

Каганович С.Л.

Еще раз об анализе поэтического текста

Если спросить любого учителя, в чем видится ему главная трудность его работы, в чем основная проблема современного литературного образования, можно не сомневаться, что ответ будет один и тот же: дети не читают, не хотят, не любят читать.

Все знают, как любят малыши, чтобы им читали, как радуются они увлеченному ритму стиха, как ярко воспринимают иносказательный смысл и образность лучших образцов русского и мирового фольклора и детской литературы. В школе же этот интерес, эта любовь к книге быстро иссякает, и главной оказывается задача не “как изучать литературу”, а “как не отучить ребёнка от книги”, последовательно приобщая к её глубине и красоте.

Почему же на уроках литературы чтение из удовольствия превращается в “трудовую повинность”?

Думается, во многом потому, что в школе мы начинаем литературу не читать, а именно “изучать”, препарировать, объяснять. Преобладание филологии над чтением, изучения над наслаждением от чтения — вот, наверное, главная причина проблем, связанных с «не-чтением».

Так что же, может быть, отказаться от изучения художественных произведений, от их анализа даже на элементарном, школьном уровне? Может быть, достаточно дать школьнику определенные знания историко-литературных закономерностей, научить ориентироваться в именах и названиях? Ограничиться лишь знакомством с сюжетами, уповая на их занимательность и используя поставленные в них проблемы как повод для поучительной беседы, для воспитания, нравственного развития? Поэзии в таком случае может и вовсе не найтись места в школьных программах!

Не секрет, что многие учителя и даже методисты склоняются именно к такому варианту — этот путь тем более заманчив, что анализ текста, особенно текста поэтического, вызывает у школьников, а подчас и у учителей наибольшие трудности.

Как разрешить это противоречие? Как добиться того, чтобы анализ художественного произведения не отбивал интерес к чтению, а усиливал его, чтобы алгебра анализа не убивала гармонию, а, напротив, позволяла постичь смысловую глубину и эстетическое совершенство текста? Чтобы искусство анализа в конечном итоге оказывалось **не самоцелью, а средством развития** - развития эстетического, интеллектуального и в конечном счете — творческого?

Создать внутреннюю мотивацию, вызвать интерес к изучаемому материалу — задача любого учителя-предметника. Каждый решает её по-своему, но в любом случае это чаще всего обращение к интеллектуальной сфере, к деятельности **левого полушария** мозга. Не случайно столь востребованы сегодня технологии проблемного обучения, развития критического мышления, метод проектов, поисковый, исследовательский методы и т.п. К сожалению, и на уроках литературы чаще всего “ставка” делается на интеллект, на стремление разложить по полочкам пресловутые “**тему**” и “**идею**”, а разговор о форме произведения, о его художественной специфике сводится к требованию перечислить так называемые “**художественные средства**”, обязательный перечень которых можно найти в кодификаторах ЕГЭ по русскому языку и литературе.

Эта столь знакомая нам традиционная схема анализа родилась в те времена, когда во главу угла не только литературоведения, но и всей нашей жизни ставилась «идея», вернее, идеология, когда анализ формы художественного произведения, внимание к его эстетическим параметрам объявлялись «формализмом», а формула «в единстве формы и содержания» подразумевала несомненный приоритет содержания. Анализ по вышеуказанной и такой живучей схеме на самом деле предполагает отрыв формы от содержания, а подчас и полное ее игнорирование. Особенно это касается поэзии: не секрет, что, выявив «тему» и кое-как сформулировав «идею», ученик в лучшем случае

добавит к этому перечисление тропов (эпитеты, сравнения, метафоры и т.д.) и определение стихового размера. Такие понятия, как движение художественной мысли, структура образной системы, художественный мир автора, ассоциативные образные ряды и т.п., остаются за пределами внимания не только ученика, но чаще всего и учителя. Эта схема, кое-как «работая» при анализе классики, где по крайней мере тему определить обычно не очень трудно, оказывается совершенно бесполезной, когда дело доходит до сложной, ассоциативной поэзии 20 века, требующей «расшифровки» и предполагающей различные интерпретации. Каковы тема и идея «Заблудившегося трамвая» Н. Гумилева, философских восьмистиший О. Мандельштама, стихотворений Б. Пастернака, М. Цветаевой, И.Бродского, множества других произведений авторов 20 и 21 века? Да и с классикой при таком подходе нетрудно обмануться: улавливается лишь то, что лежит на поверхности, за пределами анализа чаще всего остаются глубинные слои смысла. Думается, что **альтернативой такому анализу** может стать обращение к эмоциональной сфере личности, к фантазии, ассоциативному мышлению — всему тому, что в большей степени относится **к правому полушарию, к сфере не интеллекта, а эмоций и воображения.**

Именно в этом направлении работали и работают приверженцы системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, развивающей системы Л.В.Занкова, методисты и авторы учебников В.Г.Маранцман, Г.С.Меркин и др[1].

Мы хотим предложить ещё один вариант анализа поэтического текста, соотносённый с психологией его восприятия, с работой не столько интеллекта, сколько воображения. Мы попытаемся выстроить некий алгоритм анализа, постоянную последовательность аналитических действий, каждое из которых представляет собой очередной шаг к постижению глубины смысла и богатства формы[2].

Несомненно, что содержание в подлинном произведении искусства не просто неотделимо от его формы, а именно ею и определяется, из нее «прорастает» и вне этой формы практически не существует. Не случайно Л. Толстой на просьбу пересказать коротко содержание одного из его романов ответил, что не может сократить его ни на одну фразу. Тем более это относится к произведению поэтическому.

