# Введение

Художественный образ – это всеобщая категория художественного творчества: присущая искусству форма воспроизведения, истолкования и освоения жизни путём создания эстетически воздействующих объектов. Под образом нередко понимается элемент или часть художественного целого, обыкновенно – такой фрагмент, который обладает как бы самостоятельной жизнью и содержанием (например, характер в литературе, символические образы). Но в более общем смысле художественный образ – это способ существования произведения, взятого со стороны его выразительности, впечатляющей энергии и значимости.

В ряду других эстетических категорий эта – сравнительно позднего происхождения, хотя начатки теории художественного образа можно обнаружить в учении Аристотеля о «мимесисе» – о свободном подражании художника жизни в её способности производить цельные, внутренне устроенные предметы и о связанном с этим эстетическим удовольствии. Пока искусство в своём самосознании (идущем от античной традиции) сближалось скорее с ремеслом, мастерством, умением и соответственно в сонме искусств ведущее место принадлежало искусствам пластическим, эстетическая мысль довольствовалась понятиями канона, затем стиля и формы, через которые освещалось преобразующее отношение художника к материалу. Тот факт, что художественно переформированный материал запечатлевает, несёт в себе некое идеальное образование, в чём-то подобное мысли, стал осознаваться только с выдвижением на первое место искусств более «духовных» – словесности и музыки. Гегелевская и послегегелевская эстетика (в том числе В.Г. Белинский) широко использовала категорию художественного образа, соответственно противопоставляя образ как продукт художественного мышления результатам мышления абстрактного, научно-понятийного – силлогизму, умозаключению, доказательству, формуле.

Универсальность категории художественного образа с тех пор неоднократно оспаривалась, т. к. смысловой оттенок предметности и наглядности, входящий в семантику термина, казалось, делал его неприложимым к «беспредметным», неизобразительным искусствам. И, однако, современная эстетика, главным образом отечественная, в настоящее время широко прибегает к теории художественного образа как наиболее перспективной, помогающей раскрыть самобытную природу фактов искусства.

Таким образом, учитывая все выше сказанное, можно считать тему работы «Психология художественного образа на примере произведений Шекспира» актуальной.

Цель работы: Проанализировать психологию художественного образа на примере произведений Шекспира.

Задачи:

* 1. Дать определение художественного образа.
  2. Рассмотреть особенности психологии художественного образа.
  3. Изучить восприятие художественных образов школьниками на уроках литературы.
  4. Проанализировать характеристику художественных образов У. Шекспира.
  5. Разработать рекомендации по анализу творчества Шекспира на уроках литературы.

Объектом исследования является категория художественного образа.

Предметом исследования является психология художественного образа на примере произведений Шекспира.

Метод исследования – теоретический анализ литературы по теме.

# 1. Психология художественного образа

## 

## 1.1 Понятие художественного образа

В гносеологии понятие «образ» употребляется в широком значении: образ – это субъективная форма отражения объективной действительности в сознании человека. На эмпирической стадии отражения человеческому сознанию присущи образы-впечатления, образы-представления, образы воображения и памяти. Только на этой основе посредством обобщения и абстрагирования возникают образы-понятия, образы-умозаключения, суждения. Они могут быть наглядными – иллюстративные картины, схемы, модели – и не наглядными – абстрактными.

Наряду с широким гносеологическим значением понятие «образ» имеет более узкий смысл. Образ – это конкретный облик целостного предмета, явления, человека, его «лик».

Человеческое сознание воссоздает образы объективности, систематизируя многообразие движения и взаимосвязей окружающего мира. Познание и практика человека приводят энтропийное, на первый взгляд, многообразие явлений к упорядоченной или целесообразной соотносительности взаимосвязей и тем самым формируют образы человеческого мира, так называемой, окружающей среды, жилого комплекса, общественных церемоний, спортивного ритуала и т.п. Синтез разрозненных впечатлений в целостные образы снимает неопределенность, обозначает ту или иную сферу, именует то или иное отграниченное содержание.

Идеальный образ объекта, возникающий в человеческой голове, является некоторой системой. Однако в противоположность гештальтфилософии, которая ввела в науку эти термины, нужно подчеркнуть, что образ сознания субстанционально вторичен, он является таким продуктом мышления, которое отражает в себе закономерности объективных явлений, является субъективной формой отражения объективности, а не чисто духовной конструкцией внутри потока сознания.

Художественный образ – это не только особая форма мысли, это – образ действительности, возникающий при посредстве мышления. Основное значение, функция и содержание образа искусства заключаются в том, что образ изображает в конкретном лике действительность, ее предметный, вещественный мир, человека и его среду, изображает события общественной и личной жизни людей, их взаимоотношения, их внешние и духовно-психологические особенности.

В эстетике много веков существует дискуссионный вопрос о том, является ли художественный образ слепком непосредственных впечатлений действительности или он опосредован в процессе возникновения этапом абстрактного мышления и связанными с этим процессами отвлечения от конкретного анализом, синтезом, умозаключением, выводом, то есть переработкой чувственно данных впечатлений. Исследователи генезиса искусства и первобытных культур выделяют период «дологического мышления», но даже к позднейшим стадиям искусства этого времени неприложимо понятие «мышление». Чувственно-эмоциональный, интуитивно-образный характер древнемифологического искусства дал К. Марксу повод говорить о том, что ранним стадиям развития человеческой культуры была присуща бессознательно-художественная переработка природного материала[[1]](#footnote-1).

В процессе трудовой практики человека происходило не только развитие моторики функций руки и других частей тела человека, но и, соответственно этому, процесс развития человеческой чувственности, мышления и речи.

