

Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского
Педагогический институт

Ирина Анатольевна Тарасова

**Лингвоэстетический анализ художественного
произведения в начальной школе**

Лирика

Учебное пособие для студентов факультета педагогики, психологии и
начального образования

Саратов 2011

УДК [372.882373.3](075.8)

ББК 74.202.4я7374.268.3я73

Т 19

Рецензент: доктор филол наук, заведующий кафедрой начального языкового и литературного образования Педагогического института СГУ
Л. И. Черемисинова

Тарасова И. А. Лингвоэстетический анализ художественного произведения в начальной школе. Лирика: учебное пособие. — 2-е изд., испр. и доп. — Саратов, 2011. — 45 с.

В учебном пособии по курсу «Лингвистический анализ текста», предназначенном для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», определяются основные понятия лингвоэстетического подхода к анализу художественного произведения, рассматриваются различные приемы этого анализа, предлагается материал для самостоятельной работы.

Предложенные в пособии материалы могут быть также использованы при чтении спецкурсов, в работе спецсеминаров, для самостоятельного анализа художественных произведений студентами филологических специальностей, учителями начальных классов, преподавателями-словесниками.

© И. А. Тарасова, 2011

Содержание

От автора.....	с.4
Филологический подход к анализу художественного произведения: немного истории.....	с.5
Принципы анализа художественного произведения в начальной школе.....	с.8
Эстетическая функция языка и эстетическая актуализация единиц разных уровней.....	с.11
Ритм и смысл.....	с.14
Семантика звука.....	с.18
Анализ лексического уровня художественного произведения: метод ключевых слов.....	с.21
Роль тропов в организации художественного произведения.....	с.26
«Чужое слово» в тексте лирического стихотворения.....	с.29
Приложение.....	с.32
Список литературы.....	с.43

От автора

Когда-то известный ученый-лингвист Л. В. Щерба сетовал на то, что в высших учебных заведениях будущих преподавателей не учат читать с пониманием поэтические произведения, а литературное образование «весьма редко состоит в непосредственном анализе текста»(Щерба 1957). Сказано это в 1923 году, но много ли изменилось с тех пор?

Предлагаемое пособие предназначено отчасти заполнить этот пробел в филологической подготовке учителей начальных классов. Оно знакомит студентов с целым рядом методик анализа художественного произведения, объединенных общим названием лингвоэстетического анализа. Выбор именно этого термина из целого ряда синонимических обозначений (лингвостилистический, лингвосмысловый, семантико-стилистический и т. п.) призван подчеркнуть, во-первых, ход анализа — от языковых средств, во-вторых, актуализировать мысль о том, что этот анализ ведется с учетом особенностей текста как целостного эстетического объекта.

Следуя традициям, сложившимся в русской классической филологии, автор подходит к тексту художественного произведения как внутренне завершеному самостоятельному целому и считает важнейшей своей целью показать значимость каждого его уровня в раскрытии авторской идеи — концепции. Мы убеждены в том, что умелый анализ способствует не только более глубокому проникновению в суть авторского замысла, но и способен воссоздать целостность художественного объекта на более высоком уровне, нежели непосредственное восприятие.

Основная задача, стоящая перед студентами, — овладение навыками целостного анализа художественного произведения — достигается использованием различных форм работы: лекционных бесед, на которых вводятся необходимые научные понятия; коллективного анализа текстов в связи с изучаемыми методиками анализа; самостоятельной работы с предложенными произведениями в свете обсуждаемой проблемы; конспектирования указанной научной литературы по анализу и интерпретации художественного текста; подготовки докладов, представляющих собой лингвостилистический анализ выбранного произведения и методических рекомендаций по его изучению в начальной школе; обсуждения студенческих работ. Материал структурирован следующим образом. Содержание курса разбито на разделы, каждый из которых выстроен в определенной последовательности: основные теоретические понятия — иллюстративный материал с образцами анализа — задания для самостоятельной работы. Приложение включает тексты произведений,

предлагаемых для анализа, конспекты фрагментов уроков, список рекомендуемой литературы.

В настоящем пособии сделан акцент на анализе лирических произведений, включенных в программу начальной школы. В дальнейшем планируется расширить сферу приложения анализа, обратившись к текстам художественной прозы.

Филологический подход к анализу художественного произведения: немного истории

В своем классическом труде «Материя стиха» известнейший исследователь Е. Эткинд с сожалением пишет о том, что «за последние несколько десятилетий определились весьма жесткие границы таких двух обширных филологических областей, как лингвистика и литературоведение, причем и та, и другая настойчиво стремились доказать свою независимость: лингвистика отталкивала от себя факты, которые она именуется экстралингвистическими...; литературоведение стремилось ограничить себя фактами художественной идеологии... Такой метод, практически осуществивший теоретическое деление на содержание и форму, проник в учебники — школьные и университетские...» (Эткинд 1998: 9-10).

Однако пришло время возвратиться к целостному рассмотрению художественного произведения, к тому подходу, который получил название филологического. Его основы были заложены в трудах крупнейших русских ученых-лингвистов, проявляющих огромный интерес к анализу литературных произведений. Может быть, убедительнее всех об этом написал академик Л. В. Щерба в «Опытах лингвистического толкования стихотворений» (1923). Размышляя над тем, почему выпускницы Высших женских курсов, где он преподавал, будущие словесники «не умеют понимать и ценить с художественной точки зрения русских писателей», Лев Владимирович обращает внимание на организацию литературного преподавания в высшей школе. Оно, по замечанию Щербы, сводится к историко-культурным построениям и весьма редко состоит в непосредственном анализе текста. И вот основатель ведущей фонологической школы, ученый с мировым именем видит свой долг филолога в том, чтобы «учить читать с пониманием поэтические произведения». Щерба предлагает свой путь анализа — путь лингвистический, путь «разыскания» значений слов, оборотов, ритмов и тому подобных языковых элементов. Следует отметить, что прилагаемые образцы анализа не являются узко лингвистическими — это анализ функциональный, выводящий на идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений. Особенно убедителен разбор «Сосны» М. Ю. Лермонтова в сравнении с ее

немецким прототипом. Основная идея стихотворения Лермонтова — «сладкие мечты о прекрасном сказочном далеко» и Гейне — «роковая скованность человека» — выводятся Щербой из инвентаря поэтических средств, их функционально-стилистического использования. Л. В. Щерба пишет: «Что лингвист должен уметь приводить к сознанию все эти средства, в этом не может быть никакого сомнения. Но это должны уметь делать и литературоведы, так как не могут же они довольствоваться интуицией и рассуждать об идеях, которые они, может быть, неправильно вычитали из текста» (Щерба 1957: 97). «Плох тот лингвист, который не разбирается в этих вопросах», — решительно резюмирует ученый.

Проследив истоки зарождения комплексного, филологического подхода к анализу художественного текста, обратимся к известному труду Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка». Работа написана в 1844 году, но многие ее положения до сих пор актуальны. Так, в разделе «Чтение» Буслаев обосновывает принципы лингвистического (у автора — грамматического) анализа художественного текста. Исходная мысль ученого такова: «Филологии нечего бояться грамматики. Не одна правильность языка подлежит ее ведению, но и красота его. Эстетический элемент заключается в языке необходимо, поэтому основательное объяснение писателя *грамматическое* будет вместе и *эстетическое*» (Буслаев 1941: 83). Хотя всю главу можно назвать вдохновенным гимном грамматике, речь идет не о грамматическом анализе текста в узком смысле, но об анализе с установкой на эстетическую функцию языка. Из этой общей установки следуют методические рекомендации Ф. И. Буслаева: «углубляться в подробности слов, оборотов, предложений и постоянно рассматривать частности в связи с общим, ибо словесное выражение отличается от всякого другого именно тем, что во всяком предложении виднеется необходимая часть живого целого. Именно глубоким всеобъемлющим взглядом на подробности отличается человек знающий от профана; дилетанты, не разумея техники искусства, хватаются за общие мысли произведения; истинный знаток видит в ничтожной для непривычного мелочи высокое значение, ибо чувствует ее отношение к целому» (Буслаев 1941: 85). В этих строках сформулирован современный принцип целостного анализа художественного произведения, и адресован он не исследователям, а учителям, преподавателям языка: «Чтобы уничтожить бессмысленное чтение, надобно с учениками читать образцовых русских писателей и объяснять их... Учитель обязан все свои мнения основывать на данных, самим автором указанных, то есть заставить, чтобы писатель объяснял сам себя... Учитель, отстраняясь от всяких учебных руководств, самостоятельно обращается к писателю и из него самого извлекает законы языка и словесных произведений» (Буслаев 1941: 91).

Возвращаясь к трудам выдающихся русских лингвистов 20 века, нельзя не отметить регулярно совмещающихся интересов филологов к изучению собственно языковых проблем и внимания к вопросам стилистики художественной речи. Назовем лишь некоторые имена: Р. О. Jakobson, сами

статьи которого называются программно — «Лингвистика и поэтика», «Поэзия грамматики и грамматика поэзии»; В. В. Виноградов — автор классического «Грамматического учения о слове» и не менее классических стилистических работ о поэтике Пушкина, Гоголя, Ахматовой... Не менее уважаемый грамматистами А. М. Пешковский отмечен в методике преподавания языка как автор приема стилистического эксперимента. Говоря о возможном пути анализа художественной речи в статье «Принципы и приемы стилистического анализа и оценка художественной прозы» (1927), Пешковский предлагает прием «искусственного придумывания стилистических вариантов к тексту». Целью эксперимента является при этом углубленное понимание художественного произведения. Пешковский обращает особое внимание на то, что стилистический анализ должен непременно связываться с общелитературной работой над произведением, так как «сплошь и рядом оценить выбор автором того или иного синонима можно только при рассмотрении данного текста на фоне всего произведения или даже всех произведений данного автора» (Пешковский 1959: 174). Ученый приводит следующий пример. «Анализируя фразу из "Города Желтого Дьявола" М. Горького: "Ее (нищеты) глаза, тупые от голода, горящие жадностью, мстительные или рабски-покорные и всегда нечеловеческие я всюду видел...", я задаю в своем учебнике ученику вопрос: почему сказано "нечеловеческие", а не "звериные"? И косвенно, при помощи следующих вопросов, я даю понять, что вполне оценить этот эпитет можно только учтя общий дух музыки Горького, его преклонение перед "человеком" и "человеческим"...Ведь лексика теснейшим образом сплетается с системой образов и с идеологией» (Там же). Отсюда естественно следует, что анализ конкретного фрагмента должен быть соотнесен с тем, частью чего он является, и шире — с целым произведением, а если возможно, то и с другим произведением того же автора и той же эпохи.