Наш алгоритм исходит не из «темы» и «идеи», он складывается из нескольких этапов, каждый из которых включает в себя обращение к художественным, изобразительным средствам, в процессе анализа которых как раз и возникают цепочки ассоциаций, уводящие в глубину смысла. Думается, при таком подходе обращение к эпитетам или метафорам перестанет быть самоцелью: важно, что ученик усвоит их художественную функцию, их специфическую роль в создании многозначной образной системы текста. Таким образом, предлагаемая нами методика требует преимущественного внимания именно к художественной форме: к структуре образной системы стихотворения, к полисемантизму, то есть многозначности ключевых слов текста, взаимодействию этих множественных смыслов и рожденных ими ассоциаций, к ритмической, звуковой организации стиха и т.д. Такой «многомерный», разнонаправленный анализ формы позволяет выйти на самые глубинные, «потайные» слои содержания, постигнуть произведение во всей его сложности и многозначности. И в то же время – не «засушить» его, а, напротив, «включить» интуицию, воображение, способность постичь смысл как бы «поверх» прямого значения каждого слова.

Этот подход основан **на исследованиях Л.Выготского**, касающихся, с одной стороны, психологии восприятия искусства и, с другой, закономерностей развития мышления и воображения детей[3].

Задумавшись, подобно Н. Заболоцкому, «что есть красота и почему ее обожествляют люди», Л. Выготский попытался ответить на этот вопрос с точки зрения психологической науки, изучая один из аспектов человеческой психологии - психологию восприятия искусства, **«эстетическую реакцию»**. На примере произведений разных авторов и жанров Л. Выготский доказал, что эффект эстетической реакции заложен не столько в

логическом, сколько в эмоциональном восприятии и переживании произведения искусства. Причем это эмоциональное восприятие каждый раз складывается из сочетания каких-то **двух разнонаправленных, даже противоположных эмоций**. Мы знаем, что «лесть гнусна, вредна», и мы возмущаемся льстивой лисицей из известной басни И. Крылова, - но мы и восхищаемся «мастерством» этой лисицы, ухитрившейся своей умелой лестью добиться невозможного - заставить-таки ворону каркнуть «во все воронье горло» и уронить сыр. Нам должно быть жалко ворону, этот вождеденный сыр потерявшую, - но мы и смеемся над ней, глупой, польстившейся на сладкие речи лисицы. Ту же двойственность, разнонаправленность эмоционального восприятия обнаруживает Л. Выготский и в других баснях И. Крылова: «...Мы видим планомерно развернутую систему элементов, из которых один все время вызывает в нас чувство, совершенно противоположное тому, которое вызывает другой» (Л.Выготский. Психология искусства). Эти наблюдения позволяют ученому сделать вывод: «...Истинный смысл басни ... заключается... в противоборстве и сопоставлении двух противоположных планов, в которых развивается басня, причем развитие и нарастание каждого из этих планов одновременно усиливает эффект другого. И далее - «...аффективное противоречие, вызываемое этими двумя планами басни, есть истинная психологическая основа нашей эстетической реакции».

Аналогичный механизм восприятия произведения искусства наблюдает Л. Выготский, обращаясь и к прозе (в книге «Психология искусства» дан блестящий «психолого-литературоведческий» анализ рассказа И. Бунина «Легкое дыхание»), и, наконец, - к лирическому стихотворению (см. там же анализ стихотворения А. Пушкина «Брожу ли я вдоль улиц темных...»). «Его лирика обнаруживает везде один и тот же закон, закон раздвоения», - пишет Л. Выготский о Пушкине.

Более того, прослеживая дальнейшее развитие нашей эмоции, Л. Выготский обнаруживает, что в конце концов «происходит как бы короткое замыкание двух противоположных токов, в котором самое противоречие это взрывается, сгорает и разрешается». Исследователь называет этот «взрыв» и разрешение эстетического конфликта древним - аристотелевским - словом «катарсис», а сам процесс эмоционального движения от возникновения противоречия через борьбу противоположных эмоций к их взаимоуничтожению, как раз и несущему в себе эстетическое наслаждение, - определяет как основной психологический закон эстетического восприятия.

Таким образом, если исходить из этого закона, **любой анализ художественного произведения следует начинать с поиска этих двух «полюсов»**, которые вызывают у нас противоположные эмоции. Это могут быть контрастные образы, или эмоционально противоположные мотивы, это может быть противостояние цветов палитры, точек пространства и времени, даже звуковых рядов - их объединяет именно разнонаправленность вызываемых ими эмоций, принадлежность к разным эмоциональным полюсам.

Еще одна очень важная особенность нашей психики, которая должна лечь в основу обучения анализу поэтического текста, - **способность к ассоциативному мышлению**. Психологическая наука знает разные виды ассоциаций: по сходству, по контрасту, по смежности. Для глубокого восприятия произведения искусства очень важен особый вид ассоциаций, о котором, ссылаясь на исследования французского психолога Рибо, подробно говорит Л. Выготский в своей работе «Воображение и творчество в детском возрасте». Это **ассоциации «по эмоциям»**, то есть объединение между собой тех или иных представлений, образов, предметов, событий не по их реальному сходству, не по каким-то связям, существующим в действительности, а лишь по общности эмоций, которые они вызывают. Понятно, что способность к ассоциациям подобного типа может быть соотнесена с работой воображения и непосредственно связана с восприятием художественного текста. Л. Выготский называет это явление «законом эмоциональной

реальности воображения» и утверждает, что «именно этот психологический закон должен объяснить нам, почему такое сильное действие оказывают на нас художественные произведения, созданные фантазией их авторов». Образы - вымышлены, нереальны, но реальны вызванные ими эмоции, и чем ярче художественный образ, тем сильнее его эмоциональное воздействие на наше воображение, тем больше ассоциаций из разных сфер нашей собственной жизни он вызывает.

