Муниципальное автономное образовательное учреждение

дополнительного профессионального образования

"Институт повышения квалификации"

**Творчество А.П. Чехова в школьном изучении**

Творческая разработка

Выполнил: учитель

русского языка и литературы

МОУ "СОШ №37"

С.Н. Соколова

Новокузнецк 2010

Содержание

Введение

Раздел 1. Литературоведческие и психолого-педагогические основы изучения эпических произведений в средней школе

1.1 Эпос как род литературы

Раздел 2. Творчество А.П. Чехова в школьном изучении

2.1 Место прозы А.П. Чехова в школьной программе В.Я. Коровиной

2.2 Методика изучения рассказов А.П. Чехова "Хамелеон" и "Злоумышленник" в школе

2.3 Анализ рассказов А.П. Чехова "Хамелеон" и "Злоумышленник"

Заключение

Список литературы

Приложения

## Введение

Одной из важнейших проблем современного школьного литературного образования является проблема изучения художественного произведения с учетом своеобразия его рода и жанра.

Совершенствование изучения произведений в родовой и жанровой специфике предполагает развитие способности наслаждаться искусством, воспринимать произведение в его художественной целостности и неповторимой значимости.

Во многих современных исследованиях ставится вопрос о необходимости совершенствования умственной, эстетической деятельности ученика, развитии его эмоциональной сферы, самостоятельности, в основе которой лежит владение способами добывания и применения знаний, - эта концепция чрезвычайно актуальна для решения задач литературного образования в средней школе. "Аккумулируя достижения научно-эстетической мысли и литературоведения, школьный анализ избирателен и вариативен по своей природе. Это доказано всем ходом развития методической науки", - отмечает В.И. Сорокин [37, с.15].

При любом подходе к анализу произведения целостность и проблемность являются его основными качествами. "Сам по себе школьный анализ, вобравший и достижения литературоведения, настолько синтетичен по своей структуре, что в нем подчас трудно бывает отделить восприятие от анализа, а наблюдения над конкретными фактами от формирования обобщений" [33, с.17]. Все этапы изучения литературных произведений находятся в постоянном взаимодействии друг с другом.

Проза чрезвычайно разнообразна: от коротких миниатюр и небольших зарисовок до многотомных эпопей или циклов романов, от описательных очерков и остросюжетных повестей до сложных философско-психологических произведений. Все это разнообразие свойственно русской классической и советской литературам.

В связи с изучением прозы ученик должен овладеть рядом теоретико-литературных понятий. Методика работы над ними различна и по сложности и по времени, которое необходимо ученику для их постижения.

Есть теоретико-литературные термины, которые должны войти в словарный актив учеников с первых шагов работы над произведением. Это "сюжет*", "*фабула", "композиция", "система образов", которые могут быть усвоены, как считают методисты и опытные учителя, без затруднений.

Прозаические произведения занимают большое место в школьной программе старших классов и по числу названий, и по количеству часов, которое на их изучение отводится. Анализ прозы на первый взгляд легче, чем разбор произведений других жанров, особенно поэзии: более доступен язык, проще вести беседу.

Но в связи с изучением прозы возникают и некоторые дополнительные трудности в работе учителя литературы. Именно здесь чаще всего допускается сведение смысла, содержания произведения к поверхностному пересказу даже не сюжета, а просто событийной канвы; разговор о героях произведения ведется не как о художественных образах, а как о живых знакомых людях; составляются формальные, оторванные от художественной ткани произведения характеристики героев, а разговор о художественных особенностях произведения подчас выглядит как необязательное добавление к основному мате риалу.

Хотя ученики быстро запоминают, что означает каждое из этих понятий, выявить их в конкретном произведении довольно сложно.

Методика анализа литературного произведения широко разработана в литературоведении. Этот анализ включает большой комплекс вопросов, связывающих проблемы содержания и формы, раскрывающих роль каждого элемента художественного произведения и их тесную взаимосвязь в создании художественного целого. "Анализировать произведение - это значит не только понять характеры отдельных героев и взаимосвязь между ними, раскрыть механизм сюжета и композицию, увидеть роль отдельной детали и особенности языка писателя, но самое главное - выяснить, как все это определяется идеей писателя", - пишет О.Ю. Богданова [25, с.33].

**Актуальность** обращения к теме исследования "Творчество А.П. Чехова в школьном изучении" обусловлена затруднением восприятия прозаического произведения школьниками, наличием определенных обстоятельств, препятствующих глубокому и точному пониманию смысла.

Итак, **предметом** исследования в данной работе является изучение прозаического произведения (жанр рассказа) в школе.

Рассматривая конкретные произведения, а именно рассказы А.П. Чехова "Хамелеон" и "Злоумышленник", мы выявляем особенности изучения эпического произведения в школе с учетом родовой специфики, что, в итоге, и является **целью** нашей работы.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить ряд **задач:**

определить своеобразие эпоса как рода литературы;

рассмотреть методику изучения эпического произведения (рассказа) с учетом родовой специфики;

проанализировать рассказы А.П. Чехова "Хамелеон" и "Злоумышленник" в контексте их изучения в средней школе.

