***Анализ поэтического текста (5 -6 класс)***

 Изучение лирики — проблема не только методическая, но и психологическая: роль учителя, ведущего маленького читателя к пониманию стихотворения, выдвигается на первый план. Главным на уроке становится совместный поиск двух читателей — ученика и учителя, постановка задач, решение которых неизвестно порой им обоим.

 В последнее время очень часто звучат споры о том, изучение каких предметов должно стать приоритетным в курсе средней школы. У каждого в этом споре есть свои аргументы — и достаточно веские. Но никто не спорит с тем, что преподаванию литературы должно уделяться особое внимание. Приоритетность данной школьной дисциплины определяется, в первую очередь, тем фактом, что она даёт юному читателю, ищущему своё место в мире, пытающемуся понять самого себя, словарь для разговора о самом себе, как бы "инстру­ментарий" для рефлексии. В связи с этим одной из серь­ёзнейших проблем школьного преподавания литерату­ры становится анализ лирического текста. Особенно болезненно эта проблема ощущается учителями, рабо­тающими в среднем звене.

 Главная "беда" разделов ли­рики во многих учебниках для 5-8-го класса — их ил­люстративность (предлагаются стихи "на тему") и "про­стота" лирических текстов.. Это потому, что вопросы, предлагаемые в учебниках, не помо­гают углубить первичное восприятие стихотворения, прочувствовать текст. Ответы на вопросы часто заранее ясны, вместо содержательного анализа формы задания побуждают ученика к формальным поискам "изобрази­тельно-выразительных средств". А ведь именно серьёз­ная, вдумчивая работа с конструктивными элементами текста может стать основанием для размышления о смысле стихотворения, многое открыть в нём.

 В своей Нобелевской лекции И.А. Бродский писал о процессе стихосложения: "Существует, как мы знаем, три метода познания: аналитический, интуитивный и метод, которым пользовались библейские пророки, — посредством откровения. Отличие поэзии от прочих форм литературы в том, что она пользуется сразу всеми тре­мя (тяготея преимущественно ко второму и третьему), ибо все три даны в языке; и порой с помощью одного слова, одной рифмы пишущему стихотворение удаётся оказаться там, где до него никто не бывал... Стихосло­жение — колоссальный ускоритель сознания, мышле­ния, мироощущения". И чтобы попытаться приблизить­ся к поэту, нужно найти это "одно слово" и эту "одну рифму", пользуясь аналитическим методом познания.

Именно работа с конструктивными элементами тек­ста может стать основанием для размышления о смыс­ле стихотворения, многое открыть в нём. Широко извест­ны слова Е.Эткинда о содержательности формы в сти­хотворении: "Нет содержания вне формы, потому что каждый элемент формы, как бы ни был мал или вне­шен, строит содержание произведения; нет формы вне содержания, потому что каждый элемент формы, как бы он ни был опустошён, заряжен идеей".

 О необходи­мости быть предельно внимательным к языку художественного высказывания, анализ которого углубляет понимание текста, говорит и Ю.М. Лотман: "Говорящий и слушающий на родном языке владеют им в равной мере и настолько хорошо, что при обычном говорении перестают его замечать. Язык делается, заметен, когда говорящий употребляет его необычно, индивидуально: ярко, образно, художественно — или плохо, граммати­чески неправильно, заикаясь или не выговаривая неко­торых звуков. Нормальный же язык в силу своей пра­вильности в обычной речи незаметен. Слушатель обра­щает внимание на то, что ему говорят, а не на то, как это делают, и извлекает информацию из сообщения — о языке он уже всё знает и новой информации о его струк­туре не ждёт и не получает. Художественная последо­вательность строится иначе. Высокая информационная насыщенность художественного текста достигается тем, что, благодаря сложным и не вполне понятным его внут­ренним механизмам, структурная закономерность не понижает в нём информационности. Кроме того, участник акта художественной коммуникации получа­ет информацию не только из сообщения, но и из языка, на котором с ним беседует искусство. Поэтому в акте художественной коммуникации язык никогда не бывает незаметной, автоматизированной, заранее пред­сказуемой системой". Заметим, что именно на элемен­ты формы в непонятном стихотворении и обращают вни­мание ученики в первую очередь.

 Хотелось бы рассказать о приёмах работы, которые можно ис­пользовать буквально с первых уроков литературы в 5-м классе, когда сами особенности возраста помогают непосредственному восприятию лирического текста и успешному освоению учениками языка разговора о поэзии. В дальнейшем задача усложняется: начиная с 9-го класса необходимо формировать у учеников пред­ставление о писателе, творчество которого оказывает­ся вписанным в широкий историко-литературный кон­текст.

