

А. И. Горшков

Русская словесность

10–11

классы

Методические рекомендации к учебнику
и сборнику задач и упражнений

3-е издание



Москва
«Просвещение»
2006

УДК 372.8:811.161.1
ББК 74.268.1Рус
Г70

Горшков А. И.

Г70 Русская словесность : 10—11 кл. : метод. рекомендации к учеб. и сб. задач и упражнений / А. И. Горшков. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 2006. — 96 с. — ISBN 5-09-014324-2.

Методические рекомендации подготовлены с целью помочь учителю освоить особенности преподавания предмета «Русская словесность» на завершающем, обобщающем этапе обучения (10—11 классы).

В книге рассказано о планировании и содержании курса, своеобразии самого предмета, о том, как построены программа, учебник и сборник задач и упражнений; приведены конкретные советы, как следует изучать материал по всем темам и разделам.

УДК 372.8:811.161.1
ББК 74.268.1Рус

ISBN 5-09-014324-2

© Издательство «Просвещение», 2006
© Художественное оформление.
Издательство «Просвещение», 2006
Все права защищены



Хотя к возрождаемой в школьном преподавании словесности вполне подходит известный афоризм «Новое — это хорошо забытое старое», всем, конечно, ясно, что механически перенести в сегодняшнюю школу то, что было в конце XIX — начале XX в., невозможно. Прежний опыт, разумеется, важен, и обращаться к нему необходимо, но это требует специальных разысканий, так как непосредственная преемственность традиций былого преподавания словесности для современного поколения учителей утрачена. В этом отношении словесность в современной школе — предмет новый, и не только по содержанию, но и по особенностям его преподавания.

Преподавать любой предмет «от сих до сих» — плохо. Вспомним, что говорил Л. В. Щерба о разборе предложения: «Не нужно стремиться к тому, чтобы все в предложении, особенно в художественном тексте, разобрать по косточкам. Тогда получается полочная схема. Можно все разобрать, можно все разложить по полочкам, но какая цена такой схеме?»

Если в предложении не всегда нужно все «разобрать по косточкам» и «разложить по полочкам», то что же сказать о тексте, особенно художественном? Уж тут-то «полочная схема» никак не годится. Конечно, «косточки», из которых в принципе состоит текст, следует знать, как и «полочки», по которым их вообще можно разложить, но вот нужно ли это делать — в каждом конкретном случае (а таких случаев великое множество) приходится решать особо. И если любой предмет преподавать «от сих до сих» — пло-

хо, то преподавать «от сих до сих» словесность — невозможно.

Словесность — предмет особый, и требования к учителю, его преподающему, — особые. Один из наших замечательных методистов-словесников В. П. Острогорский (1840—1902) писал: «Учитель словесности не есть в строгом смысле преподаватель определенной схемы наук, как математика, естествознание, — он <...> руководитель вкуса; он обращает мысли к красивому, истинному и доброму, поскольку и в каких формах выразилось оно в произведениях действительных художников. Не какой-нибудь особенный художественный талант, не особые декламаторские способности нужны ему; философом должен он быть в смысле выработки себе определенного мирозерцания; развитой эстетический вкус должен он иметь, выработанный на великих писателях-художниках общечеловеческих и национальных, а главное, должен он иметь широкое понимание значения человека как существа, воспитываемого для добрых идеалов, которые по мере сил должен он проводить в жизнь». А если к этому всему, добавляет Острогорский, учитель будет видеть в учениках «воспитываемых в указанном духе граждан», будет их любить, «захочет их очеловечить, о, тогда это будет идеальнейший учитель».

Сам по себе материал словесности и в плане его истории, и в плане его теории не только в массе своей легок для усвоения, но вдобавок еще и интересен, даже увлекателен. Однако всегда есть опасность засушить, обескровить любой предмет, в том числе и словесность. В чем эта опасность? В схоластике и догматизме, в стремлении работать по готовым рецептам, в убеждении, что на любой вопрос есть только один правильный ответ, а все прочие ответы, мнения и соображения (если вдруг они обнаружатся) должны быть отвергнуты. Все это, конечно, известно. Но что догматизм и схоластика полностью изжиты в преподавании русского языка и литературы, сказать, к сожалению, нельзя.

Чтобы вести курс словесности, учителю, естественно, вполне достаточно филологических знаний, полученных в университете или педагогическом институте. Но вот применять их надо продуманно, рассчитывая прежде всего на свой собственный научный багаж, методический опыт и творческий потенциал. Именно на это ориентируют учителя предлагаемые «Методические рекомендации к учебнику и сборнику задач и упражнений «Русская словесность.

10—11 классы». Это — не методические разработки каждого урока по каждой теме. Это именно рекомендации, советы, как лучше, правильное самому учителю построить преподавание теории словесности, а не предписания, решающие за учителя, как ему раскрывать ту или иную тему, как проводить тот или иной урок.

Методические рекомендации имеют две части. В первой излагаются теоретические и методические основы комплекта «Русская словесность. 10—11 классы», во второй говорится об изучении материала по темам и разделам.

Каждая из частей решает определенные задачи.

Первая часть:

- по возможности уточнить содержание курса словесности в общеобразовательных учреждениях и в связи с этим объяснить построение учебника и сборника задач и упражнений «Русская словесность»;
- предложить примерное планирование курса теории словесности в 10—11 классах;
- напомнить виды работы, которые могут быть использованы в преподавании словесности.

Вторая часть:


- подчеркнуть системность изложения материала в учебнике и в связи с этим выделить главные, узловые положения каждой темы, невнимание к которым может нарушить последовательность и связность прохождения курса теории словесности;
- по каждой теме обозначить круг предлагаемых в учебнике и сборнике задач и упражнений практических работ, которые могут быть выполнены учащимися в классе и дома, в том числе и работ творческих, т. е. разного рода сочинений.

В методических рекомендациях предложены и некоторые «решения» возможных заданий: работа с черновым и окончательным вариантами текста, работа с графическими иллюстрациями к текстам (в разделе «Виды работы»), работа по выявлению и анализу межтекстовых связей (в разделе «Понятие о тексте»), работа над языковыми особенностями отрывка, иллюстрирующего высокий стиль классицизма (в разделе «Возможность различного словесного выражения одной темы») и др.

После каждого раздела в методических рекомендациях дается список литературы. Литература по вопросам, рассматриваемым в теории словесности, весьма обширна. Предлагаемые в рекомендациях списки, разумеется, не

представляют собой исчерпывающей библиографии по соответствующим проблемам. Названы преимущественно труды, которые могут быть реально использованы учителем (а в некоторых случаях по его совету и учениками) в практической работе. При этом обращается внимание на то, чтобы рекомендуемые издания не были редкими, могли находиться не только в библиотеках крупных городов. Отсюда внимание к энциклопедическим изданиям: «Краткой литературной энциклопедии», энциклопедии «Русский язык», «Энциклопедическому словарю юного филолога (Языкознание)», «Энциклопедическому словарю юного литературоведа», «Краткой литературной энциклопедии» и др.

Словесность как учебный предмет находится сейчас в стадии становления. Чтобы это становление не затянулось, чтобы теория и история словесности быстрее заняли прочное место в системе гуманитарного школьного образования, необходимы коллективные усилия. Чем больше самостоятельности, инициативы, творчества проявит каждый учитель, тем скорее и лучше решим мы эту нелегкую задачу.



Теоретические и методические основы комплекта «Русская словесность. 10–11 классы»

Словесность как учебный предмет

Учебник и сборник задач и упражнений «Русская словесность. От слова к словесности. 10—11 классы» написаны в соответствии с программой «Основы русской словесности», рекомендованной Министерством образования Российской Федерации. В объяснительной записке к этой программе кратко сказано о словесности как учебном предмете в старых гимназиях и о современном понимании предмета словесности. Но поскольку вопрос «что такое словесность?» продолжает волновать и ученых-теоретиков и учителей-практиков, а однозначного ответа на него нет, поясним здесь еще раз исходные теоретические положения программы, учебника и сборника задач и упражнений.

Прежде всего обратим внимание на два важнейших обстоятельства.

1. Русская словесность как учебный предмет в дореволюционной школе не поглощала, не растворяла в себе другой предмет — русский язык. Хотя они и упоминались всегда рядом и изучались параллельно, но одного предмета не составляли. Это относится и к гимназическим программам 1890 г., определившим характер последнего этапа существования «старой словесности» (1890—1923 гг. по периодизации И. А. Зарифьян; название работы И. А. Зарифьян и выходные данные, как и названия работ других упоминаемых в методических рекомендациях современных авторов, даются в конце раздела). Здесь, как и во всех других программах и методических работах, при-

сутствует формулировка: «Русский язык. Словесность», т. е. рядом, но раздельно. Другое дело, что преподавание этих предметов было максимально сближено. (Наверно, нелишне будет вспомнить, что и в Академии наук существовало отделение русского языка и словесности. Опять-таки: отделение одно, но русский язык и словесность обозначены особо.)

2. Словесность как отрасль науки и учебный предмет представлена в двух тесно связанных, но существенно различных разделах: теория словесности и история словесности.

Современное понимание теории и истории словесности и их взаимоотношений с другими учебными предметами не может, естественно, механически повторять то, что было до последовавшего в 20-е гг. XX в. «перерыва традиции». Но и строить «новую словесность» без учета традиции было бы неправильно. В связи с этим нельзя не обратиться к программам мужских гимназий и прогимназий¹, утвержденным 20 июля 1890 г. Здесь, в частности, говорилось: **«Русский язык. Словесность.** В высших классах V, VI и VII назначается чтение и *разбор произведений русской словесности*, древней и новой, а именно в V кл. — чтение и разбор произведений древней русской словесности книжной, начиная с XI века, и устной народной, которая является вторым главнейшим элементом, вошедшим в состав современного нам литературного яз.; в VI — чтение и разбор произведений русской словесности с XVI века до времени Карамзина; в VII — чтение и разбор произведений русской словесности от Карамзина до Гоголя включительно. Главная цель этих занятий должна быть та же, что и в предыдущих классах, — *изучение русского, отечественного языка*».

Обратим внимание: цель чтения и разбора произведений русской словесности — изучение русского языка. Современным учителям это, наверное, покажется странным. Особенно тем (слава богу, не очень многочисленным), которые, преподавая в старших классах литературу, не берут уроков русского языка. Между тем программы 1890 г. последовательно проводят идею тесной связи

¹ Напомним, что в России, начиная с 1871 г., гимназии имели восьмилетний курс обучения. При этом в гимназии принимали лишь после сдачи вступительных экзаменов за курс уездного училища, т. е. тех, кто усвоил программу начальных классов.

изучения русского языка и произведений русской словесности. После процитированного отрывка следует указание на различие изучения русского языка в младших и старших классах и разъяснение требований к разбору произведений словесности: «Различие между изучением его в низших и высших классах состоит в том, что в первых теоретическая часть преподавания имеет исключительно *грамматический* характер, а в последних грамматические сведения должны дополняться *стилистическими* и *историко-литературными*. От учителя требуется, чтобы он при чтении и разборе указанных в программе каждого класса произведений как древней, так и новой русской словесности не вдавался на уроках ни в критику, ни в излишние историко-литературные подробности, а имел в виду главным образом ознакомить учеников с содержанием, планом, литературною формою, основною идеею и языком читаемого и разбираемого произведения».

Программы развивали положение, что «содержание произведения, а равно основная мысль, в нем развитая, тогда только становятся вполне понятны, когда приведены в полную известность его части, как главные, так и второстепенные, и объяснено взаимное между ними отношение», когда «изучается произведение со стороны языка, слога и литературной формы, другими словами, делается *грамматический, стилистический* и *литературный* разбор. <...> Результатом вышеуказанного чтения и разбора должно быть твердое усвоение учащимися прочитанного и разобранного произведения со стороны его содержания, плана, основной мысли, литературной формы и языка».

Таким образом, в V—VII классах гимназий и прогимназий изучались произведения русской народной и книжной словесности в исторической последовательности: от былин и замечательного памятника XI в. «Слова о законе и благодати» киевского митрополита Илариона «до Гоголя включительно». (Заметьте: насколько возросло количество произведений, которые включаются в современные школьные программы по литературе!)

В программах VIII класса предлагался обобщающий курс теории словесности, частями которой были теория слога (стилистика), теория прозы (под которой понимались все нехудожественные произведения) и теория поэзии (под которой понимались все — не только стихо-

творные — художественные произведения, «изящная словесность»): «**Русский язык. Словесность.** В VIII кл. проходит систематический *краткий курс теории слога* (стилистика), *прозы* и *поэзии*. Цель этого курса, с одной стороны, — свести в известную систему те отдельные сведения по теории слога, прозы и поэзии, которые приобретены уже учениками в предыдущих классах при разборе произведений русской словесности; с другой стороны, освежить в памяти учащихся и самые произведения, из которых извлекались при разборе вышеуказанные теоретические сведения».

Перечень конкретных вопросов, включенных в курс теории словесности, был относительно невелик: «Понятие о сочинении вообще. Состав сочинения: тема, содержание, план и форма изложения (монологическая, диалогическая и эпистолярная). — Слог и его роды: прозаический и поэтический. — Свойства слога: правильность, чистота (архаизмы, неологизмы, варваризмы, провинциализмы); ясность, точность (синонимы; плеоназмы, тавтология и параллелизмы); изобразительность слога, тропы и фигуры. Благозвучие слога. — Стихосложение. Виды русского стихосложения. Стопы: ямб, хорей или трохей, дактиль, амфибрахий и анапест. Цезура. Строфа. — Роды прозаических сочинений: повествование и его части. Виды повествования: летопись, записки, биография, характеристика, история. Описание и его части. Виды описания: описание ученое и художественное; путешествие. Рассуждение и его части. Способы расположения мыслей (синтетический и аналитический). Ораторская речь и части ее. Виды ораторской речи. — Поэзия народная и искусственная. Роды поэтических произведений: эпос, лирика и драма. — Главные виды народного эпоса: сказка, былина, песня, пословица, загадка. — Главные виды искусственного эпоса: поэма, роман, повесть, баллада, идиллия, басня. — Лирика народная. Виды песен. — Виды искусственной лирики: ода, гимн, песня, сатира, элегия. — Драматическая поэзия. Составные части драматического произведения. Главные виды драматической поэзии: трагедия, комедия, драма».

Итак, советская школа унаследовала от дореволюционной продуманную стройную систему взаимосвязи трех учебных предметов: русский язык — теория русской словесности — история русской словесности. Особенно тесно связаны были русский язык и тео-

рия словесности. Показательно, что поздние издания популярного учебника теории словесности П. В. Смирновского (с 1883 по 1917 г. — 20 изданий!) имеют помету «исправленное и переработанное применительно к новым программам курса русского языка». Однако, говоря о достоинствах преподавания русского языка и словесности в старых гимназиях, нельзя обойти молчанием и его заметный недостаток, который заключался в известном отставании школьной практики от успехов филологической теории, с одной стороны, и от реального развития разных видов и жанров народной и книжной, художественной и нехудожественной словесности, с другой стороны. Этот недостаток мог быть устранен без ломки сложившейся в учебной практике системы. Но в 20-е гг. была разрушена именно стройная система школьного изучения русского языка и словесности.

Название предмета «Русский язык», естественно, не изменилось, но изменились его содержание, дидактические принципы и методические приемы преподавания. «В советское время, — пишет И. А. Зарифьян, — сформировалась картина одноязычной дидактики, т. е. раздутаго курса родного языка и недостаточного преподавания иностранных языков, с одной стороны, и разрыва в преподавании языка и литературы, с другой стороны».

Формирование одноязычной дидактики, в которой важнейшие положения теории словесности остаются не востребуемыми, — одна из причин разрыва в преподавании русского языка и литературы. Вторая и, как кажется, более важная причина этого печального явления — замена словесности «литературой». И дело, конечно, не в изменении названия (например, в учебнике Смирновского говорилось, что «словесность означает почти то же, что и литература», хотя и отмечалось, что первое название происходит от славянского *слово*, а второе от латинского *littera* — буквы, письмена) и не в том, что «литература» в строгом смысле охватывает только круг письменных, книжных произведений (а в некоторых трактовках даже только печатных) и преимущественно (или только) художественных, а понятие «словесность» охватывает и народные устные и книжные словесные произведения, причем не только художественные, — дело в коренном изменении содержания преподавания предмета.

Отказ от понятия «словесность» позволил совершенно выхолостить из «литературы» идею словесной, языко-

вой природы книжных и устных народных произведений словесности. Литературу стали толковать преимущественно со стороны «содержания» в духе господствовавших идеологических установок. Если история и теория словесности давали возможность, идя от словесной организации произведения, понять и усвоить его истинное содержание, его истинную идею, вооружали учащихся знаниями, необходимыми для самостоятельного толкования смысла и эстетических качеств текста, то пришедшее на смену словесности литературоведение толковало содержание литературного произведения в желательном направлении, предлагало готовые объяснения и оценки, которые могли меняться после очередного указания «сверху».

О том, что литература (как, впрочем, и все вообще произведения словесности) — это словесное искусство, искусство владения языком, — остались только декларативные упоминания. В программах по литературе сведения по теории литературы разрозненны и неполны. Почему? Времени на теорию литературы не остается? Но ведь ясно: если отобрать даже только самых значительных писателей от XI в. до наших дней и их только самые значительные произведения (да прибавить к этому произведения устного народного творчества) и разбирать с учениками каждое произведение, втолковывая им, что хотел сказать автор, как следует понимать то-то и то-то, — никакого времени не хватит.

И хотя в программы по русскому языку включаются требования к развитию связной речи, введены понятия разговорного, научного, художественного, официально-делового, публицистического стилей, уделяется внимание понятию текста, — реальные успехи в этих направлениях невелики. Специалисты констатируют: «Изучение языка происходит в отрыве от истории и реального содержания текстов. В существующей ныне одноязычной дидактике отсутствует общее учение о текстах, т. е. наш ученик (как и учитель) не имеет ясного представления о том, в окружении каких текстов происходит его языковая жизнь» (В. И. Аннушкин). Не в розовом свете видится картина современного состояния школьного обучения русскому языку и литературе Н. М. Шанскому: «Существующее до сих пор в большинстве школ правописно-грамматическое обучение русскому языку, недостаточное внимание к развитию речевой культуры, господство социологизма в преподавании русской литературы, почти полное игнорирование

ее как особого рода (словесного) искусства, сильнейшая экспансия средств массовой информации (особенно американизированного телевидения) привели к обвальному падению у учащихся интереса к чтению настоящей русской художественной литературы, к низкой коммуникативной, языковой и филологической компетенции и эстетической глухоте наших выпускников. <...> Вместе с объективными обстоятельствами жизни это сыграло немалую роль в появлении у довольно большой части молодежи апатриотизма, бездуховности, низкой нравственности и т. д.».

Возразить на такие оценки нечего, потому и усилилось в последние годы стремление что-то сделать, в частности, — сблизить преподавание русского языка и литературы, показать литературные произведения как творения словесного искусства, увидеть и раскрыть их богатейшее содержание и художественное совершенство «посредством тщательного анализа самой словесной ткани литературного произведения» (*В. В. Виноградов*). Это выразилось прежде всего в обращении к понятию «словесность» как совокупности всех словесных произведений и в попытках «возродить русскую словесность» как предмет школьного преподавания. Но «возродить» учебный предмет — дело очень непростое. Вот и в случае со словесностью — ясно ведь, что нельзя просто так взять да и вернуться к тому, что было сто лет назад. А «новая словесность» разным специалистам видится по-разному, в разных ракурсах. Например, Н. М. Шанский считает, что на продвинутом этапе обучения (10—11 классы) должна быть осуществлена «настоящая» (видимо, имеется в виду полная) интеграция курсов русского языка и литературы в одном курсе «Русская словесность», в котором «органически объединялись бы знания, умения и навыки по русскому языку со знаниями о русской литературе как словесном искусстве и одновременно явлении общественной мысли и национальной гордости». В. И. Аннушкин пишет, что «предмет «словесность» имеет большее право, чем «литература», на то, чтобы быть изучаемым в вузе и школе», т. е. высказывает вполне естественную мысль, что «словесность» должна прийти на смену именно «литературе», а вернее — не прийти на смену, а вновь занять свое законное место в школьном и вузовском преподавании. В. И. Аннушкин обращает внимание на существование истории словесности и теории словесности и высказывается за расширение круга

изучаемых словесностью видов произведений. Он пишет: «Овладение наследием великой классической литературы не отменило необходимости обращаться к иным видам словесности, заслуживающим столь же пристального изучения. <...> Не отрицая значения художественной словесности, необходимо обратить учащегося ко всему богатству речевой действительности. <...> Теория словесности должна восстановить в правах такие незаслуженно забытые для изучения и обучения виды словесности, как ораторика (публичная речь), деловая проза, письма, показать современному учащемуся разницу между научной и художественной речью, выяснить специфику и роль средств массовой информации, наконец, оптимально представить современную разговорно-бытовую речь и правила этикета».

Авторы учебников теории словесности, по которым учились в конце XIX — начале XX в., предлагали такие определения предмета этой науки:

А. А. Радонежский: «Теория словесности есть систематическое изложение правил построения разных родов и видов словесных произведений».

П. В. Смирновский: «Литература (или письменность) и словесность имеют много общего между собой и обозначают всю совокупность словесных произведений, или произведений слова, созданных человеком. <...> Изучением всех таких словесных произведений, или «сочинений», занимается особый отдел науки — «История словесности», или «История литературы». <...> Изучением же образцовых сочинений <...> занимается другой, близкий ей отдел науки — **«Теория словесности»**. Как показывает название этой области науки, предметом ее будет изучение образцовых сочинений с целью определить: какие бывают и какими должны быть словесные произведения. Иначе говоря, «Теория словесности» — это учение о сочинениях».

И. М. Белоруссов (его «Учебник теории словесности» с 1893 по 1918 г. издавался 32 раза!): «Как и в других родах искусств для изображения известного предмета употребляются разные материалы и способы, например: в живописи — краски, тушь <...> — так точно и в произведениях словесного искусства, смотря по предмету сочинения и по характеру его изображения, употребляются разные роды слога. <...> Разбором свойств слога, равно как и самих сочинений, занимается особая на-

ука — *Теория словесности*, которая подразделяется на три части: I) *Стилистику*, II) *Теорию прозы* и III) *Теорию поэзии*».

Обобщая эти определения, можно выделить такие главные положения:

1) история словесности изучает конкретные словесные произведения, теория словесности изучает общие принципы, «правила» построения словесных произведений;

2) материалом построения произведений словесности выступает язык, определенным образом организуемый в процессе его употребления и представляющий как стиль, слог, «определенный склад речи»;

3) изучение принципов построения произведений словесности предваряется изучением общих правил употребления языка (теории слога, стилистики), которые трактуются как «учение о слоге, указывающее на те необходимые условия, от соблюдения которых зависит правильность и изящность речи» (*И. М. Белоруссов*).

