# Муниципальное общеобразовательное учреждение

«Старопольская средняя общеобразовательная школа»

# КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

# КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ

Учитель русского языка и литературы

Михеева В.И.

2010 год

Комплексный анализ — важнейший этап работы с художественным текстом в старших классах средней школы (особенно это относится к тем школам, где в 10-11 классах изучается стилистика). Работа с художественным текстом находит все большее применение в школьной практике. Это касается и традиционных уроков русского языка, и занятий по «художественной словесности», и различных факультативов, и, конечно же, всевозможных филологических олимпиад и конкурсов.

Именно поэтому проблема анализа художественного текста (прежде всего анализа лингвистического) по-прежнему остается весьма актуальной для школьной практики преподавания филологических дисциплин.

Как же должен осуществляться анализ художественного текста в условиях средней школы?

Целесообразным представляется использование в практике школьного преподавания элементов **филологического изучения** языка, «при котором он рассматривается как факт, культуры и которое непосредственно соединяется с изучением других областей культуры» .

Основное в филологическом изучении — органичное сочетание литературоведческого подхода с принципами лингвистического анализа.

Учителям хорошо известно, что учащиеся с большим интересом воспринимают все формы учебной деятельности, связанные с обращением к литературным текстам. Это тем более важно, в связи с тем, что изучение русского языка в школе должно быть нацелено, кроме всего прочего, и на формирование соответствующих стилистических умений. Именно этот интерес школьников и следует направить в русло филологического изучения текстов, что позволит добиться; (прежде всего в старших классах) значительных результатов.

Учащиеся должны дать сведения о личности автора текста, о месте рассматриваемого сочинения в контексте его творчества, а также охарактеризовать текст, имея в виду следующие позиции: время создания произведения и его отражение в тексте; литературное направление, в рамках которого существует данный текст (черты того или иного художественного метода, проявляющиеся в тексте), отражение в тексте особенностей личности автора.

Основное внимание, безусловно, необходимо уделить собственно филологической характеристике текста, то есть его рассмотрению с литературоведческих и лингвистических позиций.

При этом, как подчеркивалось выше, приоритет отдается лингвистическому анализу.

Кроме того, обучая школьников навыкам анализа художественного текста, учитель должен осознавать, что глубина понимания текста во многом обусловлена способностью школьника вскрыть его разнообразные взаимосвязи. А таких взаимосвязей — множество. Прежде всего, это соотнесенность различных компонентов внутри текста. Во-вторых, это все то, что связано с явлением подтекста. И наконец, это связи текста с другими произведениями, с литературной традицией, с культурным контекстом, с эпохой. Следует помнить, что, проанализировав художественный текст, школьник должен отразить результаты своего исследования в новом типе текста — в ученической работе. То есть лингвистические возможности учащегося должны быть сориентированы не только на анализ языкового (речевого) материала какого-либо автора, но и на передачу своих наблюдений в адекватной речевой форме. В этом плане работа школьника — это как бы вторичный текст (метатекст), который создается на базе исходного и обладает текстовыми характеристиками (содержательной и структурной целостностью).

Анализ художественного текста на уроках в средней школе обычно осуществляется по следующей схеме:

1. Автор текста.
2. Время создания произведения.
3. Художественный метод.
4. Тема, проблематика, идея.
5. Жанр.
6. Сюжет (если есть) и его элементы.
7. Композиция и композиционные приемы.
8. Система образов.
9. Особенности языка и стиля (в том числе тропы и фигуры).

Работа по такому плану, однако, предполагает обученность школьника, его серьезную подготовку в вопросах характеристики текста. Дело в том, что такой важнейший этап анализа текста, как оценка его языковых, стилистических особенностей, неподготовленным учеником часто рассматривается как второстепенный. Школьник ограничивается выделением очевидных языковых, стилистических примет (диалектизмы, усложненный синтаксис и т. п.) без выявления их моста в общей художественной системе текста, в лучшем случае уделяя более или менее значительное внимание некоторым тропам и фигурам. От него ускользает, казалось бы, само собой разумеющееся: тема, идея, образ и все прочее, что получает оценку в ходе литературоведческого анализа, реализуется в языковых (речевых) формах. А именно это должно бытья прочно усвоено учащимися в результате систематической работы с текстами.

Ученик же достаточно подготовленный, работающий под руководством опытного учителя, оценку языковой, стилистической специфики текста производит не изолированно, а в ходе литературоведческой характеристики произведения, опираясь на положение о нерасторжимом единстве содержания и формы.

Чтобы добиться усвоения учащимися тезиса о необходимости целостного филологического (лингвистического и литературоведческого) анализа текста, выработки у них навыков его, нужна значительная и последовательная работа, при которой методически целесообразно изменить порядок следования этапов аналитической деятельности (в качестве временной рабочей меры).

Так, литературоведческая оценка текста осуществляется как бы в два приема. Вначале — при знакомстве с произведением — учащиеся руководствуются своими впечатлениями. Первоначальное восприятие текста дает им возможность определить его тему, выявить круг проблем, затронутых автором, сформулировать главную мысль (идею). На этом же этапе дает-с£ предварительная характеристика жанрового и композиционного своеобразия произведения, его образной системы. Все это — отправная точка для собственно анализа, его платформа. Далее учащиеся детально анализируют текст, проверяя «на прочность» свои первоначальные оценки, основывавшиеся во многом на эмоциях, ощущениях, а иногда и на интуиции.

Таким образом, при сбалансированном к нему отношении филологическое изучение, к примеру, прозаического художественного текста (а именно прозаические тексты составили данный сборник) могло бы проводиться по следующей схеме.

**Этапы филологического изучения прозаического текста**

1. **Общая (фоновая) характеристика**
2. Сведения об авторе текста, об особенностях его личности.
3. Отражение личностных особенностей автора в тексте.
4. Эпоха, в которую создавалось произведение (культурно-исторический контекст), и ее отражение в тексте. Злободневное и вечное.
5. Литературное направление (течение), в русле которого создавался текст. Отражение в тексте особенностей того или иного художественного метода.
6. Место произведения в контексте творчества автора и в русской литературе вообще.
7. **Предварительная литературоведческая оценка**
8. Тема.
9. Проблематика.
10. Главная мысль (идея).
11. Жанр.
12. Элементы сюжета.
13. Композиция.
14. Основные образы.
15. **Лингвистический анализ текста**
16. Лингвистический комментарий, то есть объяснение непонятных слов, выражений, ситуаций и т. п. Лингвистическое толкование:

а) стилевая отнесенность текста (текст как явление художественного стиля);s

б) строфика текста:

* прозаические строфы, основанные на цепной связи между предложениями;
* прозаические строфы, основанные на синтаксическом параллелизме предложений;
* иные структурные типы прозаических строф;
* способы связи между строфами;
* стилистическое использование прозаической строфы;

в) стилистика текста:

* лексика (стилистические функции многозначных слов, омонимов, паронимов, синонимов, антонимов, историзмов и архаизмов, неологизмов, слов иноязычного происхождения, диалектизмов, терминов, профессионализмов, канцеляризмов, жаргонизмов и арготизмов; стилистическое использование экспрессивно окрашенной лексики и фразеологических средств);
* стилистическое использование возможностей словообразования;
* стилистическое использование различных частей речи;
* стилистический синтаксис (порядок слов, однородные члены, обращения, вводные и вставные конструкции, разные типы сложного предложения, различные обороты, период, прямая и несобственно-прямая речь, цитаты);

— изобразительно-выразительные средства  
(тропы и фигуры);

* другие составляющие текста (каламбур, анаграмма);
* фоника;

г) паратекстуальные средства;

д) паралингвистические средства.

**IV. Идейный и лингвопоэтический анализ**

1. Тема (тематика) произведения.
2. Проблема (проблематика).
3. Идея (идейное содержание).
4. Тип авторской эмоциональности (пафос): героическое, идиллическое,. сентиментальность, романтика, трагическое; комическое (юмор, сатира); ирония.
5. Родовая и жанровая специфика.
6. Время и пространство произведения.
7. Сюжет как система событий, составляющая содержание действия литературного произведения. Конфликт.
8. Композиция. Характер построения, расположения, организации элементов сюжета (экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка). Пейзаж как элемент композиции. Виды пейзажа. Интерьер как элемент композиции. Виды интерьера.
9. Образная система произведения. Персонажи. Персонаж и писатель (герой и автор). Портрет. Психологизм. Способы раскрытия внутреннего мира: внутренние монологи, поступки, высказывания, диалоги, дневники, переписка и т. п. Образ повествователя.

**V. Личные впечатления и оценки**

Как видим, предварительная литературоведческая оценка произведения как бы выводится на новый уровень на этапе идейного и лингвопоэтического анализа. Все филологическое изучение текста, таким образом, представляет собой реализацию своеобразной триады: гипотеза — проверка гипотезы через анализ — вывод (подтвержденная и скорректированная гипотеза).

Опытный и творчески работающий преподаватель, без всякого сомнения, проводя занятия по анализу художественного текста, будет иметь в виду тот очевидный факт, что этап идейного и лингвопоэтического анализа на самом деле является важнейшим, так как предполагает целостную оценку содержания и формы. Предложенный порядок филологического изучения литературного произведения имеет условный, рабочий характер и нацелен на то, чтобы привить учащимся ясное сознание того, что анализ таких понятий, как тема, идея, образ и т. п., без опоры на язык, без выявления их речевой природы является бессмысленным. Каждый школьник должен знать, что подойти к адекватному прочтению произведения (явления искусства слова) можно лишь через понимание его языка — в противном случае так называемый его анализ будет лишь «рассуждением по мотивам». Работая над текстом на этапе овладения навыками аналитической деятельности в предложенной последовательности, ученик неминуемо подойдет к мысли о том, что весь лексический, грамматический, фонетический и интонационный строй текста подчинен реализации авторского замысла. Научившись же воспринимать текст в его целостности, он и анализировать его будет **целостно,** опираясь на язык естественно и органично (то, что мы определяем как «лингвистический анализ», станет необходимой составной частью анализа лингвопоэтического).