Современная наука аргументирует то обстоятельство, что язык жестов, сигналов, знаков у древнего человека был еще только языком ощущений и эмоций и лишь позднее языком элементарных мыслей[[2]](#footnote-2).

Первобытное мышление отличалось первосигнальной непосредственностью и элементарностью, как мышление о наличной ситуации, о месте, объеме, количестве, непосредственной пользе конкретного явления.

Только с возникновением звуковой речи и второй сигнальной системы начинает развиваться дискурсивное и логическое мышление.

В силу этого можно говорить о различии некоторых фаз или ступеней развития человеческого мышления. Во-первых, фаза наглядного, конкретного, первосигнального мышления, непосредственно отражающего моментно переживаемую ситуацию. Во-вторых, это фаза образного мышления, выходящего за пределы непосредственно переживаемого благодаря воображению и элементарным представлениям, а также внешнему изображению некоторых конкретных вещей, и дальнейшее их восприятие и понимание через это изображение (форма коммуникации).

Мышление, как и другие духовно-психические явления, развивается в истории антропогенеза от низшего к высшему. Обнаружение множества фактов, свидетельствующих о дологическом, прелогическом характере первобытного мышления, породило много вариантов интерпретации. Известный исследователь древней культуры К. Леви-Брюль отмечал, что первобытное мышление иначе ориентировано, чем современное, в частности, оно «прелогично», в том смысле, что оно «примиряется» с противоречием[[3]](#footnote-3).

В западной эстетике середины прошлого века распространен вывод о том, что факт существования дологического мышления дает основания для вывода о тождественности природы искусства бессознательно мифологизирующему сознанию. Существует целая плеяда теорий, которые стремятся отождествить художественное мышление с элементарно-образным мифологизмом дологических форм духовного процесса. Это касается идей Э. Кассирера, который подразделял историю культуры на две эпохи: эру символического языка, мифа и поэзии, во-первых, и эру абстрактного мышления и рационального языка, во-вторых, стремясь при этом абсолютизировать мифологию в качестве идеальной праосновы в истории художественного мышления.

Однако Кассирер лишь привлек внимание к мифологическому мышлению как предыстории символических форм, но вслед за ним А.-Н. Уайтхед, Г. Рид, С. Лангер пытались абсолютизировать внепонятийное мышление как сущность поэтического сознания вообще.

Отечественные психологи, напротив, считают, что сознание современного человека представляет собой многостороннее психологическое единство, где стадии развития чувственной и разумной сторон взаимосвязаны, взаимообусловлены, взаимозависимы. Мера развития чувственных сторон сознания исторического человека в процессе его существования соответствовала мере эволюции разума.

Аргументов в пользу чувственно-эмпирического характера художественного образа как его главного признака существует немало.

В качестве примера остановимся на книге А.К. Воронского «Искусство видеть мир». Она появилась в 20-х годах, имела достаточную популярность. Мотивом написания этого труда являлся протест против ремесленного, плакатного, дидактического, манифестирующего, «нового» искусства.

Пафос Воронского сосредоточен на «тайне» искусства, которую он усматривал в способности художника уловить непосредственное впечатление, «первичную» эмоцию восприятия предмета: «Искусство лишь соприкасается с жизнью. Лишь только у зрителя, у читателя начинает работать ум, все очарование, вся сила эстетического чувства исчезает»[[4]](#footnote-4).

Воронский развивал свою точку зрения, опираясь на немалый опыт, на чуткое понимание и глубокое знание искусства. Он обособлял акт эстетического восприятия от повседневности и будничности, считая, что увидеть мир «непосредственно», то есть без посредства предвзятых мыслей и представлений, можно лишь в счастливые минуты истинного вдохновения. Свежесть и чистота восприятия – редкость, но именно такое непосредственное чувство является источником художественного образа.

Такое восприятие Воронский называл «безотносительным» и противопоставлял его чуждым искусству явлениям: интерпретации и «трактовке»[[5]](#footnote-5).

Проблема художественного открытия мира получает у Воронского определение «сложного творческого чувства», когда открывается действительность первичного впечатления, независимо от того, что знает ли о ней человек.

Искусство «заставляет умолкнуть рассудок, оно добивается того, что человек верит силе самых примитивных, самых непосредственных своих впечатлений»[[6]](#footnote-6).

Написанный в 20-е годы XX века труд Воронского ориентирован на поиск тайны искусства в наивном чистом антропологизме, «безотносительном», не взывающем, к рассудку.

Впечатления непосредственные, эмоциональные, интуитивные никогда не утратят значения в искусстве, но достаточно ли их для художественности искусства, не сложнее ли критерии искусства, чем это полагает эстетика непосредственных чувств?

Создание художественного образа искусства, если речь идет не об этюде или предварительной зарисовке и т.п., а о завершенном художественном образе, невозможно только путем фиксации прекрасного, непосредственного, интуитивного впечатления. Образ этого впечатления окажется в искусстве малозначителен, если он не одухотворен мыслью. Художественный образ искусства является и результатом впечатления и продуктом мысли.

В.С. Соловьев предпринял попытку «назвать» то, что прекрасно в природе, дать наименование красоте. Он говорил, что прекрасное в природе – свет солнечный, лунный, астральный, изменения света в течение дня и ночи, отражение света на воде, деревьях, траве и предметах, игра света молний, солнца, луны.

Названные явления природы вызывают эстетические чувства, эстетическое наслаждение. И хотя эти чувства связаны и с понятием о вещах, например о грозе, о вселенной, все же можно представить, что образы природы в искусстве – это образы чувственных впечатлений.

Чувственное впечатление, бездумное наслаждение красотой, в том числе светом луны, звезд – возможны, и такие чувства способны вновь и вновь открывать нечто необычное, но художественный образ искусства вбирает в себя широкий диапазон духовных феноменов как чувственных, так и интеллектуальных. Следовательно, теория искусства не имеет оснований абсолютизировать те или иные явления.

