ, в том числе присланных из многих городов нашей страны, я имею возможность видеть, как обстоит дело с пониманием поэзии во многих школах России. Может показаться, что неутешительно обстоит. В большинстве работ перечисляются эпитеты или метафоры, сформулированы самые общие банальные суждения о содержании. Или даже составляются таблички с графами: тема, идея, стихотворный размер, изобразительно-выразительные средства. Но если авторы работ не знают, что речь идет о классике, проверенной временем, то иногда отваживаются на критические выступления. И что забавно: чем более глух человек к поэтическому слову, тем более горячо обличает он «неправильность», «грубость», «некультурность» того или иного произведения. Вот что, например, мы прочитали в работах, посвященных «Свободному стиху» Давида Самойлова:

Мне это стихотворение не понравилось — в нем слишком много промахов и ляпов. То, что автор пишет о Пушкине, абсолютно не украшает произведение. Я считаю, что цель этого «творения» — обесценивание труда и жизни А.С. Пушкина и даже некоторая ирония над ним.

В этом стихотворении есть одна цель — показать несправедливое отношение знатных и богатых людей к простым людям.

А между тем опыт работы хороших учителей свидетельствует: можно говорить о стихах и без иссушающего наукообразия, и без наигранной чувствительности, и без непременного извлечения полезной идеи. И дети с удовольствием

произносят стихотворные строки, пробуя их на вкус, и умеют не спеша произносить стихотворение негромким хором — и в классе, и, например, в Михайловском или на берегу Невы, на прогулке, — и делают это просто и естественно; и в самом деле, что может быть естественнее, чем вместе с хорошими и сходно чувствующими людьми произносить прекрасные слова? И они могут вглядываться и вслушиваться в стихи, решать задачки — откуда взялось такое ощущение от этого стихотворения, что означает тот или иной образ, какой дополнительный смысл образуется от соседства тех или иных слов, как меняется звучание и интонация; как проявляется в данном стихотворении почерк поэта, чем различаются как будто схожие стихи... И многие хотят говорить и писать о стихах. И перебрасываются цитатами. И правда, так бывает: подходит к тебе огромный старшекласник и произносит: «Ничего, что я опять про стихи?..»

А потом, уже закончив школу, ученики рассказывают, как они находят своих в новой для себя среде — из тех, кто подхватит цитату.

И тот же опыт проверки турнирных работ показывает: есть среди школьников умные, тонкие, понимающие, внимательные читатели стихов — и в Москве, и в Санкт-Петербурге, и в Самаре, и в Оренбурге, и в Брянске, и в городе Протвино, и в поселке Правдинском, и в городе Новозыбкове. Они, скорее всего, подхватят цитату.

...НАПОМИНАЕТ ГОГОЛЕВСКОЕ «МУМУ»

Мы продолжаем учить детей литературе и, видимо, никогда от этого не откажемся. Хотя бы потому, что боимся, что наши дети не засмеются, когда мы скажем: «Что, “с Пушкиным на друже-

ской ноге”¹²», и не кивнут с пониманием, когда в качестве аргумента в споре мы воскликнем: «Кто меня судьей поставил?»¹³. Мы хотим, чтобы и дети наши, и внуки сохранили общий с нами язык и общие с нашими нравственные понятия, которые крепко настояны на великой русской литературе. И потому нам очень трудно смириться с выпадением из программ по литературе произведений, которые так многое сказали когда-то своим первым читателям и так много значат для нас. Конечно, кто же спорит, замечательно было бы, если бы дети все хорошее прочитали, поняли и полюбили. И эстетическое воспитание осуществилось бы, и патриотическое, и научная картина мира закрепилась бы в сознании — ведь мы хотим историко-литературный курс изучать, чтобы все писатели и книги укладывались в уме и сердце в хронологическом порядке.

Да только люди, которые имеют дело с детьми, знают, что мечта эта недостижима. Чем же тогда поступиться? Научностью? Нравственностью? Полнотой? И действительно ли, избавившись от лишнего груза, литературное образование сможет понравиться обществу? Ученые, педагоги и чиновники спорят, какую задачу записать в Стандарте как главную при изучении литературы в школе. Люди постарше рассказывают о том, что времена пришли в умаление и теперь с литературой все плохо, а раньше было хорошо. А тем временем, не дожидаясь момента, когда новая Дума примет-таки Стандарт или министр добьется права принять его самолично, без Думы (отчего-то на ум приходит, неясно, кстати или нет, очередная цитата: «Без думы, полноте смущаться»¹⁴ — это Чацкий Со-

¹² Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. Т. 4: Ре-визор. М.: Академия наук СССР, 1959. С. 59.

¹³ Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 6: Преступление и наказание. Л.: Наука, 1972–1986. С. 313.

¹⁴ Грибоедов А.С. Горе от ума. М.: Детская литература, 1967. С. 22.

фье говорит, напомню на всякий случай), учителя учат и ученики учатся литературе. Ежедневно.