Таким образом, в отличие от лингвистического анализа в узком смысле слова, преследующего цель выявить вполне определенную структурную единицу и условия ее функционирования (возможно — и без связи с целым), стилистический анализ всегда упирается в постоянно углубляющееся содержание, в идеологию и потому он не может замыкаться в собственно языковой системе. Справедливость требует отметить, что лучшие образцы анализа, названные авторами «лингвистическими» (см. работы Л. А. Новикова, Н. М. Шанского), являются по сути анализом лингвостилистическим и выводят на следующие уровни художественного текста — структурно-композиционный, образный, идейный, традиционно рассматриваемые литературоведением. Будучи подлинно филологическим по своей природе, стилистический анализ предполагает свободное обращение к эстетике, истории культуры, опыту социальных отношений. С другой стороны, он включает выявление общих принципов образной трансформации слова, характерных для данного писателя, то есть ведется с позиций идиостиля.

Итак, комплексность, взаимопроникновение лингвистического и

литературоведческих подходов к анализу художественного произведения обусловлены постоянно присутствующей сверхзадачей — целостным анализом текста как единого объекта исследования. Именно целостность объекта позволяет говорить о едином научном принципе, называя его филологичностью.

Думается, давно настало время воплотить этот принцип в практике преподавания чтения в начальной школе. Теоретически он давно уже декларируется авторами современных программ и учебников, именуясь другими словами, например, эстетическим подходом к анализу художественного произведения, но на практике применяется довольно редко. Существующее положение дел требует от учителя не только знания общих теоретических положений, касающихся специфики художественной речи, восприятия и понимания произведений искусства младшими школьниками, но и владения конкретными методиками филологического анализа.

Принципы анализа художественного произведения в начальной школе

Принципы анализа художественного произведения — это те общие положения, которые позволяют учителю методически грамотно построить анализ конкретного текста. В методике выделяются следующие принципы анализа:

- принцип целенаправленности. В качестве основной задачи урока чтения современная методическая мысль выделяет освоение художественной идеи изучаемого произведения. К этой общей цели должны вести все шаги, предпринимаемые учителем в процессе работы над текстом;
- принцип опоры на целостное, непосредственное эмоциональное восприятие прочитанного. На реализацию этого принципа направлены как отдельные этапы урока чтения (подготовка к первичному восприятию, первичное восприятие, проверка первичного восприятия), так и система вопросов к тексту, затрагивающих различные стороны читательского восприятия (см. ниже);
- принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей восприятия;
- принцип единства формы и содержания. Анализу подлежит не ситуация, изображенная писателем, а особенности ее воссоздания автором;
- принцип избирательности анализа. На уроке рассматриваются не все элементы произведения, а только те, которые в данном тексте наиболее ярко воплощают идею;
- принцип целостности. Целостность анализа означает, что художественный текст рассматривается как система, все элементы которой взаимосвязаны, и только в результате постижения этих взаимосвязей можно освоить художественную идею. Поэтому каждый элемент произведения рассматривается в его отношении к

- художественной идее;
- принцип направленности анализа на литературное развитие ребенка, на формирование читательских умений (умения воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном произведении; умение устанавливать причинно-следственные связи, видеть логику развития действия в эпическом произведении, динамику эмоций в лирике, движение конфликта в драме; умение целостно воспринимать образ-персонаж в эпосе, образ-переживание в лирике, характер в драме как элементы, служащие для раскрытия идеи; умение видеть авторскую позицию во всех элементах произведения) (Воюшина 1998).

Остановимся более подробно на двух принципах организации школьного анализа — принципе целостности и целенаправленности. Сама внутренняя форма этих терминов указывает на их взаимосвязанность. Категория целостности является двусторонней — она подразумевает как целостность восприятия текста читателем, так и стремление к целостности в процессе анализа интерпретатором. В. Г. Маранцманом (Маранцман 1995) выделены различные стороны читательского восприятия, актуализация которых приводит к искомой целостности. Всего этих сторон четыре: эмоциональная, образная, интеллектуальная и эстетическая (восприятие формы). Задавая вопросы на разные сферы читательского восприятия, учитель получает возможность проверить, насколько развита у воспитанников каждая из сторон. Внутри каждой сферы вопросы и задания конкретизируются и схема принимает следующий вид:

1. Вопросы на эмоции
 - автора
 - читателя
2. Вопросы на воображение
 - воссоздающее
 - творческое
3. Вопросы на осмысление содержания
 - пересказ
 - анализ
 - концепция (идея)
4. Вопросы на осмысление формы
 - художественной детали
 - композиции

Вопросы из этих сфер могут подбираться в зависимости от этапа урока и от целевой установки учителя, руководящего процессом анализа.

Обратимся к примеру. Материалом первого анализа может послужить стихотворение С. Есенина «Я покинул родимый дом» (см. Приложение 1).

Установкой на восприятие стихотворения может служить рассказ о родных местах поэта, его детских годах, проведенных в Константиново, причинах отъезда из дома.

После выразительного чтения учителем, следуют вопросы на выявление разных сторон читательского восприятия:

- Какие картины возникают у вас после знакомства со стихотворением ? (Вопрос на воссоздающее воображение.)
- С каким чувством описывает поэт «родимый дом»? Почему? (Вопрос на эмоциональное восприятие, выводящий на концепцию произведения. Наиболее вероятные ответы детей — с грустью, печалью. Объяснение этих чувств, скорее всего, будет поверхностным: потому что там остались отец, мать, родные, там прошло его детство. К этому вопросу необходимо вернуться в процессе анализа произведения.)

Вопрос, организующий анализ, может быть таким:

- Почему стихотворение, начавшись с «грусти» первой строфы, заканчивается «радостью» последней?

Ход анализа

- Заметили ли вы что-нибудь необычное в изображении поэтом природы? (Природа изображается поэтом как живое существо: пурга поет, у клена — не ствол, а нога, не крона, а голова.)
- Как вы понимаете строки «...старый клен Головой на меня похож»? (Крона сравнивается с головой лирического героя, может быть, из-за цвета волос, а может быть, потому что она такая же кудрявая.)
- Как называется такой художественный прием, когда природа изображается как живое существо? (Олицетворение.) Как вы думаете, с какой целью автор использует олицетворения? (Есенин видит неразрывную связь человека и природы, а также всех частей природы — живых и неживых. Он все видит одушевленным, способным мыслить, чувствовать, переживать, т. е. он все олицетворяет.)
- А какой поэтический прием использует автор в следующих строках:

Словно яблонный цвет,седина

У отца пролилась в бороде?

(Сравнение.)

Важно отметить, что человеческая борода уподобляется природному, т. е. наряду с олицетворением мы встречаемся у Есенина с обратным явлением: изображением человеческого как природного. Поэт ощущал себя частицей природы, поэтому природа оказывается очеловеченной, а человек «оприродненным».)

- Как вы теперь ответите на вопрос: «Почему разлука с родными местами тяжело переносится героем?» (Лирический герой — часть природы, он

связан с ней кровными узами, и отрыв от нее рождает ощущение боли и тоски.)

- Как передается это трагическое настроение поэтом? (Повтором слов «не скоро, не скоро вернусь», образом старого клена «на одной ноге».)
- Почему стихотворение не заканчивается на трагической ноте? (По мысли Есенина связь человека и природы нельзя разрушить: клен становится двойником лирического героя, он как бы заменяет его для оставшихся на родине.)

Вопросы и задания для самостоятельной подготовки

1. Сгруппируйте следующие виды работ на уроке чтения по сферам читательского восприятия: выразительное чтение; составление плана; словесное рисование; сопоставление с произведениями других авторов на сходную тему; инсценирование; создание киносценария; пересказ; оживление личных впечатлений по ассоциации с художественным текстом; домысливание сюжета; стилистический эксперимент.
2. Перечислите методические действия учителя, способствующие целостному восприятию художественного произведения и, напротив, затрудняющие его.
3. Проанализируйте возможные способы ведения словарной работы на уроке чтения в аспекте проблемы целостного восприятия.
4. Познакомьтесь со стихотворением Н. Рубцова «Тихая моя родина». Как вы предполагаете подготовить к восприятию этого произведения младших школьников? Предложите свои вопросы для проверки первичного восприятия, затронув все сферы читательской активности. Какой вопрос может служить исходной точкой анализа?
5. Сравните стихотворения С. Есенина и Н. Рубцова на уровне эмоциональной доминанты. Какое из произведений кажется вам более трагичным? Почему?
6. В школах города Саратова студентами-дипломниками факультета начальных классов неоднократно производился констатирующий эксперимент на выявление уровня читательского восприятия младших школьников. В качестве методики использовался прием самостоятельной постановки вопросов к тексту художественного произведения. Как вы думаете, вопросы на какую из сфер восприятия преобладали в работах учащихся? О чем это свидетельствует?

Эстетическая функция языка и эстетическая актуализация единиц разных уровней

В современных программах для начальной школы в качестве одной из основных функций литературного чтения называется эстетическая, проявляющаяся в том, что чтение «побуждает читателя воспринимать художественное произведение как явление словесного искусства» (Уроки 1995:

5). Однако это только самое общее понимание эстетической функции. Этот термин трактуется в современной стилистике неоднозначно. Можно выделить, по крайней мере, три понимания этого явления. В работах Р. О. Якобсона и его последователей — В. П. Григорьева, Л. А. Новикова — поэтическая (эстетическая) функция трактуется как «установка на выражение», а сам поэтический язык предстает как последовательность обычных и необычных знаков — «упаковочного материала» и экспресsem.

Иная концепция нашла отражение в трудах В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, Б. А. Ларина. Эстетическая функция понимается ими как «опрокинутость» языка «в тему и идею художественного замысла», как нацеленность всех средств на воплощение эмоционально-образного содержания. С этой точки зрения в поэтическом языке «в принципе нет форм немотивированных, с пустым, мертвым значением, поскольку каждое слово есть член того или иного сращения, обладающего единством смысла» (Винокур 1990: 143-144).

Наконец, в концепции современных исследователей эстетическая функция рассматривается как результат реперезентации художественно-образного мышления и соотносится как с интеллективной формой коммуникации (обобщающий характер мысли), так и с ее эмотивной формой (активность оценочного отношения к действительности).

