Анализ лирического текста на уроках литературы в старших классах

Проблема современного анализа художественного текста в настоящее время является одной из самых актуальных. Например, много говорится и пишется о комплексном анализе литературного произведения, однако многие понимают под этой фразой лингвостилистический анализ или целостный литературоведческий. Появилось много новых слов, которые в школе рассматривают как синонимы слова «анализ»: самые популярные из них -истолкование и интерпретация. В школу они пришли из большой науки. Если говорить о практической стороне вопроса, то с точки зрения современного литературоведа подход к тексту таков: выделяется три блока организации, хорошо знакомые учителям: идейно-тематический, сюжетно-композиционный, языковой. Анализ переводит язык образов на язык понятий и ставит школьников в позицию юного литературоведа. Алгоритм мыслительных операций связан со схемой, привычной всем нам: сначала выявление тематики, проблематики, идейного своеобразия, а потом разговор о художественных особенностях произведения. Но подобное продуктивно используется на уроках обобщающего типа. На наш взгляд, первичный подход к произведению должен быть связан с обратной стороной-последовательностью мыслительных операций, т.е. алгоритм действий противоположен первому: от языкового уровня (непосредственной работой со словом, его «жизнью в тексте») через сюжетно-композиционный блок к идее произведения, его тематике, проблематике, художественному своеобразию. Итак, современный алгоритм анализа лирического произведения можно разделить на два этапа: 1) первичное освоение текста с позиций сотворчества по отношению к автору (читатель входит в его художественный мир через «жизнь слова» в тексте); 2) обобщение полученных сведений по традиционной схеме литературного анализа.

Правомерно поставить вопрос: что нового в таком подходе к анализу лирического текста?

Аргументируется необходимость 2-х этапов анализа: первый обеспечивает поиск истины, второй помогает обобщить и упорядочить знания, приобретенные в ситуации межличностного общения всех учеников класса и учителя (соавтор-литературовед).

Художественная система любого поэта имеет ключевые образы, слова, определенные основными мотивами его творчества. Например, у А.С. Пушкина: «свобода», «младость», «честь», «отчизна» и др., у М.Ю.Лермонтова: «один» ( в сочетании «парус», «дума», «власть», «страсть»), у Ф.И.Тютчева: «бездна», «мир», «день», «ночь». В каждом конкретном случае живут модификации этих ключевых слов, которые надо найти. В слабом классе можно сразу начать разговор с того, как живут в стихотворении одно-два ключевых слова, названные самим учителем, в сильном - можно попытаться найти эти слова в тексте вместе с детьми. Для того, чтобы подвести класс к данному этапу работы, нужно подготовить его вопросами, связанными с восприятием (предкоммуникативная фаза) и способствующими развитию воображения. Предлагаем стихотворение Иосифа Александровича Бродского «24 декабря 1971 года». После традиционного вопроса «понравилось или не понравилось?» и, выяснив тем самым, «понятно или непонятно», переходим к словесному рисованию: даем возможность детям «нарисовать словами» картину, которая бы наиболее полно отражала содержание произведения. По данному стихотворению получались такие варианты ответа: «В небе светит звезда» или «Люди бегут по улицам странной толпой, нарисованной не полностью» (здесь уместен показ полотен модернистов). Почему такое восприятие? Дети идут от строчки «хаос лиц» (толпа обобщена по законам эстетики модерна, где «лиц» нет).В данной ситуации возможен показ (в сильном классе) картины Иванова («Явление Христа»), и методом от противного заставить учащихся осознать, что ожидание праздника рождения Мессии организовано по другому принципу. Встречались высказывания школьников о том, что «на первом плане один человек, смотрящий на звезду».

Учитель в этой ситуации делает следующий вывод: если только «толпа» и «звезда» замечены учащимися, то стихотворение воспринято однобоко и неполно. Как добиться синтеза изображения «звезда-толпа-лирический герой»? Как достичь полноты восприятия героя, открывшего для себя звезду Вифлеема? На наш взгляд, для углубления восприятия на этом этапе работы с текстом, но не аналитическим путем, а образным, нужно ввести кинематографическую терминологию, связанную с понятием «близкий-средний-дальний план». Одновременно используем навыки по композиционной организации произведений изобразительного искусства, которые в нашей ситуации рассматриваются как стоп-кадры в переходе от динамики к иллюстрации, т.е. оформляют картину, которая полностью отражает содержание стихотворения. Путем беседы выясняем «крупность» и ракурс изображаемых объектов, приходим к выводу: на переднем плане лицо лирического героя, который вдохновенно созерцает звезду Вифлеема. Для того, чтобы его изображение не заслонило толпу (на заднем плане), его фигуру надо расположить сбоку, например, в правом нижнем углу, а в левом верхнем - звезду Вифлеема. Необходимо, чтобы была дистанция между лирическим героем и изображенной звездой, между толпой и звездой (герой обрел лицо, он ближе к звезде, он опередил толпу). Как расположили изображение на картине: горизонтально или вертикально? Дети, как правило, выбирают вертикальный вариант, и тут начинается духовная интерпретация текста, ведь учитель показывает высоту звезды Вифлеема, к которой долог путь и героя, и толпы. Здесь возможно прочтение текста еще раз учителем, актером, автором.