Мне представилась любопытная возможность ознакомиться с результатами этого процесса во многих школах нашей страны. Дело в том, что в Москве и других городах России проводится Ломоносовский турнир — многопредметные соревнования для школьников. Участие в этих соревнованиях не требует никаких предварительных действий; любой школьник может прийти в одно из мест проведения турнира, решить, в каких конкурсах он хочет участвовать, взять задание по избранному предмету и сидеть над ним сколько захочется, хоть до закрытия — либо, если покажется скучно или слишком трудно, уйти и попытаться счастья в соревнованиях по другим предметам. Турнир этот — мероприятие довольно демократичное еще и по качеству заданий (они по возможности должны быть забавными и не слишком трудоемкими, гораздо проще олимпиадного уровня), и по количеству раздаваемых наград — «за успешное выступление на конкурсе по предмету» или «за успешное выступление на конкурсе по многоборью». Я составляла задания для конкурса по литературе, а потом вместе с помощниками-студентами проверяла работы. В 2003 году в конкурсе по литературе приняло участие чуть больше 1800 человек. Понятно, что среди них могло не оказаться самых литературных детей страны — все-таки турнир традиционно привлекает прежде всего конкурсами по математике и естественным наукам, а литература появилась в его программе позже. Однако задания выполняли далеко не самые слабые ученики не худших городских школ. И писали они в надежде на приз и без всякого страха плохой отметки — писали, как, думали они, нужно писать о литературе.

Рассмотрим лишь один пример. В качестве первого задания было предложено два стихотворения, о которых со-

общалось, что оба написаны в середине XIX века и одно из них сочинено знаменитым русским поэтом, а другое — пародия на него. Называть авторов желательно, но необязательно, главное — определить, какое из стихотворений пародия, аргументировать свое решение, а также написать, что такое пародия вообще и какие пародии известны конкурсанту.

Так вот — в 1600 ответах настоящим, серьезным стихотворением знаменитого русского поэта были признаны восемь строчек Козьмы Пруткова:

Осень. Скучно. Ветер воет.
Мелкий дождь по окнам льет.
Ум тоскует; сердце ноет;
И душа чего-то ждет.

И в бездейственном покое
Нечем скуку мне отвести...
Я не знаю: что такое?
Хоть бы книжку мне прочесть!¹⁵

А стихотворение А. Фета «Непогода — осень — куришь...», соответственно, было сочтено пародией.

Самые распространенные аргументы такие:

Во втором стихотворении меньше слов высокого стиля, поэтому я полагаю, что оно является пародией.

Или:

В первом стихотворении используются более поэтичные, возвышенные слова, а во втором к высоким качествам приплетаются бытовые дела.

¹⁵ Прутков Козьма. Полное собрание сочинений. Л.: Советский писатель, 1965. С. 83.

Или даже:

Во втором стихотворении автор использует гастрономические детали, унижающие чувства автора 1-го ст.

(Видимо, это «дымящийся стакан остывающего чая» — больше ни в каких словах стихотворения Фета невозможно усмотреть «гастрономическую деталь».)

Есть и более цветистые доказательства.

От первого стихотворения у меня возникли ассоциации с Пушкиным. Мне кажется, что оно возникло более художественным выражением своих мыслей, автор мог быть человеком, привыкнущим возвращаться в высшем свете, и он соответственно изъясняется.

Мне кажется, автором первого стихотворения является А.С. Пушкин, и называется оно «Осень».

Я считаю, что первое стихотворение создал Пушкин во время ссылки, так как он только и делал, что читал (так как был изолирован от общества). Пародий на известных авторов я не знаю, потому что я читаю в основном только оригиналы.

Стихотворение «Непогода — осень — куришь...» является пародией, так как в этом произведении автор пытается показать свою нелюбовь к осени; ему скучно в это время года, любое занятие кажется неинтересным. И написано оно с усмешкой.

Сделав выбор, конкурсанты считают необходимым похвалить «настоящее» стихотворение по всем правилам — и за содержание, и за форму (демонстрируя успехи и этического, и эстетического воспитания).

Первое стихотворение кажется мне более лаконичным и правильно построенным. Оно передает гораздо больше информации и несет в себе гораздо больше мыслей, чувств, желаний. Оно оставляет след в душе, заставляет задуматься, в то время как второе лишь создает отблеск того, что могло бы быть.

Автор стихотворения использует красочные олицетворения — «ум тоскует, сердце ноет»¹⁶, — создающие картину печального, томного, скучного настроения.

А некоторые школьники проявили и готовность искать общественно-политический подтекст в стихотворении Фета, на таких условиях они согласны признать его «настоящим».

Если учесть время, в которое оно было написано (середина XIX века), то есть где-то после восстания декабристов, то в строках этого произведения можно увидеть некоторые аллегории, представляющие состояние людей того времени. «Над дымящимся стаканом остывающего чаю...»¹⁷ — то есть точка кипения (восстание) уже пройдена и настроения и возмущения постепенно успокаиваются и наблюдаются уже с холодной головой.

Итак, мы вправе предположить, что 7/8 нехудших наших учеников представляют себе поэзию как «один ненужный ком», набор непонятных строчек, состоящих из штампов, написанных высоким стилем и без живых интонаций; но ее положено хвалить — таким же высоким стилем, штампами — и искать в ней общественно-политическое содержание.