В традициях Саратовской стилистической школы рассматривать эстетическую функцию как функцию, направленную от содержания к форме, как проявление неразрывной связи этих двух сторон художественного произведения, которое рассматривается как эстетический феномен, все элементарные составляющие которого взаимно обусловлены. Эстетический анализ с этой точки зрения выступает как синоним целостного анализа.

Проблема эстетической организации художественного целого тесно связана с изучением системообразующих уровней литературного произведения. И число этих уровней, и их наименование по-разному определяется исследователями. Традиционно к числу основных уровней относят: образно-языковую, структурно-композиционный, идеологический (И. С. Ефимов); языковую, жанрово-композиционный, идейно-эстетический (Л. А. Новиков). Более сложная концепция разработана Н. С. Болотновой. Ученым выделяются два основных уровня — информативно-смысловой и прагматический, каждый из которых состоит из трех подуровней: предметно-логического, тематического, сюжетно-композиционного и эмоционального, образного и идейного соответственно (Болотнова 1992). В лингвистическом аспекте этим подуровням соответствуют фонетический, морфологический, лексический, синтаксический, экспрессивно-стилистический и функционально-стилистический. Интересная идея организации поэтического текста выдвинута К. Э. Штайн (Штайн 1993). Согласно мнению исследовательницы, основной единицей гармонической организации структуры выступает не уровень, а слой — метрико-ритмический, орфографический, графический, семный и т. д. Слой является результатом

4. Найдите в циклах «Поэтическая тетрадь» (Родная речь. Учебник по чтению для учащихся начальной школы. В 3 кн. Кн. 3 /Сост. М.В. Голованова и др. М., 2005) стихотворения, в которых наблюдается эстетическая актуализация языковых единиц фонетического и грамматического уровней. Попробуйте определить выразительно-изобразительные и семантические функции этого явления. Задайте вопросы на разные сферы читательского восприятия к тексту одного из выбранных вами стихотворений.
5. Познакомьтесь со статьей Н. В. Черемисиной «Эстетический анализ художественного текста и подтекст» (Черемисина 1976). Что понимает автор под гармонией художественного произведения? Какова роль рифм в гармонической организации художественного целого? Как рифмы помогают проникнуть в подтекст художественного произведения? Оцените роль рифм в создании подтекста стихотворений Н. Рубцова «Тихая моя родина» и А. Жигулина «О, Родина! В неярком блеске...»

Ритм и смысл

Стихотворение, заметил Ю. М. Лотман, — это сложно построенный смысл. Все формальные элементы вносят свою лепту в создание смыслового содержания. Одной из самых важных категорий стиха является ритм. Именно он есть средство образования специфической смысловой структуры, которая составляет сущность стиха (Лотман 1994).

В свое время А. Белый, известный не только как поэт, но и как филолог-исследователь, ввел понятие «ритмообраза», настаивая на семантической независимости ритмического уровня стиха. С ритмом, по А. Белому, связан «ночной» смысл текста, в противоположность «дневному», открыто явленному в слове. Ритм и звук, согласно наблюдениям поэта-ученого, не просто воплощают смысловое содержание, но и расширяют смысловое пространство текста, потаенно намекая на семантические нюансы. Словом говорит сознание, ритмом управляет бессознательное, выявляя образы иррациональные, скрытые. «Носителями» ритма являются все элементы звуковой структуры. Е. Г. Эткинд в книге «Разговор о стихах» (Эткинд 1970) рисует целую ритмическую лестницу, состоящую из 10 ступеней:

Ритм — ...строф ...фраз ...реальных ударений ...внутренних созвучий ...внутренних пауз ...концевых пауз ...числа слогов ...рифм ...концевых ударений ...метрических ударений Как видим, понятие ритма многообразно. Остановимся только на одном аспекте ритма — вариации метрической структуры стихотворения. Для этого обратимся к понятию размера.

В русском стихе два двусложных размера — хорей («Буря мглою небо кроет» — 4-стопный хорей) и ямб («Пора, пора, рога трубят» — 4-стопный ямб). Трехсложных размеров три: дактиль («В полном разгаре страда

деревенская» — 4-стопный дактиль), амфибрахий («В глубокой теснине Дарьяла» — 2-стопный амфибрахий), анапест («Разъезжаются гости домой» — 3-стопный анапест). Облегченную стопу называют пиррихией. По наблюдениям известного стиховеда Е. В. Холшевникова, стихов с пиррихиями больше, чем полноударных. Это объясняется тем, что в русском языке одно ударение приходится в среднем приблизительно на три слога. В стопе ямба и хорей два слога. Если пытаться писать только полноударными ямбами или хорейми, придется употреблять только короткие слова, что будет выглядеть искусственно (Мысль 1984: 8). В результате ограниченное количество метрических схем предполагает практически бесконечное варьирование.

Академик Д. С. Лихачев в своей книге «О филологии» писал: «Литература — это не только искусство слова: это искусство преодоления слова, приобретения словом особой "легкости" от того, в какие сочетания входят слова. Над всеми смыслами отдельных слов в тексте, над текстом витает еще некий сверхсмысл, который и превращает текст из простой знаковой системы в художественную» (Лихачев 1990: 205). В этом таинственном процессе велика роль ритма, который объемлет собой все проявления смыслового содержания произведения.

Ритмический образ, созданный поэтом, может выполнять разные функции: изобразительную, как в стихотворении А. Фета «Зреет рожь над жаркой нивой...», где пульсация ритма создает выразительную картину «переливов»; смысловыделительную, как в стихотворении Н. Рубцова «Тихая моя родина», где первая строфа — самая значимая в смысловом отношении выделяется ритмическим сбоем. Наконец, ритмическая организация может быть нацелена на углубление и закрепление центрального образа, его эмоционального ореола.

Проиллюстрируем сказанное анализом ритмической структуры стихотворения К. Д. Бальмонта «Снежинка». Поставим перед собой учебную задачу: Какова роль ритма в раскрытии содержания и смысла стихотворения? Зафиксируем ритмический рисунок строфы.

Обращает на себя внимание облегченная последняя стопа. В содержательном плане она помогает поэту нарисовать образ снежинки — легкой, невесомой, воздушной. Однако в смысловой перспективе художественного целого такое объяснение явно недостаточно.

Покажем, как можно подвести школьников к более глубокому пониманию функции ритма в этом лирическом произведении.

После включенного в учебник «Живое слово» З.А. Романовской стихотворения К. Бальмонта «Снежинка» следует единственный вопрос на осмысление содержания: «Чем снежинка восхищает поэта?» Младшие школьники (эксперимент проводился в 3«В» классе школы-системы № 4 г. Саратова) видят в авторском отношении к своей героине эмоции одного плана: восхищение красотой, любовь, нежность. Кстати, примерно те же чувства отметили, отвечая на вопрос анкеты, студенты спецсеминара

«Стилистика художественной речи» факультета начальных классов.

Между тем, спектр авторских эмоций гораздо разнообразнее. И связан он с эстетической концепцией произведения, выраженной во всех элементах его структуры.

Наряду с восхищением снежинкой, переданным через эпитеты и перифразы (светло-пушистая, чистая, смелая, умелая; звезда кристальная), синтаксические конструкции («Какая чистая, какая смелая!»), выделяется и другая линия авторского отношения.

Она присутствует как намек на трагический финал путешествия снежинки: «Средь хлопьев тающих Сохранно-белая».

Опорным звеном в авторском повествовании о «дальней дороге» снежинки является оппозиция верха/низа, неба (выси лазурной) и земли. Эта оппозиция мотивирует весь лирический сюжет.

Лазурь чудесную
Она покинула,
Себя в неизвестную
Страну низринула.

Итак, путь снежинки, звезды кристальной, — с небес на землю, вниз, к гибели. Авторский взгляд на события прослеживается и в ритмическом слое: дактилические рифмы трехстопника не только воспроизводят вальсирующее кружение снежинки, ее «зависание» в воздухе, но и передают желание автора отсрочить момент трагической встречи с землей, продлить танцующий полет. Восходящая ритмическая интонация оказывается направленной в обратном направлении нежели падающий полет снежинки. Так трагический по смыслу материал преодолевается формой — до такой степени, что этот трагизм читателями при поверхностном прочтении даже не ощущается.

Вопрос, начинающий обсуждение этого произведения в классе, конечно же связан с эмоциональной сферой восприятия, но сформулирован он должен быть не так «жестко», как в учебнике З. А. Романовской. Предложим такую форму:

- Как вы думаете, как автор относится к своей героине? Вопросы, преодолевающие прямолинейность, однозначность оценки, могут быть следующими:
- Как через эпитеты передается авторское отношение к снежинке? Почему поэт называет ее «смелой»?
- В стихотворении эпитет «белый» встречается 3 раза. Одинаково ли значение слова в каждом из употреблений? Почему именно им заканчивается стихотворение? (Здесь необходимо обратить внимание на символику смерти, связанную с этим цветом в народном сознании.)
- Опишите путь снежинки. Откуда и куда она стремится? Что ждет ее на этом пути? Каким глаголом начинает Бальмонт описание путешествия

снежинки? Подберите синонимы к этому слову. В чем отличие авторского слова от глаголов, подобранных вами? (В нем актуализируется значение стремительности, безоглядности поступка, восстанавливается внутренняя форма приставки низ-, подчеркивающая направленность движения.)

- Какие слова Бальмонт находит для описания «небесной родины» своей героини? Как они помогают оценить противопоставление неба и земли?
- В языке есть устойчивый оборот «спуститься с небес на землю». Как вы его понимаете? Можно ли его использовать для формулирования смысла стихотворения?
- Слышите ли вы музыку в стихотворных строках К. Бальмонта? Какую?
- Попробуем простучать ритм стихотворных строчек. Одинаков ли он? Обратите внимание на последние безударные слоги. Какой образ помогают они создать? Какое движение с ними ассоциируется — вниз, вверх, скольжение в одной плоскости? Попробуйте объяснить ритмический рисунок, созданный поэтом, замыслом стихотворения.