Эти положения представляются здоровыми и приемлемыми для «новой словесности». Но определение предмета словесности как изучения общих «правил» построения словесных произведений должно быть, конечно, дополнено указанием на то, что словесное выражение есть выражение мысли, определенного содержания, которое неразрывно связано с построением произведений словесности. Поэтому можно предложить такое определение: *предмет словесности заключается в изучении единства содержания произведения словесности и способов языкового выражения этого содержания.*

Литература

Аннушкин В. И. Что такое словесность (К определению научного термина и границ учебного предмета) // *Русская словесность*. — 1994. — № 5.

Зарифьян И. А. Теория словесности: Библиография и комментарий: Подписная научно-популярная серия «Лекторское мастерство». — М., 1990. — № 2.

Рождественский Ю. В. Введение в общую филологию. — М., 1979.

Рождественский Ю. В. Лекции по общему языкознанию. — М., 1990.

Шанский Н. М. О курсе «Русская словесность» на продвинутом этапе обучения (X—XI классы) // *Русский язык в школе*. — 1994. — № 5.

Построение учебника и сборника задач и упражнений «Русская словесность. 10—11 классы»

Путь изучения единства содержания словесного произведения и способов его языкового выражения издавна сложился как путь от стилистического изучения языка, слова к изучению разных родов и видов произведений словесности, строящихся из языкового материала и образующих в своей совокупности словесность того или иного народа.

Во введении к учебнику раскрывается содержание понятий «слово», «словесный», «словесность», рассказывается о филологии и отечественных филологах, труды которых важны для построения теории словесности, и определяется предмет словесности как учебной дисциплины.

В первой части — «Материал словесности» — описаны основные разновидности употребления современного русского языка в их взаимосвязи и взаимодействии, рассмотрены стилистические возможности лексико-фразеологических, грамматических и звуковых средств, а также сложившиеся и устоявшиеся виды и способы их соединения, которые выступают как материал, из которого создаются произведения словесности.

Круг вопросов, рассматриваемых в первой части учебника, соотносительны с кругом вопросов, которые в «старой» теории словесности рассматривались в разделах «Теория слога» (программа 1890 г.), «Стилистика» (И. М. Белоруссов), «Общая теория словесности» (А. А. Радонежский), «Понятие о литературном стиле как внешней стороне словесных произведений» (П. В. Смирновский).

Вторая часть учебника — «Произведение словесности» — посвящена характеристике разных родов и видов произведений словесности и рассмотрению их компонентов, в том числе и языковых, объединенных «в одно и качественно новое целое» (Г. О. Винокур).

Эта часть соотносительна с разделами «старой» теории словесности, которые выступают под названиями «Теория прозы и поэзии» (программа 1890 г., И. М. Белоруссов, Д. Н. Овсяннико-Куликовский), «Частная теория словесности» (А. А. Радонежский), «Понятие о литературных формах как внутренней стороне словесных произведений» (П. В. Смирновский). Но построение этой части и по расположению, и по объему, и по характеру рассматриваемых вопросов существенно отличается от построе-

ния названных выше разделов «старой» теории словесности.

Прежде всего, как утратившее былое содержание и значение, не было применено деление на «теорию прозы» (т. е. нехудожественных произведений словесности) и «теорию поэзии» (т. е. художественных произведений словесности). Разработка в современной филологии учения о тексте показала, что главные признаки текста свойственны всем его видам, что факторы, определяющие особенности выбора и организации языковых единиц в текстах, частично действуют как в художественных, так и в нехудожественных текстах, а частично выявляются в соотносительности художественных и нехудожественных текстов. Раздельное изложение «теории прозы» и «теории поэзии» привело бы в теории словесности к огромному количеству повторов. Поэтому нами выбран другой путь: от признаков текста, от его структуры, от его главных категорий к особенностям их проявлений в разных родах и видах словесных произведений. Особое внимание уделяется произведениям народной и книжной художественной словесности. Вполне разделяя мысль, что «овладение наследием великой классической литературы не отменило необходимости обращаться к иным видам словесности», мы в то же время полагаем, что обращение к иным видам словесности не должно заслонять той очевидной истины, что главным объектом изучения истории и теории русской словесности была и остается словесность художественная («поэзия») как наиболее совершенное и концентрированное словесное воплощение культуры и национального самосознания русского народа.

Далее, во второй части учебника рассматриваются такие явления и категории, которые «старая» теория словесности не анализировала: текст, структура текста, языковая композиция текста, образ автора и образ рассказчика, приемы субъективации авторского повествования и др. (Достаточно сравнить упомянутую выше программу по теории словесности 1890 г. с оглавлением учебника, чтобы увидеть, какие не рассматривавшиеся ранее вопросы включены в его первую и вторую части.)

Становление предмета «Теория русской словесности», естественно, вызывает вопрос о его месте в ряду смежных учебных предметов. О соотношении теории русской словесности с предметами «Русский язык» и «Литература» уже говорилось. Скажем о ее соотношении с «Риторикой»,

«Культурой речи», «Стилистикой». В этом ряду наиболее определенно выглядит соотношение теории словесности и риторики: первая обучает анализу произведений словесности, вторая должна обучать приемам и навыкам владения языком, создания разных видов словесных произведений. Более сложными могут оказаться отношения теории словесности с культурой речи и стилистикой из-за возможных совпадений отдельных тем и разделов (качества хорошей речи, функциональные стили и др.). Общих рецептов решения возникающих при этом вопросов быть не может. Все зависит от того, какие из названных предметов преподаются в школе (классе), по каким программам, кто ведет эти предметы. Можно напомнить только, что теория словесности — наиболее универсальный и объемный обобщающий аналитический предмет. Культура речи и стилистика в школьном преподавании могут иметь более частный, конкретный характер и направляться в сторону развития у учащихся практических навыков владения языком (что приведет, впрочем, к сложностям во взаимоотношениях этих предметов с риторикой). Но от этих трудностей «переходного периода» никуда не денешься.

Теоретические сведения по словесности должны, разумеется, закрепляться и дополняться в системе практических работ, в процессе выполнения задач и упражнений. Поскольку их включение непосредственно в учебник непомерно увеличило бы его объем, задачи и упражнения вынесены в специальный сборник. Учебник и сборник задач и упражнений неразрывно связаны. Они представляют собой единый комплект, т. е., по существу, являются частями одной книги. Все помещенные в сборнике задачи и упражнения четко соотнесены с теоретическим материалом, излагаемым в учебнике.

Некоторое исключение представляют только задания 1—5. Они не привязаны к определенным вопросам, рассматриваемым в учебнике, и служат для ознакомления учащихся с предметом словесности, а учителей — с теоретическими знаниями и практическими навыками учащихся в области филологического анализа текста.

Все остальные задания сборника (подчеркнем это еще раз) соотнесены с соответствующими главами учебника. При этом к каждому заданию сборника в учебнике можно найти не только нужный теоретический материал, но и разбор текстов, который может служить ориентиром для вы-

полнения задач и упражнений. Например, при выполнении заданий, посвященных соотносительности средств и способов языкового выражения, можно ориентироваться на приведенный в § 14 учебника сопоставительный анализ отрывков из «Станционного смотрителя» и стихотворения «Осень» А. Пушкина; при выполнении заданий, посвященных способам связи частей текста, — на приведенный в § 125 анализ начала рассказа В. Белова «На вокзале» и т. д.

Нераздельность сборника и учебника обеспечивает реализацию того очевидного положения, что как выполнение задач и упражнений необходимо для закрепления и применения на практике теоретических знаний, так и знание теоретического материала является необходимым условием успешного выполнения заданий.

Но разделы курса теории словесности неодинаковы с точки зрения возможного и желательного при их изучении соотношения теоретических разъяснений и обобщений, с одной стороны, и выполнения разного рода практических заданий, с другой стороны. Поэтому такие, например, разделы сборника, как «Русский язык и разновидности его употребления», «Стилистические возможности языковых средств», «Возможность различного словесного выражения одной темы», содержат больше различных заданий, чем такие разделы, как «Образ автора и образ рассказчика в словесном произведении», «Видоизменения авторского повествования», «Эстетическая функция языка в произведениях художественной словесности».

В основе задач и упражнений по теории словесности лежит работа не с отдельными примерами (хотя в некоторых случаях используются и они), а с текстами. Самый лучший материал — это произведение, взятое полностью. Но это возможно только по отношению к небольшим по объему текстам, преимущественно стихотворным. Стихотворения в заданиях сборника используются преимущественно целиком. Что касается произведений прозаических, то они в большинстве случаев берутся в отрывках, но в отрывках, представляющих собой законченные композиционные отрезки. А некоторые приводятся и полностью: «Ванька» А. Чехова, «Журавли» и «Убийца» И. Бунина, «Кот Ворюга» К. Паустовского, «Сильный колос» и «Хрустальный звон» В. Астафьева.

Кроме того, в конце сборника приведено для лингвистического анализа более двадцати прозаических и стихотворных полных текстов.

Из некоторых произведений (например, романа И. Тургенева «Отцы и дети») использованы многие отрывки в разных разделах сборника для раскрытия различных сторон выбора и организации языковых средств в словесном произведении. Это дает возможность обобщить все задания, где использованы отрывки из одного произведения, и провести итоговые занятия по особенностям языковой организации этого произведения.

В некоторых заданиях (например, 29, 67, 68, 138 и др.) для показа практически неисчерпаемых возможностей русского языка в изображении явлений действительности приводится до десяти и более текстов. Надо, конечно, иметь в виду, что на подробный анализ каждого текста вряд ли хватит времени, да и необходимости в этом нет. Можно детально сопоставить два-три текста, а другие использовать для подтверждения общего положения о широких возможностях различного словесного выражения одной темы.

Обычно в любом более или менее пространным тексте содержится не одно какое-либо интересное для теории словесности явление, а несколько (или даже много) таких явлений. Задания сборника ориентируют, естественно, на анализ какого-то определенного явления в приводимых текстах, но эти тексты могут быть использованы по усмотрению учителя и для анализа других явлений. Особенно это относится к произведениям, приводимым в сборнике полностью.

Всего в сборнике использованы произведения около 150 авторов, в большинстве своем изучаемых в школе. Однако, поскольку теория словесности — не история словесности, выбор авторов и произведений в сборнике (как и в учебнике) ориентирован, разумеется, не на охват всей русской словесности в ее истории, а на ясное, недвусмысленное и эстетически выразительное применение в отобранных текстах и отрывках из них рассматриваемых явлений.

Примерное планирование курса теории русской словесности

Программа и учебник, о котором мы сейчас ведем речь, делались исходя из предпосылки, что если в школах будет введен такой предмет — «Теория русской словесности», — то он будет одним из основных, профилирующих и количество недельных уроков, отводимых на этот пред-

мет, не будет скудным. Курс теории русской словесности, изложенный в учебнике, рассчитан на изучение в 10 и 11 классах по 3 урока в неделю в каждом классе. При продолжительности учебного года 34 недели это составит 102 урока в 10 и 102 урока в 11 классах. Если учесть, что работа со словом требует внимания, вдумчивости и, следовательно, времени, что изучение теории словесности основывается не на знакомстве с отдельными примерами, а на хорошем знании произведений словесности, которые надо или перечитать, или прочесть вновь, что вопросов, которые рассматривает теория словесности, отнюдь не мало, что объяснения учителя должны сочетаться с упражнениями, — такое количество часов можно рассматривать как минимально необходимое.

Распределение курса по классам очевидно: в 10 классе — «Введение» и «Материал словесности», в 11 классе — «Произведение словесности».

Количество уроков, отводимых на изучение той или иной темы, а тем более того или иного конкретного вопроса, может варьироваться в зависимости от уровня общекультурной и общелингвистической подготовки учащихся, от степени их начитанности, от того, насколько прочны, обширны и глубоки полученные ими на предыдущем этапе обучения знания. Нельзя не учитывать и степени интереса, который вызовут у учащихся рассматриваемые вопросы, и степени трудностей, которые будут возникать при изложении материала учителем и усвоении его учениками. Все это зависит от конкретных условий школы (класса) и должно быть учтено при планировании занятий учителем.

Для ориентации приведем примерное распределение количества уроков по основным темам и их частям, которые соответствуют названиям глав и их разделов (если они есть) нашего учебника и программы.

10 класс

Введение, или Что такое словесность	4
Русский язык и разновидности его употребления (В том числе: От древности к современности — 6; Строй и употребление языка — 6; Разговорный язык и литературный язык — 14)	26
Стилистические возможности языковых средств (В том числе: Слова и устойчивые сочетания слов — 14; Формы слов и предложения — 14)	28

Формы и качества словесного выражения (В том числе: Формы словесного выражения — 6; Качества словесного выражения — 6)	12
Средства художественной изобразительности (В том числе: Словесные средства художественной изобразительности — 6; Звуковые средства художественной изобразительности — 6; Словесно-звуковые средства художественной изобразительности — 4)	16
Русское стихосложение	10
Повторение	6
Всего...	102

11 класс

Роды и виды произведений словесности	10
Понятие о тексте	8
Возможность различного словесного выражения одной темы	12
Композиция словесного произведения	12
Образ автора и образ рассказчика в словесном произведении	12
Видоизменения авторского повествования	14
Эстетическая функция языка в произведениях художественной словесности	10
Структура текста и его лингвостилистический анализ	18
Повторение	6
Всего...	102

Еще раз напомним, что приведенное распределение уроков по темам — ориентировочное и может варьироваться в зависимости от конкретных условий. Однако при очевидной допустимости отступлений от предложенного плана изучения курса теории словесности нельзя забывать о том, что части курса находятся в обусловленной их содержанием взаимозависимости, а это определяет не только последовательность, но и соотношение объемов этих частей. Поэтому наибольшая свобода может быть проявлена в поурочном планировании внутри тем и разделов, а в изменении общего количества уроков, предусмотренных на изучение той или иной темы, желательна осторожность. Что касается поурочного планирования, то учителю должно помочь подробное, с указанием содержания каждого параграфа, оглавление, которым снабжен учебник.

Время, предусмотренное на повторение, не обязательно должно быть использовано в конце учебного года, но может быть распределено по темам, увеличено или уменьшено — по усмотрению учителя.

Виды работы

Широко известные и неоднократно описанные в методических трудах типы уроков и виды работы по русскому языку и литературе могут быть использованы и на занятиях по теории русской словесности. В этом плане, с одной стороны, вряд ли нужно обязательно изобретать нечто принципиально новое, а с другой стороны, нет резона отказываться от чего-либо уже хорошо освоенного и вполне себя оправдавшего. Так что от самого скромного типа урока (проверка домашнего задания, опрос учащихся — объяснение нового материала учителем — задание на дом) до уроков с разного рода увлекательными названиями («В творческой лаборатории писателя», «Школа юного лингвиста», «Сочиняем сами», «Содружество искусств» и т. п.) — все может найти свое место и при изучении «Материала словесности» в 10 классе, и при изучении «Произведения словесности» в 11 классе.

Выскажем здесь несколько общих соображений о характере занятий и соотношении разных видов работы на уроках теории словесности.

Ясно, что в 10—11 классах учатся хотя еще и не взрослые, но уже и не дети. Подумаем вот над чем: в мае юноши и девушки — ученики, а в сентябре — уже студенты. Разве изменились за три месяца их образование, интеллект, способности? Между тем вузовское преподавание сильно отличается от школьного. В связи с этим было бы неплохо, если бы курс теории словесности в какой-то мере готовил учащихся к восприятию вузовских филологических дисциплин.

В учебнике «Русская словесность» сделана попытка при простоте и доступности изложения избежать упрощенчества, примитивизма в содержании. Такой принцип желателен и в работе учителя.

Объяснения учителя — весомый вид работы в преподавании теории словесности, потому что именно они призваны, во-первых, обеспечить системность в изучении материала и, во-вторых, подготовить учеников к вос-

приятно вузовских лекций. Поэтому возможны и отдельные уроки-лекции.

Поскольку курс теории словесности в значительной своей части опирается на знания, полученные учащимися на предыдущем этапе обучения, естественным видом работы выступает беседа, в ходе которой эти знания обобщаются в системе понятий этого предмета.

Как уже говорилось в разделе о построении учебника и сборника задач и упражнений «Русская словесность. 10—11 классы», изучение теории словесности предусматривает работу не только «теоретическую» (т. е. объяснение учителя и беседы), но и «практическую» (т. е. выполнение разного рода устных и письменных заданий и упражнений). В этом же разделе была дана общая характеристика сборника задач и упражнений в его единстве с учебником. Здесь заметим следующее. Если в учебнике и сборнике упражнений трудно полностью выполнить принцип обращения к произведениям, взятым полностью, то на уроках словесности это сделать легче. Например, в главе «Средства художественной изобразительности» пояснять каждое из средств целым произведением заведомо невозможно и даже нелепо, а на заключительном уроке (или уроках) по этой теме естественно взять какое-либо произведение и рассмотреть все имеющиеся в нем средства художественной изобразительности. Это позволит не только закрепить знание каждого из них, но и проследить их роль в раскрытии содержания и усилении эстетического и эмоционального воздействия произведения на читателя.

Хотя теория словесности — не история словесности, где выбор изучаемых произведений имеет определяющее значение, для нашего предмета это тоже очень важно. Произведения, отрывки из них и отдельные примеры (ведь полностью обойтись без них невозможно) должны прежде всего ясно, недвусмысленно, понятно пояснять изучаемые явления. Но это требование ни в коем случае не должно заслонять, а тем более отменять требований к содержательной и эстетической сторонам произведений. В свое время в статье «Русские духовные стихи» Ф. И. Буслаев писал: «Пришло наконец время, когда словесность перестали ограничивать тесным кругом общественных интересов, когда постигли, что настоящая ее опора и твердая основа состоит в нравственных убеждениях всего народа». К сожалению, наш замечательный ученый ошибался, выдавая же-

лаемое за действительное: «тесный круг общественных интересов» продолжал сильно влиять на оценки произведений словесности, и только в последние годы мы обратились к их общечеловеческой, нравственной стороне, к отражению в них «нравственных убеждений всего народа». Образцы совершенной словесности мы найдем, конечно, у великих писателей-классиков, у лучших писателей нашего времени.

Теория словесности — курс аналитический, но занятия по этому предмету не исключают разного рода творческих работ учащихся.

Если предусмотренные программой по русскому языку и основам русской словесности в 5—9 классах виды сочинений будут учащимися хорошо освоены, то в 10—11 классах они смогут решать творческие задачи широкого диапазона. Впрочем, вступительные сочинения в вузы свидетельствуют о весьма скромных навыках письменного изложения мыслей у большинства выпускников наших школ.

Так что творческие задания в курсе теории словесности в 10—11 классах надо давать осмотрительно, исходя из реальных навыков и возможностей учащихся. В сборнике задач и упражнений творческие задания не очень многочисленны и расположены от простого к сложному: от использования в сочинениях указанных синонимов и синонимических выражений (задания 16—18) до создания текста определенного содержания, определенной эмоционально-экспрессивной окраски и определенной стилевой ориентации (задания 100 и 101). Творческих работ может быть тем больше, чем лучше они «идут». А если «не идут» — нужно сосредоточиться на анализе текстов образцовых авторов. Такой анализ — не только средство изучения принципов построения словесных произведений, но и средство овладения приемами письменного выражения.

Поскольку те или иные творческие работы (об их возможных видах скажем в следующем разделе методических рекомендаций) при всех обстоятельствах будут выполняться, первостепенное значение приобретает их тщательный анализ. Не забудем в первую очередь отметить достоинства работ, но не пройдем мимо отступлений от положительных качеств словесного выражения (§ 87—94). Волнистая линия, которой нередко отмечают все неорфографические и непунктуационные ошибки, должна уступить место конкретным указаниям, что именно — правиль-

ность, точность, последовательность изложения — нарушено и каким образом ошибка должна быть исправлена. Последнее очень важно и потому обязательно.

Для изучения строения произведения словесности, конечно, очень важно проследить работу автора над текстом. Этот вид работы практикуется обычно как сравнение черновых вариантов и окончательных решений. Такая работа интересна и поучительна. Однако при условии, что сравниваются не отдельные разрозненные предложения, а целые тексты (конечно, небольшие, например стихотворения) или композиционные отрезки текстов. При этом важно проследить общую направленность работы автора над текстом, которая проявляется в отдельных частных заменах, вставках и вычеркиваниях.

В сборнике задач и упражнений этот вид работы представлен в заданиях 2, 49, 50, 112. Но он может быть расширен за счет материала, подготовленного учителем.

Тексты для сопоставления можно подобрать, используя собрания сочинений писателей, в которых приводятся черновики и варианты. В первую очередь можно обратиться к 16-томному академическому изданию сочинений Пушкина. Приведем пример. К отрывку из «Станционного смотрителя» (примеры из которого частично использованы в учебнике, см. § 44, 89, 101, 159) устанавливаем черновой вариант. Поскольку черновики Пушкина «многослойны» (т. е. правка часто делалась не один раз), при восстановлении чернового варианта для учебных целей допустимо прибегнуть к некоторым упрощениям: взять один «слой», не учитывать некоторые чисто орфографические расхождения, чтобы позволить ученикам сосредоточиться на главных, наиболее значимых фактах.

Итак, учащимся предлагается отрывок из «Станционного смотрителя» сначала в черновике, а потом в том виде, в каком он был опубликован. Из черновых вариантов:

«Так вы знали мою Дуню?» так начал он. «Ах, Дуня, Дуня! Что за девка была! Бывало, кто ни проедет, всякий похвалит. Барыни дарили ее, кто платочком, кто колечком. Проезжие господа нарочно останавливались, будто бы отобедать, аль отужинать, только чтоб на нее подолее поглядеть. Бывало, какой бы барин сердитый ни был, при ней утихает и дружески со мною разговаривает. Поверите ль, сударь: курьеры и фельдъегеря с нею по полчасу заговаривались. Ею дом держался: за всем она смотрела.

А я, бывало, старый дурак, не наглажусь, не нарадуюсь; уж я ли не ласкал, не лелеял моего милого дитяти; уж ей ли не было житье? Одета была как барышня. Да нет, сударь, от беды не уберешься; что суждено, тому не миновать».

О п у б л и к о в а н н ы й т е к с т:

«Так вы знали мою Дуню? — начал он. — Кто же и не знал ее? Ах, Дуня, Дуня! Что за девка-то была! Бывало, кто ни проедет, всякий похвалит, никто не осудит. Барыни дарили ее, та платочком, та сережками. Господа проезжие нарочно останавливались, будто бы пообедать, аль отужинать, а в самом деле только, чтоб на нее подолее поглядеть. Бывало барин, какой бы сердитый ни был, при ней утихает и милостиво со мною разговаривает. Поверите ль, сударь: курьеры, фельдъегеря с нею по получасу заговаривались. Ею дом держался: что прибрать, что приготовить, за всем успевала. А я-то, старый дурак, не наглажусь, бывало, не нарадуюсь; уж я ли не любил моей Дуни, я ль не лелеял моего дитяти; уж ей ли не было житье? Да нет, от беды не отбожишься: что суждено, тому не миновать».

Предлагаются з а д а н и я:

1. Выявите все случаи исправления текста в опубликованном варианте сравнительно с черновым.

2. Выскажите ваши соображения о каждом случае исправления текста.

3. Выскажите ваши соображения относительно общей направленности исправлений в приведенном отрывке.