Можно подумать, что я отобрала самые курьезные высказывания, а смешные нелепости неизбежны при любом качестве преподавания — мы не боги. Но в том-то все и дело, что это не самые курьезные, а самые массовые суждения. Курьезы другие (тоже, к сожалению, достаточно массовые): второе стихотворение — пародия, потому что там встречается ненормативная лексика («чертовщина лезет в голову», «часы болтают нестерпимо»¹⁸), потому что там идет речь о курении — вред-

¹⁶ Сочинения Козьмы Пруткова / сост. предисл., примеч. и словарь Д.А. Жукова. М.: Детская литература, 1983. С. 73.

¹⁷ Фет А.А. Лирика. М.: Художественная литература, 1966. С. 44.

¹⁸ Там же.

ной привычке, потому что оно написано позже, чем оригинал, а в XIX веке не курили; оригинал написал Блок, а пародию — Пушкин. Смешно? Грустно? Но и обнадеживающе.

Дети наши отлично обучаемы. Они усвоили, пусть и в нелепом виде, то, чему мы их научили. Напирали на художественные средства — получаем «красочные олицетворения» и даже одну «синекдотическую метонимию» («душа чего-то ждет!»¹⁹). Поощряли словоблудие — читаем по поводу и без повода:

Иногда, прочитав очередное стихотворение, например Марины Цветаевой, так и тянет сесть за стол, расчеркать несчастный листок бумаги по данному поводу. Под впечатлением уже чего-то написанного ранее в нас возникают мысли, разбуженные прочитанным, и, несомненно, хочется тоже высказаться по этому поводу, излить все, что встало с ног на голову внутри, на единственного, безмолвного и терпеливого слушателя — бумагу.

Ставили во главу угла патриотизм — и вот отклики:

Точно я не знаю авторов (пародий на «Гарри Поттера» и «Властелина колец». — *Н. Ш.*), но подобные мысли витают в головах русских патриотов с дальних времен.

Или:

Так, например, пародией является иностранная сказка «Белоснежка и семь гномов» на сказку Пушкина «Спящая красавица и семь богатырей».

Приучаем искать в литературе мораль и обличение пороков — и можем гордиться результатом: наши ученики найдут все это и там, где нам не снилось. Попробуйте угадать, о каком произведении, фрагменты которого приводились в одном из

¹⁹ Прутков *Козьма*. Полное собрание сочинений. Л.: Советский писатель, 1965. С. 83.

заданий Ломоносовского турнира, идет речь в следующих высказываниях:

Детей эти переключки могут научить жить лучше, уметь ценить не только материальное благо, но и духовные, моральные ценности. Взрослые же, прочитав эти переключки, поймут, что жили неправильно, поступали не всегда честно и справедливо.

Возможно, в виде сторожей представлены чиновники, правительство, собственники, а в виде зверей, угнетаемых ими, представлены крепостные крестьяне, беднота городов. Детям они дают те самые основы правильного поведения и честности. Взрослым людям взгляд на происходящее в их мире.

Функции этих переключек: а) доказательство неизменности жизненных устоев, правил и ценностей; б) воспевание произведений русских классиков, которым удалось обличить общественные пороки и воспеть положительные стороны жизни общества. Таким образом, К.И. Чуковский приучает детей мыслить по-взрослому, а взрослых — мыслить масштабнее, уметь ассоциировать одно событие с другим и тому подобное.

Переключка с пушкинской «Сказкой о рыбаке и рыбке» (неограниченные амбиции, стремление получить то, чего нет и не может быть у других).

Я считаю, что эти словесные и ритмические переключки с «взрослой» русской поэзией, а еще лучше, с реальной жизнью некоторых взрослых, показывают взрослым перспективы такого образа жизни, а детей предостерегают от этой ужасной дорожки, причем автор не называет какого-то конкретного человека, он как бы подразумевает его в образе рептилии, крокодила. А так как рептилии еще жили задолго до появления человека на земле, то я думаю, что автор хочет показать нам, как долго человечество борется со своими пороками, и до сих пор никак оно не может их изгнать из своей жизни.

(Правда же, даже упоминание о рептилии не поможет догадаться, что это ответы на вопрос о сказке К. Чуковского «Крокодил»: какие *ритмические* переключки с «взрослой»

поэзией можно заметить в приведенных отрывках и что они могут дать детям и взрослым читателям?)

Один из проверявших работы, студент-историк, сначала ужасался, потом смеялся и наконец сказал: «А вообще-то ничего удивительного. Нормальный школьник, не отпетый хулиган и двоечник, а благополучный, так понимает про литературу в школе: надо все время писать и говорить, что ты знаешь, что такое хорошо и что такое плохо, ругать эгоистов и угнетателей, хвалить добрых и героев. А если учитель умный и ты хочешь ему понравиться, надо умничать и оригинальничать, сочинять свое небанальное мнение. И то и другое, понятное дело, никакого отношения к литературе не имеет. Я сам такой был, пока не поучился в гуманитарном классе».

Обидно, но, кажется, недалеко от истины. Дети научаются говорить и писать слова, которых мы от них ждем, а для этого совершенно не нужно и даже вредно читать то, о чем им предстоит высказываться, и размышлять над изучаемыми книжками, хотя мы и требуем «знания текста».