Вопросы и задания для самостоятельной подготовки

1. Как вы думаете, что имел в виду К. И. Чуковский, говоря о том, что дошкольникам присуще «мышечное» ощущение стиха? Какие методические выводы можно сделать, исходя из этого утверждения?
2. Продумайте, как можно познакомить с понятием ритма младших школьников. Произведения каких жанров лучше использовать для этого?
3. Проанализируйте, какую роль в раскрытии центральных образов стихотворения С. Есенина «Черемуха» играет ритм. Как через него передается «характер» главных героев? Попробуйте включить наблюдения над ритмом в структуру урока по этому стихотворению в начальной школе. Сравните свои наблюдения и методические ходы с разбором этого произведения, проводимым М. П. Воюшиной (Воюшина 1996: 18).
4. Прочитайте статью известного стиховеда М. Л. Гаспарова «Семантический ореол метра: к семантике русского трехстопного ямба» (Гаспаров 1979). Что понимает исследователь под «семантическим ореолом» метра? Какую важную закономерность он устанавливает? Можно ли использовать идеи М. Л. Гаспарова при анализе стихотворных произведений в начальной школе?
5. Познакомьтесь с учебным видеофильмом «Основы стиховедения. Ритм. Рифма. Размер», созданным Н. А. Кузнецовой. Какие методические приемы использует Наталья Анатольевна в ходе знакомства младших школьников с этими понятиями?

6. Прочитайте статью Н. А. Кузнецовой «Стихотворение К. Бальмонта "Осень" в школьном изучении» (Кузнецова 1998). Сделайте вывод о роли работы над ритмообразом в процессе подготовки к выразительному чтению стихотворения.
7. Изучите статью Э. М. Родионовой и Т. В. Прокопьевой «Работа над стихотворением "Снежинка" К. Д. Бальмонта» (Родионова, Прокопьева 2000). Как вы оцениваете литературоведческий и «школьный» анализ произведения, предпринятый авторами?
8. Прочитайте и обсудите книгу саратовского филолога Л. Н. Душиной «Ритм и смысл в литературном произведении». Попробуйте применить некоторые из положений автора к анализу произведений, включенных в программу начальной школы.

Семантика звука

Важным элементом художественной структуры является фоническая организация произведения. В ее основе лежит, по мнению психолингвистов, субъективно-объективная эстетическая оценка звуков речи. Звуковая организация может выполнять изобразительную (звукоподражательную), музыкальную, символическую функцию. В современных лингвистических исследованиях проблема поэтического звукообраза рассматривается в связи с идеей звукосимволизма. В отечественных исследованиях теория звукосимволизма нашла отражение в трудах А. П. Журавлева, В. В. Левицкого, С. В. Воронина, И. Н. Горелова. Традицию Саратовской школы психолингвистики продолжают исследования Л. П. Прокофьевой (Прокофьева 1995). Гипотеза звукосимволизма существует в двух основных вариантах:

1. Теория первичного звукосимволизма — утверждение о том, что символика звуков первична по отношению к значениям слов. Эта линия развивается, главным образом, в работах психолингвистического плана, обобщающих большой экспериментальный материал. Так, по мнению Л. П. Прокофьевой, звуки обладают не только внешней выразительностью (благозвучие, звукопись), но и «внутренним» значением. Последнее основано на способности человеческого мозга к межчувственным переносам, т. е. синестезии. (См. таблицу в Приложении 3).
2. В литературоведческих исследованиях большее сочувствие находит концепция вторичного звукосимволизма. С этой точки зрения символика звука — лишь отсвет, который бросает понятийное значение слов на их звуковую сторону. С наибольшей отчетливостью эта мысль выражена в обобщающем труде Е. Г. Эткинда «Материя стиха» (Эткинд 1998). Ученый исходит из принципа семантизации всех языковых элементов в стихе, в том числе фонетических. В цепочке смысл — стиль — звук — ассоциация движение направлено от смысла к звуку, а не наоборот.

Не вмешиваясь в спор о первичности-вторичности звуковых ассоциаций,

признаем их объективное существование, а, значит, возможность использования в процессе лингвоэстетического анализа. Конечно, следует учитывать, что для анализа на фонетическом уровне следует подбирать произведения с актуализированной звуковой составляющей, т.е. выразительные в звуковом отношении. Таких поэтических шедевров немало, например, у А. С. Пушкина, восклицавшего: «Ищу союза Волшебных звуков, Чувств и дум...»

Обратимся к анализу одного из самых известных произведений поэта — «Зимний вечер», подойдя к нему со стороны звуковой организации.

Воспользуемся для постановки учебной задачи вопросом, предлагаемым М. П. Воюшиной (Воюшина 1997): «Кто прав в споре литературоведа С. М. Бонди и поэта Вс. Рождественского? Первый утверждал, что "Зимний вечер" — одно из самых грустных стихотворений А. С. Пушкина, в нем звучат настроения томительной тоски. Вс. Рождественский, напротив, считал, что главная идея — в преодолении этой тоски». Не поможет ли найти истину «ночной», используя выражение А. Белого, неявный смысл, скрытый в звуках? Попробуем проанализировать звуковые образы.

Ход анализа

- Какой образ является центральным в первой строфе? (Образ бури.) Как поэт изображает ее: словами и звуками? Какое ощущение вызывает у вас «героиня» первой строфы? (Буря у поэта — одушевленная мрачная сила. Она рисуется не только словами, красками, но и звуками. Звуковую «партию» бури ведут как согласные, опорный из которых «р» (бр-кр-хр-кр), так и низкие, протяжные гласные у-о-а. Поэт живописует звуком снежные вихри, поднимаясь к высоким гласным (и-е), передает ударными гласными плач дитяти (а-а).
- А с каким образом связано повествование во второй строфе? (Образ лачужки.) Как меняется здесь звуковая линия? Какие звуки преобладают? (Опорой звуковой линии становятся шипящие — х-ч-ш-ж. Заметим, что появляется эта линия уже в первой строфе, пунктиром намечая «точки соприкосновения» бури с человеческим жильем.)
- Как связана смена звуковой инструментровки с настроением второй строфы? (Здесь уже не слышно бури, она остается на втором плане. «Бедная лачужка» — прибежище поэта и няни — наполнена теплом, уютом, согрета человеческой привязанностью.)
- О каком «горе» идет речь в третьей строфе? Пытается ли лирический герой преодолеть горе, вступить в спор с жизненной бурей? Как эта мысль проводится на звуковом уровне? Какая строка, по-вашему, самая «светлая» в звуковом отношении? (Герой ищет поддержки в песне. Именно в этом четверостишье партию ведут самые «благозвучны» согласные звуки — сонорные м-н-р-л. Именно в третьей строфе линия гласных получает восходящее направление: э-у-э...о-э-и...о-э-и.)
- Чем замечательна четвертая строфа? Кто побеждает в споре — буря или

человек? (Их силы как бы уравниваются. Тоске, мраку, одиночеству противостоят любовь, свободолюбие, привязанность, готовность выстоять в споре с судьбой.)

- Какие звуковые комплексы сталкиваются в последней строфе? Какие звуки преобладают в концовке? (В последней строфе происходит соединение двух тем: бури за окном и тепла, уюта внутри дома. Соответствует этому объединению и звуковое решение строфы. В первом четверостишье повторяется звуковой образ завывающей бури (низходящее движение гласных (у-о-э-о), во втором — гласные постепенно «смягчаются», ударные высокие «э» «вытягивают» линию стиха, стремя ее к заключительному «светлому» «веселей».)

Итак, мы увидели, что на протяжении всего стихотворения развиваются параллельно, «аккомпанируя» друг другу, уровень слов и уровень звуков, создавая неповторимый эффект знаменитой пушкинской гармонии, преображающей хаос, вносящей в бушующий беспокойный мир лад и слитность. Теперь вы сможете ответить на вопрос: кто лучше понял Пушкина — литературовед или поэт.

Вопросы и задания для самостоятельной подготовки

1. Перед вами отрывок из труда М. В. Ломоносова «Краткое руководство к красноречию»: «Из согласных письмен твердые *к, п, т* и мягкие *б, г, д* имеют произношение тупое и нет в них ни сладости, ни силы, если другие согласные к ним не припряжены... Твердые *с, ф, х, ц, ч, ш* и плавкое *р* имеют произношение звонкое и стремительное, для того могут спомоществовать к лучшему представлению вещей и действий сильных, великих, громких, страшных и великолепных. Мягкие *ж, з* и плавкие *в, л, м, н* имеют произношение нежное и потому пристойны к изображению нежных и мягких вещей и действий» (Цит. по: (Журавлев 1974: 17). Совпадают ли ваши ассоциации с мнением Ломоносова? Подтверждаются ли его наблюдения современными исследованиями? (См. Приложение 3).
2. Попробуйте провести в учебной группе или в классе эксперимент по методике А. П. Журавлева (Журавлев 1974). Совпадают ли результаты вашего эксперимента с описанными ученым? Подумайте, как можно использовать синестетические способности человека при анализе художественных произведений в начальной школе.
3. Проследите за развитием центральных звукообразов в стихотворениях Ф. И. Тютчева «Чародейкою Зимою...» и «Зима недаром злится...». Подумайте, как лучше включить наблюдения над звуковой организацией этих произведений в структуру их анализа на уроке чтения.
4. Прислушайтесь записи романса С. В. Рахманинова на стихи Ф. И. Тютчева «Весенние воды». Одинаково ли слышат звучание вод поэт и композитор? (Для ответа используйте наблюдения над вокалической решеткой

- стихотворения.) Совпадает ли кульминация в поэтическом тексте с музыкальной кульминацией? Какие средства ее создания использовали поэт и композитор?
5. Вернитесь к анализу стихотворения С. Есенина «Черемуха», обратив внимание на звуковые доминанты образов черемухи и ручья. Какую интересную деталь вы заметили? Как она может быть содержательно проинтерпретирована?
 6. Познакомьтесь с работой Л. С. Салямон (Салямон 1997). Какой принцип звукописи наиболее характерен для А. С. Пушкина? Проверьте гипотезу исследователя на материале стихотворений А. С. Пушкина, вошедших в учебники по чтению для начальной школы.

Анализ лексического уровня художественного произведения: метод ключевых слов

«Всякое стихотворение — покрывало, растянутое на остриях нескольких слов. Эти слова светятся, как звезды...» — так в образной форме А. Блок выразил мысль о существовании в лексическом слое поэтического текста особых элементов — ключевых слов.

Под ключевыми словами художественного произведения понимаются лексические единицы, особо значимые для выражения авторской идеи, выполняющие конструктивную, эмоционально-оценочную, символическую функцию, придающие тексту смысловую целостность и единую тональность.