Предложенная схема строится на базе традиционной для школы синонимии понятий текст и произведение.

Схема анализа художественного прозаического текста приведена прежде всего потому, что именно прозаические тексты чаще всего используются для анализа в повседневной учебной практике, а также на различных олимпиадах по русскому языку, литературе, «художественной словесности»..

Но предлагаемая схема легко может быть применена и при анализе текста стихотворного (эпического, лиро-эпического или лирического). Для этого достаточно осуществить изъятие из нее ненужных пунктов и введение новых (к примеру, связанных с характеристикой строфики, метрики и т. п.). Но при этом не следует забывать, что стихотворный лирический текст требует особого подхода, ибо в гораздо меньшей степени предполагает адресата.

Существующая методика анализа художественного текста в условиях средней школы выделяет три уровня аналитической деятельности: лингвистическое комментирование, лингвистическое толкование и лингвопоэтическое толкование.

**Лингвистическое комментирование** — начальный этап анализа текста, при этом этап особый, связанный с определяющей ролью учителя. Суть в том, что цель комментирования — объяснение непонятных ситуаций, реалий, выражений, слов и т. д. Естественно, что такая работа довольно сложна для учащихся, и тем не менее значительную ее часть должны выполнить именно они (конечно, с помощью преподавателя) — тогда она будет иметь особую ценность.

Необходимость лингвистического комментирования мотивируется тем, что в тексте мы часто встречаемся «с такими словами и выражениями, с такими формами и категориями, которые для нашего обыденного общения совершенно не характерны» , чтобы уяснить идейное содержание какого либо произведения, определить художественные особенности, отличающие его от других произведений, это произведение надо прежде всего понимать»

При этом учитель должен ясно осознавать, что «собственно лингвистическое комментирование не ставит целью выявление эстетического значения слова, но оно является для этого предпосылкой» . Не следует забывать и о том, что лингвистическое комментирование помогает решить очень важную задач (одну из самых значимых в деле воспитания Читателя — сформировать у школьников привычку к **медленному, внимательному** чтению.

В результате работы по лингвистическому комментированию текста учащиеся должны твердо усвоить содержание, структуру и последовательность процесса комментирования (объяснение ситуаций, исторических реалий и т. п., затем — слов, выражений, грамматических форм и т. п.).

Перед началом комментирования школьников необходимо соответствующим образом сориентировать на восприятие рассматриваемого текста (прежде всего в психологическом и, конечно, языковом аспектах), издесь особая роль отводится вступительному слову учителя, которое должно содержать общую характеристику текста и определенные указатели к предстоящей работе. Учащихся нужно обеспечить всевозможными лингвистическими словарями, справочниками, различными пособиями (литературоведческими, историческими и т. д.), словарями энциклопедического характера. При проведении практического занятия по лингвистическому комментированию текста необычайно велика роль учителя: он должен быть готов ответить на те вопросы, которые возникнут у учащихся в процессе работы, помочь им сориентироваться в пособиях, словарях, справочниках, в случае необходимости порекомендовать дополнительную литературу.

**Центральным** и **основополагающим** уровнем анализа текста следует считать его **лингвистическое толкование.** Именно в сфере лингвистического толкования кроются ключи к лингвопоэтической характеристике текста; именно на этом уровне закладывается фундамент лингвистических знаний; именно здесь формируются основные навыки и умения будущего аналитика; и, к сожалению, именно в области лингвистического толкования наиболее ощутимы пробелы в языковой подготовке школьников. Стилистика, как известно, почти не присутствует на уроках русского языка в средней школе, и это при том, что как раз на занятиях по стилистике учащиеся могли бы осуществить связи школьной лингвистической теории с практикой. Лексические средства языка, словообразовательные модели, морфологические показатели частей речи, синтаксические конструкции — все это для школьников зачастую остается ненужным грузом, набором придуманных схем и понятий; а вся теоретическая часть школьного курса русского языка представляется им мертвой схоластикой. Проблема заключается в том, что учащиеся не видят средств языка **в** действии. И именно работа с текстом дает возможность увидеть, ощутить это действие, чувствовать живую природу языка.

Текст, как мы знаем, возникает в результате целенаправленного выбора и сочетания различных языковых средств. Этот отбор и создает то, что называют стилем текста. Лингвистическое толкование, таким образом, «ставит задачи показать, как использует писатель материал языка, в чем своеобразие его стиля. Это и отбор лексики, и особое словоупотребление, и использование различных синтаксических конструкций и фигур **.**

Иными словами, лингвистическое толкование текста должно носить характер **лингвостилистический,** и то наиболее объемная часть аналитической работы.

Прежде всего, толкование предполагает характеристику стилевой отнесенности (стилистической принадлежности) текста. Так как для анализа предлагается художественный текст, то учащиеся должны привести ряд аргументов в пользу того, что перед ними действительно образец художественного стиля.

Говоря о языке анализируемого текста, школьники могут выделить следующие его особенности 1) единство коммуникативной и эстетической функций; 2) многостильность; 3) широкое использование изобразительно-выразительных средств; 4) проявление творческой индивидуальности автора; 5) эмоциональность и особую экспрессивность.

Пристальное внимание необходимо обратить на такой показатель, как многостильность, то есть способность художественной речи «использовать языковые средства всех других стилей, в том числе и типичные для них». Учащиеся должны отчетливо представлять, что язык художественной литературы «не вполне соотносителен с другими стилями, типами или разновидностями книжно-литературной и народно-разговорной речи. Он использует их, включает в себя, но в своеобразных комбинациях и в функционально преобразованном виде» . В языке художественной литературы могут применяться «и термины, и официальные выражения, и разговорные слова, и обороты, и публицистика. Разумеется, все эти разнообразные средства подвергаются эстетической трансформации, выполняют определенные художественные задачи... Однако принципиальных запретов или ограничений, касающихся лексики, не существует. Может быть использовано любое слово, если оно эстетически мотивировано...»! В понятие эстетической мотивированности включается содержательная и стилистическая обусловленность языковых средств в тексте произведения. Для языка художественной литературы не характерна так называемая стилистическая замкнутость. Наоборот, мы можем говорить о его стилистической открытости. Он как губка впитывает в себя средства, являющиеся специфическими для других стилей, использует любые лексические и фразеологические элементы, любые грамматические формы и синтаксические конструкции.

Необходимо, однако, сделать оговорку: для текстов, включенных в данный сборник (в силу их жанровой специфики), многостильность не является определяющим показателем.

Школьники на материале конкретного художественного текста обязаны показать, что язык здесь выступает в особой, эстетической функции, имея в виду использование автором образных возможностей языка (звукопись, тропы и фигуры, экспрессивно окрашенная лексика). Они должны отметить двуплановость слова в художественном тексте: называя что-то и являясь единицей общения, оно в то же время выступает как изобразительно-выразительное средство, «работает» на создание образа. При этом необходимо донести до школьников мысль о том, что не существует слов, фонетических и грамматических форм, синтаксических конструкций, которые не могут участвовать в рождении образа. Свойством выразительности обладают все языковые средства, нужно лишь их правильно и по назначению использовать.

Сверхзадача учителя, проводящего со школьниками работу по общей стилевой характеристике текста, — показать им, что основной специфической стилевой чертой художественной речи является **художественно-образная** **конкретизация,** когда слово-понятие  
переводится в слово-образ через систему лингвистических средств, которые активизируют воображение читателя (в роли таких средств могут использоваться любые языковые элементы).

Важной составляющей общей стилевой характеристики текста является выделение в нем **образа повествователя (автора).** Учащиеся должны отметить в тексте особый подбор лексических средств, своеобразные синтаксические конструкции, оригинальный интонационный рисунок фразы, то есть все то, что «работает» на создание речевого «образа автора», который определяет тональность текста и специфические черты его стиля.

Материалы данного сборника могут служить хорошим подспорьем для работы по характеристике образа автора и оценке индивидуальности слога. Это связано, во-первых, с тем, что все тексты, составившие книгу, принадлежат перу одного автора, что создает возможность широкого сравнительно-сопоставительного анализа речевого материала, ведущего в итоге к объективным выводам. Во-вторых, чрезвычайно любопытно проследить за проявлением индивидуальности слога и воплощением образа автора в текстах такого тяготеющего к устойчивости форм и традиционности средств выражения жанра, каковым является притча (а именно так О. М. Безымянная определяет жанровую принадлежность своих прозаических миниатюр).

Школьники должны (если к тому располагает материал) выделить и такую черту художественного текста, как многоголосие (полифонизм), то есть сочетание в одном произведении нескольких голосов — речи автора и речей персонажей. Необходимо добиться понимания учащимися того, что «многоголосие отчетливо отграничивает художественное произведение от произведений других функциональных стилей — научного, официально-делового, публицистического»**.** При этом должно быть проанализировано именно речевое выражение многоголосия (создание полифонического эффекта средствами языка).

Остальные особенности художественной речи, связанные с анализируемым текстом (применение внелитературных средств языка, метафоричность, использование возможностей синонимии, полисемии и т. д.), могут и должны быть охарактеризованы (в предельно конкретной форме) при описании стилистики текста.

Следующий этап работы — анализ строения текста (его структуры, строфики, способов связи между предложениями и строфами).

Исследование стилистических средств выразительности должно заключать в себе оценку лексических, словообразовательных, морфологических и синтаксических ресурсов, использованных автором текста, а также целей и характера применения им специальных изобразительно-выразительных средств (тропов и фигур).

Анализу должны быть подвергнуты и иные составляющие текста (к примеру, каламбурные образования), а если есть, то и паралингвистические и паратекстуальные средства. К **паратекстуальным явлениям** (так называемому **побочному тексту)** относятся ангорские предисловия, заглавия, посвящения, эпиграфы, перечни действующих лиц, указания на место и время написания произведения, авторские примечания. В круг паралингвистических средств включаются сегментация текстового материала и его расположение, особый шрифтовой режим (если все это представляет собой следствие авторского волеизъявления), авторские рисунки, необычное написание слов, нестандартная расстановка знаков препинания, цифры в обозначениях дат, количеств, при нумерации.