А вот читать мы их не учим или плохо, недостаточно учим. Даже нехудожественный текст нашим ученикам с трудом дается, поэтому они пропускают ключевые слова в заданиях и на вопрос о ритмических переключках с взрослой поэзией отвечают: «Первый отрывок — “Евгений Онегин”, второй — “Вишневый сад”, четвертый — “Война и мир”». Или даже: «Напоминает гоголевское “Муму”».

Может быть, если разрешить детям включать при разговоре про литературу здравый смысл, они и без наших усилий смогут больше понять, как тот пятиклассник (то есть человек, еще не обремененный литературным образованием), что дал на первый вопрос такой лаконичный, но правильный ответ: «Мне кажется, что пародия стихотворение № 1, а оригинал — № 2. Потому что № 1 более скучное и маленькое».

А если еще и учить честно читать, видеть и понимать слова, слышать интонацию («последняя строка как бы все подчеркивает и внезапно делает ситуацию комичной» — так написала о пародии московская десятиклассница), ритм и стилистическую окраску («это своеобразная головоломка, сложная задачка с красивым решением... такие намеки расширяют круг читателей книги, поскольку она становится интересна не только детям, но и взрослым, которые, понимая эти намеки, получают от чтения огромное удовольствие» — из ответа другой московской школьницы на второй вопрос) — какие перспективы открываются перед нами...

ЧТО СЧИТАТЬ АНАЛИЗОМ СТИХОТВОРЕНИЯ

Анализ стихотворения — не новая форма работы на уроках литературы, и у каждого учителя, который размышлял над ней и признает ее необходимость, наверняка не только накопились свои приемы и методические находки, но и сложилось свое представление о том, какова цель подробного разговора о стихах на уроке и что хотелось бы получить от ученика в результате обучения и его собственной самостоятельной умственной деятельности. Но пришла пора выработать общие требования, представления о границах допустимой субъективности, критерии оценки.

Я думаю, все учителя согласятся: анализ должен показать, как глубоко понимает ученик стихотворение — и заключенные в нем идеи, чувства, образы, и то, какими средствами они создаются. Иными словами, недостаточно сказать о любви поэта к родной природе или социалистической родине, о чувстве глубокой тоски, светлой печали или закон-

ной гордости — нужно проверить читательские ощущения анализом: рассмотреть название (если есть), композицию, понять, каков художественный мир данного произведения (есть ли в нем сюжет, что на первом плане: события или переживания лирического героя, как в нем представлены время и пространство), осознать особенности словоупотребления (прежде всего — слова в переносном значении), синтаксиса, а также звучания (здесь важны и метрика, и ритм, и строфы и рифмы, и ассонансы и аллитерации).

Допустим, все нужное наши ученики замечать умеют. Они способны увидеть антитезу как основу построения или кольцевую композицию (в конце произведения повторяются слова или строки начала); опознать метафоры и эпитеты; обратить внимание на вереницы однородных членов или риторических вопросов; определить, что стихотворение написано, предположим, пятистопным хореем и что в каждой строфе — по четыре строки с перекрестной рифмовкой. Более того, допустим, они могут об этом написать. И все же полученную письменную работу, конечно, нельзя счесть анализом стихотворения. Ведь все эти наблюдения важны не сами по себе, а для понимания и уточнения смысла и настроения стихотворения в целом и отдельных его фрагментов, эмоциональных оттенков. Вот примеры осмысленных, на наш взгляд, сообщений о ритме и метре стихов, взятые из сочинений одиннадцатиклассников. «Размер, которым написано стихотворение, — трехстопный анапест — отсылает читателя к песенной традиции, к Некрасову с его “Что ты жадно глядишь на дорогу...”» (о стихотворении С. Есенина «Ты запой мне ту песню, что прежде...»); справедливости ради заметим, что этот размер строго выдержан только в первой строфе, а в последующих сменяется дольником, но сделанное наблюдение этим не обесценивается). «Стихотворение, написанное

акцентным стихом, завершается четким анапестом, и от этого заключительный вывод звучит так категорично и неутешительно: “И за тыщи пудов конской кожи и мяса // Покупают теперь паровоз”²⁰» (о стихотворении «Видели ли вы...» из «Сорокоуста» С. Есенина).

А вот наблюдения за образным строем и лексикой, в которых делается попытка соединить объективный анализ и ассоциативное истолкование.

О стихотворении В. Маяковского «Необычайное приключение, бывшее с Владимиром Маяковским летом на даче»:

По мере очеловечивания образа солнца... происходит избавление света от описывающих его метафор. Стройные визуальные лучшаги (ассоциация — трудодни) сменяются откровенным свечением всегда и везде, во всю мочь.

Среди вышеупомянутых метафор есть «солнц двустволка» и солнце, которое «светит в оба». Вторая вызывает прямую, естественную ассоциацию с глазами, тем более что мы их уже встречали в саду; первая — опосредованную. Ведь один из стволов принадлежит лирическому герою, «слеза из глаз» у него сменяется двуединством с солнечными глазами. Возникает ощущение света из глаз как оружия. Возможно, это материализация метафоры «горящий взор»?