По мнению психолингвистов, ключевые слова — это те смысловые вехи, по которым читатель ориентируется в содержании текста. На этих опорных пунктах происходит «свертывание» второстепенной информации, а оставшаяся становится более существенной, объединяясь в обобщенные образы.

С точки зрения лингвистистики, основная черта ключевых слов — их семантическая осложненность, смысловая многозначность, нагруженность традиционными и индивидуально-авторскими ассоциациями.

С понятием «ключевые слова» мы встречаемся у многих исследователей: Л. И. Донецких, Н. А. Купиной, В. А. Кухаренко, Е.И. Лелис и др. Считаем возможным использовать метод ключевых слов при анализе художественного произведения в начальной школе.

Так как ключевые слова представляют собой лексическую систему взаимосвязанных друг с другом смысловых и эмоционально-оценочных фокусов художественного текста, они в наибольшей степени способны обеспечить целостность восприятия и придать анализу целенаправленный характер.

Изложим методику анализа по ключевым словам в виде основных направлений разбора стихотворения А. А. Фета «Я пришел к тебе с приветом». Заметим, что она тесно связана с анализом традиционной поэтической символики.

Как известно, при восприятии текста особую роль играет

подготовительный этап и этап проверки первичного восприятия, неоднократно описанные в методической литературе. Хочется лишь еще раз подчеркнуть, что суть этих этапов, их важнейший компонент — актуализация эмоциональных состояний, которые и станут основой значащего переживания.

Например, беседа на этапе подготовки восприятия или при проверке первичного восприятия стихотворения (по желанию учителя) может строиться вокруг ключевых образов:

- восходящего солнца (Доводилось ли вам наблюдать восход солнца не в городе? Попробуйте описать, какие чувства, переживания вы при этом испытывали? Похожа ли картина, сохранившаяся в вашей памяти с той, которую изобразил поэт?);
- утреннего весеннего леса (Вы, конечно, не раз бывали в весеннем лесу. Помнителы ли звуки и запахи, которые его наполняют? Чем отличается лес ранним утром от полдневного, вечернего? Как вы думаете, почему поэту было важно изобразить именно утренний весенний прснувшийся лес?) Этот вопрос может стать учебной задачей, для решения которой потребуются анализ стихотворения.

Ход анализа

- Из скольких предложений состоит это стихотворение? Что необычного вы заметили? Почему глагол «рассказать» повторяется поэтом 4 раза? (По сути стихотворение представляет собой одно сложное предложение, состоящее из 11 частей и прочитывающееся на одном дыхании. Основная функция глагольного повтора — подчеркивание цельности изображаемого чувства, буквально вырывающегося из груди лирического героя. Зачином этого эмоционального напряжения является первая строфа. Она задает звонкий музыкальный аккорд, созвучие радостно-светлых ассоциаций (привет, солнце, свет, трепет листьев), который разрастается к концу стихотворения.)
- Какие еще слова повторяются в стихотворении? Для чего поэт прибегает к этим повторам? (Повторы являются средством усиления эмоциональности текста. Повторы второй строфы — перекрестные (проснулся — проснулся), повторы-подхваты (каждой — каждой), в них велика роль определительных местоимений (весь, каждый), указывающих на всеохватность происходящего, на подчиненность всей природы силе весеннего пробуждения.)
- Только ли о пробуждении природы идет речь в стихотворении Фета? (В лирическом шедевре поэта причудливо переплетаются природные и человеческие состояния. По неоднократным утверждениям исследователей, у поэта мир природы и мир человека — два взаимосвязанных и взаимообъясняющих мира — два в одном.)
- Множество фетовских образов может быть прочитано как в природном, так и в гуманитарном плане: горячий свет (солнца) — горячие чувства

(героя); трепет солнца — трепет влюбленного сердца. На эту многосмысленность поэтического слова необходимо обращать внимание юных читателей. Особое место в этом ряду «поэтических омонимов» (Б. А. Ларин) принадлежит ключевому элементу — «весенняя жажда».

- Как вы понимаете созданный поэтом образ «весенней жажды»? — вот тот вопрос, который позволит ввести в анализ второй аспект понимания ключевых слов - как носителей подтекстовой информации. (Образ «весенней жажды» чрезвычайно многогранен: он может быть отнесен — формально — к лесу, ждущему дождя, и символически — к сердцу, жаждущему любви.)

В раскрыти символического плана стихотворения основная функция принадлежит ключевым словам.

Размышление о роли ключевых слов в углублении первоначального восприятия текста удобно начать с символа весны. Об образе весны у Фета написано немало, перечислим лишь некоторые семантические линии, по которым идет развитие авторской символики: «время пробуждения дремлющих сил природы», «время года, несущее тепло и возрождение», «пора любви и счастья». Именно последнее значение через «мостик» (выражение В. Е. Холшевникова) — весенняя жажда — переходит в третью строфу:

Рассказать, что с той же страстью,
Как вчера, пришел я снова,
Что душа все так же счастью
И тебе служить готова...

Вывод, к которому должны прийти в процессе решения учебной задачи юные читатели: «предмет сообщения» лирического героя — не изображение природы в ее сиюминутном состоянии, а гимн вечной жажде любви, счастья и красоты, жизни, которая вновь пробуждается утром, весной и с ними ассоциируется.

- Какой образ, по-вашему, является ключевым в последней строфе? (Образ песни.)

Именно песня, по мысли поэта, наиболее точно передает возрожденное состояние природы и души, их гармоническое слияние. Не случайно глагол «петь» выделен особым образом — переносом из строки в строку с разрывом естественной синтагмы:

Что не знаю сам, что буду
Петь, — но только песня зреет.

Глагол «зреть», применяемый обычно в прямом значении к растительным объектам («Зреет рожь над жаркой нивой...»), подчеркивает естественный, непреднамеренный характер поэтического слова и вместе с тем как бы замыкает чувственно — природный ряд: «радость героя — мир, залитый солнцем, — проснувшийся лес, жаждущий весны — человеческое сердце, открывшееся счастью, — зреющая в душе торжественная песня» (Маймин 1989: 44).

Однокоренные ключевые слова «петь», «песня» завершают произведение, т. е. находятся в сильной позиции текста и поэтому особенно значимы для его интерпретации.

В качестве проблемного вопроса в подготовленном классе детям можно сообщить такой факт: при переиздании сборника стихотворений Фета в 1856 году И. С. Тургенев предложил исключить из стихотворения «Я пришел к тебе с приветом...» его концовку. Как вы думаете, чем объяснял писатель свое предложение? Согласны ли вы с таким отношением к фетовскому тексту? Докажите необходимость четвертой строфы в рассмотренном стихотворении А. А. Фета.

Заключая разговор о ключевых словах-символах, школьников можно познакомить с лингвистической гипотезой, согласно которой в семантическом пространстве текста не может быть менее двух ключевых знаков (см. об этом: Лукин 1999: 109). Ребятам можно предложить найти еще один ключевой символ в стихотворении А. Фета «Я пришел к тебе с приветом». (Подсказка: он должен хорошо укладываться в сформулированную нами авторскую концепцию стихотворения — гимн вечной жажде любви, счастья и красоты — и быть связан семантическими нитями с другими смысловыми опорными пунктами стихотворения.)

Конечно, таким ключевым словом является для Фета солнце. Именно оно стоит первым в позиции ремы, в позиции актуального в сообщении: «Рассказать, что солнце встало...» Образ-символ солнца традиционен и для мировой, и для русской культуры. Он тесно связан с основными понятиями человеческого существования и ассоциируется с теплом и жизнью, радостью и счастьем. А. Фет не оригинален в трактовке этого символа. Важно другое: как тонко вплетает поэт этот образ в семантические линии стихотворения, связывая горячий свет с оживающей растительностью (по листьям затрепетало), а затем — через однокоренные лексемы «затрепетало» и «встрепенулся» с уже отмеченным ключевым образом весенней жажды. Связь солнца и весны — фольклорная, глубоко архаическая, навряд ли нуждается в подробном комментировании. Гораздо интереснее другое: такими же прочными нитями переплетены ключевые слова начала и конца произведения — солнце и песня. Связь их не лежит на поверхности; чтобы ее почувствовать, надо знать контекст всей лирики Фета, в которой встречающийся эпитет стиха — «золотой» соотнесен и с символикой огня, и с солярной символикой. Таким образом, в поэзии Фета песня — тоже огонь (этим она родственна солнцу), но только огонь поэтического вдохновения. Этот оригинальный образ фетовского огня проходит долгий путь через всю поэзию классика — от огня утреннего, солнечного до последних «Вечерних огней», от «весенних песен» к «песням закатным».

В заключение попросим детей назвать ключевые слова стихотворения Фета и показать их связь друг с другом и с общей идеей произведения.

Вопросы и задания для самостоятельной подготовки

1. Как соотносятся понятия «символ» и «ключевое слово»? Всегда ли ключевые слова являются символами?
2. Прочитайте статью В. А. Кухаренко (Кухаренко 1985). В чем отличие тематических слов от ключевых?
3. Какой частью речи могут быть выражены ключевые слова? Для ответа обратитесь к анализу стихотворений Н. Рубцова «Тихая моя родина», А. Прокофьева «Я поднял дерево», А. Ахматовой «Мужество».
4. Найдите ключевые слова в стихотворениях Ф. И. Тютчева «Весенняя гроза», А. Майкова «Летний дождь», Д. Кедрина «Бабье лето». Выполните анализ одного из указанных стихотворений, используя методику ключевых слов.
5. Л. И. Донецких (Донецких 1990) предлагает различать слова-ключи (смысловые центры, определяющие развитие темы и формирование идеи произведения) и слова-соключи, реализующие эмоционально-оценочный план текста. Пользуясь подходом Л. И. Донецких, выделите слова-ключи и слова-соключи в «Листопаде» И. А. Бунина.

Роль тропов в организации художественного произведения

Под тропами понимают не прямые обороты речи, результатом которых является «совмещение двух семантических планов в одной единице формы» (Скребнев 1975). В основе каждой тропеической конструкции лежит формула: «Представляя себе X, вообрази Y» (Очерки 1994). Тропы творят поэтическую реальность, создавая возможный мир художника слова, зачастую очень далекий от реального мира.