Подобная работа, естественно, требует достаточно высокой лингвистической подготовки учащихся, поэтому ей должен предшествовать ряд теоретических и практических занятий, посвященных знакомству с теми или иными понятиями и отработке навыков анализа текста.

Уровень овладения навыками лингвостилистического толкования текста может быть в известной степени проверен через использование заданий, связанных с трансформацией, дополнением, моделированием текста, так как «в основе умения дополнить, трансформировать текст, осознать его структуру с помощью схемы, модели, закончить высказывание, перестроить его (или построить из тех или иных элементов) с учетом характера коммуникативной задачи (замысла автора) лежит способность осознать особенности текста в целом: его стилистическую и жанровую принадлежность, организующий его содержание замысел, структуру, языковое оформление». Подобные задания являются свое образными тестами, и по тому, как учащиеся справляются с ними, «можно судить о степени сформированности таких коммуникативных умений, как умение определять тему и основную мысль высказывания,  
отбирать необходимые языковые средства для его оформления, строить высказывание в логической последовательности, в соответствующей композиционной форме». Конечно, задания такого типа нацелены на проверку умений более общих, нежели умения, связанные с лингвистическим толкованием текста, но, корректно построенные, они являются поставщиками данных, которые позволяют получить представление в том числе и о степени закрепленности навыков лингвистического толкования и об уровне знаний в этой сфере.

Лингвопоэтическое толкование — сложный комплексный анализ, который непосредственно направлен на эстетическую сторону языка и имеет огромное значение для практики школьного преподавания филологических дисциплин, так как «эстетическое восприятие литературы как искусства, ее воспитательное воздействие на чувства учащихся будут возможны лишь в том случае, если школьники научатся оценивать воспитательную сторону родной речи».

Лингвопоэтический подход к анализу текста — это совершенно особый способ анализа, базирующийся на единстве лингвистики и литературоведения. Именно на данном этапе анализа текста должно наиболее широко применяться его **филологическое** изучение. Как раз этот этап должен стать этапом **целостного восприятия. К** сожалению, в школьной практике в подавляющем большинстве случаев речь о синтезе не идет, работа с текстом завершается на аналитическом уровне, а в результате не возникает единого образа текста, текст не воспринимается учащимися как **идейно-художественное единство, существующее в языковой (речевой) форме.**

Между тем именно при осуществлении лингвопоэтического толкования учащиеся должны убедиться в том, что текст представляет собой органичное единство **формы и** содержания, что такие понятия, как тема, проблема, идея, воплощаются в конкретном языковом материале, то есть реализуются в речевой форме.

Осуществление подлинно лингвопоэтического толкования текста в условиях средней школы — задача крайне трудная. Подобный анализ как бы «находится на грани науки и искусства» и требует от учащихся (и от учителя) большой эрудиции, высокого уровня филологической культуры, тонкого языкового чутья, собственного незаурядного словесного мастерства.

Естественно, что лингвопоэтическое толкование (в истинном значении этого термина) в школьной практике — это пока еще только цель, а не повседневность. Чаще всего оно подменяется обычным литературоведческим анализом, направления, формы и приемы которого являются достаточно разработанными.

Подчеркнем еще раз, что основой комплексного анализа текста должно стать лингвистическое толкование (являющееся по сути своей лингвостилистическим). Учителю следует помнить о том, что любой художественный текст выступает в качестве носителя эстетической информации, а следовательно, может быть рассмотрен как структура, которая определенным образом обеспечивает присутствие этой эстетической информации. Такое понимание текста — основа лингвостилистического подхода. Отсюда совершенно ясно, что лингвостилистическое толкование художественного текста ориентировано на прояснение прежде всего механизма формирования того, что мы называем содержанием, посредством речевой структуры. Но текст — это еще и связующее звено между писателем и читателем; он рассчитан на адекватное восприятие заключенной в нем эстетической информации, а значит, на правильную оценку роли различных формальных средств, на понимание его языковой (речевой) природы. Лингвостилистический анализ должен вести именно к этому. Суть его заключается в пристальном внимании к тем способам, при помощи которых организуется речевая структура текста и которые могут квалифицироваться как своеобразные коды эстетической информации.

Если человек умеет анализировать текст, объяснять его лингвистическую природу, а в итоге верно его интерпретировать, то возникает ситуация, когда *«текст* *и читатель взаимодополняют друг друга... постоянно находятся в диалоге, самонастраиваясь и самоорганизуясь до целостного единства»*.

Создание для школьников именно такой ситуации — сверхзадача учителя.

Работа с текстами в ходе проведения тренировочных и контрольных диктантов, а также во время подготовки к ним может рассматриваться как начальный этап овладения навыками комплексного анализа художественного текста. ЭТО один из шагов на пути решения важнейшей образовательной задачи, результат которой известен заранее: интерес к тексту, должен в конце концов вызвать к жизни нечто большее — **любовь к тексту.**

**Работа над притчами**

Для проведения диктантов мы используем притчи, хотя при желании для этой цели можно использовать и уроки-проповеди.

Тексты диктантов , естественно, особым образом **подбираются.** Цель такого подбора — охватить как можно большее число орфографических и пунктуационных правил. Отсюда — использование текстов самых различных жанров и стилей, принадлежащих перу разных авторов,что поможет учителю в организации работы по комплексному анализу текста, в создании такой учебной ситуации, которая бы максимально способствовала выработке и закреплению у школьников тех или иных навыков, относящихся к сфере исследовательской, аналитической деятельности. Повторение же орфографии и пунктуации — это задача хотя и важная, но побочная, вторичная, решаемая параллельно с главной. Произведения притчевого характера (собственно притчи, уроки, сказки), то есть очень близкие по жанру и, как следствие, по стилю, по лексическому составу и синтаксическому строю. При этом написаны они одним автором. Естественно, какие-то орфографические и пунктуационные явления присутствуют в них в большем количестве, какие-то — в меньшем. .

Учитель при желании сможет организовать полноценное повторение орфографического и пунктуационного минимума и даже рассмотреть с учащимися те темы, связанные с правописанием, которые остались за рамками школьной программы.

К примеру, если в указателе к тексту говорится о правописании *не* с различными частями речи, то, предупреждая школьников о предстоящем диктанте, необходимо дать им задание повторить всю эту тему *(не* существительными, прилагательными, числительными, местоимениями, глаголами, деепричастиями, причастиями и наречиями), не сужая объем повторения в связи с конкретными случаями написания *не,* встречающимися в тексте диктанта.

Такой же подход должен иметь место и при повторении пунктуации. Так, говоря в указателе о том, что текст ориентирован на отработку темы «Знаки препинания в сложноподчиненных предложениях», мы вовсе не имеем в виду, что в нем обязательно встретятся примеры на постановку запятой, точки с запятой, тире, двоеточия, а также запятой и тире одновременно. Здесь могут иметь место несколько случаев употребления одного и того же знака, но перед диктантом (получая задание для самоподготовки) школьник должен быть нацелен на работу со всем этим пунктуационным блоком.

Однако в отдельных случаях мы сужаем орфографическую или пунктуационную область, указывая на наличие в тексте какого-либо явления (иногда единичного) более конкретно. Чаще всего это связано с тем, что то или иное явление или относится к сфере так называемой **экспрессивной пунктуации** (к примеру, некоторые случаи использования тире), или связано со специфическим орфографическим режимом, нацеленным на определенное оформление текста (написание с прописной буквы слов в особом стилистическом употреблении). Кроме того, как легко заметить, подобные пунктуационные и орфографические феномены или не включаются в круг тех, что рассматриваются в школьной программе, или же занимают в ней периферийное положение, а потому — как играющие важную роль в текстовом рисунке — требуют особого к себе внимания.

Иначе говоря, в основу орфографического и пунктуационного указателя к текстам нами положены два принципа: доминантный (указываются прежде всего те орфограммы и пунктограммы, которые в наибольшем количестве присутствуют в тексте) и **стилистический** (когда определенное написание или определенная синтаксическая структура с относящимися к ней знаками препинания упоминается в связи с производимым художественным эффектом). Очень часто два этих принципа оказываются неразделимы. Так, случаи написания различных слов с *не* отличаются высокой частотностью в текстах притч и уроков, и частотность эта закономерна — она как бы отражение той явной или внутренней идейной конфликтности, полемичности и бескомпромиссности, которые характерны для произведений О. М. Безымянной.

Подчеркнем, однако, что при работе над орфографией и пунктуацией учитель должен обращать внимание школьников не только на те слова или конструкции, которые напрямую, очевидно, связаны с идейно-художественным своеобразием текста и участвуют в создании его стиля. Необходимо добиваться того, чтобы, разбирая орфограмму или пунктограмму, учащиеся обязательно в то же самое время анализировали и стиль.

Так, рассматривая какие-либо орфограммы, связанные с написанием существительных, прилагательных, причастий, глаголов, местоимений, наречий, частиц, предлогов, вполне можно в большей или меньшей степени коснуться функций этих частей речи в стилистическом оформлении текста .

Иногда такой подход осуществим и в отношении самих написаний, регламентируемых орфографическими правилами.

К примеру, даже такой, казалось бы, частный случай, как правописание *нн* и н в отглагольных прилагательных и причастиях, может дать материал для любопытных наблюдений. *Девочка взволнована этим событием* и *Девочка взволнованна:* в первом случае краткость произнесения *н* уже указывает на сиюминутность, на то, что взволнованность есть результат чего-то, следствие определенной причины; во втором же — налицо «протяженность» состояния, неодномоментность его, отсутствие зависимости от конкретной причины, что подчеркивается и длительностью звучания *н* (девочка *взволнована* не сейчас и не кем-то, она *взволнованна* вообще). Орфография здесь смыкается с грамматической стилистикой и фоникой (звуковой организацией речи); это один из тех случаев, когда мы имеем дело с экспрессивной орфографией.