 С самых первых уроков по лирике мы должны "вну­шить" своим ученикам мысль о том, что слово в поэти­ческом тексте приобретает совершенно уникальное зна­чение. Борис Заходер в одном из последних телеинтер­вью говорил о своём понимании поэтического слова. Так вот слово в поэзии, по словам Заходера, это шар, внутри которого находится ещё один шар, гораздо большего размера. Об этом парадоксе говорит и Ю.М. Лотман "...Художественная коммуникация, по исходной предпосылке, создаёт противоречивую си­туацию. Текст должен быть закономерным и незаконо­мерным, предсказуемым и непредсказуемым одновремен­но. Эмпирически это странное положение известно всем. Все знают, что поэзия оперирует речью, подчиняющейся всем правилам грамматики данного языка, к которым добавлены ещё некоторые дополнительные правила: риф­мы, размер, стилистика и пр. Следовательно, поэтиче­ский текст более ограничен и менее свободен, чем непоэ­тический.

Следовательно, он должен нести меньше ин­формации. Следовательно, для приблизительно эквивалент­ной информации нехудожественного типа нужно меньше слов, чем для поэзии. Однако реально дело обстоит как раз наоборот: информативность художественного текста выше, и он всегда меньше по объёму эквивалентного ему нехудожественного текста. Этот парадокс имеет фундамен­тальное значение, ибо именно на нём основывается то, что поэты называют «чудом искусства»".

Поэтому, не жалея учебного времени, каждый урок начинаем со своеобразной "разминки", с "упражнений", выполнение которых позволит,

 во-первых, объяснить значения многих тропов,

 во-вторых, раскрепостит, сде­лает свободным воображение ученика,

 в-третьих, создаст эмоциональный настрой, особенно необходимый для уроков по лирике.

Например, закрыть глаза и предста­вить себе, какого цвета смех. Смех бывает **оранжевым, салатовым, жёлтым, солнечным, серебряным, крас­ным...**

А вот как смеётся человек, если смех его **чёрный** или **коричневый? И** что за человек так смеётся?

Какого цвета, например, **вопросительный** знак? Он бывает **тём­но-синим** или **красным, красным с чёрным ободком...**

**О** чём и когда может быть задан вопрос, в конце кото­рого может быть поставлен такой вопросительный знак?

Может ли вопросительный знак быть, например, белым? Хотел бы ты, чтобы тебе задавали такие вопросы?

Упражнение «Ищем сравнения»: на что похож **теле­фон, батарея, пенал?** Перед тем как ученики начнут за­писывать свои ответы, необходимо обсудить, как можно построить предложение, сравнивая два предмета: "похож на ... напоминает ... вызывает ассоциации с ...".

Ещё одно упражнение — «Ищем метафоры» (на самом деле пред­ложения будут со сравнениями, но поскольку сходство двух предметов неочевидно, то мы называем это поиском метафор). Отметим, что предложения станут сложными: "похож на ... тем, что ... можно сравнить с ..., потому что ...".

 В начале работы над понятием **метафоры** можно выполнять следующие задания: ученикам предлагается найти общее между словами, обозначающими абстракт­ные понятия *(жизнь, судьба, семья, любовь, счастье, обу­чение* и так далее,), и названиями конкретных предме­тов *(лампочка, туфли, компьютер, муравейник, мел, дерево* и так далее,).

Чем меньше связаны значения слов, тем интереснее.

Ещё один вид работы: подобрать к дан­ным существительным глаголы-олицетворения — дверь, вопросительный знак, яркий электрический свет. Каки­ми второстепенными членами можно распространить по­лучившиеся предложения? Какая картина из нарисован­ных словами кажется самой яркой? Какая из них наибо­лее изобразительна?

В силу сложности задачи изучение лирики в 5-8-х классах становится проблемой не только методической, но в первую очередь психологической: роль учителя, гра­мотно и тактично ведущего маленького читателя к по­стижению смысла стихотворения, выдвигается на пер­вый план; главным на уроке литературы становится со­вместный поиск двух читателей — ученика и учителя, поиск ответов на вопросы, совместное решение задачи, неизвестное порой не только первому, но и второму. Как анализировать стихи, о которых мало что написано; как анализировать стихи "трудных" поэтов и быть уверен­ным, что ты понял это стихотворение верно; как анали­зировать на уроке хрестоматийные тексты так, чтобы это было интересно ребятам? Такие вопросы встают перед многими учителями. Часто бывает так, что несёшь на урок стихотворение, которое сам не понимаешь, надеясь на соТРУДничество, соТВОРЧЕСТВО. На таких уроках делается много наблюдений, кажущиеся иногда незна­чительными детали могут оказаться **ключом** к понима­нию сложного текста. Высказывается множество пред­положений, гипотез, ставится огромное количество во­просов, адресуемых автору, учителю, самому себе.

 Ещё одна мысль, которую надо вну­шать ученикам на уроках, посвященных анализу по­этического текста: мы должны доверять собственному мнению, главным критерием правильности которого выступает сам объект исследования — текст.