Образная сфера произведения искусства формируется одновременно на множестве различных уровней сознания: чувств, интуиции, воображения, логики, фантазии, мысли. Визуальная, вербальная или звуковая изобразительность художественного произведения не является копирующим слепком действительности, даже если она оптимально жизнеподобна. Художественная изобразительность явственно обнаруживает свою вторичную, опосредованную мышлением природу вследствие участия мышления в процессе созидания художественной реальности.

Художественный образ является центром тяготения, синтезом чувства и мысли, интуиции и воображения; образной сфере искусства присуще спонтанное саморазвитие, имеющее несколько векторов обусловленности: «давление» самой жизни, «полет» фантазии, логика мышления, взаимовлияние внутриструктурных связей произведения, идейных тенденций и направленности мышления художника.

Функция мышления проявляется также в удержании равновесия и гармонизации всех этих противоречивых факторов. Мышление художника работает над целостностью образа и произведения. Образ – результат впечатлений, образ – плод воображения и фантазии художника и одновременно продукт его мысли. Только в единстве и взаимодействии всех этих сторон возникает специфический феномен художественности.

В силу сказанного понятно, что образ релевантен[[7]](#footnote-7), а не тождествен жизни. И может существовать бесчисленное множество художественных образов одной и той же сферы объективности.

Будучи продуктом мышления, художественный образ является также средоточием идейного выражения содержания.

Художественный образ имеет смысл как «представитель» тех или иных сторон реальности, и в этом отношении он сложнее и многостороннее понятия как формы мысли, в содержании образа нужно отличать различные ингредиенты смысла. Смысл полостного художественного произведения – сложно – «составное» явление, результат художественного освоения, то есть познания, эстетического переживания и обдумывания материала действительности. Смысл не существует в произведении как нечто обособленное, описанное или выраженное. Он «вытекает» из образов и произведения в целом. Однако смысл произведения является продуктом мышления и, следовательно, его особенным критерием.

Художественный смысл произведения – конечный продукт творческой мысли художника. Смысл принадлежит образу, поэтому смысловое содержание произведения имеет специфический, тождественный его образам характер.

Если говорить об информативности художественного образа, то это не только смысл, констатирующий определенность и ее значение, но и смысл эстетический, эмоциональный, интонационный. Все это принято называть избыточной информацией.

Художественный образ – это многосторонняя идеализация объекта материального или духовного, наличного или воображаемого, он несводим к семантической однозначности, не тождествен знаковой информации.

Образ включает объективную противоречивость информационных элементов, оппозиции и альтернативы смысла, специфичные для природы образа, поскольку он представляет единство общего и единичного. Означаемое и означающее, то есть знаковая ситуация, может быть лишь элементом образа или образом-деталью (разновидностью образа)[[8]](#footnote-8).

Поскольку понятие информации приобрело не только техническое и семантическое значение, но и более широкое философское значение, произведение искусства следует интерпретировать как специфический феномен информации. Эта специфика проявляется, в частности, в том, что изобразительно-описательное, образно-сюжетное содержание художественного произведения как искусства информативно само по себе и как «вместилище» идей.

Таким образом, изображение жизни и то, как она изображена, полно смысла само по себе. И то, что художник выбрал те или иные образы, и то, что силой воображения и фантазии он присоединил к ним экспрессивные элементы, – все это говорит само за себя, потому что является не только продуктом фантазии и мастерства, но и продуктом мышления художника.

Произведение искусства имеет смысл постольку, поскольку оно отражает действительность и поскольку отраженное есть результат мышления о действительности.

Художественное мышление в искусстве имеет разнообразные сферы и необходимость выражения своих идей непосредственно, вырабатывая особый поэтический язык такого выражения.

## 2.2. Восприятие художественных образов школьниками на уроках литературы

Восприятие читателем-школьником литературного произведения – это сложный творческий процесс, опосредованный всем жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика. Соотнесенность процесса чтения и изучения литературы не раз отмечались и в психологии, и в методике (исследования В.В. Голубкова, А.Н. Леонтьева, П.М. Якобсона, Н.И. Кудряшева, О.И. Никифоровой, Н.О. Корста, Н.Д. Молдавской, В.Г. Маранцмана, О.Ю. Богдановой). Преподавателю-словеснику следует не просто учитывать в учебном процессе характер ученического восприятия, а стремиться активно на него воздействовать, используя для этого оптимальные варианты анализа литературного произведения[[9]](#footnote-9).

Восприятие художественной литературы имеет ряд особенностей, свойственных восприятию человеком окружающего мира во всей его сложности и, в частности, восприятию произведений любого вида искусства. Это, прежде всего, его целостность, активность и творческий характер. В акте восприятия диалектически объединены целое и части, анализ и синтез, чувственное и рациональное, эмоции и теоретические заключения, субъективное и объективное, репродуктивное и продуктивное. Когда же речь идет о восприятии произведений искусства, то важно учитывать, что оно дает воспринимающему целостную картину мира, суждение писателя, художника об окружающей действительности. Кроме того, познавая заключенную в нем картину человеческой жизни, читатель или зритель познает самого себя. Расширяя сферу духовной жизни читателя, литература учит самостоятельности мысли, ибо в итоге каждый строит свой собственный образ как отражение образа авторского.

Данные многочисленных исследований и наблюдений за деятельностью учащихся позволяют сделать ряд выводов о своеобразии восприятия литературы учащимися различного возраста.

