

ву, закрыв глаза, подняв лицо вверх, руки расправив крыльями, читал – пел...» [1, с. 71]. Впечатление это, по-видимому, производило сильное. Не случайно прославленный итальянский кинорежиссер Ф. Феллини хотел снять их в своем фильме и, приехав в 1965 г. в Москву на кинофестиваль, искал встречи с ними. Но В. Алейников, исключенный за СМОГ из МГУ, работал тогда в экспедиции в Крыму, затравленный Л. Губанов лежал в психушке. Ф. Феллини сказали, что они находятся в творческой командировке.

СМОГ просуществовал полтора года и был разогнан, его участники так или иначе пострадали. Но никто из них не стал «перебежчиком» в лагерь конформистов, как и не примкнул к истэблишменту в постсоветскую эпоху.

Верность избранным в молодости принципам подвижнического служения искусству всем содержанием своей книги отстаивает В. Алейников. «Голос и свет» – тоже порождение андеграунда, дух которого полностью не выветрился и в наше коммерциализировавшееся время.

Список литературы

1. Алейников, В. Голос и свет, или СМОГ – самое молодое общество гениев / В. Алейников. – М., 2004. – 504 с.

Г. М. Юстинская (Минск)

ДОМИНАНТА КАК «ФОКУСИРУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ» ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Учитель-словесник должен быть особенно внимателен к психологии современных учащихся. Психолого-возрастные особенности читателей-учеников, во многом сформированные под воздействием современной социокультурной ситуации, влияют на восприятие художественного произведения и создают трудности, мешающие чтению и изучению классических произведений на уроке. Школьная практика указывает на ряд подобных проблем.

1. *Стереотипность восприятия и понимания прочитанного вследствие приоритетности одного источника информации над другим.*
2. *«Конфликт» времени: действия героев произведений прошлых веков сегодня не подходят под социально желаемые образы. По характеру своих реакций, чувств, ощущений, поступков они стали менее понимаемыми современными учениками.*
3. *Превалирование наглядного типа восприятия отодвигает слово на задний план. Учащимся легче смотреть, чем читать и думать.*
4. *Затруднено понимание читателями-учениками смысла слов, используемых авторами в своих произведениях. Русский литературный язык претерпевает большие изменения. Сегодня специалисты утверждают, что мы недосчитываемся нескольких сотен слов, обозначающих ключе-*

вые понятия культурно-исторического сознания нашего этноса. Вернуть их может только русская классика. Однако в процессе чтения учащиеся встречаются с изменившимися, непонятными им значениями слов в тексте. Б. Б. Шкловский назвал такие явления «нарушением читательского автоматизма» [1, с. 61].

При изучении литературно-художественных текстов для учителя-словесника принципиально важным становится положение о том, что сам литературный материал подсказывает ход и инструментальный анализа произведения. В этом случае учителю и учащимся целесообразно обращаться к *художественной доминанте* как к определяющему ориентиру в процессе изучения произведений.

Сам термин «*доминанта*» изначально по праву считается психологическим (Н. Е. Введенский; И. М. Сеченов; А. А. Ухтомский). Однако в разное время он успешно использовался философами, литературоведами, психолингвистами и др. [2–7]. В методике преподавания литературы понятие доминанты связывается с литературным развитием учащихся [8, с. 73]. Основу в этом случае составляет положение А. А. Ухтомского о том, что «доминанта» – «господствующий очаг возбуждения», определяющий реакции личности на внутренние и внешние раздражители в течение довольно значительного срока [9, с. 201]. Этот «очаг возбуждения» как бы «вбирает в себя все впечатления, которые лишь усиливают доминанту» [8, с. 73]. Ученые считают, что литературное развитие читателей-учеников обеспечивается сменой доминант, которые «не исчезают бесследно» по мере развития, а «оставляют следы в складах памяти» [9, с. 203] и оживают в процессе каждой новой встречи с искусством.

Обратимся к литературоведческому понятию «доминанты». Доминанта является не только организующим принципом поведения организма, но и определяет характер восприятия мира. От доминанты, по мнению А. А. Ухтомского, зависит «общий колорит, под которым рисуются нам мир и люди» [9, с. 90]. При этом доминанта, влияя на восприятие мира, имеет тенденцию отбирать в нем преимущественно такое познавательное содержание, которое способствовало бы ее подкреплению.

Доминанта «приводит в движение и определяет отношения всех прочих компонентов» [6, с. 411]. Р. О. Якобсон видел в доминанте фокусирующий компонент художественного произведения. «Доминанта обеспечивает интегрированность структуры», «управляя, определяя и трансформируя» остальные составляющие [5, с. 56].