Мы сознательно привели такой в общем-то неочевидный пример, стремясь показать лишь то, что выведение разговора об орфографии и пунктуации на стилистический уровень во многом будет зависеть от заинтересованности и солидной подготовительной работы учителя, который должен помнить о том, что стилистические функции могут выполнять элемента любых уровней: от отдельных звуков, от приставок и суффиксов до различных синтаксические построений. В изобилии встречающиеся в текстах О. М. Безымянной предложения с однородными членами, обращениями, вводными и вставными конструкциями, обособленными определениями и обстоятельствами, с прямой речью (и диалогом прежде всего) сложные предложения (с сочинительной, подчинительной и бессоюзной связью) послужат хорошей основой для беседы и о законах пунктуации, и о стилистических целях использования этих построений

Подобный подход к повторению орфографии и пунктуации в старших классах (то есть с выходом, где это возможно, к стилистической проблематике) не просто закономерен при комплексном анализе (филологическом изучении) текста, но весьма плодотворен и перспективен, так как дает учащимся возможность на практике убедиться в том, что многочисленные орфографические к пунктуационные правила — это не набор отвлеченные истин, а нечто такое, что связано с живой природой языка вытекает из жизни языка и регулирует ее; что, использовав в тексте какое-либо написание или какой-либо знак препинания в том или ином месте текстового пространства, мы подчас влияем на стилистическое оформление текста, на его восприятие читателем, а значит, в известной степени и на его содержательную сторону.

**Работа над уроками-проповедями и сказками**

Некоторые уроки-проповеди и все сказки не предназначены для проведения диктантов — они включены в сборник только в качестве материала для контрольных работ по комплексному анализу (филологическому изучению) художественного текста. Но данные произведения могут быть использованы для проведения изложений. В связи с этим каждый из таких текстов сопровождается методическим аппаратом, включающим в себя вопросы для предварительной беседы по произведению (то есть той беседы, которая проводится до осуществления комплексного анализа текста и представляет собой во многом обмен впечатлениями), примерный план (по которому учащиеся устно пересказывают текст, предлагаемый для предстоящего изложения, и который— при соответствующей корректировке после лингвопоэтического анализа текста — может стать базой и для письменного пересказа) и задания к тексту (именно на их основе проводится учителем письменное — преимущественно контрольное — изложение с элементами сочинения).

Изложение (тем более в старших классах) не должно быть просто механической передачей чужого текста; учителю следует добиваться того, чтобы оно в «исполнении» каждого школьника превращалось по сути собственную редакцию предложенного исходного текстового материала (роль ученика при этом сродни роли сказителя-рассказчика былин и сказок). Но текст автора в изложении учащегося должен быть узнаваем, причем узнаваем не только по содержанию, но также композиционно и — что особенно важно — стилистически.

Исходя из этого, мы предлагаем два варианта заданий: первый — несколько упрощенный; второй — более сложный. Первый вариант предполагает подробный пересказ текста, и учитель должен добиваться при этом максимально точной передачи лексического состава и синтаксической структуры исходного материала или же (что более ценно) квалифицированной работы с синонимами и адекватной замены тех или иных конструкций. Второе задание первого варианта преимущественно обращено к идейному содержанию произведения, но опора на речевую ткань при написании ученических мини-сочинений должна быть непременным условием.

Задания второго варианта содержат требована сжатого пересказа текста с максимально возможны сохранением его жанровых и композиционных особенностей, а также с максимально точной передачей специфики авторского языка и стиля. Учащиеся в этом случае оказываются перед необходимостью творческой переработки текста, создания его сокращенного варианта, в котором тем не менее присутствовали бы все отличительные черты оригинального — исходного — текста. Естественно, что все это требует серьезной подготовки школьников и предполагает **понимание** ими природы передаваемого текста.

Прослушав текст, предложенный для пересказа, учащийся должен «уловить» его специфику, выявить те моменты, которые создают его неповторимость, наметить языковые, стилистические особенности, которые следует обязательно сохранить при передаче и на которые необходимо сделать наибольший упор. Ясно, что без предварительного анализа текста сделать это качественно не представляется возможным (или же школьник должен обладать целым рядом знаний и умений, полученных и сформированных в ходе аналитической работы со значительным числом других текстов). Таким образом, *обучающее изложение* **предполагает** обязательное **предварительное выполнение аналитической характеристики текста**. *Контрольное* же *изложение* проводится только после целого ряда обучающих, и вторые задания второго варианта предназначены прежде всего для изложений именно контрольных. Задания эти нацелены на одну какую-либо сторону комплексного анализа и касаются важнейших особенностей предложенного для пересказа текста. При этом они формулируются таким образом, чтобы учащиеся были сориентированы на необходимость обязательной передачи этих особенностей в своем пересказе. Все падания обращены к речевой (языковой) природе текста, к его стилистическим особенностям. Качественное их выполнение, подчеркнем еще раз, возможно лишь при наличии существенного багажа специальных знаний и прочно сформированных навыков аналитической деятельности.

Учитель может усложнить задания для наиболее подготовленных учащихся, некоторым из них можно предложить создать оригинальный текст на тему пересказанного с использованием тех же стилистических средств или написать свой текст по теме исходного, но в ином стилистическом ключе.

Работу с текстами значительного объема и изложения по этим текстам целесообразно проводить на заключительном этапе — после того, как школьники напишут хотя бы несколько диктантов с комплексным анализом текста.

В целом же этапы работы над обучающими изложениями могут быть представлены следующим образом:

1. Общая характеристика текста учителем.

2.Выразительное чтение текста учителем (как особый вид интерпретации).

3. Предварительная беседа по вопросам (обращаем внимание на то, что такая беседа помогает школьникам уяснить зачастую сложную проблематику произведения и точнее передать ее; приведение учащимися конкретных примеров, подтверждающих те или иные тезисы автора, способствует соотнесению теории с практикой, а также — что немаловажно — более прочному усвоению выдвигаемых в тексте нравственных максим),

4. Составление плана текста (планы могут быть простые и сложные — главное, чтобы в них четко фиксировалась последовательность микротем, характерная для текста; пункты плана могут представлять собой предложения любых типов; очень ценным является использование цитат из текста; вполне допустимы комбинированные планы: цитаты и предложения, составленные самим школьником).

5. Комплексный (лингвопоэтический) анализ текста.

6. Корректировка плана изложения с учетом проведенного анализа.

7. Устный пересказ текста (при котором самое пристальное внимание уделяется передаче не только содержания текста, но и его художественных (стилистических) особенностей).

8. Комментарий учителя (обращается внимание на упущения школьников при пересказе и даются конкретные рекомендации по передаче текста)

9. Двукратное чтение текста учителем.

10. Написание учащимися чернового варианта изложения.

11. Редактирование школьниками чернового варианта.

12. Написание окончательного варианта изложения.

13. Анализ ученических работ (**обязательно** проводится после проверки изложений учителем).

14. Работа над ошибками (не только орфографическими и пунктуационными, но и стилистическими)

Контрольные изложения проводятся по традиционной схеме.

Безусловно, предложенные планы, задания и особенно вопросы (прежде всего связанные с обращением к текстам других авторов в целях сравнительно-сопоставительного анализа) — это лишь один из вариантов работы над текстом, один из путей его осмысления. Они могут заменяться другими в связи с конкретной учебной ситуацией или с учетом степени подготовленности учащихся.

**Особенности уроков-проповедей**

Любой текст может быть охарактеризован в аспекте коммуникативных качеств речи. Тексты поучений («уроков») — как тексты «прямого действия» — представляют собой особенно благодатный материал для проведения такого рода работы.

Характеристика текста в аспекте его коммуникативных качеств является своеобразным дополнением к лингвистическому толкованию и может считаться составной частью комплексного (филологического) анализа.

При ее выполнении могут быть оценены такие качества речи, как правильность, точность, логичность, чистота, выразительность, богатство (разнообразие),уместность.

Вместе с тем, организуя подобную работу, преподаватель должен учитывать тот факт, что для художественного текста характерны функции общения, сообщения и воздействия, при этом функция воздействия является основной. Воздействие, оказываемое художественным текстом, имеет эстетическую природу, а следовательно, особое внимание при анализе коммуникативных качеств художественной речи необходимо уделить ее выразительности и богатству (разнообразию). Но, безусловно, параллельно с оценкой выразительности и богатства могут быть охарактеризованы и другие качества художественной речи.

Значительный интерес представляет сопоставительный анализ канонических текстов и их черновых вариантов. Подобная работа дает учителю богатый материал для разговора о **точности** речи. Б. Н. Головин приводит следующий, весьма показательный, пример: «Заменяя строку «Зима!.. Мужик уж не горюя...» на известную «Зима!.. Крестьянин торжествуя...», А.С.Пушкин не исправлял неправильность, а шел к большей точности выражения. Словесные замены здесь мотивированы прежде всего лексическими значениями. *Торжествуя* — точнее, чем *не горюя* (осенняя озабоченность, тоска с приходом зимы не просто исчезли — они сменились эмоциональным подъемом, радостью). Слово *крестьянин* снимает возможную неодобрительную оценку, связанную со словом *мужик.* Однако это состояние радостного подъема в связи с приходом зимы выражено во второй редакции не только на лексическом, но и на звуковом уровне (ср. отчетливое неблагозвучие первого варианта и торжественную звучность второго). В результате достигнута точность художественная как высшее проявление речевой точности»

«Опыт показывает, что именно черновики Пушкина могут быть весьма продуктивно использованы при характеристике художественной точности, так как «дают образцы работы над словом, обнаруживая; в частности, и перебор синонимических вариантов в поисках наиболее точного и выразительного. В двустишии из «Евгения Онегина»:

*Там вывел колкий Шаховской*

*Своих комедий пестрый рой...* —

не сразу был найден эпитет *колкий.* В черновиках ему предшествуют два других — *неутомимый Шаховской* и *острый Шаховской.* Определение *неутомимый* было забраковано, видимо, потому, что оно отмечало лишь плодовитость этого драматурга, а эта его черта уже была выражена во втором стихе: «комедий пестрый рой». Получалось, что слово *неутомимый* избыточно, оно ничего не добавляет к характеристике. А в стихе не должно быть лишних, случайных слов. Появляется эпитет *острый.* Он уже характеризует Шаховского как драматурга сатирической направленности. Но эта характеристика показалась Пушкину неточной. Шаховской не был по-настоящему острым в своих комедиях. И вот слово найдено — *колкий.* Этот эпитет необычайно точен — он говорит о сатирической направленности комедий Шаховского и вместе с тем о недостаточной глубине этой сатиры — комедии его лишь "колки", но не "остры"»