Школьника младшего возраста интересуют чаще всего отдельные яркие эпизоды, его суждения о поступках героев книг бывают категоричными, иногда односторонними, но, как правило, эмоционально окрашенными. Младшие школьники оказываются захваченными сопереживанием особенно любимым героям.

Подростка интересует человек как носитель определенных свойств личности. От «включения» в жизнь произведения он постепенно переходит к его объективному восприятию, у школьников-подростков растет круг осознаваемых моральных свойств личности человека, появляется интерес к формированию его характера, мотивов его поведения. Однако подросток не всегда умеет оценить личность литературного героя в целом, учесть и взвесить различные обстоятельства и мотивы его поведения. Большинство ученых убеждены в необходимости сохранить наивно-реалистический этап восприятия учеников V–VII классов, так как осознание подростками художественной, эстетической ценности произведения наступает, как правило, в VIII–IX классах.

Ученики старшего школьного возраста проявляют интерес к сложному внутреннему миру героя, стремятся познать творческое мировосприятие автора. В юношеском возрасте увеличивается стремление понять мировоззрение человека, сущность моральных свойств его личности. Большинство школьников X–XI классов способны оценить художественную значимость произведения, использовав в своих оценках обобщения эстетического характера. В целом старшему школьному возрасту присуще желание систематизировать свои впечатления от прочитанного, поняв его как единое целое. Ряду учащихся свойственна чрезмерная логизация прочитанного в ущерб способности эмоционально воспринять текст[[10]](#footnote-10).

Вопрос о характере восприятия читателя-школьника имеет еще один аспект, связанный с выяснением не только возрастных, но и индивидуальных возможностей учащихся. Отдельные психологи и методисты пришли к альтернативному выводу о трех основных типах восприятия школьников. В первом типе отмечается преобладание наглядных и образных элементов, во втором – преобладание словесных и логических моментов восприятия. Третий тип – смешанный. Каждый из трех типов восприятия характеризуется, кроме того, большей или меньшей способностью учеников к адекватному восприятию произведения при минимальной или постоянной направляющей работе учителя.

Во всех случаях важно сохранить в ученическом восприятии не подменяемый ничем другим элемент наслаждения, который опосредован объемом знаний и начитанностью ученика, его эмоциональностью, а также его потребностью воспринимать произведения искусства.

# 

# 2. Особенность художественных образов в произведениях У. Шекспира

## 

## 2.1 Характеристика художественных образов У. Шекспира

Произведения У. Шекспира изучаются на уроках литературы в 8 и 9 классах средней школы. В 8 классе ученики изучают «Ромео и Джульетту», в 9 – «Гамлет» и сонеты Шекспира.

Трагедии Шекспира – пример «классического разрешения коллизий в романтической форме искусства» между средневековьем и новым временем, между феодальным прошлым и складывающимся буржуазным миром. Шекспировские характеры «внутренне последовательны, верны себе и своей страсти, и во всем, что с ними случается, они ведут себя согласно своей твердой определенности».

Герои Шекспира – «рассчитывающие только на самих себя, индивидуумы», ставящие себе цель, которая «диктуется» только «их собственной индивидуальностью», и осуществляют они ее «с непоколебимой последовательностью страсти, без побочных рефлексий». В центре каждой трагедии стоит такого рода характер, а вокруг него – менее выдающиеся и энергичные[[11]](#footnote-11).

В современных пьесах мягкосердечный персонаж быстро впадает в отчаяние, но драма не влечет его к гибели даже при опасности, чем остается весьма довольной публика. Когда на сцене противоборствуют добродетель и порок, ей надлежит торжествовать, а ему быть наказанным. У Шекспира же герой погибает «именно вследствие решительной верности себе и своим целям», что и называют «трагической развязкой».

Язык Шекспира метафоричен, и его герой стоит выше своей «скорби», или «дурной страсти», даже «смешной вульгарности». Какие бы ни были шекспировские образы, они – люди «свободной силы представления и гениального духа… их размышление стоит и ставит их выше того, чем они являются по своему положению и своим определенным целям». Но, подыскивая «аналог внутреннего переживания», этот герой «не всегда свободен от излишеств, временами неуклюжих»[[12]](#footnote-12).

Замечателен и юмор Шекспира. Хотя его комические образы «погружены в свою вульгарность» и «нет у них недостатка в плоских шутках», они в то же время «проявляют ум». Их «гений» мог бы сделать их «великими людьми»[[13]](#footnote-13).

Существенным пунктом шекспировского гуманизма является постижение человека в движении, в развитии, в становлении. Это определяет и метод художественной характеристики героя. Последний у Шекспира показан всегда не в застывшем неподвижном состоянии, не в статуарности мгновенного снимка, но в движении, в истории личности. Глубокая динамичность отличает идейно-художественную концепцию человека у Шекспира и метод художественного изображения человека. Обычно герой у английского драматурга иной на разных фазах драматического действия, в разных актах и сценах.

Человек у Шекспира показан в полноте своих возможностей, в полной творческой перспективе своей истории, своей судьбы. У Шекспира существен не только показ человека в его внутреннем творческом движении, но и показ самого направления движения. Это направление – есть высшее и максимально полное раскрытие всех потенций человека, всех его внутренних сил. Это направление – в ряде случаев есть возрождение человека, его внутренний духовный рост, восхождение героя на какую-то высшую ступень его бытия (принц Генрих, король Лир, Просперо и др.). («Король Лир» Шекспира изучается учениками 9 класса на внеклассных занятиях).