О стихотворении «Видели ли вы...» из «Сорокоуста» С. Есенина:

С самого начала поезд («железной ноздрей храпя, на лапах чугуных») ассоциируется с хищником, лапа, с которой чаще всего связывают эпитет «мягкая», становится здесь чугунной (это звучит почти как оксюморон), т.е. тяжелой, негнущейся. Эпитеты подчеркивают мощь этого животного-поезда.

²⁰ Есенин С.А. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 2 / примеч. Е.А. Динерштейна, А.А. Козловского, В.Ф. Земского, Н.И. Хомчук. М.: Художественная литература, 1968. С. 92.

О стихотворении «Разговор с товарищем Лениным»
В. Маяковского:

Ленин производит впечатление полубога. С одной стороны, в его облике много земного, смертного. Но, хотя мысль, зажатая в складки его лба, и «человечья» (что, впрочем, можно трактовать и как «общечеловеческая», обращенная ко всему человечеству), она — огромна. Хотя и говорится об «усов щетинке», щетинка эта «вздёрнулась ввысь». Само слово «ввысь» придает образу некоторую высоту. Да и мало похож на простого человека Ленин, под которым «проходят тысячи... // Лес флагов... рук трава...». Он производит впечатление величественного памятника, у ног которого маршируют многотысячные демонстрации. Герой называет свои слова, обращенные к Ленину, рапортом, но в них есть что-то от молитвы или исповеди, ведь говорится все «не по службе, а по душе», герой «высвечен» неким божественным светом. И действительно, благоговение перед Лениным настолько сильно, что почти переходит в обожествление: «Вашим, товарищ, сердцем и именем // Думаем, дышим, боремся и живем!» ...Его «фотография на белой стене» уж очень походит на икону. При этом икону, написанную по уже сложившемуся канону, — перед нами совершенно традиционное изображение, названы только отдельные знаковые черты: «огромный лоб», «рот открыт в напряженной речи», все та же «усов щетинка». Есть в фотографии элементы тоталитарного плаката, в жанре которого долго работал сам Маяковский. Это достаточно сильно повлияло на его поэзию (если даже не учитывать стихи, специально написанные для плакатов), и Ленин из «Разговора...» похож на Маркса из «О дряни». Но если там эффект плакатности достигается тем, что портрет Маркса «орет», то Ленин просто вступает в беседу, и главную роль играет даже не он сам, а масса, «Лес флагов», «рук трава».

В этом интересном фрагменте сочинения, к сожалению, очевидна фактическая ошибка: Ленин в стихотворении молчит, хотя «рот открыт в напряженной речи», нет никакой беседы, герою «хочется — идти, приветствовать, рапортовать»;

ученика, видимо, сбило с толку название стихотворения, которое требует специального осмысления.

О стихотворении С. Есенина «Неуютная жидкая лунность...»:

Первые три строфы полны образов юности, весны и дороги: эти три понятия почти сливаются в одно, «резвая юность», «вербы», «песня колес», «яблонь весенняя вьюга» — создается образ молодого поэта, легкого на подъем, открытого красоте. В четвертой же строфе происходит перелом интонации. Прежде лунный свет был «неуютным» — этот эпитет вполне встраивался в общее настроенное постоянного движения, непоседливости, толкающей в путь; настроение странника, мимо которого проносятся сначала дома деревни с зажигающимся в них «очажным огнем», затем сады, затем поле — огней уже не видно, только лунный свет. И в четвертой строфе этот свет становится «чахоточным»: ощущение болезни, может быть, старения лирического героя. То же настроение слышится в словах «видеть больно», «я не знаю, что будет со мною...». В последних трех строфах нет уже ни одного яркого образа, картинки, иллюстрирующей проповедуемый поэтом идеал. Вьюга яблонь превратилась в вьюгу, обозначающую тяготы жизни. Изменилось, будто со старением, восприятие поэта. Он видит всю свою страну — но уже не прямо, а «через каменное и стальное» — прямо «видеть больно». Он слышит то, что хочет слышать, — но «в сонме вьюг, в сонме бурь и гроз» — будто через помехи. Слышать реальные звуки «ни за что не желает». Создается впечатление, что поэт сломался, испугался, перестал видеть красоту за нищетой, а потому старается поверить в светлое будущее, не находя в себе сил жить в настоящем и сознательно закрывая на него глаза.

Такие выводы могут делать одиннадцатиклассники о времени и пространстве в стихотворении:

Время здесь, как это часто бывало в ранней советской поэзии, как бы сливается с пространством. Бег жеребенка за поездом не может вернуть прошлое, «той поры не вернет», а сам жеребенок не может

догнать поезд в пространстве; таким образом, направлением движения поезда оказывается будущее, в котором «живые кони» уже не нужны. (О «Сорокоусте»).

В стихотворении видно необычайное расширение пространства. Изначально «двое в комнате. Я и Ленин». Но постепенно «я» лирического героя сменяется на «мы» («освещаем, одеваем»). Кроме того, в мир стихотворения входит «много всякой дряни и ерунды». Дальше разворачивается «лента типов», человеческая масса все увеличивается. Наконец перед нами открывается неимоверное пространство, вся страна: «фабрики дымные», «земли, покрытые снегом и жнивьем». (О «Разговоре с товарищем Лениным»).