К числу основных тропов относятся:

- метафора — троп, строящийся на основе реального или воображаемого сходства двух явлений и утверждающий их тождество. В качестве рабочего определения метафоры часто предлагается ее понимание как нерасчлененного сравнения. Анализ метафорической семантики позволяет установить в ней несколько тесно взаимосвязанных элементов: первоначальное значение слова, «сдвинутое» в результате взаимодействия ассоциативных полей метафоризируемого и метафоризирующего слова; образ, который возникает на основании сопряжения ассоциативных полей этих слов; новое содержание, возникающее в художественном контексте в результате индивидуального осмысления метафоры (Пищальникова 1984). Метафора является важнейшим средством создания поэтического образа, способствующего передаче цельного впечатления, которое возникает в мышлении писателя и вызывает у читателя активность мысли и воображения. В современных психолингвистических исследованиях метафора трактуется как главный механизм смыслопроизводства и

понимания, задающий пути осмысления текстовых структур (Герман 2000);

- метонимия — троп, созданный на основе смежности явлений. В концепции Р. Якобсона метафора связывается с осью парадигматики, а метонимия — с осью синтагматики, т. е. комбинации, поскольку отношения смежности устанавливаются в ситуативной плоскости, изображая предмет, действие посредством названия сопотствующих явлений. Традиционно к частным разновидностям метонимии относят синекдоху — прием, актуализирующий отношение часть-целое.

В числе других видов тропов, как правило, называются гипербола, литота, олицетворение, ирония. Некоторые исследователи относят к числу тропов эпитет и символ.

Конкретные проявления эстетической функции тропов в художественном произведении весьма разнообразны: они выполняют конструктивную и характеризующую роль, несут эмоционально-оценочную информацию о предмете речи, являются яркими показателями специфических черт индивидуальной картины мира (Б. Пастернак назвал метафору «стенографией духа большой личности»), запускают «механизм» смыслопорождения и т. д.

Определения основных тропов включены в современные учебники по чтению для начальной школы. Задания к текстам художественных произведений зачастую предполагают оперирование понятиями «метафора», «метонимия», «олицетворение». Нужно только помнить, что тропы важны не сами по себе, не как своеобразные «украшения» обыденной речи — именно в них часто «спрятаны» ключи от идейного замысла автора, во всяком случае, обращение к ним должно быть осмыслено функционально.

Поясним изложенное на примере анализа стихотворения С. Я. Маршак «Ландыш».

Ход анализа

- Стихотворение называется «Ландыш». Встречается ли в тексте произведения это название цветка? (Нет, оно упоминается только в заглавии.)
- Как же поэт называет цветок? (Он рисует его описательно: «жемчужины», «бубенчики», «колокольчики весны», «цветок...прохладен, хрупок и душист».)
- Как называются такие не прямые обозначения предмета? Какие тропы вы знаете, какие из них использует С. Я. Маршак? (Метафоры, эпитеты, олицетворение.)
- Можем ли мы догадаться по этим употреблением, как относится автор к цветку? (Да, он называет его цветки ласково — «бубенчики», любит ими — «жемчужины», относится к нему с нежностью, бережно.)

- Как вы думаете, с кем сравнивает цветок автор? (С маленьким ребенком, только что родившимся : «Природой бережно спеленатый, Завернутый в широкий лист...»)
- А с кем тогда можно сравнить лес? (С родителем этого ребенка, с заботливым воспитателем.)
- Какой поэтический прием лежит в основе изображения леса? (Олицетворение. Лес предстает как тонко чувствующий, немолодой уже человек.)
- Как вы понимаете глагол «томится»? (Этот глагол многозначный. Словарь фиксирует такие, например, значения: «испытывать мучения, страдания», «испытывать волнение под влиянием какого-либо чувства», «испытывать негу, истому, состояние приятной расслабленности». Поэтическое слово обычно многозначно. В стихотворении у глагола «томиться» проявляется сразу несколько значений. Поэт и поставил своей целью передать неуловимое душевное состояние, настроение, которое бывает только весной.)
- Почему тоска леса названа «счастливой»? Случайно ли последний эпитет, характеризующий цветок — «горький»? (Не нужно требовать ответа на последние вопросы. Конечно, желающие могут высказать свое мнение. Считаем, что в полной мере оценить спектр авторских эмоций маленький ребенок неспособен. Цель учителя — другая. Заставить задуматься над неслучайностью каждого авторского слова, показать, что тропы — не простые украшения, а ключ к поэтической идее, которую иногда очень трудно сформулировать, а можно только ощутить.)

Вопросы и задания для самостоятельной подготовки

1. Проанализируйте определения тропов, предложенные в учебниках «Родная речь» и «Живое слово». Одинаков ли в этих учебниках состав тропов, выделенных для знакомства с ними младших школьников? Все ли определения представляются вам удачными? Обратите внимание на то, после или до какого произведения предлагается детям этот теоретический материал. Как вы оцениваете подбор иллюстрирующих его текстов?
2. Познакомьтесь в Приложении 4 с фрагментом урока по стихотворению А. Фета «Уж верба вся пушистая...» (Автор разработки — Т. Г. Куприянова). Как вы считаете, удался ли автору анализ произведения, в частности, функциональный анализ тропов? Какие бы дополнения, изменения вы бы предложили внести в ход урока?
3. Найдите в современных учебниках по чтению задания, связанные с наблюдениями над тропами. Отметьте среди них удачные и, возможно, неудачные. Включите анализ тропов в структуру урока по одному из выбранных вами произведений.
4. Сравните стихотворение И. С. Никитина «Утро» и С. Есенина «С добрым утром!» В чем различие точек зрения поэтов на одно и то же явление

- природы? Какие образные средства помогают нам это ощутить?
5. Олицетворение иногда называют «грамматической метафорой». Объясните, почему. Как в этом тропе взаимодействуют лексический и грамматический уровни организации текста? Найдите олицетворения в стихотворениях И. С. Никитина, включенных в «Поэтическую тетрадь» № 2. Какова их роль в выражении концепции автора?
 6. Какой троп лежит в основе лексической и образной организации стихотворения Б. Пастернака «Золотая осень»? Чем вызвана затрудненность восприятия произведений этого поэта? Подумайте, как можно построить урок по этому стихотворению, чтобы показать младшим школьникам красоту и необычность поэтического мира Б. Пастернака.

«Чужое слово» в тексте лирического стихотворения

Проблема «чужого слова», восходящая к работам М. М. Бахтина, решается в современной лингвистике в русле идей интертекстуальности. Интертекстуальность — это и свойство художественного произведения формировать свой собственный смысл посредством отсылок к другим текстам, так и метод особого (интертекстуального) анализа произведения, учитывающего его связь с другими текстами. Явление интертекстуальности очень многоплановое. С позиций теории информации интертекстуальность — это способность текста накапливать информацию путем ее извлечения из других источников (прототекстов). В свете теории референции интертекстуальность определяется как двойная референтная соотнесенность: к действительности и к другому тексту. В культурологическом смысле интертекстуальность соотносима с понятием культурной традиции, памяти культуры (Кузьмина 1999).

При всей сложности явления интертекстуальности некоторые его формы вполне доступны наблюдению и анализу учащихся начальной школы. Более того, учителя обращаются к интертекстуальному анализу (не произнося, конечно, этого «страшного» термина), когда, например, просят сравнить два произведения, между которыми ощущается реальная взаимосвязь. Заявленный метод воспитывает учеников в общеэстетическом плане, внушая мысль о глобальном взаимодействии культурных объектов, о сложной организации культурного пространства, части которого не изолированы, а постоянно обмениваются друг с другом (при активном участии читателя) смыслами, информацией, опытом.

Метод интертекстуальности особенно продуктивен при обращении к так называемым «культурным поэтам», для которых характерно постоянное

внимание к «чужому слову», политекстуальный диалог. Целую серию таких поэтов выдвинул Серебряный век. К их числу, несомненно, относится А. А. Блок. Покажем, как можно использовать элементы интертекстуального анализа при знакомстве со стихотворением А. Блока «Сны» («Поэтическая тетрадь» № 4 в учебнике «Родная речь»).

Ход анализа

В ходе проверки первичного восприятия зададим детям вопрос:

- Стихотворение называется «Сны». А можно ли назвать его как-нибудь иначе? («Сказка».)

Постановка учебной задачи. Сегодня мы с вами сравним стихотворение А. Блока со сказкой.

Чтение и анализ текста.

- Что можно сказать о настроении этого стихотворения? Остается ли оно неизменным на протяжении всего стихотворения? (Нет, настроение героя меняется. Сначала ему совсем не хочется спать, а хочется «на коня скакнуть». Но под действием спокойного, тихого рассказа няни ребенок постепенно успокаивается и засыпает.)
- Что рассказывает няня? (Сказку о богатырях, о царевне.)
- Какую сказку напоминает рассказ няни? («Сказку о мертвой царевне и семи богатырях» А. С. Пушкина. У Пушкина также идет речь о поиске спящей царевны героем, о сне царевны в хрустальном гробе.)
- Все ли совпадает в «сказке» А. Блока со сказкой Пушкина? (Нет. Царевна у Блока — заморская, у Пушкина такой характеристики нет; нет мотива битвы за царевну, образа тюремных засовов, зеленого света лампадки.)
- Как вы думаете, откуда берется этот свет у Блока? (Видимо, это свет ночника, который сквозь сон светит маленькому герою. Ребенок дремлет и слушает сказку.)
- А как этот луч действует в сказке? (Он является участником событий и мира царевны, и мира рассказчика, проходит через всю композицию стихотворения, к нему обращается герой в последней строфе.)
- А как вы думаете, почему? (Луч — это символ светлых сил, победы добра над злом.)
- С кем же борется герой? Кем может быть эта царевна? (Возможно, эта царевна — Весна, спящая под снегом долгую зиму. Герой борется с силами холода и тьмы, чтобы она поскорей проснулась и вернулась на землю.)
- Вначале мы с вами сказали, что стихотворение Блока напоминает сказку Пушкина. Но у Блока сказка названа «древней, древней». Почему? (На самом деле сюжет о спящей царевне изобрел не Пушкин, это

действительно древний мифологический сюжет. Пушкин обращался к нему, так же, как и Блок. Оба поэта черпали из неиссякаемого источника народных сказаний и древних представлений, но Блок воспринимает их и через сказку Пушкина тоже, поэтому его текст более сложный и насыщенный.)