«Нет в мире виноватых», – провозглашает король Лир после бурных потрясений своей жизни. У Шекспира эта фраза означает глубокое осознание социальной несправедливости, ответственности всей социальной системы за бесчисленные страдания бедных Томов. У Шекспира это чувство социальной ответственности, в контексте переживаний героя, открывает широкую перспективу творческого роста личности, ее конечного нравственного возрождения. У него эта мысль служит платформой для утверждения лучших качеств его героя, для утверждения его героически личностной субстанциальности. При всех богатых многокрасочных изменениях и превращениях личности у Шекспира непоколебимым является героическое ядро этой личности. Трагическая диалектика личности и судьбы у Шекспира ведет к четкости и ясности его положительной идеи. У Шекспира в «Короле Лире» рушится мир, но живет и изменяется сам человек, а с ним и весь мир. Развитие, качественное изменение у Шекспира отличается полнотой и многообразием.

Шекспиру принадлежит цикл из 154 сонетов, опубликованный (без ведома и согласия автора) в 1609 г., но написанный, по-видимому, еще в 1590-х годах и явившийся одним из самых блестящих образцов западноевропейской лирики эпохи Возрождения. Успевшая стать популярной среди английских поэтов форма под пером Шекспира засверкала новыми гранями, вместив в себя обширнейшую гамму чувств и мыслей – от интимных переживаний до глубоких философских раздумий и обобщений.

Для изучения в 9 классе средней школы рекомендованы сонеты 116-й и 66-й[[14]](#footnote-14).

Исследователи давно обратили внимание на тесную связь сонетов и драматургии Шекспира. Эта связь проявляется не только в органическом сплаве лирического элемента с трагическим, но и в том, что идеи страсти, одухотворяющие шекспировские трагедии, живут и в его сонетах. Так же, как в трагедиях, Шекспир затрагивает в сонетах коренные, от века волновавшие человечество проблемы бытия, ведет речь о счастье и смысле жизни, о соотношении времени и вечности, о бренности человеческой красоты и ее величии, об искусстве, способном преодолеть неумолимый бег времени, о высокой миссии поэта.

Вечная неисчерпаемая тема любви, одна из центральных в сонетах, тесно переплетена с темой дружбы. В любви и дружбе поэт обретает подлинный источник творческого вдохновения независимо от того, приносят ли они ему радость и блаженство или же муки ревности, печаль, душевные терзания.

В литературе Возрождения тема дружбы, в особенности мужской, занимает важное место: она рассматривается как высшее проявление человечности. В такой дружбе гармонично сочетаются веления разума с душевной склонностью, свободной от чувственного начала.

Образ Любимой у Шекспира подчеркнуто нетрадиционен. Если в сонетах Петрарки и его английских последователей обычно воспевалась златовласая ангелоподобная красавица, гордая и недоступная, то Шекспир, напротив, посвящает ревнивые упреки смуглой брюнетке – непоследовательной, повинующейся только голосу страсти.

Лейтмотив скорби о бренности всего земного, проходящий через весь цикл, отчетливо осознаваемое поэтом несовершенство мира не нарушает гармоничность его мироощущения. Иллюзия загробного блаженства чужда ему – человеческое бессмертие он видит во славе и потомстве, советуя другу увидеть свою молодость возрожденной в детях.

## 

## 2.2 Рекомендации по анализу творчества Шекспира на уроках литературы

На изучение творчества Шекспира программа отводит совсем небольшое количество времени в старших классах общеобразовательной «обычной» школы (там, где не предусмотрены отдельные часы на изучение зарубежной литературы и нет лингвистических классов с изучением английской литературы), поэтому каждый из трёх-четырёх уроков, которые запланированы на эту работу, должен быть предельно насыщен познавательным и полезным, интересным и интригующим, развивающим и запоминающимся материалом о величайшем английском писателе Шекспире[[15]](#footnote-15).

При изучении творчества Шекспира возможно руководствоваться следующим планом[[16]](#footnote-16):

1. шекспировский вопрос;
2. шекспировский канон;
3. биографические версии;
4. на сцене «Гамлет» («Ромео и Джульетта»);
5. великие трагедии;
6. XX и XXI века: снова Шекспир.

План этот совсем не обязателен, не является догмой и выполняется при наличии времени и, главное, при точном рассмотрении учителем проявлений интереса учащихся к работе по данной теме.

Первый урок можно начать с просматривания нескольких отрывков (при наличии видеомагнитофона или компьютера) из балета Прокофьева «Ромео и Джульетта» и французского мюзикла, созданного по мотивам этого же произведения. Музыка Прокофьева, особенно лейтмотив, «тема Джульетты», и современные арии, более близкие детям по ментальности, имеют необыкновенные свойства настроя на нужную волну на первом уроке.

После этого должна начаться интрига, здесь педагог должен выложить все свои знания о загадках Шекспира, он должен суметь передать детям своё волнение, удивление, свою заинтересованность, только тогда они поверят ему и начнут активно включаться в работу и даже высказывать свои версии о разрешении загадок Шекспировского вопроса.

Предложим ученикам основные направления в поиске решения загадок, предварительно рассказав о надгробной надписи, запрещающей тревожить прах драматурга. О необычном завещании, где упоминаются ложки и кровать, зато нет ни одного слова о книгах и рукописях! О таинственном совпадении дня рождения и дня смерти… О портретах, появившихся только спустя несколько лет после смерти драматурга, о пиратских изданиях пьес Шекспира, о том, что ни одного самостоятельного сюжета нет в пьесах Шекспира, о таинственных последних пьесах[[17]](#footnote-17).

Знакомство с Шекспиром можно начать с основных версий о происхождении и личности этого человека. Именно анализ различных версий об авторстве произведений Шекспира, поможет школьникам лучше прочувствовать и понять идеи, заложенные в них. Можно рассказать об уникальном портрете Шекспира, внимательно присмотревшись к которому, учёные обратили внимание на то, что вместо лица, возможно, перед нами маска (уж слишком округло и как бы отделяется от лица), а рукава вшиты по-разному: один нормально, а другой наоборот, задом наперёд… Не есть ли это тайный знак, что перед нами не реальная личность, а человек-загадка, скрывающий своё подлинное лицо?

