

Развитие понимания подростками лирической поэзии

К.В. МИРОНОВА

Москва

(На материале стихотворения А.С. Пушкина
«Зимнее утро»)

Статья посвящена проблеме понимания подростками лирического текста. На материале стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро» рассмотрены ключевые этапы обсуждения стихотворения и приведены примеры их реализации в учебной книге нового, психодидактического, типа.

Ключевые слова: *понимание лирики; А.С. Пушкин; стихотворение «Зимнее утро»; беседа; учебная книга психодидактического типа.*

Лирика А.С. Пушкина является неотъемлемой частью школьного филологического образования, и одно из первых стихотворений, с которым знакомятся учащиеся, — «Зимнее утро». Подростки обычно называют его «простым и понятным», однако проведенное нами исследование показало, что в подавляющем большинстве случаев оно воспринимается школьниками поверхностно, остается непрочувствованным и непродуманным.

Многие учащиеся испытывают серьезные трудности в извлечении не только концептуальной информации (системы отраженных в тексте взглядов, мыслей и чувств автора), но и фактуальной (описанные в стихотворении события, герои, место и время действия), которая по своей природе эксплицитна, т.е. выражена вербально. Для выявления уровня понимания школьниками фактуальной информации мы попросили их пересказать стихотворение «Зимнее утро» своими словами. М.Л. Гаспаров и И.Ю. Подгаецкая называют пересказ «экзаменом на наше понимание стихотворения», так как «воспринять можно даже то, чего не можешь пересказать, но понять — только то, что можешь пересказать» [Гаспаров, Подгаецкая 2008: 9]. Большинство

подростков не справились с этим заданием или выполнили его на очень низком уровне. Ответы учащихся на вопросы о том, сколько героев в стихотворении и кто эти герои, свидетельствовали о непонимании ими не только фактуальной информации, но и самих терминов «герой», «лирический герой».

Искаженность понимания текста часто является следствием неправильной трактовки значений встречающихся в стихотворении слов, образных выражений. Так, несколько учащихся решили, что «Вечор — это имя собственное, т.е. герой, к которому автор обращается» («Вечор, ты помнишь, вьюга злилась...»), «Аврора — название корабля» («на встречу северной Авроре звездой севера явись»); определение *бурая* заменили на *бурая* («...не велеть ли в санки / Кобылку бурую запречь?») и т.п. При этом, как правило, у школьников возникает иллюзия понимания: им кажется, что «все понятно».

Ответы многих подростков говорят о незрелости их художественного вкуса, что выражается в поиске занимательного сюжета, принимаемого за единственный признак совершенства произведений. Отсутствие понимания предмета искусства, средств художественной выразительности приводит к отождествлению изображения с действительностью, предъявлению к стихотворению требования буквального правдоподобия.

*Миронова Ксения Вадимовна, научный сотрудник Психологического института РАО.
E-mail: kseniamir@inbox.ru*

Таким образом, проведенное исследование выявило низкий уровень понимания учащимися VI и VII классов хорошо известного им стихотворения, которое многие обсуждали на уроке и знали наизусть.

Основная нагрузка по развитию понимания подростками лирической поэзии обычно возлагается на учителя. В традиционных учебниках, как правило, дается краткий анализ стихотворений, написанный сухим и трудным для многих учащихся языком, без достаточного учета их психологических и возрастных особенностей. Посвященные лирике разделы в учебных книгах нового, психодидактического, типа создаются нами в жанре беседы с элементами лекционного материала и призваны помочь школьникам понять лирическую поэзию, а учителю — организовать на уроке обсуждение стихов.

Мы рассматриваем учебную книгу по литературе как полноправного участника учебного процесса [Граник 2007]. В связи с этим остановимся подробнее на том, каким образом на уроке организовать обсуждение стихотворения «Зимнее утро»: выделим ключевые этапы этого обсуждения и приведем примеры из написанного нами раздела учебной книги, посвященного лирике А.С. Пушкина.

I этап: чтение стихотворения вслух и прояснение значений всех встречающихся в нем слов, которые могут быть непонятны учащимся.

При формальном отношении к чтению подростки часто не осознают, что неправильно истолковывали значения следующих слов: *вечор*, *Аврора*, *лежанка*, *янтарь*, *бурый* (о масти лошади), *нега* (сон), *взоры* (глаза), *мгла* (в значении «густой снег, скрывающий в тумане, как своеобразная завеса, все окружающее» [Шанский, Махмудов 1999: 188]).

II этап: разговор о понятии «лирический герой», обсуждение того, сколько героев в данном произведении и кто они.

По форме «Зимнее утро» можно назвать и монологом, и односторонним диалогом: хотя мы слышим речь только лирического героя, он каждой своей фразой стремится вовлечь *красавицу* в диалог, сделать ее своей собеседницей. В ходе чтения учебной книги нового типа для многих подростков стало открытием, что герой здесь обращается к ней одной, а не к разным людям:

Героя манит красота солнечной снежной зимы, и он хочет поделиться переполняющим его восторгом. С кем?