- Почему же стихотворение А. Блока все-таки названо «Сны», а не «Сказка»? (Название мотивировано и на сюжетном, и на глубинном уровне. На уровне сюжета все действия няни направлены на сон ребенка, само повествование идет сквозь сон. С другой стороны, это заглавие символично. Сны — это древнейшие традиционные сюжеты, которые постоянно находятся в коллективной памяти, в подсознании поэтов, к которым художники слова регулярно обращаются. В этом постоянном диалоге с традицией рождается и живет литература.)

Вопросы и задания для самостоятельной подготовки

1. Одним из типов интертекстуальных вкраплений являются собственные имена героев других текстов, в том числе мифологических. Найдите такие интертекстуальные знаки в стихотворении Ф. И. Тютчева «Весенняя гроза». Какую роль играют они в выражении авторской идеи? Как меняется смысл стихотворения при исключении из него (как это практиковалось в старых учебниках по чтению) строфы с упоминанием древнегреческих божеств?
2. Один из стихотворных сборников Игоря Северянина называется «Громокипящий кубок». Как вы думаете, почему поэт дал ему такое название? Иллюстрацией какого теоретического положения может служить этот факт?
3. Найдите интертекстуальные знаки в стихотворениях А. С. Пушкина «Зимний вечер» и «Зимнее утро». Какова их роль в выражении авторского замысла?
4. Н. А. Кузьмина (Кузьмина 1999) относит к интертекстуальным знакам традиционные поэтические формулы типа жизнь — путь, любовь — огонь, смерть — сон и т. п. Объясните, почему. Найдите такие традиционные образы в стихотворениях цикла «Поэтическая тетрадь». Как вы думаете, почему поэты постоянно прибегают к использованию этих поэтических фразеологизмов?
5. Одним из видов интертекстуального обмена является взаимодействие произведений внутри одного цикла, сборника стихотворений. Какие новые смыслы возникают в результате этого процесса у стихотворения К. Бальмонта «Снежинка» (цикл «Очертания снов»), у стихотворения А. Жигулина «О, Родина! В неярком блеске...» (книга стихов «Свет предосенний»)?

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

Приложение 1

Стихотворные тексты для анализа

А. С. Пушкин

Зимний вечер

Буря мглою небо кроет,
Вихри снежные крутя;
То, как зверь, она завоет,
То заплачет, как дитя.
То по кровле обветшало

Вдруг соломой зашумит,
То, как путник запоздалый,
К нам в окошко застучит.
Наша ветхая лачужка
И печальна, и темна.
Что же ты, моя старушка,
Приумолкла у окна?
Или бури завываньем
Ты, мой друг, утомлена,
Или дремлешь под жужжаньем
Своего веретена?
Выпьем, добрая подружка
Бедной юности моей,
Выпьем с горя; где же кружка?
Сердцу будет веселей.
Спой мне песню, как синица
Тихо за морем жила;
Спой мне песню, как девица
За водой поутру шла.
Буря мглою небо кроет,
Вихри снежные крутя;
То, как зверь, она завоет,
То заплачет, как дитя.
Выпьем, добрая подружка
Бедной юности моей,
Выпьем с горя; где же кружка?
Сердцу будет веселей.

1825

Ф. И. Тютчев

* * *

Зима не даром злится,
Прошла ее пора —
Весна в окно стучится
И гонит со двора.
И все засуетилось,
Все нудит Зиму вон —
И жаворонки в небе
Уж подняли трезвон.
Зима еще хлопочет
И на Весну ворчит.
Та ей в глаза хохочет
И пуще лишь шумит...

Взбесилась ведьма злая
И, снегу захватя,
Пустила, убегая,
В прекрасное дитя...
Весне и горя мало:
Умылася в снегу
И лишь румяней стала
Наперекор врагу.

1836

* * *

Чародейкою Зимою
Околдован, лес стоит —
И под снежной бахромою,
Неподвижною, немою,
Чудной жизнью он блестит.
И стоит он, околдован, —
Не мертвец и не живой —
Сном волшебным очарован,
Весь опутан, весь окован
Легкой цепью пуховой...
Солнце зимнее ли мещет
На него свой луч косой —
В нем ничто не затрепещет,
Он весь вспыхнет и заблещет
Ослепительной красой.

31 декабря 1852

Весенняя гроза
Люблю грозу в начале мая,
Когда весенний первый гром,
Как бы резвяся и играя,
Грохочет в небе голубом.
Гремят раскаты молодые,
Вот дождик брызнул, пыль летит,
Повисли перлы дождевые
И солнце нити золотит.
С горы бежит поток проворный,
В лесу не молкнет птичий гам,
И гам лесной, и шум нагорный —
Все вторит весело громам.
Ты скажешь: ветреная Геба,
Кормя Зевесова орла,

Громокипящий кубок с неба,
Смеясь, на землю пролила.
1828; 1854

А. А. Фет

* * *

Я пришел к тебе с приветом,
Рассказать, что солнце встало,
Что оно горячим светом П
о листьям затрепетало;
Рассказать, что лес проснулся,
Весь проснулся, веткой каждой,
Каждой птицей встрепенулся,
И весенней полон жаждой;
Рассказать, что с той же страстью
Как вчера пришел я снова,
Что душа все также счастью
И тебе служить готова;
Рассказать, что отовсюду
На меня весельем веет
Что не знаю сам, что буду
Петь, но только песня зреет.
1843

* * *

Уж верба вся пушистая
Раскинулась кругом;
Опять весна душистая
Повеяла крылом.
Станицей тучки носятся,
Тепло озарены,
И в душу снова просятся
Пленительные сны.
Везде разнообразною
Картиной занят взгляд,
Шумит толпою праздною
Народ, чему-то рад...
Какой-то тайной жаждою
Мечта распалена —
И над душою каждою
Проносится весна.
1844

К. Д. Бальмонт

Снежинка

Светло-пушистая,
Снежинка белая,
Какая чистая,
Какая смелая!
Дорогой бурною
Легко проносится,
Не в высь лазурную,
На землю просится.
Лазурь чудесную
Она покинула,
Себя в неизвестную
Страну низринула.
В лучах блистающих
Скользит, умелая,
Средь хлопьев тающих
Сохранно-белая.
Под ветром веющим
Дрожит, взметается,
На нем, лелеющем,
Светло качается.
Его качелями
Она утешена,
С его метелями
Крутится бешено.
Но вот кончается
Дорога дальняя,
Земли касается
Звезда кристальная.
Лежит пушистая,
Снежинка смелая.
Какая чистая,
Какая белая!

1903

А. А. Блок

Сны

И пора уснуть, да жалко,
Не хочу уснуть!
Конь качается качалка —

На коня б скакнуть!
Луч лампадки, как в тумане,
Раз-два, раз-два, раз!
Идет конница...а няня
Тянет свой рассказ...
Внемлю сказке древней, древней
О богатырях,
О заморской о царевне,
О царевне...ах...
Раз-два, раз-два! Конник в латах
Трогает коня
И манит и мчит куда-то
За собой меня...
За моря, за океаны
Он манит и мчит,
В дымно-синие туманы,
Где царевна спит...
Спит в хрустальной, спит в кроватке
Долгих сто ночей,
И зеленый свет лампадки
Светит в очи ей...
Под парчами, под лучами
Слышно ей сквозь сны,
Как звенят и бьют мечами
О хрусталь стены...
С кем там бьется конник гневный,
Бьется семь ночей?
На седьмую — над царевной
Светлый круг лучей...
И сквозь дремные покровы
Стелются лучи,
О тюремные засовы
Звякают ключи...
Сладко дремлется в кроватке.
Дремлешь? — Внемлю...сплю.
Луч зеленый, луч лампадки,
Я тебя люблю!

1912

С. А. Есенин

Черемуха

Черемуха душистая
С весною расцвела
И ветки золотистые,
Что кудри, завила.
Кругом роса медвяная
Сползает по коре,
Под нею зелень пряная
Сияет в серебре.
А рядом, у проталинки,
В траве, между корней,
Бежит, струится маленький
Серебряный ручей.
Черемуха душистая,
Развесившись, стоит,
А зелень золотистая
На солнышке горит.
Ручей волной гремячей
Все ветки обдаёт
И вкрадчиво под кручею
Ей песенки поёт.

1915

* * *

Я покинул родимый дом,
Голубую оставил Русь.
В три звезды березняк над прудом
Теплит матери старой грусть.
Золотую лягушкой луна
Распласталась на тихой воде.
Словно яблонный цвет, седина
У отца пролилась в бороде.
Я не скоро, не скоро вернусь!
Долго петь и звенеть пурге.
Стережет голубую Русь
Старый клен на одной ноге.
И я знаю, есть радость в нем
Тем, кто листьев целует дождь,
Оттого, что тот старый клен
Головой на меня похож.

1918

С. Я. Маршак

Ландыш

Чернеет лес, теплом разбуженный,

Весенней сыростью объят.
А уж на ниточках жемчужины
От ветра каждого дрожат.
Бутонов круглые бубенчики
Еще закрыты и плотны,
Но солнце раскрывает венчики
у колокольчиков весны.
Природой бережно спеленатый,
Завернутый в широкий лист,
Растет цветок в глуши нетронутой,
Прохладен, хрупок и душист.
Томится лес весною раннею,
И всю счастливую тоску,
И все свое благоухание
Он отдал горькому цветку.