Итак, предкоммуникативная фаза позволила интерпретировать содержание на духовно-чувственной основе. Переходим к коммуникативной стадии, когда язык образов переходит на язык понятий в ситуации межличностного общения. Дети интуитивно выбрали слова «звезда» и «пустота», присутствующие в любом наборе двух лексических рядов как самые главные, поэтому далее предлагается разделить тетрадь пополам и в начале первого столбца написать «пустота», а в начале второго - «звезда». Не случайно, вначале пишем «пустота». Дидактическая цель, естественно, не объявляемая детям, связана с восхождением людей от «пустоты» к «звезде», с обретением веры и высокой духовности каждым человеком, восхождением от быта к бытию. Следующее задание: выписать соответственно яркие слова стихотворения, тяготеющие к словам «пустота» и «звезда», например, из первой строки выписываем «рождество», «волхвы» (к теме «звезды»), из второй - «пусто», «давка» (учащиеся переписывают все это самостоятельно), отмечая наличие нейтральной, высокой и сниженной лексики. Через два лексических ряда, прослеживая «жизнь слова» в контексте, выходим на композиционный уровень.

Наблюдения показывают, что сниженная лексика преобладает в I части стихотворения, а во второй расширяется пространство высокой лексики.

Например, возьмем 1-ю строфу: «В Рождество все немного волхвы. В продовольственных слякоть и давка. Из-за банки кофейной халвы производит осаду прилавка грудой свертков навьюченный люд: каждый сам себе царь и верблюд». Словами «Рождество» и «волхвы» заявлена высокая тема и далее - сниженная контекстуально лексика («осада прилавка», «слякоть», «давка» в «продовольственных» - о бренной человеческой пище). Наблюдая под руководством учителя а ключевыми словами I строфы, дети приходят к выводу: автор заявил о высокой теме, но тут же заглушил ее темой суеты и быта, и только в конце строфы мы вновь вспоминаем о высоком благодаря слову «царь».

Выдающийся русский поэт А.А.Блок говорил, что «музыка начинается там, где кончается поэзия». Тонкие чувства, которые сложно выразить словами, выражаются музыкой (можно включить фрагменты увертюры к опере «Руслан и Людмила» Ф.И. Глинки, где в финале светлая мелодия Людмилы побеждает тяжелую, темную мелодию Черномора). Учащиеся хорошо чувствуют эту не выраженную словами борьбу тем и мотивов. Восприятие стихотворного текста здесь приближается к музыкальному варианту. Ведь лирика -особый род литературы, где нет событийной основы, выраженной в поступках действующих лиц: здесь взаимодействие тем и мотивов, развивающее основные образы произведения. В типичном лирическом тексте нет сюжета, потому что нет действующих лиц и их поступков, но развитие лирического сюжета связано со взаимодействием образов. В нашем случае это взаимодействие темы «пустоты» и «звезды». Выявляя близость лирики к музыке, можно говорить о «мотиве звезды» и «мотиве пустоты». Итак, наблюдая за ключевыми словами, мы выходим на композиционный уровень, а именно: в I части стихотворения преобладает сниженная лексика и только отдельные слова позволяют нам не забыть о высокой теме.

Далее: Сетки, сумки, авоськи, кульки

шапки, галстуки, сбитые набок.

Запах водки, хвои и трески,

мандаринов, корицы и яблок.

Хаос лиц. И не видно тропы

в Вифлеем из-за снежной крупы.

И в этой строфе только слово «Вифлеем» на фоне сниженной лексики показывает, что высокое начало в людях не убито бытом, оно живет, пробиваясь сквозь толпу, подобно весеннему ручью сквозь толщу снега.

Читаем дальше: И разносчики скромных даров

в транспорт прыгают, ломятся в двери, Исчезают в провалах дворов, даже зная, что пусто в пещере: ни животных, ни яслей, ни той, над Которою - нимб золотой. Пустота, (перенос в следующую строфу)

Высокая тема, напомнившая о себе атрибутами рождения Христа (пещера, ясли, животные), венчается образом Богородицы, «... Той, над Которою -нимб золотой». Но ведь для людей без веры в таинство рождения Сына Божьего «пещера пуста», и это победа неверия в человека, пытающегося быть «волхвом» (добывать и нести подарки ближним), показывает долгую дорогу к обретению высоких помыслов, т.к. желание отпраздновать Рождество еще не есть вера.