Составление алгоритма анализа

Для примера обратимся к программному стихотворению М.Лермонтова «Утёс», с которым дети знакомятся чуть ли не в начальной школе, а затем — на разных уровнях восприятия и интерпретации — к нему возвращаются, изучая в старших классах как поэзию самого М.Ю. Лермонтова, так и другие произведения русской литературы (в частности, повесть А. Приставкина «Ночевала тучка золотая»). Поэтому очень важно помочь детям почувствовать его общечеловеческий (а в старших классах - и философский) смысл.

Ночевала тучка золотая
 На груди утеса-великана,
 Утром в путь она умчалась рано,
 По лазури весело играя.

Но остался влажный след в морщине
 Старого утеса. Одиноко
 Он стоит. Задумался глубоко
 И тихонько плачет он в пустыне.

(1841)

Попробуйте спросить учащихся 5-6 классов, о чем эти стихи. Большинство попытаются пересказать «сюжет», некоторые скажут: о природе. И лишь немногие, эмоционально восприимчивые, тонко чувствующие, с развитым воображением, ответят: «об одиночестве». Наша задача - развить это чувство Слова-Образа в том самом, пока еще часто «глухом», большинстве.

Прежде всего предложим детям **назвать два главных «действующих лица» стихотворения (это будет первый шаг нашего алгоритма).** Задание легкое: конечно же, это «тучка» и «утес». Дети, несомненно, поймут (и в этом им помогут многочисленные олицетворения), что речь здесь идет не о природных явлениях, а - как всегда в поэзии - о душах и судьбах человеческих.

Можно ли считать эти два образа теми противоположными «полюсами» текста, о которых говорит Л.С.Выготский? На этот вопрос ответить уже труднее: и то и другое - предметы единого природного мира, и в реальности никак не противостоят друг другу. Но они антонимичны в данном контексте, причем не конкретным своим значением, а теми эмоциями и ассоциациями, которые вызывают у читателя.

Какие же это ассоциации? **Выявление «разнополюсных» ассоциативных рядов — следующий шаг** предлагаемого нами алгоритма анализа, причём ряды эти выстраиваются **вокруг лексических цепочек, связанных с каждым из найденных полюсов.**

Для облегчения процесса такого – ассоциативного - анализа можно предложить детям составить таблицу и заполнять ее последовательно – по шагам алгоритма:

тучка		у
лексическая цепочка с указанием изобразит. средств	ассоциации	лексическая цепочка с указанием изобразит. средств
тучка (уменьш. суф.) золотая (эпитет) утром умчалась (олицетв.) лазурь	лёгкая, подвижная, легкомысленная, светлая молодость , беззаботность солнце, чистое небо, радость бытия и	утёс-великан (эпитет) влажный след (эпитет) морщина (олицетв.) старый (эпитет) одиноко (эпитет)

весело (эпитет) играя (олицетв.)	т.д.	задумался (олицетв.) плачет (олицетв.) пустыня
----------------------------------	------	---

Какие ассоциации вызывает образ тучки в первой строфе? Поначалу она нам симпатична, и дети, анализируя текст на элементарном уровне, обнаружат, что это ощущение намеренно создается автором с помощью определенных изобразительных средств. Они отметят светлую, «радостную» цветовую гамму: «золотая», «по лазури». Выделяет и образ «утра», ассоциативно соотносимый с образом солнца: это его лучи «золотят» «тучку» на фоне яркой «лазури» неба. «Утро» - это еще и «молодость», «утро жизни» - такая ассоциация поддерживается и сочетанием «весело играя», и стремительным «умчалась». Вся строфа как бы пронизана этими солнечными лучами, ощущением молодости, радости и легкости земного бытия, и ассоциации, ею вызываемые, такие же радостные и «легкие».

Образ «утеса-великана» пока противостоит лишь уменьшительно-ласковому «тучка» и никаких отрицательных эмоций не вызывает (попробуйте предложить детям убрать уменьшительный суффикс «к» - эмоциональное восприятие «героини» резко изменится!).

Однако вторая строфа, начинающаяся противительным союзом «но», как раз и вводит тот самый - противоположный - эмоциональный полюс, который определяет печальное, даже трагическое звучание стиха.

«Утес-великан», казавшийся нам молодым и счастливым от близости юной «тучки», оказался «старым», с «морщинами», а главное - одиноким! Видимо, еще более одиноким, чем был до случайной встречи с «тучкой». Словосочетание «влажный след», вызывающее прямую ассоциацию «тучка - дождь - влага...», в соотнесении с «морщиной» рождает иную, более сложную и печальную ассоциацию: «слеза - старость - одиночество - горе». И ощущение радости и симпатии к «тучке» сменяется чувством жалости к старому «утесу». А оно, это великое чувство, в свою очередь, рождает следующий - этически важный вопрос: а как мы теперь относимся к «тучке»? Все так же любим ее, радуемся ее радости, может быть, даже завидуем ее абсолютной свободе? Или сочувствие «утесу» рождает и более сложное, неоднозначное отношение к «тучке»? Может быть, кто-то из детей ее безоговорочно осудит, а кто-то задумается о неразрешимости противоречий между юностью и старостью... Не правда ли, у нас, педагогов - совершенно естественно, в процессе анализа поэтического текста - появляется возможность поговорить с детьми о важнейших проблемах реальной жизни, о доброте и милосердии, об ответственности за тех, «кого приручили», о сложном соотнесении понятий «свобода» и «одиночество». Стихотворение «Утес» дает богатейший материал для развития ассоциативного, образного мышления. Можно предложить ребятам пофантазировать, представить себе, что будет дальше с «тучкой», куда она «умчалась», долго ли будет «весело играть» в бескрайнем лазурном небе. Можно попросить их составить устный коллективный рассказ или написать маленькие сочинения-эссе от имени «утеса-великана». О чем он «задумался глубоко», оставшись один в бескрайней пустыне? Пусть вживутся в этот образ, попробуют представить себе горькое одиночество всеми забытой старости. Это может быть словесное рисование, но еще лучше, если на помощь придут средства изобразительного искусства: цвет, линия, рисунок компенсируют еще недостаточно высокий уровень речевой культуры пяти-шестиклассников, позволят передать невыразимые словом оттенки чувств.