Наблюдения над особенностями художественной речи показывают, что «вопрос о точности слова как его адекватности предмету (предметная точность) здесь уже далеко не исчерпывает существа дела. Ведь над предметно-смысловыми связями так ощутима толща экспрессивно-изобразительных и оценочных наслоений, что само понятие точности слова (на уровне его связи с объектом) в контексте определенных стилей (романтических, к примеру) становится весьма относительным. Не говоря уже о том, что есть иносказательная минера выражения, целенаправленно затуманивающая именно предметную отнесенность слова» . Приведем пример, который, по мнению Б. Н. Головина, необыкновенно красноречиво выявляет степень отступления от предметной точности во имя точности художественной. «Речь идет о стихотворении М. Ю. Лермонтова «Нищий», о третьей его строке, которая в первоначальном варианте звучала так: «Слепец иссохший, чуть живой». На уровне предметных связей то было максимально точно: строка идеально фиксировала реальную ситуацию, жизненный случай, лежащий в основе лермонтовского сюжета. Случай этот отражен в воспоминаниях Сушковой. Ведь на паперти Троице-Сергиева монастыря Лермонтов встретил не просто нищего, а именно «слепца». Почему же поэт отказался от слова, которое точно фиксировало реальный объект? Видимо, потому, что оно слишком жестко привязывало мысль к случайностям частной жизненной ситуации. Слово *бедняк,* заменившее слово *слепец* в этой строке, как бы поступается эмпирически-ситуативной точностью ради точности иного, высшего порядка. Ведь нищий Лермонтова символичен и символизирует он не духовную слепоту (семантика чернового слова неизбежно внесла бы этот неверный оттенок смысла), а жажду одинокого духа, тоску его по родной душе. «Бедняк» Лермонтова — символ страждущей души, которой отказано в понимании и общении. И в этом контексте слово *бедняк* художественно точнее, чем слово *слепец»*

*Е*сть и примеры придания тексту одновременно большей и предметной и художественной точности. Так, в стихотворении «В прохладе сладостной фонтанов...» с ярко выраженным восточным колоритом строка «А девы вольны» заменяется Пушкиным строкой «А жены гуриям равны». Тем самым сохраняется единство «восточного контекста», очень точно характеризуется красота восточных женщин (подчеркнем, что в арабском языке *гурия* означает «черноокая»), строчка выстраивается в форме сравнения, что придает ей большую художественную выразительность.

Точность художественной речи возникает, по Б. Н. Головину, как следствие трех основных устремлений писателя к:

а) адекватности слова предмету;

б) соответствию слова идейно-эстетической оценке предметов;

в) реализации в слове конкретной стилевой установки.

Художественное слово фиксирует только наиболее яркие и рельефные черты образа, связанные с его сущностью. Отсюда важнейшее условие художественной точности — точность художественной детали.

Касаясь вопроса о **логичности** художественной речи, следует обратить внимание учащихся на сознательное отступление от этого принципа как художественный прием — **алогизм,** ведущий чаще всего к комическому эффекту. На алогизме, в частности, построены **оксюморон** и **зевгма** **.** Иногда алогизм; выступает в роли текстообразующего фактора (басни и, афоризмы Козьмы Пруткова). Кроме того, «передавая в диалогах особенности речи героев или воспроизводя их размышления через внутреннюю речь, писатель; может сделать речь нелогичной, если это соответствует характеристике персонажа, отражает особенности его индивидуального сознания».

Логичность художественного текста (художественной речи) базируется на общеречевой логичности, и, естественно, нарушение последней, допущенное писателем сознательно, рассматривается как стилистический прием.

Как мы уже подчеркивали, важнейший этап характеристики художественного текста в аспекте его коммуникативных свойств — это оценка степени выразительности художественной речи. Под выразительностью речи понимаются такие ее элементы и структуры, которые стимулируют внимание и поддерживает интерес у читателя (слушателя), оказывают на адресата речи эстетическое воздействие.

Выразительным должен быть весь художественный текст, но даже и в нем могут быть элементы, которые выделяются по степени своей выразительности (это, прежде всего тропы и фигуры); однако сводить выразительность только к их действию было бы неверным.

С выразительностью художественной речи связано и такое ее качество, как богатство (разнообразие).

Конкретизируя понятие речевого богатства, можно выделить следующие его уровни :

1. Лексическое богатство речи (разнообразие использованной в тексте лексики), в том числе и фразеологическое.
2. Семантическое богатство, которое определяется разнообразием и обновлением словесных связей.

Рассмотрим в качестве примера такое образование, как

... *Он видит* — *в лентах и звездах,*

*Вином и злобой упоенны,*

*Идут убийцы потаенны...*

(А. С. Пушкин)

В слове *упоенны* под одной буквенно-звуковой оболочкой совмещаются два разных значения. Одни из них связано с переносным значением глагола *упитъся* — «насладиться чем-нибудь» — и означает «испытывающий упоение», то есть «состояние того, кто наслаждается, упивается чем-нибудь, восторг». Второе соотносится с прямым значением того же глагола «напиться до пресыщения, допьяна». Таким образом, Пушкин демонстрирует в данном случае пример **окказионального словоупотребления**, используя слова *упоенны,* сочетающееся обычно со словами абстрактными и имеющими высокую окрашенность (*успел счастье, гармония* и т. п.), применительно к слову *вино* (с вполне конкретным значением). Необычно выглядит и сочетание *злобой упоенны.* Слово *злоба* нарушает привычный ряд сочетаемости слова *упоенный.*

В этом же отношении любопытно и такое пушкинское построение: *Где славил наш Тиртей кисель и Александра. Славил кисель* — это также пример необычной сочетаемости: высокое соотносится с бытовым, сниженным. При этом Пушкин практически имеет в виду слово *хвалить,* демонстрируя образец игры синонимами.

Ср.:

... *Один лишь ты, любовник страстный*

*И Соломирской, и креста...*

В опорном слове *любовник* совмещаются следующие значения: «мужчина, который находится в… связи с женщиной» и «человек, относящийся с глубоким уважением к кому-чему-нибудь». Но последнего значения нет у слова *любовник.* В данном случае перед нами опять игра слов, основанная на синонимии: говоря *любовник,* поэт подразумевает иное: *поклонник, почитатель, любитель, ревнитель, приверженец.* Значение слова *любовник,* актуализируемое в сочетании со словами *крест,* производится Пушкиным от одного из значений слова *любить* — «иметь склонность, пристрастие к чему-нибудь». Используя слово *любовник* и новом для него значении, поэт расширяет и круг его сочетаемости, связывая со словом *крест.*

Как видим, Пушкин употребляет слова в новых для них значениях, актуализирует различные семантические нюансы, обыгрывает многозначность слова, в том числе используя прием, который можно определить как **окказиональное расширение сочетаемости слова** в одном значений. Все это способствует возникновению дополнительной «игры смыслов», а следовательно, ведет к пиитическому обогащению художественной речи.

3. Синтаксическое богатство речи (использование разнообразных синтаксических конструкций, а также фигур).

4. Интонационное богатство.

При осуществлении лингвистического толкования текста следует учитывать и такие показатели богатства речи, как ее организация и динамизм. Под организацией речи понимаются «связи ее языковых элементов, их следование и взаиморазмещение, их комбинирование, их контактное и дистантное взаимное притяжение и отталкивание. Под динамикой речи — ее развертывание в соответствии с движением сознания автора» .

При исследовании богатства речи могут применяться некоторые несложные процедуры статистического анализа текста.

Последний этап характеристики текста с точки зрения его коммуникативных свойств — оценка такого показателя, как **уместность**. Б. Н. Головин предлагает различать следующие аспекты уместности речи.

Уместность стилевая. Необходимо помнить, «что «норма» художественного текста неадекватна норме литературного языка...

Обоснованность, функциональная оправданность отступлений от общелитературной языковой нормы — главный критерий их уместности в тексте художественного произведения» Уместность контекстуальная.

1. Уместность ситуативная.
2. Уместность личностно-психологическая.

Другими словами, каждое средство (лексическое, синтаксическое и др.), использованное автором текста, должно быть оценено с точки зрения его органичности среди других составляющих художественного стиля, атакже с точки зрения «соответствия его стилистической окраски общей стилистической тональности высказывания, отрывка, произведения в целом».

Ситуативная уместность предполагает размещение того или иного средства именно в том месте текстового пространства, где оно и должно находиться, «работу» этого средства на раскрытие замысла произведения, органичность его в ситуации речи.

Под личностно-психологической уместностью (применительно к художественному тексту) следует понимать уместность тех или иных слов, оборотов, интонаций и т. п. в речи персонажей, в связи с их личностными особенностями и психологическим состоянием в момент говорения.

**О гендерной характеристике**

Значительный интерес для учащихся представляет **гендерная** характеристика художественного текста, тоесть его анализ с учетом **гендера** — социального пола автора. Гендер напрямую связан с социокультурной ситуацией, которая одни черты определяет как женственные, а другие — как мужские. Иначе говоря, люди *-* члены общества — социализируются в мужчин и женщин. На наш взгляд, подобную работу целесообразно строить на основе органичного сочетания таких понятий, как пол социальный и пол биологический. Исходной точкой для анализа может служить тезис (для школьников — рабочая гипотеза) о том, что женщины пишут иначе, чем мужчины. Так, считается, что для мужских текстов в большей степени характерны объективность, регулярность, логичность, для женских — субъективность, непоследовательность, обилие отступлений, «разрывность». Естественно, что все эти черты должны так или иначе сказываться в языке и стиле автора. Выявление этого частного, в котором реализуется общее (гендер автора), и есть задача гендерной характеристики в рамках школьного варианта лингвистического толкования текста [о лингвистических аспектах гендера см.: 7]. Сочинения О. M. Безымянной (женские тексты) дают благодатный материал для подобной работы.