С неизвестной для нас *ты*. Как поэт ее называет?

Друг прелестный, красавица, звезда севера, друг милый. Все эти слова относятся к одному человеку. Получается, что в этом произведении всего два героя: лирический герой, от лица которого написано стихотворение, и героиня, к которой он обращается.

III этап: формулировка в общем виде содержащейся в стихотворении фактуальной информации.

Получившийся пересказ можно сравнить с самим стихотворением, чтобы помочь школьникам почувствовать и осознать важность используемых в нем художественно-выразительных средств, его ритмико-интонационной структуры.

IV этап: определение эмоционально-образного содержания стихотворения, выявление тропов и стилистических фигур.

При обсуждении стихотворения «Зимнее утро» следует обратить внимание учащихся на то, какие разные чувства выражаются в этом простом, на первый взгляд, произведении: и радость, и печаль, и грусть. На страницах учебной книги мы вплетаем в общую ткань беседы обсуждение приемов и художественных средств, играющих непосредственную роль в передаче того или иного настроения:

В этот солнечный день свет и радость царят не только на улице, но и дома, повышая настроение его обитателей. И герой с удовольствием описывает залитую светом комнату:

Вся комната янтарным блеском
Озарена. Веселым треском
Трещит затопленная печь.
Приятно думать у лежанки.

В этих строках поэт дважды использует прием синтаксического переноса, который еще называют *анжамбеман* (от фр. *enjamber* 'перешагивать', перепрыгивать'). Анжамбеман — это перенос части фразы из одной строки в другую. Подумайте, с какой целью автор прибегает к этому приему?

Необходимо помочь учащимся увидеть противопоставление между первой и второй строками, а также ввести понятие антитезы:

Как вы думаете, сопоставление с какой зимней картиной, описанной в стихотворении, усиливает радость героя, которой он хочет поделиться с дремлющей красавицей?

Наверное, вы почувствовали: это сопоставление наступившего солнечного утра с беспробудным мраком, царившим накануне вечером.

Вечер, ты помнишь, вьюга злилась,
На мутном небе мгла носилась;
Луна, как бледное пятно,
Сквозь тучи мрачные желтела,
И ты печальная сидела —
А нынче... погляди в окно...

Такой прием сопоставления резко различных или противоположных по смыслу образов, понятий, эмоций называется антитеза. Поэт противопоставляет вьюжный «вечер» и солнечное «нынче», мутное небо и голубые небеса.

После этого можно перейти к финалу стихотворения, который нередко выпадает из поля зрения школьников:

В это зимнее утро, когда солнце все преобразило, герой жаждет запрячь коня в сани и помчаться к вольным природным просторам. Но он не хочет выезжать в одиночестве и уговаривает поехать вместе с ним неизвестную для нас *ты*, которую называет своим «другом милым»:

И навестим поля пустые,
Леса, недавно столь густые,
И берег, милый для меня.

Возможно, читая эти строки, вы ощутили некоторую грусть. Откуда она?

Ее могли навеять воспоминания героя о других временах года, когда жизнь в этих местах была ключом: поля колосились, леса были одеты пышной листвой. Зимой жизнь здесь словно бы замирает, впадает в спячку. Возможно, герой испытывает ностальгию (то есть тоску) по прошлому, по родному. «Берег, милый для меня», — это дорогие сердцу места, родимая сторона, с которой связаны теплые воспоминания.

V этап: сравнение окончательного варианта стихотворения с его черновым вариантом и /или с другим стихотворением.

Сравнение оказывает неоценимую помощь в углублении восприятия стихотворения:

Понять душевное состояние лирического героя в ненастные зимние вечера в деревне поможет стихотворение А.С. Пушкина «Зима. Что делать нам в деревне?». Оно было написано 2 ноября 1829 г., то есть накануне создания «Зимнего утра». В этом произведении есть такие строки:

...Вот вечер: вьюга воеет;
Свеча темно горит; стесняясь, сердце ноет;
По капле, медленно глотаю скуки яд.

А если мы заглянем в «творческую мастерскую» поэта, то увидим, что в черновом варианте «Зимнего утра» было отражено похо-

жее тяжелое душевное состояние героя. Для него снег ассоциировался с саваном, то есть белым погребальным одеянием:

Под голубыми небесами
Необозримыми коврами
Лежит, как саван, белый снег.
Прозрачный лес вдали чернеет...
...Речка подо льдом молчит...

Процесс работы Пушкина над стихотворением «Зимнее утро» можно сравнить с выходом солнца из-за туч. В окончательном варианте «печальной» названа только героиня, исчезает мотив смерти, появляются новые краски — «зеленеющая» ель, река уже не «молчит», а «блестит», как и снег:

Под голубыми небесами
Великолепными коврами,
Блестя на солнце, снег лежит;
Прозрачный лес один чернеет,
И ель сквозь иней зеленеет,
И речка подо льдом блестит.