Надо иметь в виду, что для серьезного выполнения этих заданий одного урока вряд ли хватит. Поскольку подобные ситуации могут возникать и в других случаях, желательно, чтобы два урока из трех стояли в расписании подряд («сдвоенный урок»). Конечно, задания, выполнение которых в один урок не укладывается, можно задавать и на дом.

Для ориентации учителя приведем случаи исправления текста и их возможные объяснения:

1) *...так начал он — начал он.* Устранен повтор (сравните: *Так вы знали...*).

2) Вставлено: *Кто же и не знал ее?* Вставка усиливает разговорный характер повествования зрителя и хорошо «скрепляет» текст: *Так вы знали... — Кто же и не знал...*

3) *...девка — девка-то.* Усилена разговорность.

4) Вставлено: *никто не осудит.* Очень важная вставка! Зритель считает поступок Дуни достойным осуждения, его угнетает мысль, что и люди осуждают Дуню. Поэтому он с тоской вспоминает: *Бывало... никто не осудит.*

5) *...кто — та*. Относительное местоимение заменено более точно соотношенным со словом *барыня* указательным местоимением.

6) *...колечком — сережками*. *Та платочком, та колечком* — явно ощущается недопустимый в прозе стихотворный размер (хорей), неприятны повторы *-чком*. К тому же *колечко* — подарок часто «со значением», *сережки* такой дополнительной смысловой нагрузки не несут.

7) *Проезжие господа — господа проезжие*. Черновой вариант предполагает, что среди *проезжих* есть *господа* и есть *негоспода*, а окончательный вариант ясно говорит о том, что для зрителя все *проезжие* — *господа*.

8) *...отобедать — пообедать*. Если это не изменение, внесенное при наборе рукописи, то можно отметить, что *отобедать* — это более обстоятельно, чем *пообедать* (пообедал и поехал дальше). Но вот *отужинать* перешло из чернового в окончательный вариант.

9) Вставлено: *а в самом деле*. Усиливается противопоставление, уточняется структура фразы.

10) *Бывало, какой бы барин...* — *Бывало барин, какой бы...* Устраняется неблагозвучие (*бы барин*).

11) *...дружески — милостиво*. Окончательный вариант соответствует образу зрителя. О дружеской беседе с «господами проезжими» он не может и помыслить. Уже простое человеческое обращение для него — милостивое.

12) *...курьеры и фельдъегеря — курьеры, фельдъегеря*. Союз *и* делает перечисление законченным, а запятая допускает его продолжение.

13) *...за всем она смотрела — что прибрать, что приготовить, за всем успевала*. Черновой вариант не только неконкретен, но и позволяет понять его так, что Дуня только *за всем смотрела*, а работал кто-то другой. Окончательный вариант указывает и на домашние заботы и работу Дуни, и на ее расторопность, бойкость.

14) *А я, бывало, старый дурак, не нагляжусь...* — *А я-то, старый дурак, не нагляжусь, бывало...* Частица *-то* усиливает разговорность; уточняется порядок слов: приложение ставится рядом с определяемым словом (*А я-то, старый дурак*), частица *бывало* рядом с глаголом (*не нагляжусь, бывало*).

15) *...уж я ли не ласкал, не лелеял моего милого дитяти — уж я ли не любил моей Дуни, я ль не лелеял моего дитяти...* Ласкал Пушкин употребил в значении «обращался приветливо, проявлял внимание, заботу». Такое

значение было обычным в первой половине XIX в., оно представлено, например, в «Евгении Онегине»:

Зачем у вас я на примете?
Не потому ль, что в высшем свете
Теперь являться я должна;
Что я богата и знатна,
Что муж в сраженьях изувечен,
Что нас за то ласкает двор?

Но было и другое значение слова *ласкать*: «проявлять нежность, любовь». Совмещение этих значений порождало двусмысленность, поэтому Пушкин заменяет *ласкал* самым простым, естественным и точным словом: *любил*. *Милого дитяти* — слишком «чувствительно», сентиментально для зрителя, и Пушкин исключает *милого*, оставляя просто *моего дитяти*.

16) Исключено: *Одета была как барышня*. Дуня, которая «что прибрать, что приготовить, за всем успевала» при этом «одета была как барышня»? В этом есть противоречие. К тому же в те времена разные социальные группы имели свои обычаи в одежде, которые соблюдались довольно строго. Можно высказать и еще одно соображение. Упоминание о том, что *Дуня одета была как барышня*, уменьшило бы контраст между Дуней в доме зрителя и Дуней в Петербурге, где она является взору зрителя *одетая со всею роскошью моды*.

17) Исключено обращение: *сударь*. Может быть, потому, что оно уже было употреблено несколько выше, но скорее всего потому, что зритель, предаваясь воспоминаниям, постепенно забывает о собеседнике.

18) *...убережешься — отбожишься*. Найдено более выразительное и в смысловом отношении более подходящее слово. *Убережешься* — действие пассивное, *отбожишься* — действие активное, но и оно не спасает от того, что суждено судьбой.

Исправления показывают, что Пушкин, естественно, устраняет некоторые шероховатости (повторы, неблагозвучие), совершенствует порядок слов, стремится минимальными средствами добиться максимальной смысловой емкости и выразительности (*курьеры и фельдъегеря — курьеры, фельдъегеря*). Такие задачи решаются авторами всегда. Что же касается нашего отрывка, который представляет собой прямую речь Самсона Вырина, то в данном случае основное направление правки — соответствие текста образу

смотрителя. При этом — что для Пушкина очень характерно — разговорные элементы используются незначительно, просторечие не используется вовсе (имеется в виду именно правка), а основное внимание сосредоточивается на соответствии словесного выражения характеру зрителя, его восприятию действительности (*никто не осудит; проезжие господа — господа проезжие; дружески — милостиво* и др.).

Практика показывает, что школьники могут дать и другие объяснения. К ним надо отнестись со вниманием и доброжелательностью. Нельзя догматически и категорически утверждать одно объяснение и отвергать другие. Ведь как бы ни были достоверны и обоснованны наши объяснения, они все же остаются лишь предположениями, догадками. Главное — чтобы работала мысль учащихся, чтобы они могли рассуждать о произведенных в тексте исправлениях. А для этого надо прежде всего установить эти исправления, для чего, в свою очередь, надо проявить пристальное внимание к тексту и понимание выражаемых с помощью словесных средств смысловых и эмоциональных оттенков. Так что в упражнении с сопоставлением чернового и окончательного вариантов текста особое значение приобретает выявление всех случаев исправлений.

Внимательнейшее отношение учеников и учителя к текстам — неперемное условие успешных занятий теорией словесности. Умение «видеть» и «слышать» текст, т. е. во всех тонкостях воспринимать графически изображенный или звучащий текст, должно быть присуще каждому культурному человеку. Если у учащихся, приступающих к изучению теории словесности, этого умения нет, его необходимо упорно вырабатывать. Через теоретическое осмысление строения произведений словесности лежит путь к практическому овладению различными формами словесного выражения. «Для того, чтобы хорошо писать, — подчеркивал Л. В. Щерба, — надо научиться осознавать связь оттенков содержания и языковых форм. Поэтому-то широкое филологическое образование так необходимо для всей интеллигенции, начиная от писателей и кончая секретарями всяких учреждений (само собой разумеется, что и инженеры, поскольку они должны писать, например, объяснительные записки к своим проектам, отсюда вовсе не исключаются)».

В учебнике воспроизведены фрагменты рукописей, главным образом черновых, наших выдающихся писате-

лей. Воспроизведены они, конечно, не для текстологического анализа, а для того, чтобы уже по внешнему их виду учащиеся могли судить о той большой работе над текстом, которая неотделима от писательского труда. Впрочем, снимок с рукописи стихотворения Пушкина «19 октября» вполне позволяет прочесть первоначальный вариант первых четырех строк:

Роняет лес багряный свой убор,
Дохнул мороз на убранное поле,
Проглянет день как будто поневоле
И скроется за край туманных гор...

Прочитав этот вариант, нельзя не сравнить его с окончательным:

Роняет лес багряный свой убор,
Сребрит мороз увянувшее поле,
Проглянет день как будто поневоле
И скроется за край окружных гор...

Пусть учащиеся выскажут свои соображения о произведенных Пушкиным заменах.

Занятия по теории словесности открыты для того направления работы, которое в методической литературе иногда несколько претенциозно именуется «содружество искусств». И. М. Белоруссов считал, что «словесность есть самый высший род искусства, в известной степени совмещающий в себе свойства всех остальных искусств», поскольку может «изображать *посредством слова* всевозможные предметы и явления и всевозможные душевные состояния», т. е. все то, что может быть выражено в живописи и графике, скульптуре, музыке, танце и т. д.

Произведения словесности часто служат источником создания произведений различных родов искусств: к ним делаются иллюстрации, по их мотивам создаются картины и скульптуры, повествовательные произведения переделываются для постановки на сцене (инсценируются), служат основой кинофильмов (экранизируются), опер, балетов. Примеры очень многочисленны, напомним хотя бы оперы «Евгений Онегин» и «Пиковая дама», фильмы и оперу «Тихий Дон», фильм и балет «Каменный цветок» и т. д., и т. д. Бывает (но реже) и наоборот: произведение словесности создается под влиянием другого рода искусств. Например, стихотворения Пушкина «Царскосельская статуя»,

«На статую играющего в свайку», «На статую играющего в бабки».

Переложения произведений словесности на язык других родов искусств дают повод и открывают возможности для сравнения, заставляют нас внимательно вникнуть в словесный текст, пристально рассмотреть все его особенности. Для теории словесности прежде всего важна именно эта сторона сравнения: углубленный анализ произведения словесности.

Самый простой и естественный вид работы в этом плане — сопоставление словесного текста и графических (или живописных, скульптурных) иллюстраций к нему. Для такого сопоставления дают некоторый материал и иллюстрации, приведенные в учебнике. В первую очередь они дают возможность оценить степень соответствия словесного и графического изображения. Особенно интересен в этом отношении рисунок Лермонтова «Тамань» (§ 141), поскольку в этом случае автор и словесного, и графического изображения — один и тот же.

Но есть и более сложные случаи соотношения текста произведения и иллюстраций к нему. В § 144 отмечена такая деталь в «Шинели» Гоголя: *Акакию Акакиевичу, пришедшему к Петровичу и увидевшему его сидящим босиком на столе, подвернув под себя ноги, прежде всего бросился в глаза большой палец, очень известный Акакию Акакиевичу, с каким-то изуродованным ногтем, толстым и крепким, как у черепахи череп*. Значит, Башмачкин, как всегда, смотрел вниз. Но иллюстрации, отражающей эту живо изображенную Гоголем сцену, найти не удалось. Художники изображают Акакия Акакиевича в традиционной позе заискивающего человека: он смотрит снизу вверх.

В сборнике задач и упражнений работам, состоящим в сопоставлении словесных текстов и произведений изобразительного искусства, отведено значительное место (задания 5, 35, 51, 65, 75, 84, 95, 98, 113, 118, 126, 132, 137). В каждом случае сформулированы конкретные задачи сопоставления. В первую очередь надо стремиться к решению именно этих задач, но если у учащихся и учителя возникнут соображения, выходящие за рамки формулировок задания, то это, конечно, можно только приветствовать.

Сопоставляя тексты произведений и иллюстрации к ним, вряд ли стоит давать какие-либо оценки. Главное: внимание к тексту, точное его прочтение. Это же можно сказать и о сопоставлениях повествовательных сло-

весных произведений с их инсценировками и экранизациями. Один небольшой пример. В фильме «Станционный смотритель» в сцене, когда смотритель находит Минского в Петербурге, Минский подчеркнуто для зрителя берет со стола и протягивает Самсону Вырину деньги. А что у Пушкина? В отрывке, приведенном в упр. 49 сборника задач и упражнений, читаем:

Потом, сунув ему что-то за рукав, он отворил дверь, и смотритель, сам не помня как, очутился на улице.

Долго стоял он неподвижно, наконец увидел за обшлагом своего рукава сверток бумаг; он вынул их и развернул несколько пяти- и десятирублевых смятых ассигнаций.

Обратим внимание: *сунув ему что-то за рукав...* Это — представление смотрителя. Движения Минского Вырин в волнении не замечает, и только после того как *долго стоял он неподвижно*, видит *за обшлагом своего рукава сверток бумаг* и разворачивает *несколько пяти- и десятирублевых смятых ассигнаций*. Особенно интересно обратиться к черновому варианту этого отрывка, где было:

Потом, взяв со стола несколько ассигнаций, сунул их ему за рукав — отворил двери, и смотритель, сам не помня как, очутился на улице.

Оказывается, был у Пушкина сначала и стол, и ассигнации, взятые со стола и сунутые смотрителю за рукав, — конкретно, зримо, но очень уж прямолинейно. Пушкин отказался от этой прямолинейности в пользу тонкого изображения психологического состояния героя с помощью приема постепенного узнавания: *что-то — сверток бумаг — несколько пяти- и десятирублевых смятых ассигнаций*. Выходит, режиссер изобразил как раз то, от чего Пушкин отказался. Но это — дело режиссера, а наше дело — как можно глубже вникнуть в пушкинский текст.

Соотносительность произведений словесности с произведениями других родов искусств может рассматриваться и в том плане, что некоторые категории, а также приемы и способы выражения для тех и других являются общими. Например, композиция свойственна всем произведениям искусства, стилизация может быть представлена не только в словесности, но и в живописи, и в музыке, и в кинематографе, и в других видах искусств. При изучении соответствующих тем на это надо обращать внимание.

Что касается организации внеклассной работы по теории словесности, то ее задачи предельно ясны и просты, но вряд ли легко выполнимы: учащиеся должны много и очень внимательно читать, а наша молодежь, увы, читает мало и любовью к чтению не отличается. Во всяком случае, если по литературе не только школьники, но и студенты не так уж редко получают положительные оценки, запомнив объяснения педагога и прочитав учебник, но не прочитав произведения, то при изучении словесности (и ее теории, и ее истории) такое решительно невозможно. Потому что словесность как наука и учебный предмет построена не на рассуждениях по поводу литературных произведений, а на внимательнейшем изучении текстов. Это надо с самого начала уяснить и ученикам, и учителю.

Ну и, конечно, такие хорошо известные виды внеклассной работы, как экскурсии, посещения картинных галерей, музеев, выходы в кино и театр и т. п. с последующим обсуждением, вполне приемлемы для изучения теории (и истории) словесности. Главное — серьезное предварительное чтение произведения, которому будет посвящено то или иное мероприятие. Например, просто так идти осматривать здание Литературного института в Москве и скверик перед ним, описанные в «Мастере и Маргарите», может быть и интересно, однако не очень познавательно. А если предварительно внимательно прочесть соответствующие места из романа Булгакова, а после осмотра побеседовать о том, как соотносится текст с сегодняшней действительностью, — пользы будет гораздо больше.



Изучение материала по темам и разделам

«Введение, или Что такое словесность»

Вопросы, которые рассматриваются в начале курса теории словесности, особой сложности для учащихся не представляют. Но для учителя первый урок по новому предмету (и, возможно, в новом классе) несет немало забот. Ясно, что надо приложить все силы, чтобы заинтересовать учащихся, надо и выяснить, насколько подготовлен класс к занятиям теорией словесности: много ли ученики читают и что именно, помнят ли материал, изучавшийся ими ранее, имеют ли интерес к словесному творчеству, пишут ли сами (хотя бы несколько человек, наверное, пишут) и т. д.

Начать занятия естественно с беседы о слове.

Но можно начать и с небольшого задания, которое выполнит роль теста. Дайте учащимся два текста на одну тему, которые можно взять из учебника (например, из § 14 отрывки из произведений Пушкина «Станционный смотритель» и «Осень») или из сборника задач и упражнений (например, задание 1 — описание внешности Пугачева в «Капитанской дочке» и в «Истории Пугачева» А. Пушкина, задание 3 — стихотворения о грозе Ф. Тютчева), и предложите их сопоставить. Не надо добиваться, чтобы сопоставление шло в русле вопросов, которые рассматриваются в § 14 учебника, — для этого еще придет время. Важно получить предварительное представление, как учащиеся «чувствуют язык», легко ли находят соотносительные средства языкового выражения, как умеют сформулировать свои наблюдения.

После этого упражнения-теста (если оно будет проводиться) надо приступить к беседе о слове: предложить учащимся назвать разные значения слова *слово*, привести или придумать примеры употребления *слова* в названных значениях. Правильное толкование столь расхожего в современных средствах массовой информации евангельского изречения *В начале было слово* необязательно должно открывать беседу, к нему можно обратиться и в ее конце. Но обратиться все же надо, поскольку *В начале было слово* часто цитируют, не понимая истинного смысла этого выражения, а потому и невпопад. Работой со словарями (или хотя бы ссылкой на словари) можно завершить разговор о значениях слова *слово*. В итоге этого разговора учащиеся обязательно должны уяснить, что в этих значениях отложилось осознание народом всей важности того места, которое занимает слово, язык в жизни человека.

Объяснение значений слов *словесный*, *словесность* целесообразно провести также в форме беседы.

Беседа о значениях и особенностях употребления слов *слово*, *словесный*, *словесность* может быть дополнена материалами заданий 6—8, 11 из сборника задач и упражнений. Задания 9, 12, 13 могут быть полностью или частично выполнены в классе или заданы на дом. Но по мере перехода к рассмотрению словесности как отрасли науки и учебного предмета, к разъяснению связи понятий «словесность» и «филология» учителю надо давать все больше и больше собственных объяснений. В учебнике о филологии и предмете словесности сказано кратко. Но учитель должен быть готов ответить на возможные вопросы учащихся, разъяснить подробнее те или иные положения. О предмете словесности мы уже говорили в первом разделе методических рекомендаций и скажем еще несколько слов в конце этого раздела. Учитель при подготовке к урокам по теме «Что такое словесность» может воспользоваться как материалами методических рекомендаций, так и названными выше работами В. И. Аннушкина, И. А. Зарифьян, Ю. В. Рождественского, Н. М. Шанского.

Говоря о словесности и филологии, важно отметить, что оба эти наименования имеют в своем составе *слово* (*словесность — любовь к слову*). Это указывает на близость понятий «словесность» (словесные науки) и «филология».

Дополнительные сведения о филологии можно найти в статье С. С. Аверинцева «Филология», помещенной в

«Краткой литературной энциклопедии» (более сжато о филологии С. С. Аверинцев написал в энциклопедии «Русский язык») и в статье Г. О. Винокура «О задачах истории языка», помещенной в «Избранных работах по русскому языку» этого ученого.

В рассказе о филологии учитель может выделить такие главные положения.

Филология изучает словесные произведения, тексты. «Текст во всей совокупности своих внутренних аспектов и внешних связей — та исходная реальность, которая дана филологии и существенна для нее» (С. С. Аверинцев). И поэтому понимание и толкование текста — основа филологии.

Через изучение словесных произведений, текстов филология познает духовную, а отчасти и материальную культуру человечества. Таким образом, круг познания филологии очень широк, и это дает основание утверждать, что филологии «принадлежит весь человеческий мир, но мир, организованный вокруг текста и увиденный через текст» (С. С. Аверинцев).

Филология — не только наука, но и «искусство понимать сказанное и написанное... Как служба понимания филология помогает выполнению одной из главных человеческих задач — понять другого человека (и другую культуру, другую эпоху)» (С. С. Аверинцев).

Филология в ее современном состоянии представляет собой «известную совокупность или, как говорили когда-то, энциклопедию наук, посвященных изучению истории культуры в ее словесном, преимущественно, выражении». При этом «лингвистика, и именно изучение отдельного языка в его истории, есть первооснова филологической энциклопедии, ее первая глава, без которой не могут быть написаны остальные. Звеном, непосредственно соединяющим историю языка с историей прочих областей культуры, естественно, служит лингвистическая стилистика, так как ее предмет создается в результате того, что язык, как факт культуры, не только служит общению, но и известным образом переживается и осмысливается культурным сознанием» (Г. О. Винокур).

Надо проследить за тем, чтобы учащиеся твердо усвоили, что словесность как наука и учебный предмет (имеются в виду и теория, и история словесности) не является ни механическим соединением «Русского языка» и «Литературы», ни чем-то средним между ними, а представляет собой

качественно иную дисциплину, в которой язык выступает как то, из чего построено произведение словесности, а произведение словесности как то, что построено из языкового материала и включает в себе идейно-смысловое и эстетическое содержание. В связи с этим поясним приведенную в § 5 цитату из Б. Н. Головина. При традиционно принятом в школе («грамматическом») изучении языка он рассматривается «как система знаков в отвлечении от конкретного смысла», а при изучении языка как материала, из которого строится произведение словесности («стилистическом»), язык рассматривается «как последовательность (разрядка моя. — А. Г.) тех же знаков, конкретный смысл формирующая и выражающая». Язык при этом, конечно, своей природы, своей сущности не меняет, различаются лишь подходы к нему.

Сведения об отечественных филологах и их главных трудах в § 4 даны для того, чтобы ссылки на них в учебнике не были абстрактными, чтобы за упоминаемыми именами стояли конкретные люди, личности. Требовать от учеников заучивания этих сведений вряд ли следует, но иметь представление о том, кто из ученых когда жил и какие (самые главные) работы написал, учащиеся все же должны. Если они будут иметь учебник «Русская словесность», то прочесть материал об этом могут самостоятельно. Объяснения учителя в этом случае не обязательны, но побеседовать в классе о том, что усвоили учащиеся из прочитанного, конечно, нужно.

Дополнительные сведения о названных (и неназванных) в учебнике ученых-филологах можно найти в энциклопедии «Русский язык», «Энциклопедическом словаре юного филолога» и «Энциклопедическом словаре юного литературоведа».

Работая с учебником и сборником задач и упражнений «Русская словесность. От слова к словесности. 10—11 классы», обратим внимание учащихся на многочисленные портреты писателей XVIII—XX вв. Среди них немало таких, которые редко появляются в учебной литературе. Внешний облик писателя всегда интересен для сопоставления с образом автора, выступающим в его произведениях.

Литература

Аверинцев С. С. Филология // Краткая литературная энциклопедия. — М., 1972. — Т. 7.

Аверинцев С. С. Филология // Русский язык: Энциклопедия. — М., 1979.

Винокур Г. О. О задачах истории языка // Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. — М., 1959.

Энциклопедический словарь юного литературоведа. — М., 1988.

Энциклопедический словарь юного филолога (Языковедение). — М., 1984.

В энциклопедии «Русский язык» и в энциклопедических словарях юного филолога и юного литературоведа можно найти различные сведения и по другим разделам учебника. В дальнейшем мы будем указывать в списках литературы только наиболее значительные и важные для нас статьи из этих изданий, но надо иметь в виду, что к энциклопедии «Русский язык» и к энциклопедическим словарям юного филолога и юного литературоведа можно и нужно обращаться и за множеством других относящихся к теории словесности справок.