Анализ художественной системы логично приведет детей к **ключевому слову «одинок»** (обратим внимание на редкий для 19 в. перенос, разрыв строки, как бы выделяющий, подчеркивающий это ключевое слово), но и без него этот главный смысл стихотворения достаточно ясен: ту же ассоциацию полного, безнадежного одиночества вызывают слова «и тихонько плачет он в пустыне». Почему «тихонько»? - Да потому, что все равно никто не услышит. И еще потому, что настоящее горе - негромко... Пустыня мира и одиночество в ней человека - вот подлинный, философский смысл стихотворения, который будет все глубже постигаться взрослеющими школьниками при каждом новом

обращении к этой поэтической миниатюре.

Если говорить об **анализе этого стихотворения в контексте** всего творчества М.Лермонтова и – шире – в контексте русской литературы, то здесь также открываются большие возможности – от самостоятельной творческой работы по теме «Мотив одиночества в поэзии М.Ю.Лермонтова» до интерпретации произведений других авторов, так или иначе обращающихся к лермонтовскому «Утесу» (стихотворение Б.Пастернака «Девочка», повесть А.Приставкина «Ночевала тучка золотая»). Однако показать все возможности анализа произведения в широком контексте удобнее и интереснее на другом примере – из творчества А.С.Пушкина.

Обратимся к стихотворению **А.С. Пушкина «Виноград»**. К сожалению, оно не входит в базовую школьную программу и не очень широко известно. Однако оно очень «удобно» для усвоения того алгоритма анализа, который мы предлагаем и который представляется нам наиболее приемлемым в школьной практике. С одной стороны - несмотря на небольшой объем, - оно несет в себе все основные черты неповторимого художественного мира Пушкина. С другой – оно позволяет пройти по всем ступеням погружения в текст.

Не стану я жалеть о розах,
Увядших с легкою весной;
Мне мил и виноград на лозах,
В кистях созревший под горой,
Краса моей долины злачной,
Отрада осени златой,
Продолговатый и прозрачный,
Как персты девы молодой.

(1824)

Здесь легко обнаруживаются те самые **два образных и лексических «полюса»**, которые вызывают в читателе разнонаправленные эмоции: это весенние **«розы»**, об увядании которых не станет жалеть поэт, и милый его сердцу **«виноград»**, давший название стихотворению. Вокруг каждого из этих полюсов легко выстраиваются (и это - **следующий шаг анализа**) определенные, также **разнонаправленные лексические ряды**, соотнесенные по смыслу с исходными лексемами и расширяющие, проясняющие основное эмоциональное впечатление, обогащающие его новыми оттенками значений. В данном случае они подсказаны самим автором: розы прямо связываются с **«легкою весной»**, виноград же определяется как **«отрада осени златой»**.

И содержание текста, на первый взгляд, ограничивается этим сквозным противопоставлением явлений природы, ее конкретных весенних и осенних реалий. О чем стихи? - о розах и винограде, о неповторимой и преходящей красоте весны и осени. «Тема» и «идея» на этом могут быть исчерпаны.

Однако на самом деле этот самый верхний, простейший слой текста - лишь основа, дающая толчок движению поэтической мысли. Наша задача - проследить это движение, выйти на более важные, глубинные - философские - слои произведения, то есть перейти от первичного - эмоционального - восприятия текста к более глубокой его интерпретации.

И здесь на помощь как раз и придет наша способность к ассоциативному мышлению. Мы не можем понюхать розу или попробовать «продолговатый и прозрачный» виноград. Но яркость описания (особенно - винограда, и это, как мы увидим дальше, принципиально важно) активизирует наши эмоции, включает воображение, будит ассоциации.

В самом стихотворении «Виноград» нет слов «юность» и «зрелость», но если мы попытаемся выявить ассоциации, которые вызывают у нас имеющиеся в тексте «розы» и «виноград», «весна» и «осень», то, несомненно, выйдем и на эти гораздо более значимые для Пушкина, ключевые образы.

Образ розы воспринимается нами не только как цветок: мысленное любование красотой, свежестью, ароматом весенней розы влечет за собой ассоциацию с молодой прекрасной

девушкой (всплывает традиционное для русской поэзии первой трети 19 века сочетание «дева-роза», встречающееся и у самого Пушкина), с первой «весенней» любовью (опять-таки традиционно роза - символ любви). А «дополняющий» розу образ весны, да еще с эпитетом «легкая», вызывает ассоциации с чем-то радостным, неземным, с юношеской мечтой о счастье, с предвкушением радостей предстоящей долгой жизни.