Приведем пример и того, как ученики осмысливают аллитерации:

В «Хорошем отношении к лошадям» очень важны звуки. «Гриб. Грабь. Гроб. Груб» — это и звукоподражание («Били копыта. Пели будто»), и мрачная характеристика улицы. Слышно, как смех зазвенел и зазвякал.

Об этом же стихотворении:

Обращение к лошади звучит как нежный шелестящий шепот: «Лошадь, слушайте, — чего вы думаете, что вы их плоше?» — повторяется тихий звук «ш». Тихо сказанное сердечное слово, уважительное «вы», ласковое «деточка» звучит сильнее животного гоготания бездельников, шатающихся по Кузнецкому мосту. И как бы в ответ этому обращению лошадь встает с такими же, только более звонкими звуками: «Лошадь... ржанула... пошла... рыжий... жеребенок».

Разумеется, самостоятельной работе школьников должно предшествовать систематическое обращение к стихам на уроках литературы, совместные наблюдения и обсуж-

дения и произведений в целом, и отдельных художественных средств. Допустим, уже выработано умение связывать наблюдения над поэтикой с замыслом, идеей, темой стихотворения, то есть в голове или на бумаге складываются фрагменты сочинения. Но ученикам предстоит решить следующую довольно трудную задачу — собрать все в единый логичный текст.

В идеале выбор композиции должен быть делом творческим и диктоваться и особенностями рассматриваемого стихотворения, и индивидуальностью ученика-сочинителя. Автор может начать с самого яркого, бросающегося в глаза, будь то ритм, сравнение, аллитерация, сформулированная мысль, и выстраивать цепочку ощущений, размышлений, ассоциаций, двигаясь своим путем к постижению смысла в единстве с формой. Но часто оказывается, что наши не очень опытные сочинители увлекаются какой-либо одной стороной дела и, высказав некоторые интересные наблюдения и соображения, теряют из виду целое. Поэтому можно предложить ученикам примерный план, необязательный, но выручающий в случае затруднений.

Практика показывает, что не стоит имитировать первоначальное восприятие и делать вид, что пишущему о начале стихотворения неизвестно, чем оно закончится. Начинать сочинение-анализ лучше всего с общих соображений о теме, настроении, основной мысли стихотворения, его родстве с другими произведениями данного поэта или с произведениями других поэтов на ту же тему. Ученики часто стремятся избежать такого вступления, смущаясь возможных банальностей и общих слов, но точно найденная начальная формулировка придаст сочинению определенность. Вступление может быть нейтрально-взвешенным или субъективным, эмоциональным; категоричным или содержащим предполо-

жение; лаконичным, в одно предложение, или развернутым, уже включающим первые наблюдения над словом:

Стихотворение В. Маяковского «Хорошее отношение к лошадям» по сути не имеет к лошадям ровным счетом никакого отношения — оно про доброту и понимание вообще, а вернее, про неспособность большинства людей понимать чужую боль...

«Надоело» — еще одно в ряду дореволюционных стихотворений В. Маяковского о взаимоотношениях поэта и толпы — непонимающей, безлицей («Нате!», «Вам», «Ничего не понимают»).

Общее ощущение от «Надоело» — опустения, огня, не нашего спички, голоса, не нашего отклика, глаза, которому не на ком отдохнуть. Главная идея — нет людей, и это отсутствие вызывает тоску и ярость бессилия.

Общая тема стихотворения, как мне кажется, определяется уже названием: «Сорокоуст» — сорокадневная молитва по умершим, и перед нами своего рода поминовение деревни, побежденной или побеждаемой миром новым.

На первый взгляд мысль стихотворения С. Есенина «Неуютная жидкая лунность...» очень проста: отказ от прежнего, знакомого мира своей юности из-за его нищеты, для наступающей новой жизни. Но именно из-за категоричного тона отказ этот неубедителен. На протяжении всего стихотворения поэт описывает все то, чего он не хочет больше видеть в окружающей действительности. Отрицание содержится во всех строфах, за исключением предпоследней, и оттого звучит навязчиво: «проклинал», «ни за что не хотел я теперь бы», «разлюбил», «мне теперь по душе иное», «видеть больно»... В предпоследней строфе появляется наконец первое утверждение, первая формулировка нового идеала: «...хочу я стальной // Видеть бедную, нищую Русь», но в последней опять возникает, как эхо, все то же отрицание, практически повторяющее сказанное выше: «Ни за что я теперь не желаю // Слушать песню тележных колес».

Эти нарочитые повторы, это нагнетание интонации наводит на мысль, что поэт не только читателя старается уверить в искренности своего отречения от прежней жизни, но и самого себя. Поэт так долго описывает Русь уходящую, будто не может с ней расстаться.

Характер вступления определяет логику сочинения: если высказано предположение, его надо проверить, чтобы подтвердить, опровергнуть или уточнить; если мнение сразу высказано твердо и убежденно, дальше его надо обстоятельно доказывать.