«Русский язык и разновидности его употребления»

Многие специалисты неоднократно подчеркивали, что в школе надо уделять больше внимания и с т о р и ч е с к о м у изучению языка. Однако эти призывы в практические дела не претворились. Знания наших школьников в области истории русского языка отнюдь не богаты. Поэтому глава о русском языке и разновидностях его употребления начинается с раздела «От древности к современности», в котором сообщаются минимально необходимые сведения о славянских языках, месте русского языка среди них, об образовании и основных этапах развития русского литературного языка.

Поскольку вряд ли будет возможность опираться на ранее полученные учащимися знания, главной формой работы по этому разделу явятся объяснения учителя. Материал, излагаемый в § 6—11, не труден, но, по всей вероятности, окажется в значительной степени новым для учащихся. Поэтому нецелесообразно его расширять какими-либо дополнительными сведениями, но надо добиваться ясного понимания и твердого усвоения того, что изложено в учебнике и что расскажет учитель.

Обязательно проводится работа, указанная в первом пункте «Вопросов и заданий» к главе 1 учебника и предлагаемая в задании 14 сборника задач и упражнений: прочесть и законспектировать статью А. Пушкина «О предисловии г-на Лемонте к переводу басен И. А. Крылова»; сопоставить высказывания А. Пушкина с современными

научными представлениями о развитии русского разговорного и литературного языка, кратко изложенными в § 7—11 учебника.

В сборнике задание 14 помечено значком «Исследуем!» Действительно, предлагаемая работа — хотя и небольшое и несложное, но исследование. Требуется вникнуть в основные положения статьи (чему будет способствовать ее конспектирование), сопоставить их с материалами учебника (для чего надо будет внимательнейшим образом изучить его соответствующие параграфы) и сделать определенные выводы (что и явится некоторым результатом исследования). Поскольку А. Пушкин высказал свои соображения очень четко, а в учебнике основные процессы истории русского языка изложены вполне доступно, предлагаемое задание нельзя считать трудным. Но оно требует самостоятельных размышлений. Надо надеяться, что учащиеся (при необходимости с помощью учителя) придут к правильному выводу, что А. Пушкин с гениальной прозорливостью безошибочно охарактеризовал узловые моменты образования и развития русского литературного языка в его взаимодействии с разговорным языком и сформулировал важную идею понимания языка как материала словесности и что современные научные представления не вступают в противоречие со взглядами А. Пушкина.

Задания, помеченные значком «Исследуем!», есть во всех разделах сборника. Всего таких заданий 25. Не надо думать, что это какие-то особо сложные задания. Они предполагают исследование на доступном для учащихся уровне. Внимательные наблюдения, сопоставления и самостоятельные выводы — вот все, что требуется.

При объяснении материала раздела «От древности к современности» надо обратить внимание на положение о развитии языка «в народе» и «в книге», а также — особенно! — на разницу между старославянским и церковнославянским языками. Последнее важно потому, что распространившийся с недавних пор во всех сферах нашей жизни дилетантизм внес путаницу и в этот вопрос. Все и всюду заговорили изредка о старославянском, но обычно о церковнославянском языке, не имея ясного понятия о том, что это за языки и какая между ними разница. В некоторых гимназиях и лицеях введено изучение церковнославянского языка, составлена программа по этому предмету. Цель изучения церковнославянского языка — практическая: понимание церковнославянского текста «для созна-

тельного участия в православном богослужении». А вот преподается ли в средних школах старославянский язык? Между тем в старых гимназиях изучался не церковнославянский, а древнецерковнославянский язык, т. е. тот язык, который теперь называется старославянским. Обучение этому языку (в плане сравнения с древнерусским и современным русским языком) решало и образовательные задачи (служило введением в изучение истории русского языка и русской, а также и вообще славянской культуры), и практические задачи овладения не только старославянским, но и церковнославянским языком (поскольку знание старославянского и древнерусского языков позволяло свободно понимать и любые церковнославянские тексты). О старославянском и церковнославянском языках крупнейший наш ученый академик Ф. Ф. Фортунатов (1848—1914) писал: «С течением времени старославянский язык обратился у нас в тот искусственный, искаженный язык, который употребляется теперь в богослужении и называется церковнославянским языком. Для того чтобы не смешивать с этим ломаным языком тот древний церковнославянский язык, который мы открываем при изучении древнейших его памятников, я называю последний языком старославянским». Спрашивается: целесообразно ли тратить драгоценное учебное время на изучение «искусственного», «искаженного», «ломаного» языка для узкопрактических целей, тогда как изучение первоначального величественного в своей величавой строгости и выразительной краткости старославянского языка сопоставительно с древнерусским решало прежде и могло бы решать теперь и широкие образовательные, и практические задачи? Этот вопрос, конечно, — информация к размышлению для учителя. Специально обсуждать его в классе вряд ли нужно. Но ученики могут заинтересоваться соотношением «старославянский язык — древнерусский язык — церковнославянский язык», захотят узнать об этих языках подробнее. Учитель должен быть к этому готов.

Раздел «Строй и употребление языка» при всей своей краткости очень важен. Здесь анализируются понятия, ключевые для той части теории словесности, в которой рассматривается языковой материал. Из этих понятий учащимся должно быть знакомо понятие стиля, а понятия строя и употребления языка, соотносительности средств и способов языкового выражения, грамматического и стилистического изучения языка могут оказаться для них новыми.

Поскольку в школе изучается преимущественно строй языка, а обращения к языковому употреблению нерегулярны, понятие языкового строя если и не осмыслено учениками теоретически, то знакомо им практически. А вот употреблению языка, о необходимости изучения которого настойчиво писал Г. О. Винокур, и в науке, и в школьной практике уделяется пока гораздо меньше внимания, чем изучению языкового строя. Поэтому разъяснению понятия употребления языка надо уделить особое внимание. Предложенное в учебнике определение учащиеся должны не просто заучить, но ясно понять, какие стороны, какие признаки (или лучше: какую совокупность признаков) употребления языка это определение отражает. Чтобы облегчить эту задачу, можно обозначить особо каждый признак: употребление языка — это (1) реализация (2) традиций (3а) выбора и (3б) организации языковых средств (4) в соответствии с условиями языкового общения.

Конечно, никогда не надо забывать, что в результате реализации выбора и организации языковых средств создается словесное произведение, текст. Но поскольку текст будет изучаться в следующем классе, вопрос о нем пока лучше особо не подчеркивать.

Выбор языковых средств в русском языке очень широк, а возможности их организации разнообразны. Это порождает соотносительность средств и способов языкового выражения. Явление это — ключевое для стилистического изучения языка, на нем основана возможность различного словесного выражения одной темы. Об этом речь пойдет в главе 8 учебника, а пока соотносительность средств и способов языкового выражения должна быть хорошо усвоена учащимися главным образом на конкретных примерах. Этой цели служат задания 15—24 сборника задач и упражнений. Задания разнообразны по характеру работы и степени сложности: от поиска в тексте синонимичных слов и выражений (задание 15) до выявления соотносительных средств и способов выражения одной темы в различных текстах (задания 22—24). Надо заметить, что сопоставление текстов с целью определения соотносительных способов языкового выражения является универсальным приемом практически во всех разделах курса теории словесности, поэтому представлено в сборнике задач и упражнений очень широко.

Кроме заданий, предложенных в сборнике задач и упражнений, для уяснения соотносительности средств и спо-

собов языкового выражения можно применять также некоторые виды творческих заданий. Например: написать небольшое сочинение (этюд) на тему типа «Жаркий день», «Цветущий луг», «Заснеженное поле», «Дождь», «Опавшие листья» и т. п. Разные ученики наверняка прибегнут к разным языковым средствам для раскрытия темы (тема, естественно, выбирается какая-нибудь одна для всех), и это даст материал для сопоставлений. Если творческие задания «пойдут», можно дать более сложное. На предложенную тему каждый ученик пишет два сочинения, используя разные словесные средства, а затем комментирует (устно) оба варианта. Разумеется, сочинения должны быть небольшими (не более одной страницы), иначе не хватит времени на их анализ. Сочинения могут и выполняться в классе, и задаваться на дом.

Понятие грамматического и стилистического изучения языка четко соотносится с понятием строя и употребления языка: изучение строя языка — грамматическое, изучение употребления языка — стилистическое. Показать это различие удобнее всего, разобрав несколько взятых из художественных текстов предложений: сначала грамматически (синтаксический разбор, морфологический разбор), а потом стилистически — по образцу, приведенному в § 15. Материал для такого разбора представлен в упр. 25 и 26 сборника задач и упражнений.

Для рассмотрения понятия стиля подойдет форма беседы, так как это понятие учащимся должно быть знакомо. Чтобы подчеркнуть признаки, которые в совокупности определяют сущность стиля как явления словесности, можно, как мы уже делали, каждый из них обозначить особо: стиль — (1) исторически сложившаяся (2) разновидность употребления языка, (3) отличающаяся от других подобных разновидностей (4) особенностями (а) состава и (б) организации языковых единиц.

Очень важно, чтобы учащиеся твердо усвоили, что стиль — категория употребления языка; вне употребления языка стиля нет.

Обратите внимание на соотносительность понятий «разновидность употребления языка» и «стиль» и на подчеркнутое в § 19 положение: «хотя всякий стиль — разновидность употребления языка, но не всякую разновидность употребления языка принято называть стилем».

В разделе «Разговорный язык и литературный язык» многие понятия должны быть знакомы учащимся. Правда,

это больше касается литературного языка (функциональные стили, язык художественной литературы), а с разговорным языком дело обстоит хуже. Но главное не в том, что в этом разделе учащиеся должны будут познакомиться с некоторыми новыми понятиями, а в том, что и главные разновидности языкового употребления — разговорный язык и литературный язык, — и разновидности, существующие внутри этих разновидностей, представлены в учебнике не разрозненно, а как действующая система.

Чтобы подчеркнуть системную организацию разновидностей употребления современного русского языка, можно представить их в виде схемы, хотя всякая схема ведет, конечно, к определенным упрощениям.

Подготовленное монологическое употребление языка (Литературный язык)
Официально-деловой стиль Научный стиль Публицистический стиль Язык художественной литературы («Художественный стиль»)

«Общий» разговорный язык Просторечие Социальный диалект Полудиалект Территориальный диалект
Неподготовленное диалогическое употребление языка (Разговорный язык)

Исходная ситуация системы разновидностей современного русского языка — описанное Л. В. Щербой противоположение неподготовленного диалогического употребления, которое лежит в основе разговорного языка, и подготовленного монологического употребления, которое лежит в основе литературного языка (§ 20). Это положение Щербы бесспорно, противопоставить ему нечего. В этой связи нельзя не отметить двусмысленности расхожего понятия «разговорный стиль». Стиль чего? Литературного языка? Но разговорное и литературное употребления имеют принципиальные различия, «разговорный стиль» литературного языка — это парадокс. А «разговорный стиль» как общее наименование разговорного языка тем более не подходит, потому что ряду стилей литературного языка не может противостоять один «разговорный стиль». Разго-

ворный язык имеет свои разновидности, не называемые, как правило, стилями. То, что называют обычно «разговорным стилем», — это, по существу, «общий» разговорный язык (§ 35).

Итак, на полюсах схемы — «литературный язык» и «разговорный язык», затем располагаются их разновидности в порядке постепенного сближения литературных и разговорных. Граница между литературным языком и разговорным языком обозначена пунктиром, так как она проницаема.

Разговорному языку и его разновидностям уделено значительное внимание, потому что они, во-первых, обслуживают большую и важную сферу человеческого общения и, во-вторых, широко используются в языке художественной литературы (а в меньшей степени и в публицистическом и даже в научном стиле). Упражнения на уроках по разделу «Разговорный язык и литературный язык» могут состоять в разборе отрывков из художественных произведений, содержащих элементы тех или иных разновидностей разговорного языка, а также элементы официально-делового, научного и публицистического стилей. Как материал для упражнений могут быть использованы также записи разговорного употребления языка и тексты, представляющие образцы функциональных стилей (задания 27—34 в сборнике задач и упражнений).

На уроках, на которых учащиеся будут знакомиться с территориальными диалектами и диалектным членением русского языка, обязательно нужна карта. Если не будет специальной карты, то можно использовать любую, но расположение северновеликорусского и южновеликорусского наречий и средневеликорусских (переходных) говоров показать на карте необходимо.

Под руководством учителя школьники определяют, к какому из наречий или к каким переходным говорам принадлежит говор их местности. В беседе с учениками следует установить: какие произносительные (а также, возможно, морфологические, синтаксические, словообразовательные) особенности отличают его от нормативного литературного употребления; какие специфические слова или значения слов употребляются местными жителями.

Поскольку магнитофоны и диктофоны теперь есть у многих, можно попробовать проделать и такую работу. Поручим ученикам незаметно (это нужно для «чистоты экспе-

римента») записать какой-либо разговор. Возможно, у кого-нибудь да получится. Тогда будет интереснейший урок: прослушаем в классе запись, и ученики отметят характерные черты разговорного языка, указанные в § 22. А если в записанном разговоре проявились и черты социально-профессиональных и территориальных диалектов, надо, конечно, отметить и их.

Литература

Бернштейн С. Б. Праславянский язык // Русский язык: Энциклопедия. — М., 1979.

Бернштейн С. Б. Славянские языки // Русский язык: Энциклопедия. — М., 1979.

Горшков А. И. А. С. Пушкин в истории русского языка. — М., 2000.

Горшков А. И. Курс старославянского языка в кратком изложении. — М., 1994.

Горшков А. И. Теория и история русского литературного языка. — М., 1984. (Книга имеет предметный указатель, с помощью которого можно легко найти страницы, где речь идет об интересующих учителя вопросах. Это относится не только к вопросам, рассматриваемым в главе «Русский язык и разновидности его употребления», но и к тем, которые рассматриваются в других главах первой и второй частей учебника.)

Горшкова К. В. Говоры русского языка // Русский язык: Энциклопедия. — М., 1979.

Горшкова К. В. Диалекты и история языка // Энциклопедический словарь юного филолога (Языкознание). — М., 1984.

Земская Е. А. Разговорный язык // Энциклопедический словарь юного филолога (Языкознание). — М., 1984.

Земская Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. — М., 1987.

Иванов В. В. История русского языка // Русский язык: Энциклопедия. — М., 1979.

Иорданский А. М. Старославянский язык // Русский язык: Энциклопедия. — М., 1979.

Касаткин Л. Н. Наречия русского языка // Энциклопедический словарь юного филолога (Языкознание). — М., 1984.

Колесов В. В. Язык города. — М., 1991.

Скворцов Л. И. Арго. Жаргоны // Русский язык: Энциклопедия. — М., 1979.

Скворцов Л. И. Экология слова, или Поговорим о культуре русской речи. — М., 1996.

Сумникова Т. А. Древнерусский язык // Русский язык: Энциклопедия. — М., 1979.

Толстой Н. И. Славянские языки // Энциклопедический словарь юного филолога (Языкознание). — М., 1984.

«Стилистические возможности языковых средств»

Языковые средства, которые рассматриваются в этой главе, в большинстве своем учащимся знакомы, так что основное внимание должно быть сосредоточено на изучении этих средств не как элементов языкового строя, а как материала словесности, или, как еще пишут в специальной литературе, «текстообразующих элементов». В этой связи важное значение приобретает ответ на первый вопрос, предложенный в «Вопросах и заданиях» к рассматриваемой теме: что такое «стилистические возможности языковых средств»? Ответ содержится в § 41: стилистические возможности языковых средств — это возможности их целенаправленного употребления в произведениях словесности, рассчитанного на определенное воздействие на читателя или слушателя. Разъяснению этого положения надо уделить необходимое внимание, приступая к изучению темы о стилистических возможностях языковых средств, а затем вернуться к нему, подводя итоги изучения конкретного материала.

В разделе «Слова и устойчивые сочетания слов» учащиеся встретятся со многими понятиями, с которыми они должны были познакомиться еще в 5—6 классах: многозначность слова, омонимы, синонимы, антонимы, архаизмы (устаревшие слова), неологизмы, славянизмы (старославянизмы), заимствованные слова, общеупотребительные и ограниченные в употреблении слова, диалектизмы, профессионализмы, фразеологизмы. Вероятно, много времени для того, чтобы восстановить их в памяти, не потребуется, и это позволит больше поработать над употреблением различных групп лексики и фразеологии в произведениях словесности.

Обобщая наблюдения над стилистическим использованием слов, постараемся получить от учащихся четкие ответы по 2-му и 3-му пунктам «Вопросов и заданий»: 2. Какие свойства слова используются в стилистических целях? 3. Назовите главные группы слов, используемых в стилистических целях. В ответах эти пункты могут быть объединены. В самом сжатом виде ответы будут выглядеть так: 1) многозначность, 2) одинаковое звучание не связанных общими значениями слов (омонимы), 3) близость значений различных слов (синонимы), 4) противоположность

значений слов (антонимы), 5) сходство звучания различных по значению слов (паронимы), 6) историческая перспектива возникновения и утраты слов и их значений (архаизмы, историзмы, неологизмы), 7) происхождение слов (славянизмы, заимствованные слова), 8) принадлежность слов к различным разновидностям употребления языка (книжные слова, термины, традиционно-поэтические слова, народнопоэтические слова, разговорные слова, просторечные слова, диалектизмы, профессионализмы, жаргонизмы, арготизмы), 9) эмоционально-экспрессивная окраска слов (слова с положительной эмоционально-экспрессивной окраской и слова с отрицательной эмоционально-экспрессивной окраской).

Те свойства слова и группы слов, используемых в стилистических целях, которые уже знакомы учащимся, естественно вспоминать, обобщать и систематизировать в ходе беседы учителя с классом. При этом чем больше будут говорить ученики, тем лучше. А когда речь пойдет о свойствах и группах слов, которые могут оказаться и не знакомы (или мало знакомы) учащимся (паронимы, книжные слова, термины, традиционно-поэтические слова, народнопоэтические слова, разговорные слова, просторечные слова, эмоционально-экспрессивно окрашенные слова), а также о тех сторонах синонимов, антонимов, заимствованных слов и т. п., которые не изучались или оказались забытыми учениками, — главная роль должна принадлежать уже объяснениям учителя.

Рассматривая заимствованные слова, надо подчеркнуть естественность самого процесса заимствования слов из одного языка в другой, который является закономерным результатом различных контактов между народами и взаимодействиями их культур. При этом, как подчеркнул крупнейший чешский ученый Б. Гáвранек (1893—1978), заимствующий язык выступает как активная сторона: он отбирает то, что нужно для пополнения его лексической системы, и отвергает то, что в эту систему не вписывается. Поэтому-то одни заимствованные слова закрепляются в языке, другие в нем не удерживаются. В § 49 приводятся сведения об исторических периодах, которые связаны с заимствованиями из тех или иных языков. Хотя из каждого языка заимствуются слова, разнообразные по значению, все же прослеживается их определенная приуроченность: из греческого языка заимствованы слова религиозной сферы и многие собственные имена, тюркизмы принадлежат чаще

всего к бытовой сфере, в петровское время из немецкого языка заимствовались преимущественно слова административной сферы, из французского — военной, из голландского — морского дела и т. п. На это надо обратить внимание.

В связи с вопросом о заимствованных словах в учебнике дается понятие о «макароническом» стиле (§ 50). «Макаронический» стиль заслуживает внимания по крайней мере по двум причинам. Во-первых, в художественной словесности — это интересный, забавный прием шуточного или сатирического изображения манеры выражения, при которой слова одного языка пересыпаются словами другого языка. Во-вторых, «макаронический» стиль может возникнуть — главным образом в газетной публицистике, а иногда и в научных трудах, — так сказать, непроизвольно, просто из-за пристрастия автора к иностранным словам. И тогда мимо него нельзя пройти уже как мимо явления отрицательного.

Обратим внимание на то, что при изложении материала о синонимах (§ 44) отмечаются различные точки зрения по поводу деления их на идеографические и стилистические, по поводу того, можно ли считать синонимами только «одно и то же значащие слова», или следует понимать синонимы как слова, сходные в главном значении, но выражающие различные оттенки этого значения.

Изложение различных взглядов на те или иные вопросы, не получившие в науке однозначного решения, — один из общих принципов построения нашего учебника. Этот принцип в известной мере сближает его с вузовскими пособиями, как обсуждение разных точек зрения в классе сближает школьное преподавание с вузовским. Для 10—11 классов это вполне нормально. Во всех дискуссионных случаях мы указываем точку зрения, которая является предпочтительной. Но если эта точка зрения встретит возражения кого-либо из учеников, не надо ее навязывать. Ученик может иметь свое мнение или разделять мнение, отвергнутое в учебнике или в объяснениях учителя. Это даже хорошо, поскольку свидетельствует о самостоятельности мышления школьника. Но он обязательно должен аргументировать свою точку зрения.

Возвращаясь к вопросу о синонимах, напомним, что на уроках надо отметить их важность в языковом употреблении. Ведь соотносительность средств и способов языкового выражения в значительной мере основывается именно на синонимах.

Характеризуя общеупотребительные слова, надо подчеркнуть их выразительные и изобразительные возможности. Приведенные в учебнике отрывок из «Капитанской дочки» Пушкина и стихотворение Твардовского «Я знаю, никакой моей вины...» хорошо показывают эти возможности, но примеры следует умножить. Учащимся можно дать задание подобрать такие примеры.

Что касается слов необщеупотребительных, то следует обратить внимание на их систематизацию: прежде всего на их общее деление на книжные и разговорные, а затем и на деление внутри этих больших групп: термины, слова традиционно-поэтические, слова народно-поэтические — слова просторечные, диалектизмы, профессионализмы, жаргонизмы, арготизмы.

В материалах о фразеологизмах в учебнике особое внимание уделено крылатым словам (§ 64—66). Это не случайно. Крылатые слова, их источники, их смысл надо хорошо знать, так как без этого невозможно правильное прочтение и понимание текстов, в которых крылатые слова встречаются. А встречаются они очень часто и, помимо своей смысловой важности, служат одним из распространенных средств межтекстовых связей, т. е. выражения связи художественных (и не только художественных) текстов с другими текстами (§ 131). Частично это показано в § 66. За несколько уроков, разумеется, нельзя достигнуть широкой и глубокой осведомленности учащихся о составе, источниках, значении и употреблении крылатых слов. Но добиться осознания важности такой осведомленности — необходимо.

Практические работы по разделу «Слова и устойчивые сочетания слов» можно строить с опорой на задания 36—41 в сборнике задач и упражнений. Но можно, конечно, и выходить за рамки этих заданий. Например: понаблюдать за употреблением иностранных слов в газетах, затем обсудить, все ли они необходимы, какие из них, по мнению учащихся, останутся в русском языке, а какие выйдут из употребления. Кроме предложенных в сборнике творческих работ (38 — сочинение, основанное на употреблении антонимов, и 41 — сочинение с обязательным использованием одного из крылатых слов), можно попробовать и другие. Например: сочинить макаронические стихи или прозаический макаронический текст, высмеивающий злоупотребление иностранными словами (по типу приведенного в § 49 отрывка из фельетона «От Даля вдалеке»).

Материалы раздела «Формы слов и предложения» окажутся для учащихся, видимо, менее знакомыми, чем материалы предыдущего раздела, так как школьное преподавание грамматики если и обращается к употреблению тех или иных грамматических форм, то главным образом с точки зрения правильности, но не стилистических возможностей. Поэтому при изучении стилистических ресурсов грамматики объяснения учителя выдвигаются на первый план.