Говоря об этой строфе, следует попросить учащихся найти содержащееся в ней сравнение. Важность такого задания связана с тем, что сравнение снега с коврами от некоторых подростков не просто ускользает, но и неверно им трактуется. Учащихся вводит в заблуждение творительный падеж, и они воспринимают слова *небесами* и *коврами* как однородные члены предложения, объясняя эти строки так: «*снег лежит под небесами и под коврами*».

VI этап: обсуждение содержащейся в стихотворении концептуальной и подтекстовой информации.

Задача данного этапа — не только выявить скрытые пласты смыслов, но и подвести итоги предыдущих этапов обсуждения. В учебной книге в качестве отправной точки для совместных раздумий мы выбрали размышления Е.А. Маймина. По мнению исследователя, главной в стихотворении является «тема душевного покоя, тихих радостей жизни»: «это мечта о Доме, о своей милой, к кому всегда можно возвратиться, рядом с которой можно забыться и отдохнуть душой», здесь «слышно то пушкинское “томление по счастью”, о котором писала Анна Ахматова» [Маймин 1982: 137].

Д.Н. Медриш находит в стихотворении «переключки с фольклорной традицией, в частности со свадебной обрядовой лирикой». Так, «завершается стихотворение картиной предлагаемой поездки в саях вдвоем с милой». Эта ситуация «характерна для народной лириче-

ской песни», сопровождающей «важнейший этап свадебного обряда — приезд свадебного “поезда” в дом невесты и отъезд ее с женихом к венцу». Д.Н. Медриш напоминает читателям, что это стихотворение А.С. Пушкин написал в селе Павловском, «по пути с Кавказа в Петербург, где его ждала встреча с Натальей Николаевной Гончаровой, его суженой» (см.: [Медриш 2002: 108–112]).

VII этап: разговор о лексико-грамматических особенностях стихотворения. Приведем соответствующий отрывок из учебной книги.

Читатели, с детства знающие стихотворение «Зимнее утро» наизусть, обычно не замечают, что в нем не все так гладко. Прочитайте внимательно вторую половину первой строфы:

Открой сомкнуты негой взоры
Навстречу северной Авроры,
Звездою севера явись!

Подумайте, что здесь есть необычного с точки зрения лексики и грамматики.

Вы наверняка заметили такую лексическую странность: *открой взоры*. Сейчас слово *взор* мы чаще употребляем в единственном числе *бросить / устремить / потупить взор*. Множественное число тоже возможно: *бросать яростные взоры*. Однако глагол *открывать* здесь явно не подходит: открывать можно глаза, но не взоры.

Вторая странность: *навстречу... Авроры*. В современном русском языке предлог *навстречу* требует дательного падежа, а у Пушкина — родительный падеж.

Что это? Ошибка, сознательное нарушение правил? Сразу вспоминается знаменитая лермонтовская вольность: «Из пламя и света рожденное слово...». Когда редактор журнала «Отечественные записки» А.А. Краевский обратил внимание поэта, что правильной формой является *из пламени*, М.Ю. Лермонтов попробовал переделать, но не получилось. Тогда он с досадой воскликнул: «Нет, ничего нейдет в голову. Печатай так, как есть, сойдет с рук...»

Но в стихотворении А.С. Пушкина иной случай. Ошибки в нем нет: в первой полови-

не XIX века слово *взоры* часто употреблялось в значении ‘глаза’, а предлог *навстречу* требовал после себя именно родительного падежа.

Остается еще один вопрос: причастие *сомкнуты*. Почему поэт употребил его в краткой форме, а не в полной? Ведь краткое причастие в предложении должно быть сказуемым, а здесь оно является определением к слову *взоры*. Но и тут у Пушкина есть «оправдание»: такое усеченное причастие было одной из любимых поэтических вольностей поэтов XVIII — первой половины XIX века.

А слово *Аврора* поэт в данном случае мог бы написать с маленькой буквы — как нарицательное существительное, означающее зарю.

Таким образом, мы рассмотрели ключевые этапы обсуждения стихотворения «Зимнее утро» с опорой на учебную книгу нового типа. Главные задачи подробного обсуждения — углубление понимания лирического текста, развитие у школьников внимания к слову, формирование у них потребности в чтении лирики.

ЛИТЕРАТУРА

Гаспаров М.А., Подгаецкая И.Ю. «Сестра моя — жизнь» Бориса Пастернака. Сверка понимания. — М., 2008.

Граник Г.Г. Концепция курса «Русская филология». — М., 2007.

Маймин Е.А. Пушкин. Жизнь и творчество. — М., 1982.

Медриш Д.Н. Народно-поэтические мотивы в стихотворении «Зимнее утро» А.С. Пушкина // Русская речь. — 2002. — № 1.

Миринова К.В. Одиннадцать поэтических шедевров / В кн.: Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, Е.Е. Динерштейн, К.В. Миринова. Я — другой. М.Ю. Лермонтов: Учебная книга по русской филологии. — М., 2011.

Шанский Н.М., Махмудов Ш.А. Филологический анализ художественного текста. — СПб., 1999.