Опыт показывает, что положительные результаты приносят также следующие виды учебно-исследовательской деятельности:

1. Лингвистическое толкование «мужского» и «женского» текстов одной и той же тематики (осень, ночь, любовь и т. п.).

2. Анализ «женского» текста, написанного от лица мужчины, и наоборот.

3. Характеристика текста «мужского» произведения, в котором главное действующее лицо — женщина, и наоборот.

4. Сравнительный анализ иноязычного лирического текста, написанного мужчиной (женщиной), и его русского перевода, выполненного женщиной (мужчиной).

5. Сопоставительный анализ двух переводов одного и того же лирического текста, выполненных мужчиной и женщиной.

Безусловно, задача осуществления более или менее полноценной гендерной характеристики текста потребует от учащихся дополнительных сведений из области психологии творчества, психолингвистики, социолингвистики, что подтолкнет заинтересовавшихся школьников к дополнительным изысканиям, а это уже само по себе является весьма существенным.

**Урок о любви**

Людям в первую очередь нужно осознать, что Любовь — понятие не абстрактное. Это явление конкретного плана. Первая ступень — любовь к детям и близким. И перешагнуть ее, не ступив, — еще не значит познать это явление жизни. Нельзя говорить о любви всеобщей, не познав любви конкретной. Бесполезно стремиться к любви космической, если не научился любви земной. Зверь не бросает своего детеныша, не выкормив его, чего не скажешь о людях. Детям в первую очередь нужны конкретная любовь и хлеб насущный. Нельзя, принося страдания близким, подниматься по ступеням высокой нравственности.

Не подобает человеку забывать и своих родителей, ибо он выше животного, и забота о тех, кто породил, выкормил и научил жизни, должна быть первейшим долгом человеческого существа. Отказ от тех, кто дал жизнь, есть грех, который искупить невозможно. Отказаться от родителей — все равно что отречься от Бога, который сотворил человека. Люди, не испытывающие любви и не знающие чувства долга по отношению к своим родителям, именуются бездушными. А что такое потерять душу? Это значит лишиться Божественного Духа.

Обогатить Дух ущербной любовью невозможно. Сын, забывающий о сыновнем долге, не достигнет духовных высот, как бы он к ним ни стремился. Мать, приносящая детям боль, не познает собственного счастья, потому что будет лишена его. Христос учил Любви, но не эфемерной, а реальной и конкретной. «Люби ближнего твоего, как самого себя», а ближний чаще бывает забыт, и в стремлении к духовным Высотам забывчивый человек не будет иметь успеха, ибо он грешен, потому что не любит ближнего своего, как себя самого.

**Орфография**

1. Правописание ***не***с различными частями речи.
2. Проверяемые безударные гласные в корне.

**Пунктуация**

1. Знаки препинания в предложениях с обособленными обстоятельствами.
2. Знаки препинания в сложноподчиненных предложениях.
3. Тире между подлежащим и сказуемым.

**Вопросы для** **предварительной беседы**

1. Как вы понимаете утверждение автора: «...Любовь — понятие не абстрактное»?
2. А какой смысл вы вкладываете в понятие «бездушный человек»?
3. «Люби ближнего твоего, как самого себя»... Возможно ли это?
4. «Нравственность» и «любовь». Как соотносятся эти понятия?
5. Бог есть Любовь. Как вы понимаете это?

**Примерный план**

1. «Нельзя говорить о любви всеобщей, не познав любви конкретной».
2. Любовь к родителям.
3. «Люби ближнего твоего, как самого себя».

**Задания**

*1* *вариант*

1. Перескажите текст подробно.
2. Напишите мини-сочинение на следующую тему: «Любовь столь всесильна, что перерождает и вас самих» (Ф. М. Достоевский).

// *вариант*

1. Перескажите текст сжато, сохранив при этом его важнейшие жанровые, композиционные и стилистические особенности.

2. Данный текст относится к такому функционально-смысловому типу, как *рассуждение.* Развернуто аргументируйте этот тезис.

**Урок о женщине-матери**

Мать — это святое, это все равно что Бог, ибо она,как и Он, сотворяет жизнь, и отношение к ней должно быть как к Богу. Так должно быть по нравственному закону, но некоторые женщины забыли о своем великом назначении, некоторые потеряли свою женскую суть, некоторые лишились своего женского облика. Добровольно отречься от своей великой миссии (а в большинстве случаев именно так и есть, потому чторабота, общественная деятельность, личная жизнь или даже политика вытесняют в женщине ее истинное начало, она становится беспола, мужеподобна, порой жестока и безнравственна) — это великий грех, это все равно что бросить Богу вызов или упрек за то, что сотворил Он человека женщиной.

Женщина — существо необыкновенной духовной силы и ума, и это всегда было естественной сутью женщины, а потому в древних храмах она пользовалась особым уважением. Женщина-жрица почиталась как святыня, на которую даже молились, ибо она давала нетолько жизнь, но и знания. До полного повзросления ребенка мать целиком посвящала себя его воспитанию, открывая ему истинное понимание физических и духовных законов Мироздания.

Женщина была посвящена в такие науки, как математика (по современным меркам это высшая математика), химия, физика, метафизика, астрономия, астрология, устройство Вселенной (не говоря уже о Земле и Солнечной системе), музыка, риторика и т. д. и, конечно же, воспитание детей в Духе. Таких женщин сейчас просто нет — не те жизненные условия, не те потребности общества, не те стремления самих женщин. Сейчас женщина превратилась либо в машину по производству народонаселения, либо в существо, живущее для себя, своими собственническими, меркантильными интересами.

В связи с этим изменилось и отношение к женщине, в ней уже не видят подобие Бога, к которому надо относиться с благоговением, ее воспринимают как разумное животное, которое можно использовать по своему усмотрению, к ней испытывают потребительское чувство. В этом во многом виновата и сама женщина, позволившая себя угнетать и использовать, подавлять, относиться как к вещи, рабе, животному. Женщина-мать — это святая святых, и тот, кто забыл об этом и попрал самого Бога в лице женщины, тот будет сурово наказан.

Но и женщина должна быть иной: святой, блаженной, благодающей. Нельзя жить так, как живет сейчас женщина, нельзя вести себя так, как она позволяет себе это делать, и главное: надо иначе воспитывать детей. И, конечно же, нельзя повышать голос на ребенка, а тем более использовать телесное наказание, ибо униженный никогда не будет уважать угнетателя.

Чтобы вернуть уважение, женщине нужно подняться до тех высот, на которых она некогда обитала, и тогда изменится общество, ибо женщина порождает членов его.

**Орфография**

* 1. Правописание *не* с различными частями речи.
  2. Правописание суффиксов имен прилагательных.

**Пунктуация**

1. Знаки препинания в предложениях с однородными членами.
2. Знаки препинания в сложноподчиненных предложениях.
3. Тире между подлежащим и сказуемым.

**Вопросы для предварительной беседы**

1. Как вы считаете, равноправны ли мужчина и женщина в условиях современной европейской цивилизации?
2. Согласны ли вы со следующим утверждением М. Горького: «Высота культуры определяется отношением к женщине»?
3. Ж.-Ж. Руссо говорил: «Когда женщина бывает до конца женщиной, она представляет больше ценности, нежели когда она играет роль мужчины». А в чем, по-вашему, заключается миссия женщины?
4. Женщина — подобие Бога. Что дает автору основания для такого утверждения?
5. О. де Бальзак подчеркивал: «Будущее нации - в руках матерей». Согласны ли вы с этим?

**Примерный план**

1. Женщина и ее миссия.
2. «Женщина — существо необыкновенной духовной силы...»
3. Утрата женщиной прежнего положения в обществе.
4. Женщина как подобие Бога.
5. «Нельзя жить так, как живет сейчас женщина…»
6. Изменится женщина — изменится общество.

**Задания**

*1* *вариант*

1. Перескажите текст подробно.
2. Напишите мини-сочинение на следующую тему «От любви к женщине родилось все прекрасное на земле» (М. Горький).

// *вариант*

1. Перескажите текст сжато, сохранив при этом его важнейшие жанровые композиционные стилистические особенности.

2. Напишите развернутое рассуждение на тему «Жанровая специфика "Урока о женщине-матери"».

**Этика жизни.**

Нельзя совершать поступки, заведомо зная, что они причинят боль. Бессмысленно говорить о высоком, упуская земную этику (мораль). Живая Этика, или моральный кодекс, существует для того, чтобы человек не порождал зла, чтобы находил в этом Законе толкование своих мыслей и поступков, получал ответы ни вопросы.

Человек — это существо, которое даже в сравнении с животными более коварно, потому что оно, сознательно используя Высший Разум, порождает зло. Человеку дан разум, чтобы он был разумным и поступал согласно разуму. Но нередко происходит обратное: имея разум, человек использует его для сотворения зла. Творение в разуме — это творение блага. Нельзя творить зло в разуме, в противном случае разум будет отнят. А лишенный разума — не человек и даже не животное. Бойтесь творить зло преднамеренно, обдумывая его, используя ум, ибо лишиться легче, чем приобрести.

Ничто так не возвышает человека, как чистота души и разума. Неблаговидный поступок говорит о порочности души и грязи в уме. Очищайте душу и ум свой, ибо душа и ум — это дом Бога. Божественное начало должно жить в чистоте. Даже нечистый дом говорит о грязи в душе, а чистота Души — это чистота во всем: в быту, помыслах и деяниях. Но нередко бывает, что чистый и, казалось бы, уютный дом отталкивает и давит своей тяжелой атмосферой. Это говорит о том, что в нем, кроме поверхностной чистоты, нет ничего, в нем нет самого главного — чистой души, которая делает этот дом благодушным. Зато в бедной лачуге с добрым человеком бывает уютнее и легче, ибо сияние ето души освещает лучистым светом мир, его окружающий, который может быть во сто крат богаче самого роскошного дома.