На что надо обратить внимание в начале объяснений?

Во-первых, на то, что стилистические ресурсы грамматики не столь велики, как стилистические ресурсы лексики и фразеологии. Во-вторых, на то, что в нашу задачу не входит рассмотрение различных смысловых оттенков, выражаемых с помощью грамматических форм, и мы рассматриваем только морфологические и синтаксические явления, наиболее наглядно показывающие стилистические возможности грамматики. В связи с этим надо заметить, что хотя стилистические возможности грамматики уступают стилистическим возможностям лексики и фразеологии, но из-за очень большого количества грамматических категорий, которые в какой-то мере обладают стилистической значимостью, полное изложение всех грамматических стилистических ресурсов оказалось бы очень объемным. Поэтому мы ограничиваемся наиболее стилистически важными явлениями. В случае необходимости подробные сведения о стилистических ресурсах грамматики (как, впрочем, и о стилистических ресурсах лексики и фразеологии) можно найти в учебниках стилистики, прежде всего в «Очерках по стилистике русского языка» А. Н. Гвоздева.

Среди частей речи ясно выраженными и многообразными возможностями стилистического использования выделяется глагол. Употребление глагольных форм, особенно форм времени, играет существенную роль в построении произведений словесности. Поэтому глаголу в разделе «Формы слов и предложения» уделено значительное место. Seriously заняться стилистическими возможностями глагола надо и на уроках. В области изучения предложения важно, конечно, все, о чем сказано в учебнике (тем более что сказано очень кратко). Но все же особого внимания заслуживают неполные предложения, односоставные предложения, порядок слов.

Из частных вопросов обратим внимание на широко употребляющиеся в стихах первой половины XIX в. «усе-

ченные» формы прилагательных и их отличие от кратких форм (§ 69).

Практические работы по разделу «Формы слов и предложения» (упр. 42—50 в сборнике задач и упражнений), как и по предыдущему разделу, будут состоять прежде всего в наблюдениях за стилистически значимым употреблением грамматических форм в различных произведениях словесности. Стилистические оттенки в грамматических явлениях не столь явно заметны, как в лексике и фразеологии, поэтому для их выявления требуется особенно внимательное чтение текста. Опять-таки, как и при изучении предыдущего раздела, от наблюдений за отдельными явлениями надо переходить к разбору целых произведений, выделяя в них все изученные явления и прослеживая их роль. При изучении стилистических возможностей порядка слов обязательно надо выполнить «лингвистический эксперимент», указанный в «Вопросах и заданиях» к главе 2 учебника и предложенный в задании 47 сборника: сделать все возможные перестановки слов в каком-либо коротком предложении и проследить, какие смысловые и эмоционально-экспрессивные изменения будут при этом возникать.

Как заключительную (контрольную) работу по всей теме «Стилистические возможности языковых средств» можно провести сопоставление чернового и окончательного вариантов отрывка из «Станционного смотрителя» Пушкина (см. раздел «Виды работы») или чернового и окончательного вариантов любого другого текста (можно взять, например, отрывок из рассказа А. Чехова «Учитель», приведенный в задании 50 сборника задач и упражнений).

Литература

Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. — М., 1999.

Ашукин Н. С., Ашукина М. Г. Крылатые слова. — 3-е изд., испр. и доп. — М., 1966.

Бельчиков Ю. А. Лексическая стилистика: Проблемы изучения и обучения. — М., 1988.

Бондалетов В. Д., Вартапетова С. С., Кушлина Э. Н., Леонова Н. А. Стилистика русского языка. — 2-е изд. — Л., 1989.

Гвоздарев Ю. А. Рассказы о русской фразеологии. — М., 1988.

Гвоздев А. Н. Очерки по стилистике русского языка. — М., 1965.

Жуков В. П., Жуков А. В. Школьный фразеологический словарь русского языка. — 3-е изд., перераб. — М., 1994.

Кожина М. Н. Стилистика русского языка. — М., 1993.

Львов М. Р. Школьный словарь антонимов русского языка. — 3-е изд., перераб. — М., 1998.

Школьный словарь иностранных слов / Под ред. В. В. Иванова. — 3-е изд., перераб. — М., 1994.

«Формы и качества словесного выражения»

В этой главе рассматриваются понятия, частично уже знакомые учащимся, как и ряд других понятий, рассматриваемых в первой и второй частях учебника. В связи с этим еще раз скажем о том, чем отличается изучение этих понятий в курсе теории словесности от знакомства с ними на предыдущем этапе обучения. Во-первых, в теории словесности все свойственные этой дисциплине понятия рассматриваются не разрозненно, не в связи с изучением того или иного произведения, а в строгой последовательности и во взаимной связи и взаимной обусловленности, т. е. рассматриваются в определенной системе. Таким образом, сведения, полученные учащимися ранее, не просто повторяются, но обобщаются и систематизируются. Во-вторых, их изучение направлено на раскрытие общих принципов построения разных родов и видов словесных произведений как целостных единств содержания и способов языкового выражения этого содержания (см. раздел «Словесность как учебный предмет»), т. е. изучение всех явлений в теории словесности происходит под особым углом зрения. И в-третьих, ранее известные учащимся понятия в теории словесности должны рассматриваться более углубленно. Как уже было отмечено, сказанное относится ко всем случаям, когда учащиеся в курсе теории словесности встречаются с уже знакомыми понятиями.

Раздел «Формы словесного выражения» начинается с разъяснения того, что это такое. Разумеется, важно, чтобы учащиеся это усвоили. Но важен и принятый в учебнике термин, так как в том же значении употребляются и другие термины: типы речи, формы речи, виды высказывания, формы изложения и др. Мы выбираем термин «формы словесного выражения» (а также: «качества словесного выражения») не случайно, а потому, что для теории словесности определяющим является соотношение: содержание — его словесное выражение.

Следуя порядку изложения материала в учебнике, обратим внимание на ряд положений, которые не должны остаться незамеченными при изучении различных средств словесного выражения: 1) устная и письменная формы словесного выражения связаны с разговорным языком и литературным языком, но не тождественны им; 2) следует различать диалог и монолог как две главные исторически сложившиеся разновидности языкового употребления, лежащие в основе разговорного и литературного языков, и диалог и монолог как формы построения текста литературных произведений; 3) в форме диалога могут строиться не только пьесы, но и философские, критико-публицистические и другие, в том числе стихотворные, сочинения; 4) различия между стихами и прозой не всегда резко и очевидно выражены, так что в строго научном отношении стихотворную форму словесного выражения отличает от прозаической прежде всего расчлененность на соразмерные в ритмико-интонационном отношении отрезки — строки, стихи; 5) определение «стихотворный» не тождественно определению «поэтический», поэтической может быть и проза, а стихи не всегда возвышаются до поэзии; 6) различные формы словесного выражения пересекаются друг с другом или, лучше сказать, накладываются друг на друга.

Уроки, посвященные формам словесного выражения, могут строиться как беседы с обобщающим заключением учителя.

Повествование, описание и рассуждение, по всей вероятности, окажутся лучше, чем другие формы словесного выражения, знакомы учащимся, но преимущественно со стороны содержания. Поэтому заслуживают специального внимания именно особенности языкового построения описания, повествования и рассуждения (глагольные формы, типы и структура предложений, соотношение частей речи и др.).

Для практических работ по теме «Формы словесного выражения» используются задания 52—58 сборника задач и упражнений. Здесь предложены соответствующие тексты и достаточно подробно указано, какую работу следует с ними провести. Задания 52 и 53 помогут закрепить знание различий между устной и письменной формами выражения, задание 55 — между формами диалогической и монологической, задания 55 и 56 — между формами прозаической и стихотворной, задания 57 и 58 — между описанием, повествованием и рассуждением. В последнем задании

ученикам предлагается написать сочинение-повествование, сочинение-описание, сочинение-рассуждение. Писать такие сочинения они должны были научиться еще в 5—9 классах. Но теперь основное внимание надо сосредоточить на анализе сочинений, выдвигая на первый план сопоставление особенностей словесного выражения в сочинениях каждого типа. От учащихся, конечно, ни в коем случае нельзя заранее требовать, чтобы они отразили в сочинениях те языковые особенности повествования, описания и рассуждения, о которых говорится в учебнике. Пусть пишут как пишется, главное, чтобы повествование было повествованием, описание — описанием, а рассуждение — рассуждением. Различия в словесном выражении обнаружатся непременно.

При переходе к изучению качеств словесного выражения прежде всего надо позаботиться о том, чтобы избежать дублирования материала в курсах теории словесности, культуры речи и риторики (если два последних преподаются в школе). Правда, качества словесного выражения в теории словесности, с одной стороны, и в риторике и культуре речи, с другой стороны, рассматриваются в различных аспектах (анализ произведения словесности — обучение приемам и навыкам владения языком), но координация все же необходима.

После этого замечания обратимся к наиболее важным положениям раздела учебника «Качества словесного выражения».

В материале о правильности словесного выражения учащиеся встретятся с понятиями языковой нормы и ее кодификации. Этим понятиям посвящена обширная литература, но в школе вряд ли целесообразно погружаться в теоретические глубины. Можно ограничиться тем, что сказано в учебнике и указанных в списке литературы работах. Но понятия литературно-языковой нормы и ее кодификации должны быть усвоены учащимися твердо.

В беседе о правильности или неправильности необходимо подчеркнуть, что в художественных произведениях неправильность словесного выражения может быть использована специально как средство языковой характеристики рассказчика или персонажей.

Приступая к толкованию понятия точности словесного выражения, важно объяснить, чем различаются правильность и точность: правильность определяется отношением высказывания к литературно-языковой норме и рас-

считается главным образом на ярусах произношения и грамматики, а точность определяется отношением высказывания к явлениям действительности и рассматривается главным образом на ярусе лексики. Учащимися, разумеется, должны быть усвоены изложенные в § 89 частные правила, соблюдение которых обеспечивает точность словесного выражения. Нельзя пройти мимо положения, что выбор точного слова в художественном тексте подчинен более сложным задачам, чем в тексте нехудожественном. В учебнике об этом сказано довольно подробно, приведены примеры из художественных произведений. Этот материал заслуживает пристального внимания, потому что его знание поможет при изучении в 11 классе темы «Эстетическая функция языка в произведениях художественной словесности».

Значительное место отведено в учебнике последовательности словесного выражения, понимаемой как смысловая непротиворечивость сочетания частей в предложении и предложений в тексте. Как и частные правила, соблюдение которых обеспечивает точность словесного выражения, учащимися должны быть хорошо усвоены и частные правила, соблюдение которых обеспечивает последовательность словесного выражения. Последовательность — важнейшее, но и наиболее часто нарушаемое положительное качество словесного выражения. Это определяет необходимость его тщательного изучения.

Положение, что чистота словесного выражения нарушается в первую очередь использованием всего того, что не соответствует литературно-языковой норме, очевидно и не нуждается в особых разъяснениях. А вот положение, что чистота нарушается использованием всего того, что избыточно, излишне для выражения мысли и чувства и потому не облегчает, а, наоборот, затрудняет восприятие, — хотя и не может вызвать возражений, но нередко оставляет вопрос: избыточно то-то и то-то или нет? В ответе на этот вопрос всегда есть доля субъективности, поэтому при обсуждении в классе какого-либо конкретного примера могут возникнуть споры, которые не обязательно завершать категорическим выводом учителя. Так или иначе, сквернословие и пустословие выступают как совершенно очевидные нарушения чистоты словесного выражения. И хотя сквернословие более неприятно, пустословие более опасно, потому что не так заметно. Перед учителем стоит нелегкая задача тактично, но решительно пресекать все проявления пустословия в ответах и сочинениях учащихся.

Выразительность и богатство (разнообразие) словесного выражения охарактеризованы в учебнике кратко не потому, что они менее важны, чем другие положительные качества, а потому, что соответствующий материал представлен частично в главе 2, частично в главе 4 первой части учебника.

Уместность — едва ли не главное из рассматриваемых качеств. Во всяком случае, неуместность может перечеркнуть все положительные качества словесного выражения. Особенно неприятное впечатление производит стремление во что бы то ни стало «говорить красиво», примеры чего приведены в § 94. Неуместные «красоты слога» свидетельствуют об отсутствии вкуса, который Пушкин определил как чувство «соразмерности и сообразности».

Воспитание вкуса в словесном выражении — постоянная забота учителя.

Материал для практических работ по теме «Качества словесного выражения» предложен в заданиях 59—64 сборника задач и упражнений. Специфика темы такова, что качества словесного выражения не могут быть «разбиты» по отдельным заданиям. В каждом из заданий предметом наблюдений выступает ряд этих качеств.

Особенность изучения положительных качеств словесного выражения состоит в том, что эти качества разъясняются главным образом на примерах их нарушения. А работа с «отрицательным» материалом, как известно, в дидактическом отношении нежелательна и может быть оправдана лишь в том случае, если от ошибки мы незамедлительно переходим к ее исправлению и сосредоточиваем внимание на исправленном, безошибочном словесном выражении. Это очень важно в работе по теме «Качества словесного выражения». Работа должна вестись до тех пор, пока не будет найден безупречный вариант.

Практические работы могут состоять также в постоянном наблюдении за языком газет, журналов, другой литературы, а также за языком выступлений теле- и радиожурналистов, ораторов с целью отметить случаи нарушения положительных качеств словесного выражения и исправить замеченные ошибки. Характеристика ошибок должна быть максимально конкретной, т. е. должно быть установлено не только какое из положительных качеств словесного выражения, но и какое из частных условий его соблюдения нарушено. Простейший пример: во фразе из вступительного сочинения, искажающей реплику Фамусова, «Ну

как не породить родному человечку» нарушена: 1) точность выражения; 2) из-за неразличения паронимов *порадеть — породить*. А правильно слова Фамусова звучат так: *Ну как не порадеть родному человечку*.

Литература

- Головин Б. Н. Основы культуры речи. — М., 1980.
Горбачевич К. С. Нормы современного русского литературного языка. — 3-е изд., испр. — М., 1989.
Скворцов Л. И. Норма (языковая) // Русский язык: Энциклопедия. — М., 1979.
Скворцов Л. И. Теоретические основы культуры речи. — М., 1980.
Розенталь Д. Э. А как лучше сказать? — М., 1988.

«Средства художественной изобразительности»

Практически средства художественной изобразительности известны не только каждому читающему, но и вообще любому человеку, поскольку употребляются и в разговоре. Но их теоретическое объяснение и классификация — задача науки, а затем и школьного и вузовского обучения.

Прежде чем приступать к изучению конкретных средств художественной изобразительности, надо дать о них общее понятие и объяснить основания их возможной группировки (классификации), а также отметить, что, несмотря на давнюю традицию изучения, в трактовке некоторых средств художественной изобразительности и в их классификации имеются расхождения, которые в соответствии с принятой нами установкой отмечаются в учебнике. Сообщение всех этих предварительных сведений много времени, очевидно, не займет, но они существенны и должны быть хорошо усвоены учащимися.

Словесные средства художественной изобразительности сравнительно со звуковыми и словесно-звуковыми в школьном преподавании традиционно являются предметом наибольшего внимания. Понятия о каждом из них не сложны, но полностью раскрыты и до конца усвоены могут быть только с помощью тщательно подобранных ясных по структуре, интересных по содержанию и эстетически совершенных примеров. Примеры при изучении средств художественной изобразительности имеют первостепенное значение, поэтому нельзя ограничиваться теми, которые

приведены в учебнике и сборнике задач и упражнений, надо подобрать и анализировать новые.

Вряд ли есть смысл в методических рекомендациях останавливаться на каждом из тропов, каждой из фигур и каждом из средств художественной изобразительности, не включенных нами в эти разряды. Обратим внимание только на фигуру, обычно не отмечаемую в специальной литературе и не включаемую в учебники, — острóту. В учебнике указаны ее необходимые и достаточные признаки, приведены примеры. К этому надо добавить, что фигура неожиданного сближения понятий и соответствующих языковых средств не всегда бросается в глаза, обнаруживается только при внимательном чтении (а читать надо всегда внимательно!), но ее роль в словесной организации текста бывает очень велика. Острота часто сочетается с иронией — приведенные в учебнике примеры из «Капитанской дочки» и «Истории села Горюхина» подтверждают это.

Обратим внимание и на то, что в предварающем рассмотрении тропов параграфе о прямом и переносном значении слов использованы термины автoлóгия (употребление слов в прямом значении) и метaлóгия (употребление слов в переносном значении). Эти термины не имеют широкого распространения в школьной практике, но представляются удачными и заслуживающими внимания, так как кратко и определенно указывают на два соотнесенных случая словоупотребления.

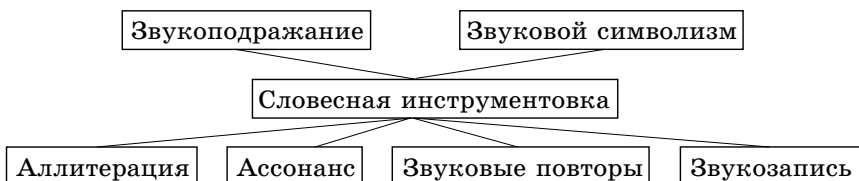
Раздел о словесных средствах художественной изобразительности заканчивается важным замечанием, что сами по себе они еще не определяют художественности словесного произведения, они — лишь одно из средств ее достижения. Отсюда, в частности, следует положение, существенное для организации практических работ и уже подчеркнутое ранее: после рассмотрения отдельных примеров надо переходить к разбору произведений, взятых полностью, с целью не только выявления словесных средств художественной изобразительности, но и определения их роли в организации текста. Сказанное здесь о словесных средствах художественной изобразительности и практических работах по их изучению относится также к звуковым и словесно-звуковым средствам художественной изобразительности. Поэтому, говоря о последних, мы не будем повторять уже высказанных рекомендаций о характере практических работ.

Изучение звуковых средств художественной изобразительности следует начать, как это сделано в учебнике, с на-

поминания о звуковой природе языка, о звуковой основе написанного или напечатанного текста.

Хотя благозвучие по сути не является выразительным и изобразительным средством, оно выступает как необходимое качество словесного произведения любого рода и вида и потому не должно быть оставлено без внимания.

Как нет необходимости в методических рекомендациях говорить об отдельных тропах и фигурах, так нет необходимости рассматривать здесь и каждое из понятий и явлений, образующих в совокупности звуковые средства художественной изобразительности. Но, очевидно, будет нелишним изобразить в схеме взаимосвязи звукоподражания, звукового символизма, словесной инструментовки, аллитерации, ассонанса, звукового повтора и звукописи:



Звуковые средства художественной изобразительности рассматриваются обычно на примерах из стихотворных текстов, но они применяются и в прозе. На это обращено внимание в учебнике. Особо сказано о ритме и интонации в прозе. Перечислены факторы, от которых главным образом зависит ритмико-интонационный рисунок прозы. Правда, перечислены они «через запятую», что затрудняет восприятие. На уроке желательно каждый из факторов обозначить особо: 1) типы используемых предложений, наличие или отсутствие риторических вопросов, восклицаний и обращений; 2) протяженность (размер) предложений; 3) протяженность синтагм; 4) количество слогов в синтагмах; 5) соотношение количества ударных и безударных слогов в синтагмах; 6) расположение ударных слогов в синтагмах; 7) порядок слов в синтагмах.

Конечно, эти факторы намечены весьма приблизительно, но все же дают возможность выявлять особенности ритмико-интонационной организации прозы. На основе их учета в учебнике рассмотрены отрывки из «Колотого сахара» Паустовского и двух рассказов Бунина — «Убийца» и «Обреченный дом». По этому образцу можно проанализировать ритмико-интонационные особенности и других прозаических текстов. Однако работа эта скрупулезная, уто-

мительная, и навязывать ее ученикам в обязательном порядке не стоит, можно ограничиться объяснениями учителя. Но если найдутся энтузиасты, они смогут убедиться, что настойчивый труд дает интереснейшие результаты.

Словесно-звуковые средства художественной изобразительности относятся к числу оригинальных, привлекающих к себе внимание. Применение их требует от автора не только особого мастерства, хорошего «чувства слова», но и хорошего вкуса и чувства меры. Надо добиваться, чтобы учащиеся осознавали это. Особый интерес представляет народная этимология в том смысле, что она действительно зарождается и живет «в народе», в разговорном языке и оттуда переходит в арсенал изобразительных средств писателя (или писатель сам создает слова по принципу народной этимологии). Обязательно спросим учеников: не знают ли они примеров народной этимологии кроме тех, которые приведены в учебнике?

Обратим внимание на то, что в сборнике задач и упражнений в разделе «Средства художественной изобразительности» нет заданий типа: «Выпишите из текста метафоры (или оксюмороны, аллитерации и т. п.)». Задания сгруппированы более широко и соотносятся с разделами главы 4 учебника: словесные (задания 66—68), звуковые (задания 69—72) и словесно-звуковые (задание 73) средства художественной изобразительности. Это принципиально важно. В текстах рассматриваются не отдельные средства, а вся система средств художественной изобразительности данного типа.

В качестве заключительной (контрольной) работы по теме «Средства художественной изобразительности» можно предложить разбор приведенного в задании 75 стихотворения Б. Пастернака «По круглым корешкам старинных книг...» или любого другого подходящего по размеру произведения с целью выявления в нем и определения роли и словесных, и звуковых, и словесно-звуковых средств художественной изобразительности. Отсутствие в произведении каких-либо из этих средств также не должно остаться без внимания.

Литература

Вялкина Л. В. Звукоподражательные слова // Русский язык: Энциклопедия. — М., 1979.

Квятковский А. П. Школьный поэтический словарь. — 2-е изд. — М., 2000.

Лукьянова Г. Н. Звуковой символизм // Энциклопедический словарь юного филолога (Языкознание). — М., 1984.

Энциклопедический словарь юного литературоведа. — М., 1988.

«Русское стихосложение»

В этой главе изложены только начальные, самые важные сведения о русском стихосложении, которые не исчерпывают всех стиховедческих понятий и категорий, но дают представление о главных из них и — что наиболее существенно — позволяют судить, сколь разнообразны и богаты возможности создания русского стихотворного произведения.

Сведения о стихосложении в школьных программах не забыты, но представлены разрозненно и, если так можно выразиться, не в полном наборе, причем набор этот год от года сокращается. Между тем знание основ стихосложения на родном языке — неотъемлемый признак культуры, оно так же необходимо, как знание грамматики и правописания. Поэтому глава о стихосложении в учебнике имеет, на наш взгляд, не только узкообразовательное, но и общекультурное значение.

Отметим две важные особенности построения главы и, соответственно, особенности изучения материала о стихосложении в классе.

Во-первых, поскольку большинство понятий стихосложения не требует в обязательном порядке пространственных объяснений и потому раскрыто в сжатых определениях, глава получилась краткой, но, как сейчас принято говорить, насыщенной информацией. Следовательно, уложиться в предположительно отводимые на эту тему 10 уроков можно будет лишь при очень четких объяснениях учителя и закреплении полученных учениками знаний в системе домашних заданий, состоящих преимущественно в подборе примеров на употребление рассмотренных в классе явлений (например, различные размеры стиха, виды рифм, строф и т. п.).