В начале статьи мы перечислили вопросы, которые должны находиться в поле зрения ученика: композиция, лексика, синтаксис, звучание и проч. Значит ли это, что в сочинении нужно последовательно рассматривать все уровни строения стихотворения, начиная с идейно-образного и заканчивая звуковым (или двигаясь в обратном направлении)? Именно так поступают ученые-стиховеды. Но здесь другие авторы и другой жанр. Не в каждом стихотворении ученики обнаружат метафоры или аллитерации, да и обнаружив, не всегда смогут сказать именно по этому поводу что-нибудь интересное. Если обязать учеников упомянуть обо всем, сочинение рискует превратиться в подобие таблицы с множеством пустых клеток или прочерков. Или мы получим вымученные умозаключения о том, что «стихотворение написано хореем и поэтому звучит бодро». Поэтому, если в работе даже не упомянуты какие-то структурные элементы, это нельзя считать недостатком; плохо, если не замечено главное, определяющее или вообще не проявлено внимание к тому, как сделано стихотворение.

Попытки учеников в основной части сочинения отдельно рассматривать композицию и основные образы, отдельно лексику, отдельно синтаксис и т.п. редко оказываются удачными — приходится на малой площади сочинения несколько раз возвращаться к одним и тем же строкам, комментируя их с разных точек зрения, и почти неизбежно возникает ощущение повтора, топтания на месте. Лучшее впечатление производят работы, где сразу же обсуждается композиция стихотворения, основные его части и образы, связь между

ними — уподобление, контраст и т.п. — и дальше рассматривается каждая из частей со всем комплексом ее особенностей. А в заключении делается вывод, не повторяющий, но развивающий мысль вступления.

Приведем пример сочинения, которое мы считаем не идеальным, но удачным:

Анализ третьей части стихотворения С. Есенина «Сорокоуст».

Стихотворение построено на столкновении двух образов: паровоза — символа жизни новой, прогресса, индустриализации (ср. чуть позднее написанное «Наш паровоз, стрелой лети...» В. Маяковского) — и символа весны, природы, деревни — молодого жеребенка. Есенин взял тему из готовой формулы, своеобразного лозунга, современного ему: «Стальной конь вскоре вытеснит крестьянскую лошадку» (имелся в виду трактор).

Первым появляется поезд, выплывая из дыма и тумана, появляется шумно, «железной ноздрей храпя». Это не обязательно стальной конь, скорее какой-то зверь из металла «на лапах чугунных». В противовес тяжести и неприятному звучанию согласных, создающих этот образ (ЖелеЗной нозДрей ХраПя, // На лаПаХ ЧугунныХ ПоеЗД), в стихах о жеребенке звучание очень легкое, открытое: «КАК НА прАзднике ОтчАЯнных гонок». Если сначала ритм постоянно убыстряется от «зависающего» «Видели ли вы» к резкому и четкому последних строк первой строфы, то во второй строфе он нарушается словом «закидывая», словно изображается неловкость жеребенка в беге. И строчка «Тонкие ноги закидывая к голове» оказывается выделенной — в ней вся хрупкая прелесть и несуразность живого. Еще одна важная переключка: поезд «бежит по степям», жеребенок «по большой траве... скачет». Выражения более или менее синонимичные, но «поменяться местами» не могут: сказанное о жеребенке — живее, «свежее» и конкретнее, несет больше информации, например, о времени года и даже месяце — до сенокоса — и не подходит для паровоза.

Комизм ситуации заключается в том, что соревнование одно-стороннее: глупый жеребенок резвится и играет с поездом, воплощением неживой механики, которому игра чужда. Он так и назван:

«Милый, милый, смешной дуралей». Однако следом — жесткие слова, полные настоящего трагизма:

Неужель он не знает, что живых коней
Победила стальная конница?

Здесь противопоставлено живое и металлическое уже прямо и резко. Кони — множество отдельных животных, конница — одно целое, да еще и военное. После разговорного стиля с характерным повторением — то умиленным, то тревожным: «милый, милый», «куда он, куда он» следует практически штамп, плакат. И молодой жеребенок начинает восприниматься как анахронизм, это ощущение особенно усиливается повторяющимися словами «неужель он не знает» (то есть «еще не знает») и показанной картинкой из «той поры», которой «не вернет его бег». Тогда «пару красивых степных россиянок отдавал за коня печенег», теперь «за тысячи пудов конской кожи и мяса покупают... паровоз». Последние строки — первое в этом стихотворении утвердительное предложение, и некоторая условность, предположительность ситуации здесь однозначно снимается.

Однако главное то, что подвергся изменению образ коня, впервые он здесь неживой, лишенный эстетической привлекательности, разорванный на части: «кожа и мясо». Страшная гипербола, даже гротеск, разрушая хрупкую гармонию, завершает стихотворение про судьбу Родины и прежней жизни.

В этой работе можно заметить отсутствие четкого вступления, стилистические шероховатости, несколько вольное обращение с терминами, особенно в последнем предложении. Некоторые учителя к перечисленным недостаткам добавляют сухость, невыраженность личного отношения. С этим трудно согласиться. Настойчивое требование эмоциональности, «собственного мнения» часто приводит к тому, что ученики либо завершают свои работы довесками вроде «мне очень понравилось, произвело большое (неизгладимое) впечатление», либо унащают текст восклицаниями-похвалами («С каким непередаваемым мастерством!..») — формально условие эмо-

циональности выполнено, а искренность в перечень необходимых качеств, к счастью, не входит. Не лучше и отважное «мне не понравилось» — доказательством этого тезиса, вероятнее всего, станет не анализ стихотворения, а сообщение о вкусах автора сочинения. А толковый анализ сам по себе свидетельствует если не о любви к данному стихотворению или поэту, то о понимании поэтического слова, любви или хотя бы интересе к нелегкому занятию — чтению стихов.