1951

Н. М. Рубцов

Тихая моя родина
В. Белову

Тихая моя родина!
Ивы, река, соловьи...
Мать моя здесь похоронена
В детские годы мои.
— Где же погост? Вы не видели?
Сам я найти не могу. —
Тихо ответили жители:
— Это на том берегу.
Тихо ответили жители,
Тихо проехал обоз.
Купол церковной обители
Яркой травой зарос.
Там, где я плавал за рыбами,
Сено гребут в сеновал:
Между речными изгибами
Вырыли люди канал.
Тина теперь и болотина
Там, где купаться любил...
Тихая моя родина,
Я ничего не забыл.
Новый забор перед школою,

Тот же зеленый простор.
 Словно ворона веселая,
 Сяду опять на забор!
 Школа моя деревянная!..
 Время придет уезжать —
 Речка за мною туманная
 Будет бежать и бежать.
 С каждой избою и тучею,
 С громом, готовым упасть,
 Чувствую самую жгучую,
 Самую смертную связь.
 1964

А. В. Жигулин
 * * *

О Родина! В неярком блеске
 Я взором трепетным ловлю
 Твои проселки, перелески —
 Все, что без памяти люблю.
 И шорох рощи белоствольной,
 И синий дым в дали пустой,
 И ржавый крест над колокольней,
 И низкий холмик со звездой...
 Мои обиды и прощенья
 Сгорят, как старое жнивье.
 В тебе одной — и утешенье
 И исцеление мое.
 1967

Приложение 2

Алгоритм определения стихотворного размера

1. Расставить ударения
2. Записать стихотворную строчку с помощью ударных () и безударных () слогов
3. Разделить схему на стопы
4. Пересчитать стопы, записать размер

Приложение 3

Символическое значение русских гласных

Шкалы	<i>a</i>	<i>и</i>	<i>э</i>	<i>ы</i>	<i>у</i>	<i>о</i>
<i>Нежный-грубый</i>	2,8	1,8	3,4	3,8	3,0	3,2

<i>Светлый-темный</i>	2,2	2,0	2,5	3,8	3,6	2,2
<i>Горячий-холодный</i>	3,2	3,2	3,6	4,0	3,6	3,7
<i>Легкий-тяжелый</i>	2,3	2,0	2,7	3,5	2,3	2,5
<i>Веселый-грустный</i>	2,7	2,5	3,0	3,7	4,0	2,9
<i>Яркий-тусклый</i>	2,0	2,6	2,5	3,6	3,7	1,8
<i>Радостный-печальный</i>	1,9	2,3	2,6	3,6	3,8	2,7

Символическое значение русских согласных

Шкалы	с	ж	ш	р	н	л	т
<i>Нежный-грубый</i>	3,2	4,0	3,2	4,6	3,6	3,3	3,6
<i>Светлый-темный</i>	2,5	3,8	2,9	3,8	3,1	3,1	4,0
<i>Горячий-холодный</i>	3,3	2,3	2,8	4,0	3,4	3,6	2,8
<i>Легкий-тяжелый</i>	2,4	4,0	3,4	4,1	3,6	3,2	3,2
<i>Веселый-грустный</i>	2,5	2,7	3,6	2,6	3,1	3,0	3,6
<i>Яркий-тусклый</i>	3,8	2,6	4,5	2,1	2,7	2,4	3,8
<i>Радостный-печальный</i>	3,5	3,5	3,8	2,7	2,9	2,5	3,3

Приложение 4

Фрагмент урока по стихотворению А. Фета «Уж верба вся пушистая...» (Учитель — Т. Г. Куприянова)

1. Проверка первичного восприятия

- Понравилось ли вам это стихотворение? Какое настроение выразил автор?
- Какие краски вы бы использовали для иллюстрации этого стихотворения?

2. Постановка учебной задачи.

Наши предки считали, что зима несет с собой сон природы, придает всему печальный вид; весна же пробуждает все спящее. Давайте понаблюдаем, как А. Фет показал это пробуждение.

3. Анализ текста

- Прочитайте первую строфу. Что указывает нам на приход весны? (Цветение вербы.) В христианской религии есть праздник Вербное воскресенье, который символизирует воскрешение природы.
- Какие эпитеты использует автор для описания вербы и весны? (Пушистая и душистая.)

- Почему автор называет вербу пушистой? (Ее ворсинки мягкие, пушистые. Они сливаются в единый пушистый комочек. Они очень нежные.)
- Давайте проведем с вами эксперимент и заменим слово «пушистая» другим словом. (Серебристая, золотистая, искристая.)
- Автор называет весну «душистой». А какими запахами она наполнена? (Аромат цветов, свежести, нежных листьев.)
- Замените этот эпитет своим вариантом. (Игристая.)
- Прочитайте строфу с вашими эпитетами. Какой вариант удачнее? Почему?
- А. Фет отличается богатыми рифмами. Сравните слова «пушистая» и «душистая». Чем они отличаются? (Одним звуком.)
- Какой вы представили себе весну, читая строку «Повеяла крылом»? (Весна добрая, нежная, заботливая. Ведь она не махнула, пронеслась или машет.)
- А как вы думаете, почему весна у А. Фета крылатая? (Весна отождествляется с божеством, спускающимся с небес.)
- Прочитайте вторую строфу. Что изображает поэт в этой строфе? (Весна пробуждает и природу, и человека. Она вносит жизнь во все.)
- Почему автор использует слово «тучи», а не «тучки»? (Слово «тучки» более подходит к весеннему настроению стихотворения, т. к. создает образ игривых, прозрачных, светлых, молодых туч.)
- Почему они «станции несутся»? Как вы понимаете слово «станции»? (Станции — стаи. Тучки собрались вместе, чтобы радоваться весне. Резвясь, они как бы купаются в солнечных лучах. Выберите из предложенных оттенков желтого тот, который наиболее подходит к весеннему солнцу (работа с цветовыми карточками.)
- Передается ли это настроение человеку? (Да, просыпается душа человека как наиболее чуткая его часть.)
- Прочитайте третью строфу. О какой «разнообразной картине» говорит поэт? Почему он объединяет тучки — в станции, народ — в толпу? (Он показывает всеобщее ликование, все рады весне, все возбуждены.)
- Какие чувства наполняют душу поэта весной? Найдите слова со значением недосказанности, неопределенности. Почему А. Фет использует их для описания чувств? (Он хочет показать множество чувств, наполняющих душу — счастье, радость, любовь, веселье, — и невозможность их определенного названия.)
- Прочитайте стихотворение еще раз и подумайте, на что похоже чередование длинной и короткой строки? (На полет весны, взмах ее крыльев.)

4. Обобщение и домашнее задание.

- Какой же образ весны создал А. Фет? Как вы ее себе представляете? Нарисуйте дома эту весну.

Список литературы

Абрамова Е. М. Методика работы над звуковой выразительностью поэтической речи // Изучение поэзии в начальной школе: Методические рекомендации для студентов и учителей начальных классов. Саратов, 1998. С. 19-26.

Андреева Л. В. Пути анализа лирического стихотворения // Начальная школа. 1994. № 3. С. 70-75.

Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. М., 2009.

Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. Томск, 2006.

Болотнова Н. С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Томск, 1992.

Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Л., 1941.

Винокур Г. О. Филологические исследования. М., 1990.

Гаспаров М. Л. Семантический ореол метра: к семантике русского трехстопного ямба // Лингвистика и поэтика. М., 1979. С. 282-308.

Воюшина М. П. Изучение лирики Сергея Есенина в начальной школе: Методические рекомендации и разработки уроков для студентов и учителей начальных классов. СПб., 1996.

Воюшина М. П. Методические основы литературного развития младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под общей ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб, 1998. С. 40-86.

Воюшина М. П. Методические рекомендации к урокам литературы во втором

классе. Ч. 2. СПб., 1997.

Гаспаров М.Л. О русской поэзии: Анализы, интерпретации, характеристики. СПб., 2001.

Герман И. А. Лингвосинергетика. Барнаул, 2000.

Гиршман М. М. Литературное произведение. Теория и практика анализа. М., 1991.

Донецких Л. И. Слово и мысль в художественном тексте. Кишинев, 1990.

Душина Л. Н. Ритм и смысл в литературном произведении. Саратов, 1998.

Журавлев А. П. Фонетическое значение. Л., 1974.

Казарин Ю.В. Филологический анализ текста. Екатеринбург, 2004.

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

Кузнецова Н. А. Изучение основ стиховедения на начальном этапе литературного развития школьников. Дисс...канд. педагог. наук. Санкт-Петербург, 1998.

Кузнецова Н. А. Стихотворение К. Бальмонта «Осень» в школьном изучении // Изучение поэзии в начальной школе: Методические рекомендации для студентов и учителей начальных классов. Саратов, 1998. С. 37-42.

Кузьмина Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. Екатеринбург-Омск, 1999.

Купина Н. А. Структурно-смысловой анализ художественного произведения. Свердловск, 1981.

Кухаренко В. А. Семантическая структура ключевых и тематических слов целого художественного текста // Лексическое значение в системе языка и в тексте. Волгоград, 1985. С. 95-103.

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

Лихачев Д. С. О филологии. М., 1990.

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

Ю. М. Лотман и тартусско-московская семиотическая школа. М., 1994.

Лукин В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа. М., 1999.

Магомедова Д.М. Филологический анализ лирического стихотворения. М., 2004.

Маймин Е. А. Афанасий Афанасиевич Фет. М., 1989.

Методика преподавания литературы / Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. В 2 ч. М., 1995.

Мысль, вооруженная рифмами: Поэтическая антология по истории русского стиха / Составитель, автор статей и примечаний В. Е. Холшевников. Л., 1984.

Очерки истории языка русской поэзии XX века: Тропы в индивидуальном стиле и поэтическом языке. М., 1994.

Пешковский А. М. Избранные труды. М., 1959.

Пищальникова В. А. Проблемы лингвоэстетического анализа художественного текста. Барнаул, 1984.

Прокофьева Л. П. Цветовая символика звука как компонент идиостиля поэта (на

- материале произведений А. Блока, К. Бальмонта, А. Белого, В. Набокова). Автореф...канд. филол. наук. Саратов, 1995.
- Родионова Э. М., Прокопьева Т. В. Работа над стихотворением К. Д. Бальмонта «Снежинка» // Начальная школа. 2000. № 1. С. 33-36.
- Салямон Л. С. Заметки о поэтической звукописи А. С. Пушкина // Известия РАН. Сер. лит. и языка. Т. 56. 1997. № 5. С. 54-63.
- Сердобинцев Н. Я., Кадькалова Э. П., Кан Ю. П. Лингвистический и стилистический анализ текста. Саратов, 1980.
- Скребнев Ю. М. Очерк теории стилистики. Горький, 1975.
- Тынянов Ю. Н. Проблема стихотворного языка. М., 2010.
- Уроки литературного чтения по учебникам «Родная речь». Книга для учителя / В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова и др. М., 1995.
- Черемисина Н. В. Эстетический анализ художественного текста и подтекст // Анализ художественного текста. Вып. 2. М., 1976. С. 32-43.
- Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста. Л., 1990.
- Шанский Н. М., Махмудов Ш. А. Филологический анализ художественного текста. СПб., 1999.
- Штайн К. Э. Принципы анализа поэтического текста: Учебное пособие. СПб-Ставрополь, 1993.
- Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957.
- Эткинд Е. Г. Материя стиха. Санкт-Петербург, 1998.
- Эткинд Е. Г. Разговор о стихах. Л., 1970.