Никакие лохмотья не скроют чистейший бриллиант духовного Начала. Нередко нищие гораздо богаче имущих. Ибо самое лучшее украшение — интеллект в глазах и душевность в сердце.

Дом, в котором мучительно жить, из которого хочется убежать и не возвращаться, будет проклятым до тех пор, пока не погаснет в нем последнее зло. Никакое изящество и уют не сделают его теплым и желанным, если от злых мыслей, порождаемых в нем, он будет тесен и мрачен.

Даже маленькая небрежность порождает зло. Оно действует на психику и разрушает человеческие чувства.

Нельзя требовать уважения от того, кого сам не уважаешь. Нельзя надеяться на любовь, если сам

небрежен по отношению к этому чувству. Прежде чем совершить любой поступок, нужно, как уже говорилось, пропустить его через разум. Сфера разума очень богата, и она покажет все картины, которые могут быть следствием совершенного деяния. Если человек не может проигрывать все ситуации и ставить себя на место пострадавших, то существует скупой блок анализа, который действует в строгом соответствии с правилами, этических (моральных) законов. Если только он имеется у человека, тот может к нему обратиться, как к последней инстанции разума, для решения проблемы.

Человеку для того и дан такой развитый и мощный аппарат, как мозг, чтобы он жил по человеческим законам, а не по законам джунглей.

Люди ухудшают себе жизнь плохими поступками. Не отягощают ее лишь те, кто соблюдает законы Этики и не совершает дурных дел. Человек может отяжелить свою участь, если будет пренебрегать законом морали и при этом еще не понимать и не признавать, что виновником личного несчастья является он сам. Отхлебывая из чаши собственного несчастья, такие люди, в лучшем случае, сетуют на тяжесть наказания, в худшем — ищут виновных в своих бедах. Но в идеальном случае человек должен признать свою вину и стремиться исправить содеянное.

Никогда не вырастут крылья у того, кто выдергивает перья из чужих крыльев. Никогда не будет летать тот, кто подстрелил другого. Никогда не достигнет высот Света тот, кто истязает равного себе. Несчастен тот, кто порождает несчастья, болен тот, кто порождает боль. Когда приходит несчастье или боль, нужно спросить у совести своей, чем вызвано это явление. Физическая боль — это результат чьей-то душевной боли, которую человек причинил подобному себе, и лечить ей надо осознанием. Нужно помнить, что, нанеся человеку всего лишь оскорбление, можно породить психическое недомогание у пострадавшего, что тут же не замедлит отозваться в собственном организме физическим недомоганием или серьезной болезнью.

Не осознав этих истин и не применяя их в жизни, человек так и не сможет расти духовно. Он будет толочь воду в ступе, тратить напрасно время, вместо того чтобы подниматься к новым вершинам внутреннего, духовного роста. Законы Этики первостепенны, и отмахиваться от них нельзя. Невозможно жить по высоким законам духовности, если человек не разбирается в доступном ему человеческом моральном кодексе. Человек, который не постигает малого, никогда не придет к Большому.

Добро творится не ради кого-то, не для кого-то, а во спасение собственной Души. Правильные поступки есть соблюдение морального кодекса человека. В этом и есть Этика жизни.

**Орфография**

1. Правописание *не* с различными частями речи.
2. Правописание приставок.

**Пунктуация**

1. Знаки препинания в предложениях с однородными членами.
2. Знаки препинания в сложноподчиненных предложениях.
3. Тире между подлежащим и сказуемым.

**Вопросы для предварительной беседы**

1. Как вы думаете, почему человек (существо, наделенное интеллектом) очень часто сознательно творит зло?
2. В Словаре русского языка С. И. Ожегова слово «благодушный» толкуется следующим образом: «Спокойно-беззаботный и радостный. *Благодушное настроение. Благодушная улыбка».* А какой смысл вкладывает в это слово автор текста? Что значит «благодушный дом»?
3. Всегда ли являются синонимичными такие понятия, как *жить по закону* и *жить по справедливости?* А что имеет в виду автор, призывая читателей *жить по человеческим законам?*
4. Афористичность авторской речи... Могли бы вы показать, что это — следствие специфики жанра?
5. Не могли бы вы проиллюстрировать справедливость некоторых авторских тезисов конкретными примерами?

**Примерный план**

1. **Тезис** («Бессмысленно говорить о высоком, упуская земную этику...»).
2. **Система рассуждений** (доказательства).
3. «Человеку дан разум, чтобы он был разумным и поступал согласно разуму».
4. «Очищайте душу и ум свой, ибо душа и ум - это дом Бога».
5. «...Самое лучшее украшение— интеллект в глазах и душевность в сердце».

4. «Даже маленькая небрежность порождает зло».

5. «Прежде чем совершить любой поступок, нужно... пропустить его через разум».

6. «Человеку для того и дан... мозг, чтобы о жил по человеческим законам...»

1. «...Человек должен признать свою вину и стремиться исправить содеянное».
2. «Несчастен тот, кто порождает несчастья, болен тот, кто порождает боль».
3. «Человек, который не постигает малого, никогда не придет к Большому».

III. **Вывод** **— доказанный тезис** («Правильные поступки есть соблюдение морального кодекса человека. В этом и есть Этика жизни»).

**Задания**

***1*** ***вариант***

1. Перескажите текст подробно.
2. Напишите рассуждение на следующую тему: «Моральный кодекс и свобода поступков: противоречие?»

**// *вариант***

1. Перескажите текст сжато, сохранив при этом его важнейшие жанровые, композиционные истилистические особенности.
2. *Речевой образ автора...* Как он проявляется в данном тексте? Дайте развернутый и аргументированный ответ.

**Орел и воробьи**

*Сказка-притча*

Однажды на ферму, где жила стая воробьев, залетел Орел. Воробьи слетелись посмотреть на царя птиц и послушать, что он скажет. И стал рассказывать Орел о других мирах и иной жизни. Слушали, слушали воробьи, но ничего понять не могли. Тогда вышел вперед один воробей и сказал:

— Сказываешь ты об интересном, но чуждом нам. Ты бы лучше рассказал о фермах и о том, как протекает жизнь в этих прекрасных местах, поведал бы лучше о свиньях и об их чудесной жизни — нам это близко и понятно.

Окинул Орел своим зорким оком окрестность и увидел огромную ферму, в загонах которой толкались толстые, грязные, дурно пахнущие животные. Одни утаптывали грязь или валялись в ней, другие толклись у кормушек, жадно поедая корм, безобразно чавкая и толкая друг друга, ибо их было так много, а места так мало, что приходилось отвоевывать себе лучший кусок. И ужасно хрюкали эти животные, и безобразно визжали, кто от удовольствия, а кто от обиды. И было неприятным это зрелище.

И сказал тогда Орел воробьям:

— Я считал воробьев птицами, ибо они наделены крыльями и способны летать, потому и прилетел к вам, чтобы рассказать о других мирах и позвать с собой в неведомые дали, к непостижимым высотам. Но нашел я не птиц, а существ с крыльями, которые используют Божий дар, чтобы где-нибудь и как-нибудь безбедно перебиться в этой жизни. И летают они не на простоpах необъятных, а в загонах, и видят они не миры чудесные, а свинарники, и живут они не с себе подобными, а со стадом свиней, и кормятся они не дарами природы, а объедками из чужих кормушек. И недостойны они носить гордое имя птицы, ибо нет устремления в их крыльях, в их взоре и в их сердце.

Возмутились такими речами воробьи, тучей взметнулись над Орлом и давай клевать его. Расправил тогда Орел крылья, взмыл в небо и растворился в его высотах, только и донеслось до земли:

— Короткое крыло — низкий полет...

А воробьи вернулись к своим гнездам под крышей фермы и снова защебетали в кустах.

Даны человеку глаза, но дальше желаний тела она не видят. Дан человеку разум, но дальше взгляда человеческого он не устремляется.

**Комплексный анализ сказки-притчи «Орел и воробьи»**

Несмотря на то, что автор определяет свое произведение как сказку (указывая, правда, на ее притчевый характер), целесообразно рассматривать данный текст как текст именно притчи, так как жанровая специфика притчи определяет практически все его особенности.

«Орел и воробьи» — текст художественного стиля. Функция воздействия (эстетического воздействия), следовательно, является для него определяющей. При этом, в силу жанровых особенностей, существенное значение имеет и информативная (или коммуникативная) функция. Ее можно квалифицировать как функцию эстетической коммуникации. Заключается она в донесении до читателя авторской идеи, что прямо осуществляется в заключительном абзаце текста.

Одна из важнейших особенностей текстов художественного стиля — их многоголосие (полифонизм). В данном случае, однако, полифонизм носит, скорее, формальный характер. При этом речи Орла и воробья все-таки в известной степени индивидуализированы. Следует отметить категоричность суждений Орла, которые в конце концов «отливаются» в чеканное афористическое построение: *Короткое крыло* — *низкий полет...,* а также «учительный» характер его речей (это — слова проповедника), что подчеркивается широким использованием весьма показательной конструкции с союзом *и: И летают они не на просторах необъятных, а в загонах, и видят они не миры чудесные, а свинарники, и живут они не с себе подобными, а со стадом свиней, и кормятся они не дарами природы, а объедками из чужих кормушек. И недостойны они носить гордое имя птицы...* Ср. с древнерусскими текстами; к примеру: «И сделался известен всем великий Антоний, и почитали его все. И начали приходить к нему боголюбивые люди, чтобы постричься, и он принимал их и постригал. И собралась у него братия в двенадцать человек. И Феодосий, к нему придя, постригся. И выкопали они пещеру большую...» (Киево-Печерский патерик). Ср. также с пушкинской поэтической стилизацией:

... И их наполнил шум и звон:

И внял я неба содроганье...

И он к устам моим приник...

И он мне грудь рассек мечом...

И Бога глас ко мне воззвал...