Во-вторых, настоятельно рекомендуемое нами рассмотрение всех изучаемых явлений в одном или нескольких произведениях, взятых полностью, в данном случае применить затруднительно. Ведь в одном стихотворном произведении, как правило (исключения не очень часты), не представлены разные (и уж определенно не представлены все интересующие нас) размеры и тем более виды стиха, разновидности рифм, строф и т. п., поэтому приходится работать со многими произведениями.

В сборнике задач и упражнений в разделе «Русское стихосложение» (задания 76—83) приведены тексты, позво-

ляющие на конкретных примерах рассмотреть все изложенные в главе 5 учебника вопросы.

Об основных системах стихосложения рассказывает учитель. А его рассказ о русском народном стихе и силлабическом стихосложении уже должен сочетаться с наблюдениями учащихся за соответствующими текстами, в которых они должны уметь находить определяющие признаки народного стиха и его разновидностей и характерные черты силлабических стихов.

Большое внимание уделяется, конечно, силлаботоническому стихосложению как наиболее распространенному в русской книжной словесности. Нужно обратить внимание на различие метра и размера стиха и на расхождение в толковании этих понятий. Учащиеся должны знать графическое изображение стоп и их разновидностей, а главное — уметь схематически записывать размер стихотворений (примеры таких схем в учебнике имеются).

При изучении стихосложения неприемлемо одно только механическое заучивание определений. Недостаточно, если ученики будут бойко отвечать, что такое пауза, перенос, пезура, анакруза, клаузула, — эти явления они должны безошибочно указывать в стихах. Это относится и к видам рифм и разновидностям строф.

Практическая работа со стихотворными текстами выдвигается на первый план.

Серьезное внимание надо уделить акцентному стиху и свободному стиху (верлибру). Вряд ли надо добиваться того, чтобы учащиеся безошибочно различали безрифменный акцентный стих и свободный стих (задача и вообще не всегда однозначно решаемая), но достаточно четкое понятие об акцентном стихе и свободном стихе в их типичных проявлениях учащиеся иметь должны. Чтобы у школьников не создалось впечатления, что акцентным стихом писал один Маяковский (потому что в учебнике пример приведен из Маяковского), надо познакомить их и с акцентными стихами других поэтов, хотя бы со стихотворением Багрицкого «Суворов», первое четверостишие которого звучит так:

В серой треуголке, юркий и маленький,
В синей шинели с продранными локтями, —
Он надевал зимой теплые валенки
И укутывал горло шарфами и платками.

При всей кажущейся сложности стихотворства писать стихи легче, чем прозу. Поэтому в юности очень многие

пробуют свои способности к словесному творчеству именно в стихах (конечно, речь идет о пробе сил, а не о вершинах поэзии, которые и в стихах, и в прозе даются немногим). Во всяком случае, при изучении стихосложения вполне можно попробовать и стихотворные творческие работы. Начать лучше с самого простого. Вспомним хотя бы когда-то очень распространенную, а теперь почти забытую игру в буримé (франц. bouts rimés — рифмованные концы) — сочинение стихов на заданные рифмы. Начнем с несложного варианта: дадим учащимся любые (придуманные учителем или взятые из какого-либо стихотворения) рифмы для четырех строк, и пусть сочинят четверостишие (задание 82 в сборнике задач и упражнений). Если получится (конечно, не у всех) — можно взять задание посложнее: предложить необычные рифмы, затрудняющие пишущему ассоциативные связи, предложить рифмы не для четырех, а для большего количества строк; можно дать работу и другого типа — сочинить четверостишие заданным размером, сочинить октаву и т. п. Хорошо, если учащиеся (или кто-либо из них) просто напишут стихотворение на любую тему, любым размером, с любыми рифмами и т. п. В таком стихотворении будет не менее, если не более, интересно, чем в хрестоматийных стихах классиков, определить и размер, и характер рифм, и все другое.

Литература

Квятковский А. П. Школьный поэтический словарь. — 2-е изд. — М., 2000.

Холшевников В. Е. Стихосложение // Краткая литературная энциклопедия. — М., 1972. — Т. 7.

Энциклопедический словарь юного литературоведа. — М., 1988.

Как явствует из предложенного выше примерного планирования курса теории словесности, темой о стихосложении завершается изучение в 10 классе комплекса вопросов, объединенных названием «Материал словесности». Следующий комплекс тем и вопросов, объединенных названием «Произведение словесности», рассматривается в 11 классе. Ясно, что изучение принципов построения произведения словесности не может быть оторвано от материала словесности. Поэтому занятия по теории словесности в 11 классе строятся с опорой на знания, полученные учащимися по этому предмету в 10 классе.

«Роды и виды произведений словесности»

Эта глава включает в себе ответы на вопросы: какие вообще бывают произведения словесности и по каким признакам они группируются (классифицируются)?

Практически учащиеся 11 класса знакомы с тремя родами и если не со всеми видами и жанрами словесности, то по крайней мере с большинством из них. Казалось бы, тема о родах и видах словесности раскрывается элементарно: надо всего лишь напомнить определения эпоса, лирики и драмы и перечислить, какие виды и жанры к этим родам относятся. Однако и в теоретическом, и в методическом плане дело обстоит не совсем просто.

Начнем с вопросов теоретических. Эпос, лирика, драма — это роды художественной словесности. Но ведь есть и другая словесность — нехудожественная, «практическая». Следовательно, возникает вопрос, как их различать. Для теории словесности этот вопрос важен, он издавна выделялся во всех учебниках как вопрос о различиях «прозы» (нехудожественной, «практической» словесности) и «поэзии» (художественной, «изящной» словесности). В учебнике кратко изложено наиболее распространенное современное понимание этой проблемы, согласно которому художественность связывается с образом и главной отличительной чертой художественного произведения признается образность. Но учителю надо иметь в виду, что в свое время предлагались и иные формулировки, по-другому расставлялись акценты. Например, И. М. Белоруссов (XIX в.), учитывая и образность, на первое место тем не менее выдвигал другой признак: «В прозаических сочинениях изображается, что было и есть, действительность, в поэтических — не только то, что было, но и что могло и может быть, т. е. допускается правдоподобный вымысел». В том же духе А. А. Радонежский писал, что проза изображает мир действительный, а поэзия — идеальный. П. В. Смирновский трактовал этот вопрос так: «Словесное выражение результатов одной только умственной деятельности называется прозой; словесное же выражение результатов художественного творчества называется поэзией». Эти суждения имеют свои основания, но насколько эти основания справедливы? По существу, Белоруссов и Радонежский определяющее значение придают предмету изображения, теме, тогда как определяющим является способ отображения действительности. В этом смыс-

ле ближе к истине Смирновский, который делает упор на отражение в произведениях словесности различных типов работы мышления — научного, логического («умственного») и творческого, образного (художественного).

Хотя наши учащиеся и не знакомы со старыми учебниками по теории словесности, при обсуждении вопроса о различиях между художественными и нехудожественными произведениями (а этот вопрос надо именно обсудить, здесь уместна беседа, монолог учителя будет менее интересен и эффективен) они могут высказать самые различные соображения, в том числе и те, которые в свое время считались основными. Учителю требуется убедить учеников, что современная трактовка художественности или нехудожественности наиболее соответствует сути явлений.

Далее следуют вопросы, относящиеся к классификации произведений художественной словесности. Первым идет вопрос о признаках, на основе которых производится классификация. В учебнике названы главные (§ 115): 1) выбор изображаемых явлений действительности; 2) способ изображения действительности; 3) характер отношения автора к изображаемому; 4) преобладание объективного или субъективного начала в изображении; 5) расположение частей произведения (архитектоника и композиция); 6) формы словесного выражения. Учащиеся должны усвоить эти признаки, а также важное положение, что роды не существуют, так сказать, непосредственно, а представляют собой совокупность произведений, каждое из которых относится к определенному виду и только через вид принадлежит к тому или иному роду.

Об отсутствии единства в трактовке соотношения род — вид — жанр надо упомянуть, потому что учащиеся могут встретиться с ним в специальной литературе, но акцентировать на этом внимание нет необходимости.

А вот вопросу об исторической изменчивости родов, видов и жанров надо уделить серьезное внимание. Не в том смысле, что надо говорить об этом много, а в том, чтобы этот вопрос был учащимся ясен. Они ведь могут задать вполне резонные вопросы типа: а почему мы говорим о таких видах лирики, как идиллия, мадригал, ода, эклога, элегия, хотя идиллий и прочего поэты уже не пишут? Ответ в том, что классификация произведений словесности по родам, видам и жанрам учитывает как бы два измерения: не только пространство, но и время. Мы читаем то, что создавалось на протяжении примерно двухсот лет (с конца

XVIII в.), а изучаем то, что создавалось на протяжении всей истории русской словесности (начиная с XI в.). Поэтому отказаться от исторического подхода к делению произведений словесности на роды, виды и жанры было бы неправильно.

Еще надо обратить внимание на определенную условность положения об объективном характере изображения действительности в эпосе (§ 116), на отсутствие в некоторых случаях четких границ между видами, а тем более жанрами словесности, на связь между родами и видами словесности (§ 122).

Внимание к теоретической стороне классификации произведений словесности важно не только само по себе: оно поможет в определенной мере избежать однообразия, «перечислительного» характера прохождения темы. Мы говорим «в определенной мере», потому что перечислять все-таки придется много: в учебнике названо более 70 видов и жанров нехудожественной и художественной словесности. Все их надо назвать, какие кратко, а какие и подробно описать — без этого обойтись невозможно. Отсюда и главная методическая трудность: как уйти от однообразия, сухой описательности? Частично, как уже было отмечено, этому поможет обращение к теоретическим вопросам. А в основном надо полагаться на подбор интересных, могущих вызвать оживление при обсуждении примеров. Но в классе, естественно, можно прочитать и разобрать только произведения краткие, следовательно, далеко не всех видов и жанров. Подбору кратких примеров в учебнике уделено особое внимание, но за недостатком места приведены лишь немногие из них, остальные только названы. Желательно, чтобы класс с этими названными, но не приведенными в учебнике примерами («Толстый и тонкий» Чехова, «Баллада о гвоздях» и «Баллада о синем пакете» Тихонова, «Как Данила помирал», «Рассказ танкиста», «Баллада о товарище» Твардовского и др.) познакомился на уроках или дома. А вот вместо приведенных в учебнике примеров учителю лучше подобрать другие — так будет интереснее.

А что же делать с романами, повестями, поэмами, драмами и т. п., которых в классе не прочтешь? Рассматривая эти виды и жанры словесности, остается обратиться к тому, что было уже изучено или в данное время изучается на уроках литературы (или истории словесности). Конечно, при этом вопросы перед классом должны быть поставлены такие, которые выясняли бы особенности рассматри-

ваемого вида и жанра словесности с опорой на содержание конкретного произведения (поскольку оно уже с этой стороны изучено). Например, как отличительные черты романа-эпопеи отмечаются: большое количество действующих лиц и сложное переплетение их судеб; изображение событий, особо важных для истории народа и раскрываемых во многих частных конкретных эпизодах жизни героев; действие, охватывающее значительный период времени и происходящее на обширном пространстве; большой объем и сложное построение. Исходя из задачи показать эти признаки в реальном воплощении, можно обратиться к «Войне и миру» и предложить классу такие, например, вопросы: каких действующих лиц романа вы помните? (Всех, надо полагать, не вспомнят, но наглядно убедятся, что их очень много.) Как переплетаются их судьбы? Этот вопрос лучше сразу же сузить, скажем, так: с судьбами каких персонажей переплетается судьба Андрея Болконского? Наташи Ростовой? и т. п. Какие конкретные эпизоды пожара Москвы (Аустерлицкого сражения, Бородинской битвы, отступления французов, партизанской войны и т. п.) изображены в романе? Кто из героев романа в них участвует? Когда начинается и когда заканчивается действие романа? В каких пространственных границах происходит действие романа? Подобные вопросы не только позволят конкретизировать понятие романа-эпопеи, но и будут способствовать лучшему знанию текста «Войны и мира».

Литература

Краткая литературная энциклопедия. — М., 1962—1978. — Т. 1—9. (Статьи: Вид литературный; Жанр литературный; Род литературный.)

Энциклопедический словарь юного литературоведа. — М., 1988.

«Понятие о тексте»

Изучение этой важной главы требует повторения материала первой части учебника, иначе говоря, материала, изучавшегося в 10 классе. Необходимо вспомнить, что говорилось о филологии (§ 4), о строе и употреблении языка (§12—13), а также об использовании крылатых слов и выражений в произведениях словесности (§ 66).

Поскольку с понятием текста учащиеся знакомятся теперь уже на ранних этапах обучения и затем неоднократно

возвращаются к нему, надо, конечно, повторить все то, что им известно о тексте. Но при этом учитель должен подводить учащихся к филологическому, органичному для теории словесности пониманию текста. На это приходится обратить особое внимание, так как под влиянием некоторых некритически воспринятых направлений «лингвистики текста» в школьную практику проникает толкование текста как «единицы языка», стоящей в ряду «звук (фонема), морфема, слово, словосочетание, предложение, текст». В учебнике по этому поводу сказано: «Такую точку зрения нельзя назвать даже слишком узкой, потому что следует назвать просто неправильной» (§ 123). Это — единственная в учебнике категорическая оценка одного из имеющих хождение в специальной литературе взглядов. Но эту оценку приходится повторить и в наших методических рекомендациях, так как текст — явление принципиально иного порядка, чем единицы языкового строя. Текст — явление употребления языка, и именно этим обусловлена его специфика.

Здесь уместно сказать несколько слов и о так называемой «лингвистике текста». Нередко к ней относят, грубо говоря, без разбора все направления языкознания, которые так или иначе обращаются к тексту. Но при таком понимании «лингвистика текста» превращается в конгломерат очень разнородных подходов и решений. Название «лингвистика текста» больше всего соответствует тому направлению, которое настаивает на «собственно лингвистическом» подходе к тексту и рассматривает текст как единицу языкового строя. А этому направлению противостоит стилистика (не «лингвистика»!) текста, которая основывается на филологическом подходе к тексту и рассматривает текст как явление языкового употребления.

Из сказанного здесь о различных пониманиях текста и о «лингвистике текста» вытекает, что нельзя воспринимать как абсолютную истину все положения работ, указанных в списке литературы.

Надо ли рассказывать учащимся о различных подходах к тексту, о нетождественности «лингвистики текста» и стилистики текста более подробно, чем это сделано в учебнике, — решать учителю. Так или иначе, в раскрытии понятия текста как явления употребления языка и характеристике признаков текста главная роль должна принадлежать объяснениям учителя.

В определении текста, предлагаемом в учебнике, полезно, как мы это уже делали, особо обозначить каждый из признаков, совокупность которых выявляет сущность этого феномена: текст — это (1) выраженное в письменной или устной форме (2) упорядоченное и (3) завершенное (4) словесное целое, (5) заключающее в себе определенное содержание, (6) соотносимое с одним из жанров художественной или нехудожественной словесности, (7) отграниченное от других подобных целых и (8) в случае необходимости воспроизводимое в том же виде.

Раскрытие понятия о тексте и его строении не ограничивается перечислением признаков текста и его определением. Оно требует рассмотрения еще ряда вопросов. В их числе — способы связи частей текста. Их объяснение не представляет сложности, главное — выявить и определить эти способы в тексте. По образцу, предложенному в учебнике, можно анализировать любые тексты. В теоретическом плане важно иметь в виду, что сам по себе анализ способов связи частей текста, строго говоря, относится к «грамматическому» изучению языка. Но поскольку грамматические явления включают в себе возможности стилистического использования (§ 67—77), способы связи частей текста тоже могут рассматриваться в стилистическом плане — если обратить внимание на особенности способов связи предложений в каком-либо конкретном тексте сравнительно с другими текстами.

Очень важен комплекс вопросов, связанных с характеристикой текста как единства неязыкового содержания и его языкового выражения: тема и содержание текста, тема и идея, предметно-логическая и эмоционально-экспрессивная стороны содержания текста и их словесное выражение, различное соотношение предметно-логической и эмоционально-экспрессивной сторон в разных видах словесных произведений. Рассмотрению этих вопросов в учебнике отведено немало места, причем его значительную часть занимают примеры, тексты, обращение к которым позволяет учащимся лучше понять и усвоить соответствующий теоретический материал. Этот последний и не очень объемный, и не очень сложный. Конечно, учитель разъясняет, толкует теоретические положения, но основной упор надо сделать на работу учащихся с текстами. Поскольку тексты, приведенные в учебнике, там же и объяснены, для работы в классе и заданий на дом обратитесь к упр. 85—90 сборника задач и упражнений. Можно подобрать и другие

тексты. Особой сложности это не составит, потому что, например, то или иное соотношение предметно-логической и эмоционально-экспрессивной сторон содержания можно обнаружить в любом тексте, как и определенное соотношение темы и содержания, темы и идеи.

Можно предложить учащимся и задания творческого характера, ориентируясь на задания 92 и 93 сборника задач и упражнений.

В учебнике (§ 131) кратко сказано о межтекстовых связях. Это явление хотя и не входит в число обязательных признаков текста, но присутствует в текстах (особенно художественных) очень часто и имеет важное значение для уяснения их содержания и особенностей строения.

Межтекстовые связи в последние десятилетия стали как предметом филологических исследований, так и темой разного рода умозрительных рассуждений о всеобщей связи не только и не столько словесных текстов, сколько вообще всего со всем. В последнем случае говорят обычно не о межтекстовых связях, а об «интертекстуальности». Следует обратить самое серьезное внимание на изложенное в учебнике соображение о научной и методической нецелесообразности отождествления терминов межтекстовые связи и интертекстуальность и о предпочтительном использовании в учебных целях первого из них.

В учебнике кратко охарактеризованы приемы и типы межтекстовых связей, приведен примерный анализ межтекстовых связей в рассказе И. Бунина «Темные аллеи». Работу можно продолжить, анализируя тексты, помещенные в заданиях 93 и 94 сборника задач и упражнений. Но главное — не проходить мимо межтекстовых связей во всех произведениях, изучаемых в школе. Это будет способствовать и расширению кругозора учащихся, и более глубокому пониманию содержания произведения.

Заканчивая рекомендации к теме «Понятие о тексте», сделаем одно терминологическое замечание. В последнее время в специальной литературе получает все большее распространение термин *дискурс*, или *ди́скурс* (произносятся и так и этак; *лат.* *discursus* — рассуждение; *франц.* *discours* — речь, выступление). Термин этот, несмотря на употребительность (а может быть, моду), не имеет пока четкой соотнесенности с одним определенным явлением. Некоторые специалисты считают дискурс «компонентом текста» и соотносят с такими понятиями, как *сверхфразовое единство* и *сложное синтаксическое целое*, т. е. единство более

крупное, чем предложение, и меньшее, чем текст. Другие понимают дискурс шире, как «произведение речи», а третьи еще шире — как «проявление языка в живом общении», «речь». Возможно, термин дискурс со временем приобретет достаточную определенность и будет востребован теорией словесности, но пока она вполне обходится без него. Поэтому о дискурсе мы в учебнике не упоминаем, но в методических рекомендациях сообщаем для сведения учителя.

Литература

Гальперин И. Р. Лингвистика текста // Энциклопедический словарь юного филолога (Языкознание). — М., 1984.

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М., 1981.

Лосева Л. М. Как строить текст. — М., 1980.

Лотман Ю. М. Структура художественного текста. — М., 1970.

Николаева Т. М. Текст // Русский язык: Энциклопедия. — М., 1979.

Одинцов В. В. Стилистика текста. — М., 1980.

Солганик Г. Я. От слова к тексту. — М., 1993.

«Возможность различного словесного выражения одной темы»

При изучении этой главы с особой очевидностью проявляется необходимость хорошего знания материала, изложенного в первой части учебника (т. е. изучавшегося в 10 классе). Прежде всего это относится к соотносительности средств и способов языкового выражения (§ 14) и к формам словесного выражения (§ 78—86). Понадобится и обращение к разновидностям разговорного и литературного языка (§ 20—40). И само собой разумеется, что при изучении всех глав второй части невозможно обойтись без хорошего знания стилистических возможностей языковых средств (2-я глава).

Глава «Возможность различного словесного выражения одной темы» посвящена субъективным и объективным факторам, влияющим на выбор и организацию языковых единиц в тексте и тем самым на языковые особенности раскрытия темы в тексте. Глава имеет теоретический характер, но изучение содержащихся в ней теоретических положений предполагает обращение к текстам. Так что практические работы учащихся не только возможны, но и необходимы.

Рассматривая зависимость выбора и организации языковых единиц от принадлежности словесного произведения к художественной или нехудожественной словесности, к тому или иному роду, виду и жанру книжной или народной художественной словесности, к тому или иному функциональному стилю (§ 133), от условий языкового общения, среды и сферы употребления языка (§ 134), как материал для практической работы учащихся можно использовать прежде всего тексты, которые приведены в учебнике, но детально не разобраны. Ориентироваться можно на сопоставительный анализ отрывка из «Путешествия в Арзрум» и стихотворения «Обвал» Пушкина (§ 133). По этому образцу проведите анализ отрывков из рассуждений об образе автора В. В. Виноградова и А. Битова, отрывков из былины о Садко и баллады А. К. Толстого, «простенькой фразы» о Марии Ивановне, читавшей книгу, и пародии на милицейский протокол об этом событии. Разумеется, тексты для анализа по главе «Возможность различного словесного выражения одной темы» представлены и в сборнике задач и упражнений. Это задания 96—113, среди которых есть и сопоставления текстов с изобразительным материалом, и творческие работы.

Обратите внимание, что в характеристике литературных направлений (§ 135—137) особо подчеркнуты их языковые особенности (конечно, представленные очень обобщенно, только в самых типичных и наиболее доступных для наблюдения проявлениях). Для теории словесности принятые в литературных направлениях приемы словесного выражения очень важны.

Отрывки, иллюстрирующие высокий стиль классицизма, «новый слог» сентиментализма и особенности словесного выражения романтизма оставлены в учебнике без детального разбора — это надо сделать на уроках. Характерные языковые черты приводимых отрывков в учебнике названы, остается их выделить. Например, сказано, что в высоком стиле классицизма «полагалось использовать славянизмы, сложный порядок слов, риторические фигуры и тропы». В приведенной части монолога крымского царевича Нарсима, рассказывающего о Куликовской битве, присутствуют эти черты: славянизмы (*возносит, возвысило, глас, во сретенье, вскричали, воспылал, встрепетали, к бегствию*), сложный порядок слов (*Ужасный в воздухе рождает бегом свист* — сравните: *Бегом рождает в воздухе ужасный свист*), развернутое сравнение (первые шесть строк отрыв-

ка), метафора (*Великой воспылал в сердцах унывших жар*), олицетворение (*И ужас к бегствию принудил всех татар*). Так же можно в отрывке из «Бедной Лизы» Карамзина выделить перечисленные в учебнике (с. 300—302) черты «нового слога», а в отрывках из лермонтовского «Вадима» — черты языка, характерные для романтизма (с. 304).