Целью первой части уроков было заинтересовать ребят, заставить думать и размышлять. Однако, предлагая школьникам различные гипотезы, обязательно нужно подвести детей к выводу: кто бы ни был автором изучаемых нами произведений, которые мы приписываем Шекспиру, это, без сомнения, был гениальный писатель, с появлением его сонетов, поэм и пьес мир изменился, и эти изменения коснулись не только искусства.

На дом предлагаем прочесть сонеты, выучить наизусть один из понравившихся, прочесть «Гамлета» или «Ромео и Джульетту», подумать над вопросом о причинах популярности произведений Шекспира сегодня у кинематографистов, театральных режиссёров и, конечно, у зрителей.

Урок второй можно посвятить рассказу о биографии драматурга и «шекспировскому канону».

Третий урок можно начать с прослушивания выученных наизусть сонетов.

Прослушивание сонетов может сопровождаться вопросами по поводу адресата, причин выбора учащимся данного сонета, понимания смысла прочитанных строк. При опросе можно поинтересоваться толкованием слова «сонет», родом, видом и жанром выученных строк Шекспира. После прослушивания нескольких учащихся стоит обратить внимание на разную тематику сонетов, написанных в 90-е годы, и сонетов более позднего времени. Перекличка тем и их различие – в центре нашей беседы[[18]](#footnote-18).

Размышления о глубоком философском содержании 66-го сонета послужат переходом к разговору о «великих трагедиях» Шекспира.

Старинное сказание о принце, прикинувшемся безумным, чтобы отомстить за гибель отца, впервые приведено в старинной датской хронике Саксона Грамматика. Француз Бельфоре пересказал эту историю в своих «Трагических хрониках», уже упоминавшийся Боккаччо рассказал о Гамлете в знаменитом «Декамероне». Английский драматург Кид рассказал по-своему эту историю, снабдив множеством кровавых подробностей. Скорее всего, Шекспир видел пьесу о Гамлете на сцене конкурирующего театра и читал очень популярный «Декамерон», неоднократно переводившийся к тому времени на английский язык. Рассказ этот, где главной темой, без сомнения, является месть, конечно, привлёк внимание талантливого драматурга, и началась новая жизнь Гамлета, на этот раз в своём последнем и гениальном воплощении. Несмотря на «даль времён», принц датский выглядит современником драматурга. Выполняя свой сыновний долг, и данную отцу клятву, Гамлет вступает в борьбу с обманом и подлостью, предательством и низостью, в конечном счете, он вступает в борьбу с властью и веком, в неравную борьбу, в поединок, в котором погибнут все.

Можно по-разному толковать образ Гамлета. Сколько актёров и актрис воплощали на сцене и в кино этот поразительный образ: М. Щепкин, М. Чехов, Л. Оливье, В. Качалов, Э. Марцевич, В. Высоцкий, И. Смоктуновский, О. Меньшиков, Д. Ольбрыхский, М. Гибсон, В. Рецептер и другие. Это были такие разные герои, но что-то же объединяло их всех? Это неуёмное желание найти правду, понять истинный смысл человеческого существования, понять суть механизмов власти и человеческих взаимоотношений; человек Средневековья продолжает жить в каждом правдолюбце уже более четырёхсот лет! Прозорливость и талантливость этого героя, сила его ума и фантазии, только умножающие печали и беды героя величайшей трагедии, не могут оставить равнодушными людей нескольких столетий, разных эпох и цивилизаций.

С учащимися, накануне прочитавшими пьесу, можно провести беседу, которая подведёт их не только к пониманию смысла трагедии, но и поможет разобраться в композиции «Гамлета», расстановке действующих лиц, даст возможность осознать глубину высшего мастерства драматурга, которое и заставляет читать пьесу и смотреть спектакль или фильм с неослабевающим вниманием и интересом. Да, мотив мести за отца, повторенный драматургом троекратно, движет всё действие к неизбежному трагическому финалу. Гамлет – отец, Лаэрт – отец, Фортинбрас – отец. Три героя пьесы, двое из которых погибнут, выполняя, пусть и по-разному, свою миссию, свой сыновний долг. Трагически неизбежный конец пьесы, гибель практически всех персонажей производит неоднозначное впечатление на учеников. Педагогу нужно попытаться вместе с ними разобраться в неизбежности такого финала, единственно возможного, если следовать, как говорится, правде жизни.

Стоит обратить внимание на образы других персонажей пьесы и, прежде всего, на образ Офелии как самой чистой и невинной жертвы этого мира.

Урок, посвящённый «Гамлету», может проходить и на основе просмотра фильма или отрывков сразу из нескольких фильмов разных режиссеров. После просмотра фильма или отрывков можно предложить детям написать рецензию на этот фильм и проанализировать различное воплощение образов Шекспира в экранизациях.

Можно рассказать детям (в случае, если явно наблюдается повышенный интерес) и о романе Э. Бёрджесса «Влюблённый Шекспир», о «Гертруде и Клавдии» Д. Апдайка. Любой рассказ учителя «сверх нормы» только ещё больше привлекает детей к творчеству самого Шекспира, к судьбе его персонажей, к загадкам жизни и творчества великого драматурга.