М.Л. Гаспаров говорил: "Начи­нать надо с взгляда на текст и только на текст — и лишь потом, по мере необходимости для понимания, расширять своё поле зрения".

По какому же пути идти, читая незнакомый текст? Обратимся опять к статье М.Л. Гаспарова: "Первый, верх­ний, уровень — идейно-образный. В нём два подуровня: во-первых, идеи и эмоции; во-вторых, образы и мотивы. Второй уровень, средний, — стилистический. В нём тоже два подуровня: во-первых, лексика, то есть слова, рас­сматриваемые порознь (и, прежде всего слова в перенос­ных значениях, «тропы»); во-вторых, синтаксис, то есть слова, рассматриваемые в их сочетании и расположении. Третий уровень, нижний — фонический, звуковой. Это, во-первых, явления стиха — метрика, ритмика, рифма, строфика; а во-вторых, явления собственно фоники, зву­кописи — аллитерации, ассонансы".

 Ребята, как прави­ло, делают различные наблюдения над текстом, но стре­мятся сразу же их интерпретировать. Не будем поддер­живать их в этом стремлении: необходимо сначала набрать "коллекцию" наблюдений, среди них выделить содержа­тельные, систематизировать их. Понимание значимости этой работы возникает тог­да, когда обнаруживается, что наблюдения за разны­ми уровнями организации текста приводят к похожим выводам.

 Какова же роль учителя на таком уроке? Не быть истиной в последней инстанции, давать высказаться всякому желающему сказать, и главное — вместе с ре­бятами составлять карту и наносить на неё маршрут: помогать в формулировках, когда трудно выразить мысль, отсекать те ходы в поисках ответа, которые не ведут никуда. Обычно находки такого урока не нужно заставлять оформлять в виде сочинения: возникает по­требность это сделать, потому что не записать, не за­фиксировать их для ученика означает обеднить себя ровно настолько, насколько обогатили мы друг друга в ходе совместной работы. В процессе работы свои на­блюдения над стихами разных поэтов, "находки" кол­лекционируем, записываем в тетрадь в виде отдель­ных предложений, таблиц, но настаёт момент, когда необходимо собрать всё воедино. К письменной работе по анализу лирического стихотворения надо серьёзно готовиться.

Вот возможные пункты плана.

1. Что это за стихотворение (автор, название) и ка­кова его тема?
2. Настроение стихотворения.
3. Как выражается настроение в стихотворении?

A. Как оно построено?

Б. Как звучит стихотворение? (Размер, ритм, длина строк, наличие или отсутствие рифмы.)

B. Какие приёмы использует автор? (Метафора, эпи­тет, олицетворение,
 сравнение, цветопись, повторы; употребление слов одной семантической группы, опре­деления)

1. Каким представляется мне лирический герой этого стихотворения?
5. Какие мысли и чувства хотел автор донести до читателя?
6. Ассоциации, которые вызывают образы, создан­ные поэтом.
7. Личное впечатление от стихотворения.
 Можно подсказать учащимся такие конструкции:

В стихотворении… (автор, название) говорится о…

В стихотворении …(название) … (фамилия поэта) описывает….(что)

Стихотворение пронизано ... настроением…

Настроение этого стихотворения ....

Настроение меняется на протяжении стихотворения.

Стихотворение можно разделить на … части, так как …

Композиционно стихотворение делится на … части, потому что …

Звучание стихотворения создаёт … ритм.

Короткие ( длинные) строки подчёркивают …

В стихотворении мы словно слышим звуки…

Постоянно повторяющиеся звуки… позволяют услышать…

Поэт хочет запечатлеть словами…

Для создания настроения автор (поэт) использует…

С помощью… поэт даёт нам возможность увидеть ( услышать)…

Используя,… поэт создаёт образ…

Лирический герой этого стихотворения представляется мне…

Образ вызывает ассоциации с …

**Алгоритм анализа поэтического текста**

***Лексико-семантический анализ***

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

**//Ли*нгвостилистический анализ***

1. **Выявить, какие изобразительные средства способствуют созданию и расширению значения ключевых образов:** эпитеты, сравнения, метафоры, гиперболы, контрастные сопоставления и т.д.
2. **Выявить "вспомогательные" художественные
средства и приёмы,** определяющие именно такое звучание стиха: строфика, рифмовка, особенности ритма
и интонации (в свою очередь зависящие от размера —
ямб, хорей и др., длины строк, рифмовки — мужской
или женской, особенностей синтаксиса, наличия ин­
версий, повторов, переносов и т.п.). Обратить внимание на звукопись, её влияние на смысл и художествен­
ное оформление образа.
3. **Уточнить интерпретацию текста, сформулировать**

 **авторскую позицию и своё к ней отношение.**