Конечно, не приходится особенно надеяться, что учащиеся справятся с заданием написать о чем-либо в стиле классицизма, сентиментализма и романтизма. Но если класс сильный, ученики действительно интересуются словесностью и серьезно изучают ее теорию, — можно попробовать.

Обратим особое внимание на сопоставление текстов, предложенных в заданиях 102—104 сборника задач и упражнений. Эти тексты дают возможность наглядно сравнить языковые черты сентиментализма и романтизма, с одной стороны, и реализма — с другой. Заметим, что в § 136 учебника, посвященном реализму, и в сборнике задач и упражнений специально, особо, так сказать, «отдельно» не приводятся образцы реалистических текстов, потому что современная теория словесности, в той ее части, которая охватывает словесность художественную, строится преимущественно на материале словесности реалистической. Так что в учебнике с разных точек зрения уже рассмотрены и еще будут рассмотрены многие произведения реализма.

Для наблюдений за типичными языковыми чертами символизма и акмеизма можно взять любые стихотворения поэтов, принадлежавших к этим направлениям. А из футуристов лучше взять Хлебникова и раннего Маяковского.

Заканчивая разговор о факторах, от которых зависит выбор и организация языковых единиц в тексте, не забудем подчеркнуть, что все эти факторы так или иначе между собой связаны. В учебных целях мы сосредоточиваем внимание поочередно на одном из факторов, а практически в каждом конкретном случае действует не один, а несколько факторов, это и ведет к бесконечному разнообразию возможностей различного словесного выражения одной темы.

Литература

Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. — Л., 1975.

Шмелев Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. — М., 1977.

Энциклопедический словарь юного литературоведа. — М., 1988.

«Композиция словесного произведения»

В смысле соотношения теоретических сведений и возможностей проведения практических работ эта глава сходна с предыдущей, т. е. глава теоретическая, но есть над чем поработать практически.

Сначала обратим внимание на наиболее важные теоретические положения.

Путь от общего понимания композиции в искусстве (§ 138) к ее определению в словесности лежит через раскрытие роли материала в особенностях воплощения сюжета в композиции того или иного вида искусства (§ 140). В связи с этим надо самым серьезным образом рассмотреть и обстоятельно разъяснить учащимся приведенное в учебнике высказывание В. М. Жирмунского. Суть этого высказывания в положении, что в поэзии (в художественной словесности) «мы имеем дело не с сюжетом и композицией вообще, а с особого рода тематическими и композиционными фактами — с сюжетом, воплощенным в слове, с композиционным построением словесных масс». При всей принципиальной важности и несомненности подчеркнутого Жирмунским значения материала в композиционных построениях используемое им понятие «словесных масс» трудно признать удачным. Бесспорно предпочтительнее понятие «словесный ряд», которым постоянно оперирует В. В. Виноградов. Слово «ряд» в этом выражении указывает на порядок, упорядоченность словесного материала. Словесные ряды и образуют, по Виноградову, языковую композицию произведения словесности, которая определяется как система динамического развертывания словесных рядов в сложном словесно-художественном единстве. Таким образом, с точки зрения словесного строя произведения главным компонентом, слагаемым его композиции выступает словесный ряд. Поэтому в учебнике описанию словесных рядов, их «динамическому развертыванию», движению и взаимодействию в тексте уделено особое внимание.

Понятие словесных рядов и их динамики раскрывается на материале повести Распутина «Живи и помни», лермонтовской «Тамани» (можно обратиться к рисунку Лермонтова — см. рекомендации в разделе «Виды работы») и — наиболее подробно — повести-феерии Грина «Алые паруса». Думается, этот материал достаточен для разъяснения понятия, важнейшего не только в теории композиции, но и в теории словесности вообще.

В учебнике подробно рассмотрены признаки словесного ряда. При их изучении надо обратить особое внимание на то обстоятельство, что определение «словесный» в выражении «словесный ряд» употребляется в широком смысле. В качестве слагаемых, компонентов словесного ряда могут выступать не только слова (хотя прежде всего и чаще всего имеются в виду именно слова), но и словосочетания, различные синтаксические модели, тропы, фигуры. В слове, входящем в словесный ряд, определяющим признаком может быть не значение или стилистическая окраска, а морфологическая форма или звуковые особенности. К словесным рядам могут быть отнесены, согласно мнению Виноградова, и «разные формы и типы речи», используемые в произведении. На основе анализа признаков словесного ряда в учебнике предложено его определение (в котором, как и в других определениях, особо обозначаем каждый из признаков, образующих в совокупности рассматриваемое понятие): **с л о в е с н ы й** р я д — это (1) представленная в тексте (2) последовательность (не обязательно непрерывная) (3) языковых единиц разных ярусов, (4) объединенных композиционной ролью и соотношенностью с определенной сферой языкового употребления или с определенным приемом языкового выражения.

Не забудем подчеркнуть учащимся, что словесный ряд — категория текста, а потому принципиально отличается от таких явлений, как синонимический ряд, семантическая или тематическая группа, которые представляют собой категории языкового строя и могут быть установлены с помощью словарей. Отличен словесный ряд и от контекста, который представляет собой часть текста, взятую в объеме, достаточном для определения смысла входящего в нее отдельного слова или предложения. Словесный ряд назвать частью текста в том смысле, в каком ею является контекст, нельзя. Словесный ряд является компонентом, слагаемым текста, но не его частью «от и до». Словесный ряд может быть и, как правило, бывает прерывным, между образующими его единицами могут располагаться другие единицы.

Хотя словесные ряды в учебнике рассмотрены на примерах текстов, процитированных в значительном объеме, ограничиваться этими примерами не следует. Учащиеся обязательно должны поработать самостоятельно, выделяя

в текстах словесные ряды и прослеживая их развертывание и взаимодействие. Выбор произведений при этом неограничен. Легче, конечно, работать с текстами, в которых словесные ряды имеют заметные признаки и четко выделяются (например, просторечный словесный ряд, диалектный словесный ряд и т. п.). Однако интереснее и поучительнее анализировать произведения, в которых выделяются словесные ряды не только и не столько связанные с функциональной соотнесенностью или эмоционально-экспрессивной окраской слов, сколько определяемые семантическими особенностями, объединением вокруг того или иного образа, принадлежностью к тому или иному приему словесной изобразительности и т. п. (Некоторые примеры, кроме приведенных в главе 9, можно найти и в главе 13 учебника, где анализируется рассказ Паустовского «Колодый сахар».)

В сборнике задач и упражнений для анализа языковой композиции приведены три прозаических («Ванька» А. Чехова, «Журавли» И. Бунина, «Кот Ворюга» К. Паустовского) и два стихотворных («Емшан» А. Майкова, «Как Данила помирал» А. Твардовского) повествовательных текста (задания 114 и 115).

Разговор о роли деталей (подробностей) в композиции произведений словесности можно начать с высказывания В. Набокова: «Читая книгу, следует прежде всего замечать детали и наслаждаться ими». Комментарий к этому высказыванию ясен: конечно, произведение словесности состоит не из одних деталей и не всегда они важны «прежде всего», но замечать детали — значит читать внимательно (а только так и надо читать), наслаждаться деталями — значит уметь ценить мастерство писателя. Через анализ и понимание деталей (подробностей) и особенностей их словесного выражения лежит путь к пониманию и правильному восприятию целого. Не случайно хорошие писатели так внимательны к деталям.

В учебнике приведено высказывание С. Антонова о ценности деталей. Полезно и интересно обратиться также к повести Паустовского «Золотая роза», к главе «Старик в станционном буфете». Начало этой главы и рассуждение К. Паустовского о подробностях (деталях) в произведении художественной словесности приведены в сборнике задач и упражнений (задание 116). Выполнение этого задания можно построить так: прочесть в классе рассказ о старике и его собачке (он небольшой), не читая замечаний автора,

и спросить учащихся, какие детали (подробности) они заметили, какие из них считают наиболее важными и почему. А уже после беседы об этом обратиться к суждениям и оценкам Паустовского и сопоставить то, что говорили ученики, с тем, что сказал сам писатель.

Изложение материала о композиционной роли деталей (подробностей) в произведениях словесности, как нам кажется, не представляет трудностей, и нет нужды его специально комментировать.

Характер практических работ по этой теме очевиден: читать произведения, выделять в них детали, определять их характер (повествовательные или описательные, что, впрочем, весьма условно) и роль. Поскольку в учебнике говорится о деталях у Бунина и Чехова, обязательно проделайте сравнительный анализ деталей в отрывках из «Солнечного удара» И. Бунина и «Дамы с собачкой» А. Чехова, предложенных в задании 118 сборника задач и упражнений.

Сопоставляя приведенные в задании 117 евангельские повествования о предательстве Иуды и отречении Петра и пересказ их студентом в чеховском рассказе «Студент», обратим внимание не только на детали (подробности), но и на соотношение предметно-логических и эмоционально-экспрессивных структур.

Напомним, что, говоря о деталях в «Шинели» Гоголя, можно обратиться к сопоставлению словесного изображения с графическим — иллюстрацией Кукрыниксов (с. 336; см. рекомендации в разделе «Виды работы»).

Литература

Виноградов В. В. О теории художественной речи. — М., 1971.

Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики. — М., 1981.

Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. — М., 1963.

Горшков А. И. Композиция художественного текста как объект лингвистического исследования // Русский язык: Проблемы художественной речи: Лексикология и лексикография. — М., 1981.

Паустовский К. Г. Золотая роза (любое издание).

«Образ автора и образ рассказчика в словесном произведении»

Эта глава развивает и углубляет понятие словесной композиции художественного произведения, поскольку «именно в своеобразии речевой структуры образа автора глубже и ярче всего выражается стилистическое единство сложного композиционного художественного речевого целого» (*В. В. Виноградов*). Образ автора — важнейшая, определяющая категория словесного построения художественного текста.

Несмотря на то, что в филологии проблема образа автора является одной из самых сложных и разработка ее отнюдь не закончена (*В. В. Виноградов* неоднократно говорил в своих выступлениях, что продолжает работать над образом автора и рассчитывает создать обобщающий труд по этой проблеме, но не успел завершить эту работу), некоторые положения, касающиеся сущности образа автора и его отношений с образом рассказчика, достаточно прояснены. Конечно, в понимании категорий образа автора и образа рассказчика и их взаимосвязей нет полного единства (как нет его и в понимании многих других филологических проблем), но есть генеральная линия, намеченная *Виноградовым*, и разработки его учеников, что позволяет с достаточной определенностью и последовательностью изложить основные вопросы темы «Образ автора и образ рассказчика в словесном произведении». Эти вопросы сформулированы в конце главы (как сформулированы главные, узловые вопросы рассматриваемых тем и в конце всех прочих глав) и не только позволяют учащимся проверить свои знания, но и ориентируют учителя в определении основных, обязательных направлений в его объяснениях и беседах с учениками.

Как показывает практика, наиболее трудно усваивается положение, что образ автора — «не простой субъект речи», а «концентрированное воплощение сути произведения», «фокус целого» (*В. В. Виноградов*), «воплощение того сознания, той точки зрения, которая определяет весь состав изображаемого в произведении» (*Г. А. Гукковский*), что образ автора не имеет внешних личностных примет, что образ автора не тождествен личности автора. Мешает привычка понимать образ как художественный прием, троп или как образ человека с конкретными чертами не только характера, но и внешности, с одной стороны, и привычка представлять автора не

по его произведениям, а по биографии и портретам («персонафикация»), с другой стороны.

Для правильного понимания рассматриваемой проблемы очень важны положения, что в произведениях художественной словесности языковые средства служат одновременно и созданию, и выражению образа автора, причем особое значение имеет заключенная в языковых средствах оценочность, и что в композиции словесного художественного произведения образ автора проявляется как точка видения, с которой изображается действительность.

Прояснению понятия образа автора должно способствовать твердое усвоение учащимися положения, что так называемое «авторское я» в художественном произведении (в том числе и в лирическом) не является непосредственным выражением личности автора, которое имеет место, например, в дружеском или официальном письме. В художественном произведении всякое «я» — «сотворенное», образ.

Далее понятие образа автора углубляется и конкретизируется в сопоставлении с понятием образа рассказчика, который, по выражению Виноградова, выступает как «речевое порождение автора», «форма литературного артистизма автора». В связи с этим учащимся надо хорошо объяснить, а они должны твердо усвоить, что образ рассказчика не исключает, не отменяет образа автора. Образ автора всегда присутствует в художественном произведении и в композиционной иерархии занимает высшую ступень, стоит над образом рассказчика и образами персонажей. Центральный вопрос соотношения образа автора и образа рассказчика — это вопрос о степени их сближения или отдаления, потому что этим определяется и язык повествования, и построение языка персонажей. Эта зависимость достаточно развернуто объясняется в учебнике (§ 149, 152, 153), и ей надо уделить пристальное внимание.

Образ рассказчика, в отличие от образа автора, конкретен, имеет личностные черты, часто выступает как действующее лицо произведения. В случаях, когда рассказчик по каким-либо личностным приметам сближается с автором, возникает опасность отождествления образа рассказчика и образа автора. Чаще всего путаница происходит при чтении и анализе произведений, в которых выступают два рассказчика. В учебнике рассмотрены в этом плане «Судьба человека» Шолохова и «Бэла» Лермонтова (§ 150). «Первый рассказчик» в этих произведениях — ни в коем случае не автор. На уроках надо рассмотреть и дру-

гие (подобранные учителем или названные в беседе с классом) подобные примеры, поскольку они представляют принципиально важный для уяснения отношений образа автора и образа рассказчика тип композиции художественного произведения.

Именно в композиционных построениях — это надо особо отметить — наиболее четко проявляются различия между образом автора и образом рассказчика. Самый главный тезис, от которого следует отталкиваться в дальнейших объяснениях, таков: в композиционном плане, в плане точки видения — автор «всеведущ», рассказчик же не обладает «всеведением» и может рассказывать только о том, чему он был свидетелем, что он наблюдал, что слышал (§ 150). Это положение должно быть хорошо усвоено учащимися. В учебнике оно проиллюстрировано примерами из «Героя нашего времени» Лермонтова. Желательно, разумеется, рассмотреть и другие примеры, тем более что они многочисленны и подобрать их нетрудно.

Средства словесного выражения образа рассказчика и композиционные типы произведений художественной словесности, определяемые соотношением «образ автора — образ рассказчика», обычно трудностей при изучении не вызывают. Стоит выделить вопрос о композиционных построениях, в которых рассказчик выступает как бы в двух лицах: ребенком, подростком, юношей во время описываемых событий и взрослым зрелым человеком во время их описания. «Я» рассказчика в таких композициях принадлежит одному человеку, но двум разным характерам: ребенку — действующему лицу и рассказывающему о нем взрослому («Капитанская дочка» Пушкина; «Детство», «Отрочество», «Юность» Толстого; «Уроки французского» Распутина и др.).

Вопрос о зависимости речи персонажей от характера соотношения «образ автора — образ рассказчика» также не сложен. Учащиеся должны усвоить простую закономерность: если образ рассказчика близок к образу автора, то речь персонажей строится так, как строил бы ее автор, т. е. максимально соответствует каждому персонажу; если же образ рассказчика подчеркнуто отграничен от образа автора, если рассказчик наделен ярко выраженными характерологическими чертами языка, то и язык всех персонажей наделяется теми же чертами, поскольку, по замыслу автора, другими способами словесного выражения рассказчик не владеет.

Возможности проведения практических работ по теме «Образ автора и образ рассказчика в словесном произведении» не очень велики в том смысле, что здесь требуется не выполнение частных, конкретных заданий и упражнений, а наблюдение над словесной организацией произведения. Тем не менее теоретическое изучение всех основных вопросов темы может быть подкреплено анализом отрывков из произведений, приведенных в заданиях 119—125 сборника задач и упражнений. Но надо обращаться и к другим произведениям, прежде всего к тем, которые учащиеся хорошо знают. Конечно, идеален разбор целого произведения, и такой разбор можно провести в заключение изучения темы. Подобрал небольшой рассказ от первого лица (т. е. с обозначенным образом рассказчика), предложим ученикам на основе его анализа ответить на несколько конкретных вопросов, составленных с учетом особенностей рассказа. Например: каковы средства словесного выражения образа рассказчика? Как соотносятся образ рассказчика и образ автора (сближены или подчеркнуто разделены)? Как строится речь персонажей? Каковы композиционные особенности (проявления «невсведения») повествования от лица рассказчика? и т. п. (Ориентиром может служить предлагаемый в заключительной главе учебника анализ «Колотого сахара» Паустовского.)

Литература

- Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979.
Виноградов В. В. О теории художественной речи. — М., 1971.
Виноградов В. В. О языке художественной литературы. — М., 1959. — Глава II.
Иванчикова Е. А. Категория «образа автора» в научном творчестве В. В. Виноградова // Изв. АН СССР: Сер. лит. и яз. — 1985. — Т. 44. — № 2.

«Видоизменения авторского повествования»

В этой довольно объемной главе рассматриваются две группы явлений: субъективация авторского повествования и языковые построения с установкой на «чужое слово». Собственно говоря, субъективация авторского повествования в ряде случаев тоже представляет собой некую реализацию передачи «чужого слова», но оно переплетается со словом авторским, тогда как в построениях с установ-

кой на «чужое слово» — стилизации, сказе, пародии — авторское слово последовательно преобразуется в слово «чужое» или, по крайней мере, последовательно соотносится с ним.

При изучении видоизменений авторского повествования надо опираться, как это было и при изучении возможностей различного словесного выражения одной темы, на знание ранее изученных разновидностей разговорного и литературного языка (§ 20—40) и форм словесного выражения (§ 78—86).

Обращения к субъективации авторского повествования в школьной учебной литературе пока не получили распространения (если не считать изучения несобственно-прямой речи). Между тем различные проявления субъективации в повествовательной словесности — явление настолько распространенное и существенное для правильного понимания читаемого (а тем более — изучаемого) произведения, что не замечать его нельзя.

Насыщенность современной прозы различными приемами субъективации авторского повествования бывает так велика, что само выделение авторского повествования в чистом виде затруднительно, поэтому и определить авторское повествование не так-то просто. Определения, ориентированные на соответствие литературно-языковой норме, не охватывают всех вариантов авторского повествования. Правильнее исходить не из состава языковых средств, а из точки зрения: авторское повествование характеризуется точкой зрения «сверху», «всеведением». При таком понимании логично определяется и субъективация авторского повествования как смещение точки зрения из авторской сферы в сферу персонажа, субъекта.

Обратим внимание на то, что изложение материала мы начинаем не с конкретных приемов субъективации авторского повествования, а с тех случаев, когда она мало заметна и выражается лишь в значении и расположении некоторых слов. Это сделано не случайно, а с целью подчеркнуть, во-первых, что субъективация авторского повествования встречается очень часто, хотя и не всегда заметна с первого взгляда, а во-вторых, что, замечая не явно выраженные случаи субъективации, мы глубже вникаем в текст и по достоинству оцениваем мастерство писателя.

Субъективация авторского повествования всегда выражается в определенном выборе и определенной организации

языковых средств. Во многих (хотя и не во всех) случаях такая организация может быть квалифицирована как достаточно четко выделяющийся способ, прием словесного выражения. Следовательно, возможна группировка, классификация приемов субъективации авторского повествования. В учебнике принята (с некоторыми терминологическими заменами) классификация, предложенная В. В. Одинцовым в его известной книге «Стилистика текста». Учащимся не трудно будет усвоить деление приемов субъективации на словесные и композиционные и запомнить, какие именно приемы входят в каждую из этих двух групп. Требуя от учащихся знания приемов субъективации авторского повествования (конкретика всегда полезна), не стоит в то же время абсолютизировать именно классификацию. Конечно, надо уметь отличать, например, несобственно-прямую речь от «монтажного письма», но все же не так важно знать, «на какую полочку положить» тот или иной прием, как уметь замечать все случаи субъективации в тексте.

Стилизация, сказ и пародия объединяются тем, что слово в них имеет двоякую направленность: на изображаемые явления действительности и на «чужое слово». Языковые построения с установкой на «чужое слово» — явления очень интересные, но отнюдь не простые. Ими занимались известные филологи, высказывались и высказываются различные мнения о природе и особенностях словесного построения этих явлений. Но в школе нет необходимости углубляться в теоретические рассуждения (это можно отложить до поступления в вуз). Главные выводы современной филологии о стилизации, сказе и пародии в учебнике изложены, как и приведены примеры, дающие представление об этих своеобразных языковых построениях. Примеры в этом случае (как, впрочем, и в других случаях) очень важны, так как не подкрепленные конкретным иллюстративным материалом отвлеченные характеристики не дадут нужного результата. Поэтому кроме тех отрывков, которые приведены в учебнике, желательно подобрать и другие примеры различных видов стилизации, сказа, пародии.

Кроме основных теоретических определений, существенны и другие изложенные в учебнике положения, упустить которые из вида было бы жаль. Укажем их.

Стилизация отличается от подражания тем, что в стилизации черты «чужого стиля» условны, используются как особый художественный прием, а в подражании «чужой стиль» воспроизводится как «свой», заимствуется,

а не служит специальным художественным целям. В хорошей стилизации на воспроизводимый стиль всегда накладывается собственный стиль стилизатора.

Сказ отличается от стилизации главным образом тем, что если в стилизации «чужое слово» отражается как обобщенный стиль литературного направления, того или иного жанра книжной или народной словесности, той или иной эпохи, той или иной словесной культуры, то в сказе «чужое слово» отражается как манера выражения конкретного рассказчика — названного или неназванного. При этом определение сказа как установки на устную речь недостаточно. «Сказ, — писал В. В. Виноградов, — лишь сигнализирован, лишь обозначен как форма устного повествовательного монолога. Этим не определен его речевой состав. Сказ строит рассказчика, но сам — построение «писателя». Или вернее: в сказе дан образ не только рассказчика, но и автора. Поэтому он является формой сложной комбинации приемов устного, разговорного и письменно-книжного монологического речеведения». Существует и такой вид сказа, который самим рассказчиком обозначен не как рассказанный, а как написанный. Особенности такого сказа указал М. М. Бахтин: «Рассказчик, хотя бы и пишущий свой рассказ и дающий ему известную литературную обработку, все же не литератор-профессионал, он владеет не определенным стилем, а лишь социально и индивидуально определенной манерой рассказывать, тяготеющей к устному сказу».

Пародия определяется как стилизация, в которой черты «чужого слова» намеренно преувеличены, заострены, представлены в смешном виде. Но главное в том, что «чужое слово» в пародии применяется для выражения такого содержания, для которого оно не предназначено. Направленность слова в пародии и в пародируемом произведении, жанре, литературном направлении и т. п. не совпадает, потому что пародия направлена не на непосредственное изображение действительности, а на изображение действительности в «чужом слове». Иначе говоря, изображаемой действительностью в пародии является пародируемое произведение или иное явление словесности. Отсюда предлагаемое некоторыми исследователями определение пародии как «искусства второго отражения» (искусство отражает жизнь — первое отражение, пародия отражает отражение жизни в произведениях искусства — второе отражение).