А вот требование речевой правильности и стилистического единства сочинения — особый разговор.

Как совместить эмоциональность и использование терминов? Видимо, единого рецепта здесь нет. Нужно только обратить внимание учащихся на то, что эта проблема существует, показать им примеры вопиющей стилистической несовместимости (вроде такого: «*метафоры в деепричастном обороте исполнены пронзительной грусти*») и дальше надеяться на их вкус и чувство меры. Если в работе преобладает интонация трезвого анализа, термины не мешают. А если автор стремится к большей речевой и эмоциональной свободе, он должен ограничить их употребление. В этом случае сочинение выглядит более легким и непринужденным — но оно и более уязвимо: строгий учительский взгляд непременно обнаружит в нем речевые ошибки, и чем самостоятельнее работа, тем вероятнее в ней то количество речевых ошибок, которое ведет к снижению оценки (кажется, среди вышеприведенных примеров из ученических работ нет ни одного стилистически безупречного). Так что возникает проблема уже для учителя. И если он чувствует внутренний разлад — сочинение нравится, а долг (наука) велит осудить, — стоит вспомнить Пушкина, не любившего «уст румяных без улыбки»²¹, и победить в себе педанта.

²¹ Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 59.

Вот фрагмент работы, написанной десятиклассницей за урок, о стихотворении Н. Некрасова «Надрывается сердце от муки...»:

Некрасов обращается к излюбленной теме свободы и, соответственно, несвободы — от «царящих звуков барабанов, цепей, топора» он переходит к «простору свободы», связанному с природой. Но как осуществляется этот переход? Первое четверостишие — о внутреннем разладе героя (тоже, кстати, присущем Некрасову), о добре и зле, о несвободе. Слово «топора», упавшее в конце последней строки этого четверостишия, «покрывает» его собой и отрезает путь к рифмующемуся с ним «добру».

На этом фоне очень демонстративно выглядит начало следующей строфы: «Но люблю я, весна золотая...». Вся эта часть — prodивное обаяние природы весной, про «гармонию жизни» и покой, внутреннее умиротворение, испытываемое тем самым мучающимся в начале стихотворения героем. Она и про материнство — только теперь образ матери переносится не на Родину, а на природу.

Возвышенный слог, с каким Некрасов обращается к природе, нарастает, но прерывается для мелких подробностей, так любимых Некрасовым и выдающих его как охотника и знатока природы и крестьянской жизни: «В стаде весело ржет жеребенок, бык с землей вырывает траву...». «Высокий штиль» кончается с появлением этих подробностей, этого всегдашнего некрасовского «Чу!» и введения прямой речи крестьянского ребенка, кончается для того, чтобы уступить место самой жизни в ее малейших подробностях. Некрасов уделяет много внимания «языку» этой жизни. Здесь очень много звукоподражания: «сплошной, чудно-смешанный шум», «говорливо струится волна»... Скопление существительных, обозначающих звуки («напев соловьиный и нестройные пiski галчат, грохот тройки, скрипенье подводы, крик лягушек, жужжание ос, треск кобылок...»), создает ощущение кружащейся головы и наполнения всем этим, действительного соединения в «гармонию жизни» — в читателе.

Некрасов показывает животворящую силу природы, способной своим «чудно-смешанным шумом» (который передается всей строфе — она звучит, не умолкая) «заглушить... музыку злобы».

Не правда ли, ученица довольно тонко и точно поняла стихотворение, передала его смысл и интонацию, сделала много интересных наблюдений? Но можно ли сказать «образ матери переносится на природу», «возвышенный слог нарастает», «создает ощущение кружащейся головы и наполнения, соединения...», «подробностей, выдающих его как охотника и знатока»? Если нельзя, то, сосчитав эти и другие речевые ошибки, приплюсовав немотивированный повтор (слово «подробности» три раза подряд), мы будем вынуждены поставить «три» по литературе (ведь оценка общая за содержание и речь). И оценить выше работы более бедные по мысли, сухие по речевому оформлению, но стерильные.

Никакие подробно разработанные нормы оценок не освобождают учителя от приятной обязанности ценить понимание, глубину и оригинальность мысли, самостоятельность, богатство языка. Видимо, вообще правильнее ставить оценку исходя из количества и качества удач и достоинств, а не подсчитывая отклонения от несуществующего идеала.

«ВТОРИЧНЫЕ ПРИЗНАКИ» ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА И СМЫСЛ

О стихах

Важно, чтобы наши ученики понимали: метафора или сравнение — не просто украшение стихотворения, только восприняв и осмыслив все языковые особенности поэтического произведения, мы приблизимся к его пониманию. Сейчас, кажется, этого уже никто не оспаривает. И тем не менее известный литературовед может написать в своей статье: «Ду-