Еще более прозрачные ассоциации именно с человеческой, а не природной средой вызывает у нас образ винограда. Одно лишь слово «отрада», несущее в себе не вкусовые ощущения (как следовало бы, если бы имелась в виду лишь сладкая ягода), а опять-таки эмоцию радости бытия, - уже выводит образ винограда из чисто природной, бытовой сферы. Но он еще и «краса **моей** долины златной»: ясно, что речь идет не о «шести сотках» виноградника где-нибудь на крымской даче и что «долина» - это не долина в прямом смысле, а нечто отвлеченное, даже философское и лично-важное: **моя** долина, причем «**златная**»,^[4] то есть урожайная, вырастившая богатые плоды - не земные, но духовные. И в этой ассоциативной цепи «осень златая» (эпитет «златая» влечет за собой ассоциацию и с красотой, и с богатством!) также воспринимается не только как явление природы, но главным образом как пора человеческой зрелости, мудрости, подведения жизненных итогов.

Так следующий шаг анализа - **выстраивание ассоциативных образных цепочек**, идущих от каждого из двух «разнополюсных» образов и примыкающих к ним лексических рядов, - помогает нам обнаружить более глубокие слои художественного смысла, заглянуть в тайну художественного мира поэта.

розы		вин
лексическая цепочка с указанием изобразит. средств	ассоциации	лексическая цепочка с указанием изобразит. средств
Розы Увядавшие Легкая весна (эпитет)	Весна , красота, молодость , дева-роза, любовь, счастье Быстротечность жизни, недолговечность красоты	Виноград Краса долины златной (метафора, эпитет) Отрада Осень златая (эпитет) Продолговатый, прозрачный (эпитеты) как персты (сравнение) Дева молодая (эпитет)

Однако пока открытым остается вопрос: что хотел сказать нам поэт, сталкивая именно эти - видимые и подразумеваемые - образы? Для чего противопоставляет он, казалось бы, равно прекрасные виноград и розы? Что и почему предпочитает он, подводя таким образом жизненные итоги?

Анализируя стихотворение, мы должны мысленно как бы пройти путь, обратный тому, который прошел автор, восстановить цепь его ассоциаций, догадаться, что он испытывал, думал, чувствовал, воображал, когда создавал тот или иной образ, выбирал единственно нужное слово.

Понятно, что одни и те же эмоции радости, наслаждения, страха, печали и т.д. могут быть вызваны множеством разных впечатлений. Соответственно может возникнуть бесконечное количество ассоциативных связей между предметами и явлениями, соотносимыми друг с другом лишь в воображении данного человека, рожденными лишь его индивидуальными эмоциями. Каждый из нас - неповторимая индивидуальность, каждый выстраивает свой, лишь ему свойственный ряд, - именно поэтому не может быть абсолютно точного, единственно правильного прочтения художественного произведения. Мы привносим, «вчитываем», «вчувствуем» в него что-то свое, подсказанное нашим личным жизненным и эмоциональным опытом. Особенно это касается прочтения классики, отдаленной во времени: мы недостаточно знакомы с реалиями исторического

бытия, с особенностями мышления и воображения людей прежних веков. Тем не менее задача грамотного читателя - максимально приблизиться к авторскому замыслу, к движению авторских ассоциаций, работе его воображения, в конечном счете, - к развитию его художественной мысли.

И здесь нам поможет обращение к художественным деталям, внимание к каким-то второстепенным элементам текста - вплоть до его синтаксических особенностей, звуковой организации и т.п. Здесь уже не может быть общего, единого «рецепта»: каждый текст сам подсказывает нам пути исследования, как бы намекает на значение того или иного художественного элемента. Именно на этом пути нас поджидают самые неожиданные и, может быть, самые интересные открытия.

Попробуем убрать из текста стихотворения «Виноград» «подсказки», почти открыто декларирующие авторскую мысль: «не стану я жалеть о розах» и «мне мил и виноград». Можем ли мы и теперь сказать, что предпочитает поэт, что ближе его душе и сердцу - розы, являющие собой, как мы уже выяснили, образное воплощение весны и молодости, или виноград, несущий в себе мотив мудрой зрелости?

О явном предпочтении второго свидетельствует уже само название стихотворения: не бесстрастно-пропорциональное «Розы и виноград», но именно и только «Виноград». О том же косвенно говорит и «количественная» характеристика: две строки о розах - и они забыты, «увяли» «с легкою весной». Зато виноград «господствует» в остальных шести строках и обретает под пером поэта «плоть и кровь»: он «продолговатый и прозрачный», кажется, его можно потрогать, надкусить, насладиться его сладостью! Более того, эти шесть строк объединены в одно предложение, переходящее из одной строфы в другую, и сама структура этого предложения: причастный оборот, уточняющий основное понятие, два приложения, два эпитета и завершающее всю эту конструкцию развернутое сравнение - все это, прочитываемое на едином дыхании, усиливает ощущения, нагнетает эмоции, делает образ винограда еще более ярким и впечатляющим. Той же цели служит даже звуковая организация стиха: мягкие «л», полнозвучные «о» создают как бы «рисунок» круглых, мягких, брызжущих соком ягод. Таким образом, **сама художественная система стихотворения, буквально все особенности его формы дают нам ответ на главный содержательный вопрос: что предпочитает поэт - весну или осень.** Да, весна прекрасна и радостна, но она быстротечна. Куда ближе поэту осень - время наслаждения «плодами» прошедших лет! Стихотворение о розе и винограде оказывается по сути философским размышлением о ценностях человеческой жизни, о смысле бытия, о важности творческих свершений, о наслаждении плодами этих свершений - куда более радостном и высоком, чем «легкими», невесомыми радостями молодой «весны».