Орел — это рупор идей автора, его второе «я». Об этом говорят и обилие подобных построений в авторской речи *(И ужасно хрюкали эти животные... И было неприятным это зрелище. И сказал тогда Орел воробьям...),* и афористичность слов Орла и автора (у Орла: *Короткое крыло* — *низкий полет...;* у автора: *Даны человеку глаза, но дальше желаний тела они не видят. Дан человеку разум, но дальше взгляда человеческого он не устремляется).*

Торжественность словам Орла придает также дважды использованный устаревший союз *ибо.* Встречается он и в речи автора.

Слова воробья по интонационному рисунку существенно отличаются и от речи автора, и от «проповеди» Орла. Они вкрадчивы и даже просительны *(сказываешь ты, ты бы лучше рассказал, поведал бы лучше)* и в то же время не менее категоричны, чем «филиппика» Орла: это тоже позиция, причем заявленная вполне убежденно. Любопытно, что в словах воробья заключена ирония, относящаяся к Орлу. Реализуется она через глагол *сказываешь* (устаревший и характерный для народно-поэтической речи): говори что хочешь - все это сказки.

Обмен репликами между воробьем и Орлом вообще чрезвычайно интересен. Орел, по-видимому, улавливает иронию, и в ответ на это звучит страстная инвектива, полная сарказма.

Речь автора также во многом отмечена эмфатической интонацией.

Условно в тексте можно выделить пять строф, каждая из которых представляет определенную микротему: «рассказ Орла и реакция воробьев»; «осмотр Орлом фермы и его обличительная речь»; «возмущение воробьев и ответ Орла»; «возвращение воробьев к прежнему существованию»; «авторский итог».

Любопытным представляется использование в тексте цепной и параллельной связи. Разные предложения, в которых речь идет об Орле и воробьях, соединяются параллельной связью: *И стал рассказывать Орел о других мирах и иной жизни. Слушали, слушали воробьи...; ...Нам это близко и понятно. Окинул Орел своим зорким оком окрестность...; Короткое крыло* — *низкий полет... А воробьи вернулись к своим гнездам...* Таким образом подчеркиваются несовместимость позиций Орла и воробьев, чуждость этих птиц друг другу. Лишь один раз (внутри третьей строфы) в подобном случае автором используется цепная связь: *Возмутились такими речами воробьи, тучей взметнулись над Орлом и давай клевать его. Расправил тогда Орел крылья...* И это вполне закономерно, так как отражает прямое столкновение птиц.

Сказка-притча представляет собой развернутую антитезу: Орел — воробьи. Она реализуется через целую систему антонимических пар, образованных в том числе и контекстуальными антонимами: *Орел* (один) — *тая; рассказывать* — *слушать; интересное* — *чуждое; чуждое* — *близкое и понятное; много* — *мало; птицы* — *свиньи; просторы* — *загоны; чудесные миры* — *свинарники; дары природы* — *объедки; высота* — *низкий полет.*

Говоря о синтаксисе текста, следует отметить роль инверсий в нем. Обратный порядок слов создает некоторую ритмизацию и напевность; при этом инверсии характерны и для авторской речи *(стал рассказывать* *Орел; слушали, слушали воробьи* и др.), и для инвективы Орла *(нашел я, летают они, видят они* и др.), и для слов воробья *(сказываешь ты, протекает жизнь).*

Для создания определенного экспрессивного эффекта автором используется явление однородности: о *других мирах и иной жизни; в неведомые дали, к непостижимым высотам* (положительная оценки); *утаптывали грязь или валялись в ней; поедая корм, безобразно чавкая и толкая друг друга; хрюкали и визжали* (отрицательная оценка). Ср. пример с совмещением оценок (положительная — с точки зрения воробья; отрицательная — с точки зрения автора): *поведал бы лучше о свиньях и об их чудесной жизни.* Это — автохарактеристика воробья, отождествление им воробьев и свиней (своеобразно использованный автором прием «зоологизации»). В отдельных случаях однородные члены образуют такую фигуру, как градация. Так — с известной долей условности, — как восходящую градацию можно расценить такой ряд: *толстые, грязные, дурно пахнущие* (налицо расширение отрицательных качеств «вовне» — до воздействия их на окружающих). Как восходящую градацию следует, по-видимому, квалифицировать и следующую конструкцию: *нет устремления в их крыльях, в и взоре и в их сердце.*

Сказка аллегорична. Орел и воробьи выступают носителями свойств людей. В образе Орла воплощается стремление к настоящей, наполненной высоким смыслом жизни. Воробьи олицетворяют собой психологию обывателя, мещанина (возникает явная параллель с горьковской «Песней о Соколе»).

«Орел и воробьи», по определению О. М. Безымянной, сказка-притча. Именно притчевый характер определяет во многом некоторую «аскетичность» ее стиля и незначительное количество в тексте специальных изобразительно-выразительных средств - тропов и фигур.

Следует обратить внимание на метафорическое употребление глагола *растворился* (в небе). Этим подчеркивается «органичность» Орла среди облаков, в небесных высях.

Определенная роль отводится перифразам: *царь птиц* вместо *Орел* и *Божий дар* вместо *жизнь.* Они помогают устранить однообразие и повысить «риторичность» текста. Другие перифразы *(прекрасные места* — «фермы и свинарники»; *существа с крыльями* — «воробьи») реализуют иронию автора и Орла по отношению к воробьям и их «жизненной позиции».

Текст в известной степени символичен. Синонимический ряд: *другие миры, иная жизнь, неведомые дали, непостижимые высоты* — это все знаки настоящей, наполненной подлинным смыслом жизни. В этот же ряд необходимо поместить слово *небо,* которое также может расцениваться как имеющее символическое значение.

Символичен и образ Орла, что подчеркивается использованием этого слова в значении собственного имени и написанием его с прописной буквы. Орел рассматривается в качестве носителя таких свойств, как гордость, смелость и сила. История Орла и воробьев во многом перекликается с калмыцкой сказкой, рассказанной Пугачевым Гриневу в повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка».

Орлов мало, воробьев много. Именно это подчеркивает автор особым видом сравнения — метаморфозой: *воробьи... тучей взметнулись.*

Эпитеты, использованные автором, в подавляющем большинстве своем — прямые.

Из встречающихся в тексте фигур особо следует выделить анафору, появляющуюся в авторском заключении. Анафора оттеняет выношенность декларируемой мысли и чеканность завершения текста. Тем более что эта фигура *(даны человеку* — *дан человеку)* входит составной частью в параллельное синтаксическое построение (так называемый параллелизм): *Даны, человеку глаза, но дальше желаний тела они не видят. Дан человеку разум, но дальше взгляда человеческого он не устремляется.*

Параллелизм построений вообще характерен для текста, и сопровождается он анафорическим использованием союза *и.* Предложения в речи Орла образуют даже полисиндетон: *И летают они не на просторах необъятных, а в загонах, и видят они не миры чудесные, а свинарники, и живут они не с себе подобными, а со стадом свиней, и кормятся они не дарами природы, а объедками из чужих кормушек.* Параллелизм как разновидность повтора оформляет и смежные предложения, и части одного предложения. На основе параллелизма строится и афоризм Орла, представляющий собой эллиптическую конструкцию: *Короткое крыло* — *низкий полет.*

Тема произведения — смысл жизни. Проблематика его связана со столкновением двух крайних точек зрения на цель и смысл существования — высокой и низкой (обывательской, мещанской). При этом идея, доносимая автором до читателя, вовсе не однолинейна. Чтобы убедиться в этом, достаточно задуматься над смыслом двух последних предложений текста. Обывательское понимание назначения жизни, утверждает автор, это во многом трагедия человека, ограниченного телесной оболочкой и возможностями разума. Далеко не каждый может выйти за указанные ему природой пределы. И хотя автор убежден, что выход за них — долг настоящего человека, в последних предложениях текста явно ощущается присутствие скепсиса и даже пессимизма.

Как мы уже говорили выше, миниатюра должна определяться как притча. Жанровые признаки сказки в тексте практически не проявляются. Сказочна лишь сама описанная ситуация: говорящие и философствующие птицы. Но подобное мы наблюдаем в огромном количестве басен (жанр, как известно, очень близкий притче; см. подмену понятий в творчестве А. П. Сумарокова).

Основной композиционный прием, используемый автором, — контраст. Это заявлено уже названием произведения — «Орел и воробьи». Контраст подчеркивается написанием слова *Орел* с прописной буквы, а слова *воробей* — со строчной.

Имеется в тексте элемент пейзажа: *Окинул Орел своим зорким оком окрестность и увидел огромную ферму, в загонах которой толкались толстые, грязные, дурно пахнущие животные. Одни утаптывали грязь или валялись в ней, другие толклись у кормушек, жадно поедая корм, безобразно чавкая и толкая друг друга, ибо их было так много, а места так мало, что приходилось отвоевывать себе лучший кусок. И ужасно хрюкали эти животные, и безобразно визжали, кто от удовольствия, а кто от обиды. И было неприятным это зрелище.*

Центральный момент произведения — обличительная речь Орла и авторское резюме (мораль).

Конфликтом следует считать столкновение разных жизненных позиций. Именно оно — двигатель сюжета, хотя значение действия здесь второстепенно.

Завязка—реакция воробья на рассказы Орла. Кульминация — гневные и горькие слова царя птиц. Развязка — ответ Орла на действия воробьев. Таким образом, мы можем говорить о реализации в композиции миниатюры принципа «зеркальности».

Образная система контрастна: Орел — воробьи. Необходимо при этом отметить, что если «портрет» воробьиной стаи вполне убедителен, то образ Орла вызывает определенные вопросы. Царь птиц в роли проповедника-морализатора; Орел, улетающий от напавших на него воробьев, — это не соответствует распространенному представлению об этой птице и собирательному образу Орла в фольклоре и в мировой литературе.

Но здесь, видимо, Орел — не царь птиц в привычном для нас смысле, а птица высокого полета, существо, видящее больше, чем дано глазу, и Божье творение но просто разумное, но мудрое. Орел выходит «за рамки» царя и становится мудрецом. Эта новая интерпретация автором старого символа есть новый, иной взгляд, возможно в большей степени с духовных позиций, на общепринятые представления.