Урок, посвящённый анализу художественных образов, можно провести и на основе трагедии «Ромео и Джульетта». Здесь очень важно не только сохранить нежное отношение к этой трагедии, не только дать академическое, так сказать, представление о ней, но и очень внимательно следить за отношением детей, их взглядом на события этой пьесы. Сюжет трагедии детям знаком по фильму Ф. Дзефирелли, и американскому фильму с Л. ди Каприо, поэтому разговор об этой, самой великой трагедии, вести с учащимися старших классов гораздо легче. Урок превращается в беседу по поводу актуальности, бессмертия шекспировского сюжета сегодня, дети говорят о молодёжи разных рас и вероисповеданий, разного социального положения, о многих подобных сюжетах, встретившихся им в литературе и в жизни… Педагог лишь должен направлять их мысли в нужное русло.

После разговора о «Гамлете» и «Ромео и Джульетте» можно дать обзор содержания и тематики остальных «великих трагедий».

Педагогу важно обратить внимание учеников на мотивы противостояния миру лжи, лести и обмана в трагедиях «Отелло» и «Король Лир», а также на грозное предупреждение тиранам в «Макбете» (уже с такой мощью проявившееся в пьесе «Ричард II»). Тронная тема, тема власти – ещё одна сильнейшая тема произведений Шекспира. Обязательно следует рассказать об уникальных женских образах, предстающих перед нами во всех этих трагедиях, об образе шута Оселка. Очень важно установить, что понимание жизни героями великих трагедий происходит лишь в момент их столкновения с реальным миром, миром вне трона и власти, миром безумным и порочным.

Итогом работы с произведениями великого английского писателя может стать сочинение или письменный ответ по следующим примерным темам:

1. Загадки жизни и творчества В. Шекспира: возможные пути разрешения.
2. Мои любимые сонеты.
3. В чём причина актуальности произведений В. Шекспира?
4. Почему многие актёры считают, что роль Гамлета могла бы стать главной в их творчестве?
5. «Ромео и Джульетта» – век XXI (по личным впечатлениям).
6. Экранизация и прочитанная мною пьеса Шекспира: только ли различия?
7. Что вам дали уроки, посвящённые В. Шекспиру?

Также можно дать учащимся возможность самим придумать темы сочинений по творчеству Шекспира.

Работа над произведениями Шекспира может стать просто необыкновенной, праздничной, поскольку его трагедии и сонеты, комедии и драмы (как очень немногие в нашей программе, к сожалению) чрезвычайно сильно захватывают сегодняшних учащихся, что, впрочем, неудивительно: перед ними истинно великий мастер!

# Заключение

Итак, художественный образ – это обобщенное художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретного индивидуального явления. Художественный образ отличается: доступностью для непосредственного восприятия и прямым воздействием на чувства человека.

Всякий художественный образ не до конца конкретен, ясно фиксированные установочные моменты облечены в нём стихией неполной определённости, полуявленности. В этом некая «недостаточность» художественного образа по сравнению с реальностью жизненного факта (искусство стремится стать действительностью, но разбивается о собственные границы), но также и преимущество, обеспечивающее его многозначность в наборе восполняющих истолкований, предел которым кладет лишь предусмотренная художником акцентуация.

Внутренняя форма художественного образа личностна, она несёт неизгладимый след авторской идейности, его вычленяющей и претворяющей инициативы, благодаря чему образ предстаёт оцененной человеческой действительностью, культурной ценностью в ряду других ценностей, выражением исторически относительных тенденций и идеалов. Но как «организм», сформированный по принципу видимого оживотворения материала, со стороны художественности, художественный образ представляет собой арену предельного действия эстетически гармонизирующих законов бытия, где нет «дурной бесконечности» и неоправданного конца, где пространство обозримо, а время обратимо, где случайность не нелепа, а необходимость не тягостна, где прояснённость торжествует над косностью. И в этой своей природе художественная ценность принадлежит не только к миру релятивных социально-культурных ценностей, но и к миру жизненных ценностей, познанных в свете непреходящего смысла, к миру идеальных жизненных возможностей нашей человеческой Вселенной. Поэтому художественное допущение, в отличие от научной гипотезы, не может быть отброшено за ненадобностью и вытеснено другим, даже если историческая ограниченность его творца покажется очевидной.

Ввиду внушающей силы художественного допущения, как творчество, так и восприятие искусства всегда сопряжено с познавательным и этическим риском, и при оценке художественного произведения равно важно: покоряясь замыслу автора, воссоздать эстетический объект в его органической цельности и самооправданности и, не покоряясь этому замыслу вполне, сохранить свободу собственной точки зрения, обеспеченную реальным жизненным и духовным опытом.

Изучая отдельные произведения Шекспира, педагог должен обращать внимание учащихся на созданные им образы, приводить цитаты из текстов, делать выводы о влиянии такой литературы на чувства и поступки читателей.

В заключение хотим еще раз подчеркнуть, что художественные образы Шекспира имеют вечную ценность и будут актуальны всегда, независимо от времени и места, т. к. в своих произведениях он ставит вечные вопросы, всегда волновавшие и волнующие всё человечество: как бороться со злом, какими средствами и возможно ли его победить? Стоит ли вообще жить, если жизнь полна зла и победить его невозможно? Что в жизни правда, а что ложь? Как истинные чувства отличить от ложных? Может ли любовь быть вечной? В чём вообще смысл человеческой жизни?

Проведенное нами исследование подтверждает актуальность выбранной темы, имеет практическую направленность и может быть рекомендовано студентам педагогических учебных заведений в рамках предмета «Преподавание литературы в школе».