Литературоведы выделяют *смысловую и стилевую доминанты* (А. Б. Есин) [10, с. 179], *эстетическую доминанту* (В. И. Тюпа) [11], *тип авторской эмоциональности* (В. Е. Хализев) [12, с. 69]. В последних исследованиях в психолингвистике В. П. Белянин отмечает, что доминанта в художественном произведении обусловлена *структурой личности автора* [13].

В аспекте нашей проблемы не целесообразно ориентироваться на какую-то определенную типологию доминант. Считаем, что для школь-

анализа ориентиром может быть и «тип авторской эмоциональности» (определенный тип освещения жизни) или пафос (В. Е. Хализев) [12], и «модус художественности», т. е. доминанта рода и жанра (В. И. Тюпа) [11], и стилевая доминанта, например, иносказательная образность или психологизм (А. Б. Есин) [10].

Преобладание тех или иных родовых, жанровых и стилевых закономерностей и выделение их как доминант соответствует конкретным содержательным и ценностным установкам автора. Так, например, идейно-нравственная проблематика апеллирует к психологизму, а социокультурная – к описательности. Любая содержательная, жанровая или стилевая доминанта одновременно является эмоционально- и ценностно-смысловой. Считаем возможным, применительно к школьному изучению произведений, вслед за И. В. Сосновской, использовать единый термин – «эмоционально-смысловая доминанта» [14].

Значимыми доминантными компонентами для изучения текста, к примеру, в 5–7 классах являются *изобразительно-выразительный мир художественного произведения (архетипическая, ассоциативная, иносказательная образность и художественная детализация), пафос, психологизм и др.* Ассоциации, метафоры, символы, сравнения, эпитеты, художественные детали, элементы психологизма и др. группируются в тексте, образуя магнитные поля, которые благодаря энергии текста обретают доминантное смысловое значение и приковывают внимание читателей.

Выделение эмоционально-смысловой доминанты помогает учителю определиться с единицами анализа литературного произведения, четче представлять спектр изучаемых явлений. К примеру, в процессе анализа текста чаще всего на передний план выдвигается предметно-логический или предметно-изобразительный слой произведения. Предметно-изобразительный план более заметен для учащихся и легче обозначаем. Изобразительность – это «способность создавать образ», «выразительность – способность воздействовать на читателя» [15]. Выразительное и изобразительное практически трудно разделить. К примеру, художественная деталь может быть изобразительна, и тогда она деталь-подробность (А. Б. Есин) [10], а может быть выразительна, и тогда она становится деталью-образом. Такие важные в художественном отношении нюансы лучше всего рассматривать на примере сквозных элементов художественного текста, которые встречаются в целом ряде произведений («Изобразительное – мир передо мной, выразительное – мир во мне» [16, с. 142]).

Архетипическая образность как художественная доминанта текста требует выделения в тексте целого ряда предметных образов, мотивов, символов, составляющих своеобразие того или иного художественного мира. Архетип включен в структуру художественного образа по смысловой обобщенности. Пронизывая всю художественную литературу, архетипы образуют постоянный фонд сюжетов и ситуаций, передающихся от писателя к писателю. Пейзажные образы и мотивы являются наиболее

стойкими хранителями национального сознания народа. Архетипические мифы, например, читаются в образах весны, пробивающихся трав, распускающихся почек, цветов и др.

Доминантным принципом связи материала, представляющего выразительный мир произведения, особенно поэтического, может выступать ассоциативный принцип, т. е. ассоциативная образность художественного текста. Являясь необходимым звеном любого мыслительного процесса и основой читательского восприятия, данный принцип играет существенную роль в процессе художественного творчества. Реализуясь в произведении искусства, ассоциативность перестает быть исключительно психическим феноменом и становится феноменом художественным. Ассоциативная образность в словесном искусстве является специфическим видом художественной образности, в основе которой лежит принцип эмоционально-эстетической связи взаимообусловленных мыслей, чувств, наблюдений, переживаний автора, выраженных в знаковой форме художественного текста. Формируясь на основе памяти, художественного воображения, интуиции, ассоциативная образность может пронизывать все уровни внутренней структуры текста (лексические, композиционные, сюжетные, метрико-ритмические, фонологические и др.). Поэтому целесообразно говорить о существовании определенных типов ассоциативной образности: экспрессивно-смысловой, фонетической (звуковой), зрительной (живописной), символической и т. д.

С целью создания предельно емкого, многозначного поэтического образа писатели обращаются к тропам, которые способны вызвать в сознании читателя целый ряд ассоциаций. При изучении конкретного произведения важно не столько разобрать тот или иной троп (хотя это и полезно для уяснения учащимися механизма действия отдельного микрообраза), сколько понять, в какой степени иносказательная образность характерна для данного произведения или данного писателя, насколько она важна в общей образной системе этого произведения, как это помогает понять его смысл.