Но и этим не исчерпывается вся глубина содержания стихотворения. Обратим внимание еще на один образ, возникающий в последней строке: «продолговатый и прозрачный, как персты девы молодой». Есть ли в нем какой-то глубинный смысл или это просто сравнение - литературный прием, призванный «разукрасить» образ винограда, придать ему достоверность, реалистическую наглядность (есть ведь на юге такой сорт винограда - «дамские пальчики!»)? Почему вызывает он у нас ассоциацию все с той же «девой-розой», то есть возвращает нас к началу стихотворения? И случайно ли возникает он именно в последней строке, как бы кольцом замыкая мотив молодости и красоты, а самым последним, ударным в стихотворении оказывается слово «молодой»?

Конечно же, все это не случайность: это «изобразительное средство» несет на себе огромную смысловую нагрузку, окончательно проясняет **главную, философскую мысль произведения - идею гармонии мира, вечного круговорота жизни.** Прекрасна «легкая» весна, еще ближе сердцу поэта «златая» и «злачная» осень. Но и она пройдет, как проходит все на земле. И на смену снова придет весна и юность, и «дева молодая» будет подобна розе, и розы будут цвести вечно, как вечен круг жизни природы и человечества. Вот о чем на самом деле это небольшое стихотворение! У каждого человека свои «розы» и свой «виноград», но для всех один закон гармонии земного бытия и вечного круговорота

земной жизни.

Такое - многозначное, глубокое прочтение стихотворения позволяет поставить его в **общий контекст всего творчества А.С. Пушкина**, прежде всего его философской лирики.

Сопоставление анализируемого произведения с другими, аналогичными по тематике произведениями того же автора, - это следующая ступень процесса анализа и интерпретации художественного текста. В данном случае напрашивается сравнение с гораздо более известным, включенным во все программы и проанализированным во всех учебниках стихотворением Пушкина «Осень». Оно написано гораздо позже «Винограда» - в 1832 г., и «Виноград», таким образом, является как бы прологом к «Осени», тем «зерном», из которого «Осень» «проросла». Здесь тот же мотив - «времена» жизни, ее последовательный и неостановимый ход; тот же художественный прием - соотнесение человеческой жизни с движением природных ритмов, сменой времен года, причем прием этот применен еще более открыто и символично («и с каждой осенью я **расцветаю** вновь»); наконец, та же философская мысль о круговороте и вечности жизни и о неотделимости человека от этого вечного круговорота.

Однако время наложило свой отпечаток на творческое движение поэта, и тот мотив, который в «Винограде» возникал лишь ассоциативно, в «Осени» становится главным: «моя долина златая», «отрада осени златой» - результат трудов и - в подтексте - творческих усилий (какие же еще могут быть «плоды» жизни поэта?) - здесь перерастают в «полнокровный» **образ творчества**, возникающий в конце стихотворения как итог размышлений о временах года и этапах жизненного пути: «И руки просятся к перу, перо к бумаге...». «Стихи», которые **«свободно** потекут», - вот и цель, и итог бытия, вот смысл жизни поэта - и главное содержание, та самая «идея» стихотворения «Осень», художественно, своей образной системой несомненно связанного с более ранним «Виноградом». И то и другое произведение несет в себе глубинные, сущностные черты художественного мира Пушкина в целом.

Наконец, стихотворение «Виноград» дает возможность подняться **еще на одну ступень анализа и постижения многозначного и глубокого смысла текста: рассмотреть его в контексте мировой культуры.** В данном случае может оказаться интересным сопоставление этого произведения с одним из явлений литературы **восточной**, что само по себе очень полезно, так как расширяет культурный диапазон читателя, вводит его в малоизвестный художественный мир и демонстрирует ту самую «всемирную отзывчивость» русской литературы, ее способность впитывать в себя инонациональные влияния и художественно обогащаться за счет этих влияний, о которой говорили еще Белинский и Достоевский.

Речь идет о смысловой и художественной связи этого стихотворения с творчеством известного персидского поэта 13 в. **Саади**.^[5] Переводы отрывков из его произведений часто мелькали на страницах литературных журналов тех лет. Несомненно было известно это имя и Пушкину: «Иных уж нет, а те далече, как Сади некогда сказал», - читаем в «Евгении Онегине»; цитата из Саади становится эпиграфом к «Бахчисарайскому фонтану».

Саади был вечный странник, философ, мудрец - на востоке таких людей часто называют дервишами. Около 25 лет странствовал он по разным странам, пережил множество приключений, избежал множества опасностей, впитал в себя многовековую мудрость своего и чужих народов. Плодом многолетних исканий стали две самые знаменитые книги Саади. Одна из них назвалась «Гулистан», что в переводе означает «Сад цветов», то есть весенний сад. Вторая - «Бустан» - «Сад плодов», осенний сад. Востоковеды, исследователи творчества Саади, рассматривают эти две книги как философскую диалогию, смысл которой - в противопоставлении «весны» и «осени» человеческой жизни^[6]. Так обнаруживается линия образной связи между произведениями Пушкина и Саади.

Эта линия становится еще более отчетливой, если мы прочитаем начало книги «Гулистан», раздел «Причины написания этой книги». Автор вспоминает, как он однажды отдыхал со своим другом в прекрасном саду, где цвели розы и созревал виноград. Друг посетовал, что «недолговечны розы в садах», на что автор ответил: «Для развлечения читателей и отрады всех желающих я могу написать книгу «Розовый сад» - от жесткого дыхания осеннего ветра лепестки **этого сада не облетят, его радостную весну круговращение времен не обратит в унылую осень:**

Зачем ты сыплешь розы на поднос?

Унес бы лепесток из «Сада роз»!