Дополняют сведения о стилизации, сказе, пародии и их разновидностях некоторые замечания о средствах словес-

ного выражения сатиры и юмора. В связи с анализом отрывка о гибели статского советника Иванова («История одного города» Салтыкова-Щедрина) можно обратиться к графическим изображениям двух вариантов этой гибели (см. раздел «Виды работы»).

Практические работы по теме «Видоизменения авторского повествования» могут состоять прежде всего в анализе приведенных в учебнике примеров. Характерные языковые черты, на которые следует обратить внимание, во всех случаях в учебнике перечислены, но в текстах, за несколькими исключениями, специально не выделены. Эту работу, как уже предлагалось в связи с примерами, иллюстрирующими главные языковые черты литературных направлений (§ 135), ученики могут проделать в классе или дома. Материала для этого немало, и конкретные задачи его анализа разнообразны. В параграфах, посвященных субъективации авторского повествования, приведены отрывки из «Прощания с Матерой» (§ 155 и 157) и «Уроков французского» (§ 157) Распутина, отрывок из «Станционного смотрителя» Пушкина (§ 159); в параграфах, посвященных языковым построениям с установкой на «чужое слово» и средствам словесного выражения сатиры и юмора, — это стилизации «Труд» и «Еще дуют холодные ветры» Пушкина, «Страшный суд» Кузмина, отрывки из «Капитанской дочки» и «Истории села Горюхина» Пушкина и «Петра I» А. Н. Толстого (§ 161), сказовые отрывки из «Левши» и «Очарованного странника» Лескова, из «Каменного цветка» Бажова (§ 162), сатирические отрывки о пенкоснимателях и о статском советнике Иванове из произведений Салтыкова-Щедрина (§ 166). Можно обратиться и к пародиям (§ 163—165), чтобы найти в них типичные черты языка пародируемых произведений, но это задача значительно более трудная.

Кроме анализа отрывков, приведенных в учебнике, следует обратиться и к материалам сборника задач и упражнений, где представлены тексты для анализа приемов субъективации авторского повествования (задание 127), видов стилизации (задание 128) и сказа (задания 129 и 130), пародии (задание 131). Для анализа приемов субъективации можно (и очень желательно) обратиться и к какому-либо целому произведению. Такая работа будет интересной и эффективной.

Творческие работы, связанные с видоизменениями авторского повествования, для учащихся будут, пожалуй,

слишком сложны. А вообще это могут быть стилизации или пародии, а также этюды с использованием заранее заданных приемов субъективации, например приемов представления («остраннения»), монтажных приемов и т. п.

Литература

- Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979.
- Виноградов В. В. О теории художественной речи. — М., 1971.
- Виноградов В. В. О языке художественной литературы. — М., 1959. — Глава II.
- Виноградов В. В. Проблема сказа в стилистике // Виноградов В. В. Избранные труды: О языке художественной прозы. — М., 1980.
- Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики. — М., 1981.
- Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. — М., 1963.
- Квятковский А. П. Школьный поэтический словарь. — 2-е изд. — М., 2000.
- Морозов А. А. Русская стихотворная пародия // Русская стихотворная пародия (XVIII — начало XX в.). — Л., 1960.
- Новиков В. И. Книга о пародии. — М., 1989.
- Одинцов В. В. О языке художественной прозы: Повествование и диалог. — М., 1983.
- Одинцов В. В. Стилистика текста. — М., 1980.
- Троицкий В. Ю. Стилизация // Слово и образ. — М., 1964.
- Тынянов Ю. Н. О пародии // Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. — М., 1977.
- Энциклопедический словарь юного литературоведа. — М., 1988.

«Эстетическая функция языка в произведениях художественной словесности»

Эта глава посвящена, пожалуй, самой сложной и разногласно толкуемой проблеме из всех, какие рассматриваются в учебнике. Поэтому здесь важны и изложение различных точек зрения, и аргументы в пользу каждой из них, и выводы, которые заключают их рассмотрение. Но прежде чем охарактеризовать положения, которые, будучи очень существенными для понимания излагаемых вопросов, могут оказаться в то же время нелегкими для учащихся, напомним, что изучение эстетической функции языка в про-

изведениях художественной словесности потребует повторения тех кратких сведений о месте языка художественной литературы в системе разновидностей современного русского языка, которые даны в § 40, сведений о литературно-языковой норме (§ 88), сведений о средствах художественной изобразительности (глава 4) и сведений о различиях между художественными и нехудожественными произведениями словесности (§ 113).

В школе имеет большое распространение термин «художественный стиль», так что для учащихся 11 класса может оказаться внове, что в науке на этот счет существуют различные мнения, что рядом авторитетных ученых наличие художественного стиля ставится под сомнение и предлагается более широкое понятие — язык художественной литературы. В учебнике не освещается все разнообразие известных в науке взглядов на этот вопрос, но излагаются аргументы двух авторитетных ученых (Б. Н. Головина и Д. Н. Шмелева), придерживающихся противоположных точек зрения на интересующее нас явление. В учебнике отдается предпочтение аргументам в пользу того, что правильнее говорить о языке художественной литературы, а не о художественном стиле. Итоговый вывод, который должен быть понятен учащимся, таков.

Пусть язык художественной литературы близок («рядоположен») каждому из функциональных стилей в том смысле, что, как и они, соотнесен с определенным «своим» типом социальной деятельности (в данном случае — художественной, эстетической деятельности) и определенным типом работы сознания (в данном случае — образно-эмоциональной, эстетической работы сознания), но всем функциональным стилям, вместе взятым, он противопоставлен по крайней мере по трем признакам: 1) отличается принципиально большей, чем любой из функциональных стилей, «открытостью», т. е. широко использует «не свои» словесные ряды, а именно словесные ряды всех функциональных стилей и всех разновидностей разговорного языка; 2) отличается от функциональных стилей спецификой языковой нормы; 3) отличается от функциональных стилей, выполняющих прежде всего «практические» функции, особой эстетической функцией. (К этому можно добавить, что тип социальной деятельности и тип работы сознания, с которыми соотнесен язык художественной литературы, тоже очень своеобразны, в корне отличны от других типов социальной деятельности и типов работы сознания.)

Если при обсуждении вопроса о «статусе» языка художественной литературы в классе возникнет дискуссия — очень хорошо. Если найдутся убежденные сторонники «художественного стиля» — и это не страшно. В конце концов не столь важно, как назвать явление, важно уяснить его суть. Вот почему мы подчеркнули, что предлагаемый в учебнике вывод должен быть понятен, а не бездумно заучен.

Рассматривая вопрос о нормах языка художественной литературы, надо выделить три главных момента: 1) языковые нормы существуют не только на уровне языковых единиц (правила употребления слов, морфологических форм, синтаксических конструкций), но и на уровнях текста (правила выбора и организации языковых единиц в «одно и качественно новое целое», текст) и языка как системы разновидностей (правила выбора нужной разновидности употребления языка в соответствии с условиями языкового общения); 2) нормы языка художественной литературы не ограничиваются уровнем языковых единиц, они охватывают также уровень организации художественного текста и уровень взаимодействия языка художественной литературы с другими разновидностями литературного и разговорного языка; 3) сознательные, художественно мотивированные отклонения от нормы на уровне языковых единиц являются нормой организации художественного текста.

Последнее положение особенно важно. А из него вытекает вопрос о границах, пределах использования в языке художественной литературы «нелитературных», «ненормативных» языковых единиц. Если этот вопрос не возникнет у самих учащихся, на него надо обязательно обратить их внимание. Объяснив, что художественный текст нельзя оценивать только с позиций нормативных словарей и грамматик, следует в то же время особо подчеркнуть ошибочность мнения, что художник слова пишет, не будучи ограничен какими-либо нормами организации художественного текста. Каждая эпоха, каждое литературное направление имеют такие нормы.

По гениальному определению Пушкина, не безотчетное отвержение такого-то слова, такого-то оборота, но чувство соразмерности и сообразности свидетельствует об истинном вкусе писателя. Применительно к современности мы можем так истолковать это определение: соразмерность в тексте языковых единиц всех ярусов и сообразность выбора и организации этих единиц образам автора и рассказчика и изображаемой действительности. Это и есть

главный принцип, норма языковой организации современного произведения художественной словесности.

Теоретическое истолкование проблемы нормы языка художественной литературы воспринимается не без труда. Поэтому надо больше рассматривать конкретных примеров, причем не обязательно сложных. Специально для рассмотрения этой проблемы подобраны отрывки из повести В. Распутина «Прощание с Матерой» в сборнике задач и упражнений (задание 133). В этом задании сформулирован ряд вопросов, ответы на которые позволят учащимся лучше уяснить понятие нормы языка художественной словесности. Подобным образом можно рассматривать любые художественные произведения, в которых есть «ненормативные» (на уровне языковых единиц) явления. В итоге обсуждения не стоит формулировать какое-либо однозначное решение. Художественный текст — дело тонкое, и расхождения в его интерпретациях естественны. Важно, чтобы учащиеся усвоили принципиальную сторону вопроса о нормах языка художественной словесности.

В ответах на следующий рассматриваемый в главе вопрос — «что отличает эстетическую (поэтическую, художественную) функцию языка от его «практических» (общение, передача информации) функций — затруднение может вызвать как раз очень существенный тезис, что это — направленность формы словесного выражения не только на передачу того или иного содержания, но и на самое себя, на собственное совершенство, которое позволяет в самом языке ощущать прекрасное. Этот тезис в учебнике еще уточняется следующим образом: если «практические» функции языка требуют работы над словом с целью как можно более точного, ясного и общедоступного выражения информации, то эстетическая функция языка требует работы над словом с целью открыть читателю и слушателю прекрасное в самом слове. Разъясняя это положение, надо подчеркнуть (в учебнике, к сожалению, это не сделано), что не может быть прекрасного в слове, которое выражает чепуху или вовсе ничего не выражает (здесь полезно вспомнить то, что говорилось в учебнике о нарушениях требований чистоты и уместности выражения в § 91 и 94).

Некоторые практические задания, направленные на уяснение эстетической функции языка, представлены в сборнике задач и упражнений (задания 134—137). Из них наиболее существенно задание 136: сопоставление словарной статьи «Гроза» из энциклопедического словаря с опи-

санием грозы из повести А. Чехова «Степь». Это сопоставление наглядно показывает, что художественный текст отражает все основные признаки грозы, отмеченные в тексте научном, но отражает их в образной форме.

Вопрос о «поэтическом языке», как и об эстетической функции языка, больше подходит для теоретических объяснений и обсуждений, чем для практических работ. Главная мысль, которая подчеркивается в учебнике, это мысль В. В. Виноградова, что «особой общей системы поэтической речи <...> не существует. Любое языковое явление при специальных функционально-творческих условиях может стать поэтическим». А отсюда следует вывод, что ни язык художественной литературы, ни поэтический язык не существуют «отдельно» от художественных, поэтических произведений словесности. Есть художественное, поэтическое произведение словесности — есть и художественный, поэтический язык.

Приступая к рассмотрению вопроса об образности, которая является главным признаком проявления эстетической функции языка и художественности произведения словесности, надо сразу же объяснить учащимся, что речь идет именно об образности художественного текста, и, уже отталкиваясь от этой категории, мы обращаемся к средствам ее выражения, к художественным образам, которые создаются с помощью различных способов употребления языковых средств. Словесность рассматривает образы, заключенные в самом слове или создаваемые посредством слов, иначе — словесные образы. Поэтому проблема образности художественного текста в словесности выражается формулой «слово и образ».

Учащиеся, конечно, без труда воспримут положение (в общем виде им уже известное), что образность может создаваться с помощью «поэтических средств», «средств художественной изобразительности», «образных средств» и т. д. — «всего того, что характеризует металогию, отличающуюся от автологии» (А. П. Квятковский). Но вот важнейшее положение, что образность может создаваться и без тропов и фигур, что художественному тексту свойственна «общая образность», «неизбежная образность каждого слова», «художественная мотивированность каждого слова», вряд ли будет усвоено с легкостью. Теория общей образности произведений художественной словесности, развивавшаяся, в частности, А. М. Пешковским, Г. О. Винокуром и решительно поддержанная В. В. Виноградовым,

только тогда превратится для учащихся из абстрактного суждения в отражающее живую реальность положение, когда они научатся видеть «общую образность», «безобразную образность» в художественных текстах.

Поэтому, а также учитывая, что словесные образы, созданные с помощью тропов и фигур, были во множестве рассмотрены при изучении главы 4 учебника, основное внимание надо уделить «безобразной образности». Она представляет собой явление более тонкое, чем «металогическая» образность, требует пристального внимания к тексту и хорошего «чувства слова» (которое, между прочим, можно и нужно развивать). Следовательно, надо рассматривать и анализировать больше текстов. Кроме приведенных и названных в § 172 и 173, желательно подобрать и другие — стихотворные и прозаические. При этом обязательно обратим внимание на то, что многие писатели видели образность прежде всего в конкретности, точности, ощутимости изображения словом. Учтем также, что подобрать тексты вовсе без тропов и фигур не так просто, да и не обязательно. Присутствие «металогии» не должно препятствовать анализу в первую очередь «автологии» — художественно-образительных «приращений смысла» каждого слова, его соотносительности не только с явлениями реальной действительности, но и с художественным, поэтическим миром, творимым писателем в своих произведениях (подобный анализ стихотворения Пушкина «Пора, мой друг, пора!..» есть в § 181).

Серьезного внимания (и не только в смысле изучения образности, но и в смысле воспитания у учащихся истинного вкуса, т. е., в пушкинском понимании, чувства соразмерности и сообразности) заслуживают заключающие главу замечания о строении словесного образа. Приведенные здесь высказывания Гоголя («Можно писать о яблоне с золотыми яблоками, но не о грушах на вербе») и Вересаева (созданный с помощью тропов и фигур «образ дает особенный простор всякого рода вычурности и кривляньям») предупреждают против «словесных ужимок» (см. § 94) и еще раз напоминают, что благородная простота, следовать которой призывал Пушкин, — идеал художественного творчества.

В сборнике задач и упражнений приводятся материалы, которые позволяют на конкретных примерах рассмотреть роль металогии и автологии в создании образности различных художественных текстов (задание 138), проанализировать строение некоторых «металогических» образов

(задание 139 и рассмотреть средства создания образности в прозаическом и стихотворном текстах (задание 140). По вопросам образности художественного текста, как и по другим вопросам, входящим в тему «Эстетическая функция языка в произведениях художественной словесности», в сборнике задач и упражнений представлено не много текстов. Не потому, конечно, что их трудно было бы умножить, а потому, что вопросы эстетической функции языка можно (и нужно) изучать на примере практически в с е х художественных произведений, которые изучаются в школе.

Литература

Виноградов В. В. О теории художественной речи. — М., 1972.

Виноградов В. В. О языке художественной литературы. — М., 1959.

Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. — М., 1963.

Винокур Г. О. Понятие поэтического языка // Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. — М., 1959.

Квятковский А. П. Школьный поэтический словарь. — 2-е изд. — М., 2000.

Ларин Б. А. Эстетика слова и язык писателя. — Л., 1974.

Пустовойт П. Г. Слово. Стиль. Образ. — М., 1965.

Скворцов Л. И. Художественная литература и нормы языка // Русский язык: Проблемы художественной речи. Лексикология и лексикография. — М., 1981.

Слово и образ: Сборник статей. — М., 1964.

Шмелев Д. Н. Слово и образ. — М., 1964.

«Структура текста и его лингвостилистический анализ»

Эта глава не только включает учебник, но и в значительной степени обобщает весь ранее изложенный материал, подводит к главной задаче теории словесности — содержательному и стилистическому анализу текста в их единстве.

Для учителя очень важны изложенные в § 177 учебника критические замечания в адрес так называемого «комплексного» лингвистического (стилистического, лингвостилистического) анализа текста, который сводится к анализу по всем ярусам языкового строя (лексико-фразеологическому, фонетическому, морфологическому, син-

таксическому, словообразовательному), но в итоге почти ничего не дает ни для углубленного понимания содержания текста, ни для раскрытия его эстетических достоинств. Ясно, что текст должен анализироваться не по категориям языкового строя (к которым все привыкли), а по категориям языкового употребления, категориям текста (которые разработаны и освоены пока недостаточно).

Надо обратить внимание на то, что предложенная в § 176 учебника схема структуры текста — отнюдь не окончательное решение, а прежде всего информация к размышлению. Главное, что здесь намечены основные категории текста, которые образуют его структуру: тема — идея — материал действительности — языковой материал — сюжет — архитектоника — композиция — словесный ряд — «лики» образа автора (в том числе и образ рассказчика) — образ автора. Все эти категории имеют языковое, словесное воплощение, которое, собственно, и является объектом лингвостилистического анализа. Таким образом, мы как будто возвращаемся к анализу языковых единиц. Да, но мы анализируем их не по ярусам языкового строя (лексика, морфология и т. д.), а как слагаемые, компоненты текста, не в отвлечении от конкретного смысла, но как «последовательность, конкретный смысл формирующую и выражающую» (Б. Н. Головин), образующую «одно и качественно новое целое» (Г. О. Винокур).

Пути и приемы лингвостилистического анализа текста (§ 178 и 179) не представляют сложности в их усвоении. Надо не забывать, что со всеми приемами анализа (кроме вероятностно-статистического) учащиеся уже практически познакомились в процессе изучения предшествовавшего материала и выполнения заданий, предлагаемых в учебнике и сборнике задач и упражнений.

Обратим внимание на одно из замечаний в учебнике по поводу лингвостилистического эксперимента (с. 447). Среди словесников (в том числе и учителей) живет предрассудок, будто эксперимент состоит в «трансформации текста». Поэтому он кому-то представляется некорректным, чуть ли не покушением на текст, созданный писателем. Это глубокое заблуждение. Исследователь только создает параллельный экспериментальный текст, а текст анализируемый остается в неприкосновенности. Теоретик лингвостилистического эксперимента А. М. Пешковский писал о

придумывании «стилистических вариантов к тексту», а не о «трансформации текста».

Глава о структуре текста и его лингвостилистическом анализе заканчивается примерным анализом прозаического («Колотый сахар» К. Паустовского) и стихотворного («Пора, мой друг, пора!..» А. Пушкина) произведений. Обратите внимание, что каждый из них определен в учебнике как пример лингвостилистического анализа, но не как образец. Ясно, что единой для всех текстов схемы анализа быть не может. Пути и приемы, преимущественное внимание к тем или иным категориям, последовательность лингвостилистического анализа в каждом конкретном случае зависят прежде всего от особенностей анализируемого текста, а также от задач, которые ставит перед собой исследователь (например, при анализе произведения в плане истории русского литературного языка на первое место выступает «внешний» анализ, а в плане «языка художественной литературы» — «внутренний» анализ).

Но во всех случаях лингвостилистический анализ не должен сводиться к констатации «лексических особенностей», «синтаксических особенностей» и прочих подобных «особенностей» произведения. Следует ориентироваться на особенности языкового выражения образа автора и образа рассказчика (если он есть) в повествовательных произведениях, образа лирического героя в лирических произведениях, на особенности состава и развертывания словесных рядов и вытекающие отсюда особенности языковой композиции произведения, словом, на особенности языкового воплощения тех категорий, которые образуют структуру текста.

Заключительной (и обобщающей) главе учебника в сборнике задач и упражнений соответствует раздел, в котором помещены прозаические и стихотворные тексты для лингвостилистического анализа. Естественно, что здесь не могли быть помещены объемные, пространные произведения, и это обусловило обращение к «малым формам» прозы и поэзии. Главной целью было в пределах этих форм представить разнообразие тематики, композиции, жанров, стилей, употребляемых приемов и т. п. При этом упор сделан на современность, отобраны произведения второй половины и главным образом последних десятилетий XX в. Наряду с маститыми прозаиками и поэтами (В. Распутин, В. Солоухин, Е. Попов, М. Светлов, Е. Евтушенко, Е. Рейн, Ю. Кузнецов) представлены и авторы, пока не столь изве-

стные. Их произведения относятся в большинстве к 90-м годам недавно закончившегося столетия, они показательны в идейно-тематическом, жанровом и языковом отношении, живо (хотя, конечно, и не во всей полноте) отражают процессы развития русской словесности последнего времени и этим интересны для лингвостилистического анализа.

Литература

Анализ художественного текста: Сборник статей / Гл. ред. Н. М. Шанский. — М., 1975. — Вып. 1; 1976. — Вып. 2; 1979. — Вып. 3.

Ахметова Г. Д. Тайны художественного текста: каким должен быть лингвистический анализ. — М., 1997.

Виноградов В. В. О теории художественной речи. — М., 1971.

Виноградов В. В. О языке художественной литературы. — М., 1959.

Головин Б. Н. «Лингвистика текста» или «лингвистика речи»? // Термины в языке и речи: Межвузовский сборник. — Горький, 1984.

Головин Б. Н. Язык и статистика. — М., 1971.

Ковалевская Е. Г. Анализ текстов художественных произведений. — Л., 1976.

Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. — Л., 1972.

Лотман Ю. М. Структура художественного текста. — М., 1970.

Максимов Л. Ю. О языке и композиции художественного текста // Язык и композиция художественного текста / Отв. ред. Л. Ю. Максимов. — М., 1983.

Новиков Л. А. Стилистика орнаментальной прозы Андрея Белого. — М., 1990.

Новиков Л. А. Художественный текст и его анализ. — М., 1988.

Одинцов В. В. Стилистика текста. — М., 1980.

Очерки по стилистике художественной речи: Сборник статей / Отв. ред. А. Н. Кожин. — М., 1979.

Пешковский А. М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. — М.; Л., 1930.

Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста. — Л., 1984.

Щерба Л. В. Опыты лингвистического толкования стихотворений // Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. — М., 1957.

Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974.

СОДЕРЖАНИЕ

От автора	
Теоретические и методические основы комплекта «Русская словесность. 10—11 классы»	
Словесность как учебный предмет	
Построение учебника и сборника задач и упражнений «Русская словесность. 10—11 классы»	
Примерное планирование курса теории русской словесности	
Виды работы	
Изучение материала по темам и разделам	
«Введение, или Что такое словесность»	
«Русский язык и разновидности его употребления»	
«Стилистические возможности языковых средств»	
«Формы и качества словесного выражения»	
«Средства художественной изобразительности»	
«Русское стихосложение»	
«Роды и виды произведений словесности»	
«Понятие о тексте»	
«Возможность различного словесного выражения одной темы»	
«Композиция словесного произведения»	
«Образ автора и образ рассказчика в словесном произведении»	
«Видоизменения авторского повествования»	
«Эстетическая функция языка в произведениях художественной словесности»	
«Структура текста и его лингвостилистический анализ»	

Учебное издание

Горшков Александр Иванович

РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ

10—11 классы

***Методические рекомендации к учебнику
и сборнику задач и упражнений***

Зав. редакцией *В. Л. Склярова*

Редактор *Л. М. Рыбченкова*

Художественный редактор *А. П. Присекина*

Художник *??????????????*

Технический редактор *О. Е. Иванова*

Корректоры *Т. И. Киреенко, Н. А. Юсупова*