При изучении художественного произведения в аспекте доминанты психологизма внимание учителей-словесников должно уделяться тем способам (приемам), при помощи которых в произведении изображается внутренний мир героев, передаются их желания, переживания, настроения, эмоции, чувства. В. Е. Хализев указывал на «индивидуальное восприятие переживаний в их взаимосвязи, динамике и неповторимости» как важной особенности психологизма [12, с. 173]. Отметим, что доминанта психологизма в художественном произведении проявляет себя в самых разнообразных способах изображения внутреннего мира героев: от внешних проявлений психологизма (косвенного психологического анализа) – слов, жестов, мимики, поз, интонации, художественной детали до внутренних состояний героя (прямой психологизм) – внутреннего монолога, повествования от первого лица, самоанализа героя, его образов памяти и воображения, особенностей его мироощущения. Психологизм

есть изображение внутреннего мира героя, «отличающееся подробностью и глубиной» (А. Б. Есин) [10, с. 86].

Пафос, как известно, лишь один из терминов для обозначения эмоционально-смыслового настроения произведения или творчества автора (трагический, романтический, идиллический, комический, сентиментальный и т. д.). Тем не менее единого понимания пафоса нет. Его определяют как метафизическую категорию (Р. Ингарден), эмоциональный эффект (А. К. Жолковский, Ю. К. Щеглов), мирозерцательно значимую эмоцию (В. Е. Хализев), эмоциональную окрашенность воссоздаваемого образа мира (Д. М. Потебня). Опираясь на классификацию типов авторской эмоциональности В. Е. Хализева, считаем важным сосредоточить внимание учителя на изучении в 5–7 классах тех произведений, в которых доминирует «благодарное приятие мира и сердечное сокрушение» (В. Е. Хализев) [12, с. 71]. В лирических произведениях этот пафос чувствуется определеннее, заметнее и проявляет себя более органично как пафос «откровения».

Единицами анализа в данном случае будут являться мотивы, определяющие своеобразие и целостность художественного мира. Ключевыми для данного пафоса считаем, например, мотивы радости. Связь природы и человека, мира и человека представляется в текстах на образном, словесном, ритмическом, звуковом и других уровнях. В лирической поэзии данные мотивы особенно ярко выражаются через звуковые и ритмические образы, соответствующие движению внутренних чувств и переживаний.

Поиски и «разгадывание» смысла ключевых слов, определяющих пафос произведения, целесообразно осуществлять на стыке филологических и культурологических дисциплин (особенно, если таким ключевым словом является в произведении образ-символ).

Выделение эмоционально-смысловой доминанты как важнейшего ориентира изучения произведений позволяет сосредоточить внимание на тех смыслообразующих художественных средствах, которые, во-первых, наиболее ярко характеризуют стиливую организацию произведения и способствуют его адекватному восприятию, во-вторых, помогают избежать случайного и повторяющегося в процессе анализа «набора» средств и приемов. Кроме того, анализ литературно-художественного текста в аспекте эмоционально-смысловой доминанты способствует постепенному формированию читательской культуры учащихся.

Список литературы

1. Шкловский, Б. Б. Техника писательского ремесла / Б. Б. Шкловский. – М.; Л., 1972. – 72 с.
2. Виноградов, В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – М., 1971. – 239 с.
3. Эйхенбаум, Б. М. О литературе: работы разных лет / Б. М. Эйхенбаум. – М., 1987. – 540 с.

4. Шпет, Г. Г. Явление и смысл / Г. Г. Шпет. – Томск, 1996. – 192 с.
5. Якобсон, Р. О. Доминанта / Р. О. Якобсон // Язык и бессознательное / пер с англ., фр. К. Голубович [и др.]. – М., 1996. – 248 с.
6. Мукаржовский, Я. Структуральная поэтика / Я. Мукаржовский. – М., 1996. – 479 с.
7. Соловьев, В. С. Общий смысл искусства / В. С. Соловьев // Сочинения: в 2 т. / В. С. Соловьев. – М., 1988. – Т. 2. – 824 с.
8. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов: в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. – М., 1994. – Ч. 1. – 288 с.
10. Есин, А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учеб. пособие / А. Б. Есин. – 4-е изд., испр. – М., 2002. – 248 с.
11. Анализ художественного текста / В. И. Тюпа. – 2-е изд., стер. – М., 2008. – 336 с.
12. Хализев, В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – М., 1999. – 378 с.
13. Белянин, В. П. Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе / В. П. Белянин. – М., 2000. – 248 с.
14. Сосновская, И. В. Литературное развитие учащихся 5–8 классов в процессе анализа художественного произведения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И. В. Сосновская. – М., 2005. – 510 с.
15. Зельцер, Л. З. Выразительный мир художественного произведения / Л. З. Зельцер. – М., 2001. – 452 с.
16. Гей, Н. К. Художественность литературы: поэтика, стиль / Н. К. Гей; АН СССР, Ин-т мировой лит-ры им. А. М. Горького. – М., 1975. – 471 с.