Дней пять иль шесть - и розы цвет поблек,

А «Саду роз» назначен вечный срок».[7]

Так у Саади с самого начала обозначается второй, главный смысл его образов весны и осени - это мотив творчества, бессмертия творческого начала. При сопоставлении с этим отрывком подтверждается, становится еще более ясным ассоциативное, подтекстовое смысловое наполнение образа пушкинской «осени»: плоды его «сада» - это также творчество, и «лепестки этого сада не облетят», творчество вечно, как вечно само «круговращение времен».

Таким образом, рассмотрение анализируемого произведения в широком контексте углубляет, обогащает наше понимание его содержания, расширяет возможности его интерпретации.

Алгоритм анализа поэтического текста

I. Лексико-семантический анализ

- 1. Выявить ключевые образы (обычно их два), противоположные по эмоциональному звучанию, взаимодействие и «борьба» которых в произведении создают его динамику, энергию, эмоциональное напряжение. Иногда они прямо названы, иногда подразумеваются, возникают в ассоциациях, в подтексте. Попытайся сформулировать свое восприятие содержания стихотворения на уровне первого, эмоционального впечатления.**
- 2. Выписать лексические цепочки, соотносимые с каждым из этих ключевых образов и тем самым -**
- 3. Выявить сопутствующие образы, позволяющие расширить, углубить или конкретизировать значение основных.**
- 4. Выстроить все возможные ассоциативные ряды, уводящие в глубину содержания, позволяющие охватить разные уровни и оттенки смысла.**
- 5. Дать интерпретацию произведения, вытекающую из первого этапа анализа.**

II. Лингво-стилистический анализ

(фактически он проводится параллельно с семантическим – при заполнении таблицы)

- 1. Выявить, какие изобразительные средства способствуют созданию и расширению значения ключевых образов: эпитеты, сравнения, метафоры, гиперболы, контрастные сопоставления и т.д.**
- 2. Выявить «вспомогательные» художественные средства и приемы, определяющие именно такое звучание стиха: строфика, рифмовка, особенности ритма и интонации (в свою очередь зависящие от размера - ямба, хорей и др., длины строк, рифмовки - мужской или женской, особенностей синтаксиса, наличия инверсий, повторов, переносов и т.п.). Обрати внимание на звукопись, ее влияние на смысл и художественное оформление образа.**
- 3. Уточнить интерпретацию текста, сформулировать авторскую позицию и свое к ней отношение.**

III. Анализ стихотворения в контексте

- 1. В контексте творчества самого автора: найти произведения с аналогичными мотивами**

или образами, выявить сходство и различия, объяснить их (изменением взглядов автора, если произведения писались в разное время, обстоятельствами его биографии, разницей художественных задач и т.п.) - и тем самым уточнить, углубить интерпретацию данного стихотворения.

2. В контексте национального литературного процесса: найти у других русских поэтов, живших одновременно с автором или в другое время, аналогичные по содержанию или образному воплощению произведения и сопоставить их с анализируемым текстом.

Выявляя сходство и различия, мы глубже и ярче воспринимаем особенности художественного мира каждого поэта, а также наблюдаем движение общего художественного мотива или образа во времени[8].

3. В контексте мирового литературного процесса: подобрать произведения зарубежных авторов, которые могут быть по каким-либо смысловым или художественным параметрам сопоставлены с анализируемым текстом. Это дает возможность выявить не только индивидуальные, но и национальные особенности решения автором тех или иных художественных проблем, свидетельствует об участии автора и всей русской литературы в диалоге культур мира.

Предложенный алгоритм, конечно же, не может служить универсальным «ключом» к постижению любого поэтического текста. Если мы предложим детям каждое стихотворение анализировать по этой «полной», всегда одной и той же «программе» и каждый раз поверять гармонию поэзии алгеброй алгоритма, то результатом может оказаться не приобщение к тайне поэзии, а стойкая к ней ненависть.

Да и невозможно подробно останавливаться на каждом программном стихотворении: учебный план, в котором литература, к сожалению, сокращена до минимума, требует выработки принципиально новых подходов к ее преподаванию. Думается, что при изучении творчества того или иного поэта для подробного анализа следует выбирать одно-два произведения, которые, с одной стороны, наиболее полно представляют специфику индивидуального творчества автора, а с другой - наиболее интересны и полезны с точки зрения обучения текстовому анализу.

Наш алгоритм намечает **главный принцип анализа: от слова - к образу, от прямого значения слова к его многозначности, от формы - к содержанию.** И в каждом отдельном случае этот принцип реализуется так, как подсказывает сам текст: где-то толчок движению нашей мысли дает название произведения; где-то сразу выявляются те самые два эмоциональных полюса, вокруг которых выстраиваются лексические, образные, ассоциативные цепочки; где-то достаточно остановиться лишь на ритмической организации стиха или на движении его интонационного рисунка и показать, как подчинен единой художественной цели любой элемент стиховой формы. Чем разнообразнее предложенные нами методы - при сохранении общего принципа анализа «от формы к содержанию», тем выше интерес ученика к самому процессу анализа, к самостоятельному выбору пути интерпретации, тем продуктивнее процесс обучения. У некоторых учителей, знакомых с этим алгоритмом, возникает вопрос: не слишком ли он сложен, не ограничена ли «зона» его действия лишь старшей возрастной группой? Однако те, кто попробовал с ним работать, свидетельствуют о том, что его легко воспринимают учащиеся любого класса, вплоть до начальной школы (здесь, разумеется, в упрощенном, облегченном варианте). Думается, что это вполне закономерно: в основе алгоритма - постижение многозначности слова, работа воображения, следовательно, обращение к образному, ассоциативному - невербальному мышлению ребенка, к эмоциональной сфере его психики. А, как известно, сфера эта достаточно хорошо развита уже в раннем возрасте. Придумывая, «что на что похоже», сочиняя загадки, выполняя другие творческие задания «на воображение», первоклассник чаще всего оказывается даже изобретательнее, чем ученик старшей школы. Груз точных знаний, получаемый на протяжении всех школьных лет, недостаточное внимание к развитию эмоциональной

сферы и невербального мышления, - все это «гасит» природную непосредственность детских эмоций, обедняет воображение, не развивает, а снижает способность к многозначному, образному, ассоциативному восприятию окружающего мира.