# Список литературы

* 1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худ. лит, 1975. – 502 с.
  2. Беляева Н. Шекспир. «Гамлет»: проблемы героя и жанра // Преподавание литературы. – март 2002. С. 14.
  3. Богданова О.Ю., Леонова С.А., Чертова В.Ф. Методика преподавания литературы. – М.: Академ А, 1999. – 452 с.
  4. Верцман И. Рафаэль и Шекспир // Шекспировские чтения / Под ред. А. Аникста. – М.: Наука, 1981. – 234 с.
  5. Воронский А.К. Искусство видеть мир. – М.: Мысль, 1928. – 160 с.
  6. Выготский Л.С. Психология искусства – М.: Лабиринт, 1997. – 413 с.
  7. Гегель. Лекции по эстетике. – Соч., т. XIII. С. 392.
  8. Гилилов И. Игра об Уильяме Шекспире, или Тайна Великого Феникса. – М.: ЛИНГВА-М, 1997. – 364 с.
  9. Еремеев А.Ф. Границы искусства: Социальная сущность художественного творчества. – М.: Искусство, 1987. – 319 с.
  10. Ермаш Г.Л. Искусство как мышление. – М.: Искусство, 1982. – 277 с.
  11. Иванова С. О деятельностном подходе в изучении трагедии Шекспира «Гамлет» // Я иду на урок литературы. – август 2001. С. 10.
  12. Каганович С. Новые подходы к школьному анализу поэтического текста // Преподавание литературы. – март 2003. С. 11.
  13. Киреев Р. Вокруг Шекспира // Преподавание литературы. – март 2002. С. 7.
  14. Кузьмина Н. «Люблю тебя, законченность сонета!…» // Я иду на урок литературы. – ноябрь 2001. С. 19.
  15. Мандель Б. «Чернильница его дымится, как кратер…»: Материалы к изучению творчества Шекспира в старших классах // Я иду на урок литературы. – сентябрь 2004. С. 8.
  16. Монроз Л.А. Изучение Ренессанса: Поэтика и политика культуры // Новое литературное обозрение. – №42. – 2000.
  17. Мейлах Б.С. Психология художественного творчества: предмет и пути исследования // Психология процессов художественного творчества. – Л.: Наука, 1980. – 327 с.
  18. Портреты Шекспира разгаданы // Новая Юность. – №№28–29. – 1998.
  19. Психологические механизмы исследования творческой деятельности / Под ред. Тихомирова О.К. – М.: Мысль, 1975. – 398 с.
  20. Ранк О. Эстетика и психология художественного творчества // Другие берега. – №7. – 2004. С. 25.
  21. Цапок В.А. Творчество: Философский аспект проблемы. – Кишинев: Штиинца, 1989. – 152 с.
  22. Чирков Н. Некоторые принципы драматургии Шекспира // Шекспировские чтения. – М.: Искусство, 1977. С. 51.
  23. Шеспир или Шакспер // Знание-Сила. – №2. – 1998. – С. 16–18
  24. Шекспировская энциклопедия / Под ред. С. Уэллса. – М.: Радуга, 2002. – 528 с.
  25. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. – №11. – 1988. С. 26.

1. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. - М.: Наука, 1972. С. 72. [↑](#footnote-ref-1)
2. Протасеня П. Ф. Проблемы общения и мышления первобыт­ных людей. - Минск, 1961. С. 7. [↑](#footnote-ref-2)
3. Леви-Брюль К. Сверхъестественное в первобытном мышлении. - М.: Мысль, 1937. С. 258—262. [↑](#footnote-ref-3)
4. Воронский А. К. Искусство видеть мир. - М.: Мысль, 1928. С. 42. [↑](#footnote-ref-4)
5. Там же. С. 86-88. [↑](#footnote-ref-5)
6. Там же. С. 93. [↑](#footnote-ref-6)
7. Релева́нтность (англ. relevant) — степень соответствия искомого и найденного, уместность результата. [↑](#footnote-ref-7)
8. Ермаш Г.Л. Искусство как мышление. – М.: Искусство, 1982. – 277 с. С. 105. [↑](#footnote-ref-8)
9. Богданова О. Ю., Леонова С. А., Чертова В. Ф. Методика преподавания литературы. – М.: Академ А, 1999. С. 226. [↑](#footnote-ref-9)
10. Богданова О. Ю., Леонова С. А., Чертова В. Ф. Методика преподавания литературы. – М.: Академ А, 1999. С. 230. [↑](#footnote-ref-10)
11. Гегель. Лекции по эстетике. - Соч., т. XIII. С. 392. [↑](#footnote-ref-11)
12. Гегель. Лекции по эстетике. - Соч., т. XIII. С. 393. [↑](#footnote-ref-12)
13. Там же. С. 395. [↑](#footnote-ref-13)
14. Мандель Б. «Чернильница его дымится, как кратер...»: Материалы к изучению творчества Шекспира в старших классах // Я иду на урок литературы. – сентябрь 2004. С. 8. [↑](#footnote-ref-14)
15. Мандель Б. «Чернильница его дымится, как кратер...»: Материалы к изучению творчества Шекспира в старших классах // Я иду на урок литературы. – сентябрь 2004. С. 8. [↑](#footnote-ref-15)
16. Мандель Б. «Чернильница его дымится, как кратер...»: Материалы к изучению творчества Шекспира в старших классах // Я иду на урок литературы. – сентябрь 2004. С. 8. [↑](#footnote-ref-16)
17. Гилилов И. Игра об Уильяме Шекспире, или Тайна Великого Феникса. – М.: ЛИНГВА-М, 1997; Шеспир или Шакспер // Знание-Сила. - №2. – 1998. - С.16-18; Портреты Шекспира разгаданы // Новая Юность. - №№28-29. - 1998. [↑](#footnote-ref-17)
18. Мандель Б. «Чернильница его дымится, как кратер...»: Материалы к изучению творчества Шекспира в старших классах // Я иду на урок литературы. – сентябрь 2004. С. 8. [↑](#footnote-ref-18)