Слово «пустота» заканчивается I часть стихотворения. Пауза переходит в обретение света («свет ниоткуда»). Здесь мы проводим параллель с жизненным опытом детей. Когда наблюдаешь все земное, кажется, что возвышенного нет: пустота кругом. Но как только эту мысль сформулируешь, то на память приходят примеры настоящих чувств, бескорыстных отношений, высокой духовности. В этой переходной части И.Бродский пытается показать основной механизм Рождества («Знал бы Ирод, что чем он сильней, тем верней, неизбежнее чудо»). Вывод: добро и зло идут рядом (такая мысль и в «Фаусте» Гете, и в «Мастере и Маргарите» М.Булгакова), значит, в каждом человеке и в мире они сосуществуют. Люди тянутся к вере, а благое желание отпраздновать великий день оборачивается трагедией для семьи («бабы прячут ребят»), потому что «непутевый» глава семейства «напился» и «буянит», а тот повод, ради которого он сел к столу, -ушел на самый дальний план. Продолжая наблюдение за нарастанием высокой лексики во II части стихотворения, мы приходим к победе темы «звезды». Оно венчает весь текст: «И Младенца, и Духа Святого ощущаешь в себе без стыда; смотришь в небо и видишь - звезда».

Наблюдая за высокой и контекстуально сниженной лексикой, приходим к выводу о делении стихотворения на 2 части, т.е. говорим о композиции стихотворения, а т.к. оно заканчивается словом «звезда», то выходим на идею: «Через тернии к звездам» («Рег aspera ad astra»). Текст понят глубоко, при этом ни разу не употреблялись специальные литературоведческие термины (например, антитеза), хотя язык образов предкоммуникативной фазы переводится на язык понятий в коммуникативной фазе. Таким образом, мы подготовим детей к восприятию теоретических формулировок, но это наше общение, литературоведческое, представляет 3-ю фазу алгоритмической триады, уже выстроенной по законам восприятия и методики проблемного обучения («путь к открытию»). На этом 3-м этапе, пользуясь планом целостного анализа текста, можно рассказать об истории создания стихотворения, сформулировать тему изображения двух начал в душах людей (веры и неверия, бытового и бытийного, низкого и высокого и т.п.)

Проблема связана с авторской позицией. И.Бродский ставит вопрос: «Победит ли высокое в человеке, имеет ли оно перспективу развития?» Автор приводит нас к выводу: люди идут через препятствия к звездам, но дорога трудна, поэтому сюжетообразующую функцию данного текста составляет взаимодействие двух мотивов: «пустота» и «звезды». Композиционная особенность - в противопоставлении I ч. - II ч. Сюжетообразующие мотивы взаимодействуют по принципу антитезы. Далее при разговоре о языковом уровне стихотворения мы обращаем внимание детей на то, что в нем почти нет метафор, преобладают характерные для постмодернизма образы-эмблемы, ориентирующие на те ассоциативные связи, цепочки, которые для культурного человека связаны с изученным поэтическим наследием прошлого.

Достаточно сказать «звезда», как вспоминается и «звезда пленительного счастья», и «звезда с звездою говорит», «восходят, как звезды в ночи», «звезды глаз» - бесконечный ряд, который на уровне подсознания активизируется при восприятии данного текста.

В качестве окончательного итога можно проследить строение каждой строфы, абсолютно идентичное (перекрестные рифмы 4-х первых строк и смежные 2-х последних: 4 строки - шестистишья - зарисовка наблюдаемого, а две последние - размышление лирического героя). Анапест как всякий трехсложный размер указывает на некоторую прозаизацию изображаемого, ведь объект наблюдения - суетящаяся толпа. Перекрестные рифмы, чередование мужских и женских рифм - все способствует показу борьбы двух начал, мотивов.

Связанное с анализом строфики наблюдение за синтаксисом помогает видеть нагромождение однотипных синтаксических конструкций перечислительного характера, а наличие определенно-личных форм («видишь вдруг», «ощущаешь в себе», «смотришь в небо») с обобщающим значением позволяет рациональным анализом подтвердить то, что выявлено интуитивно: лирический герой - один из этой толпы, один из многих, не порвавший с ней, но прошедший ускоренный путь к звезде, который толпе еще предстоит пройти. Однако для лирического героя нет конца в этой динамике: обретение веры не освобождает от вечного труда души, от самоусовершенстования через «тернии к звездам»