Старшеклассники в большинстве своем «зажаты», их воображение и эмоции как бы спрятаны в подсознании - может быть, еще и в этом кроется причина их удивительной глухоты к поэтическому, художественному слову, их нелюбви к поэзии. Ассоциативный анализ стиха не только может, но и должен применяться на всех ступенях обучения: он призван помочь нам в сохранении и развитии этой сферы психической деятельности ребенка, в приобщении его к богатству и красоте художественного мира.

В чём, на наш взгляд, плюсы предлагаемой технологии?

Прежде всего, **в её универсальности**, доступности любому возрасту и любому уровню развития. Каждый дойдёт до «своей» глубины, но каждый при этом «включит» воображение, придумает свои ассоциации, даст свою интерпретацию прочитанному.

Причём каждый сделает это с **интересом**, а значит, с **удовольствием** (кто же откажется пофантазировать, да ещё «наперегонки» с другими!) — **положительная мотивация** несомненна! Именно об этом — о возросшем интересе к анализу стихотворений и соответственно к поэзии вообще в один голос говорят учителя, работающие по этому алгоритму.

Применительно к старшим классам этот алгоритм позволяет «брать планку» сложнейшей **ассоциативной поэзии XX-XXI века** (О.Мандельштам, Б.Пастернак, И.Бродский и др.), которая при традиционном подходе вообще не поддаётся интерпретации.

На наш взгляд, именно такой ассоциативно-семантический анализ позволяет рассматривать произведение действительно **в единстве его формы и содержания**, не отрывая одно от другого, и тем самым **приблизить «школьное» литературоведение к научному** — без ненужного усложнения.

В то же время регулярное использование этой технологии **развивает воображение и ассоциативное мышление**, позволяет углубиться в текст, воспринять более сложные его смыслы. Технология, таким образом, может быть отнесена к развивающим. Для усиления развивающего эффекта (помимо работы с конкретными текстами) обязательно должны проводиться регулярные упражнения, развивающие воображение и ассоциативное мышление[9]. Это могут быть весёлые коллективные игры в синонимы и антонимы. Антоним к словам «тёмный» или «высокий» быстро найдет каждый. А вот легко ли догадаться, что антоним к слову «ножницы» - это «клей», а к слову «дождь» - «зонтик»! Привычна игра «в слова», когда каждое очередное придуманное слово должно начинаться с последней буквы предыдущего. Но предложите по тому же принципу составить цепочку ассоциаций, когда каждое следующее слово будет связано с предыдущим не буквой, а какой-либо ассоциацией. Слово «иголка» кто-то продолжит простейшей ассоциацией «нитка», а кто-то вспомнит «ёлку», кто-то – «ёжика»; может быть, возникнут и такие ассоциации, как «укол», или даже – с пропуском одного звена - «боль» (от укола) и многое другое. Чем старше ребенок, чем богаче его жизненный и эстетический опыт, чем более развито у него воображение и ассоциативное мышление, тем более замысловатые и неожиданные цепочки ассоциаций он «построит». Проводимые в течение 3–5 минут на уроках не только литературы, но и русского языка, эти несложные и интересные упражнения, несомненно, дадут как прямой результат — развитие речи, воображения, ассоциативного мышления, так и «отдалённый», конечный — эстетическое развитие учащихся, способность уловить тончайшие смысловые нюансы художественного текста.

[1] См.: Маранцман В.Г. Интерпретация художественного текста как технология общения с искусством // Литература в школе. 1998. № 8; Граник Г.Г., Шаповал Л.А. и др. Литература. Учимся понимать художественный текст. Задачник-практикум. 8–11-е классы. М.: НПО «Образование от А до Я», 1999; Педагогические мастерские по литературе. Кн. 1 и 2. СПб., 2000; Мухина И.А., Ерёмина Т.Я. Мастерские по литературе: интеграция инновационного

и традиционного опыта. СПб., 2002 и др. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психол. наука и образование. 1996. № 4.

[2] Подробнее см.: С.Л.Каганович. Обучение анализу поэтического текста. Методическое пособие для учителей-словесников: М.: Русское слово. 2006.

[3] См.: Выготский Л.С. Психология искусства: М.: 1968; Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: М.: 1991.

[4] Следует иметь в виду, что слово «злачная» сегодня вызывает несколько иные ассоциации, чем во времена Пушкина (вспомним «злачные места»), следовательно, при анализе данного текста нужно «восстановить» исторический, «первозданный» смысл этого слова: «плодородный, обильный злаками и пастбищами» (см. словарь Д.Ушакова).

[5] См.: Брагинский И.С. Проблемы востоковедения: М.: 1974. С. 323-331.

[6] Там же.

[7] Саади. Гулистан. М., 1957. С. 38. Выделено нами - С.К.

[8] Этот шаг алгоритма тем более важен, что умение выявлять сквозные темы и ключевые проблемы русской литературы; соотносить произведение с литературным контекстом нашло свое отражение и в заданиях ЕГЭ.

[9] Описание этих игр см.: Тамберг Ю.Г. Как научить ребёнка думать: СПб. 1999; Шрагина Л.И. Логика воображения: М.: 2001.