**Методы**: анализ и обобщение литературы по теме исследования, изучение опыта литературоведов и методистов, эвристический, исследовательский.

## Раздел 1. Литературоведческие и психолого-педагогические основы изучения эпических произведений в средней школе

## 1.1 Эпос как род литературы

Словесно-художественные произведения издавна принято объединять в три большие группы, именуемые литературными родами. Это *эпос, драма* и *лирика.* Хотя и не все созданное писателями (особенно в XX в) укладывается в эту триаду, она поныне сохраняет свою значимость и авторитетность в составе литературоведения.

"В эпическом роде литературы (*др. - гр.* epos - слово, речь) организующим началом произведения является *повествование о* персонажах (действующих лицах), их судьбах, поступках, умонастроениях, о событиях в их жизни, составляющих сюжет" [45, с.226]. Это - цепь словесных сообщений или, проще говоря, рассказ о происшедшем ранее. Повествованию присуща временная дистанция между ведением речи и предметом словесных обозначений. Оно ведется со стороны и, как правило, имеет грамматическую форму *прошедшего времени.* Для повествующего (рассказывающего) характерна позиция человека, вспоминающего об имевшем место ранее. Дистанция между временем изображаемого действия и временем повествования о нем составляет едва ли не самую существенную черту эпической формы.

Слово "повествование" в применении к литературе используется по-разному. В узком смысле - это развернутое обозначение словами того, что произошло однажды и имело временную протяженность. В более широком значении повествование включает в себя также *описания,* т.е. воссоздание посредством слов чего-то устойчивого, стабильного или вовсе неподвижного (таковы большая часть пейзажей, характеристики бытовой обстановки, черт наружности персонажей, их душевных состояний).

Описаниями являются также словесные изображения периодически повторяющегося. "Бывало, он еще в постеле: / К нему записочки несут", - говорится, например, об Онегине в первой главе пушкинского романа. Подобным же образом в повествовательную ткань входят авторские *рассуждения,* играющие немалую роль у Л.Н. Толстого, А. Франса, Т. Манна.

"В эпических произведениях повествование подключает к себе и как бы обволакивает высказывания действующих лиц - их диалоги и монологи, в том числе внутренние, с ними активно взаимодействуя, их поясняя, дополняя и корректируя. И художественный текст оказывается сплавом повествовательной речи и высказываний персонажей", - пишет В.Е. Хализев [45, с.225].

Произведения эпического рода сполна используют арсенал художественных средств, доступных литературе, непринужденно и свободно осваивают реальность во времени и пространстве. При этом они не знают ограничений в объеме текста. Эпос как род литературы включает в себя как короткие рассказы (средневековая и возрожденческая новеллистика; юмористика О’Генри и раннего А.П. Чехова), так и произведения, рассчитанные на длительное слушание или чтение: эпопеи и романы, охватывающие жизнь с необычайной широтой. Таковы индийская "Махабхарата", древнегреческие "Илиада" и "Одиссея" Гомера, "Война и мир" Л.Н. Толстого, "Сага о Форсайтах" Дж. Голсуорси, "Унесенные ветром" М. Митчелл.

"Эпическое произведение может "вобрать" в себя такое количество характеров, обстоятельств, событий, судеб, деталей, которое недоступно ни другим родам литературы, ни какому-нибудь иному виду искусства. При этом повествовательная форма способствует глубочайшему проникновению во внутренний мир человека" [45, с.226]. Ей вполне доступны характеры сложные, обладающие множеством черт и свойств, незавершенные и противоречивые, находящиеся в движении, становлении, развитии.

Эти возможности эпического рода литературы используются далеко не во всех произведениях. Но со словом "эпос" прочно связано представление о художественном воспроизведении жизни в ее целостности, о раскрытии сущности эпохи, о масштабности и монументальности творческого акта. Не существует (ни в сфере словесного искусства, ни за его пределами) групп художественных произведений, которые бы так свободно проникали одновременно и в глубину человеческого сознания и в ширь бытия людей, как это делают повести, романы, эпопеи.

В эпических произведениях глубоко значимо присутствие *повествователя.* Это - весьма специфическая форма художественного воспроизведения человека. Повествователь является посредником между изображенным и читателем, нередко выступая в роли свидетеля и истолкователя показанных лиц и событий.

"Текст эпического произведения обычно не содержит сведений о судьбе повествующего, об его взаимоотношениях с действующими лицами, о том) когда, где и при каких обстоятельствах ведет он свой рассказ, об его мыслях и чувствах. Дух повествования, по словам Т. Манна, часто бывает "невесом, бесплотен и вездесущ"; и "нет для него разделения между "здесь" и "там"" [40, с.78]. А вместе с тем речь повествователя обладает не только изобразительностью, но и выразительной значимостью; она характеризует не только объект высказывания, но и самого говорящего. В любом эпическом произведении запечатлевается манера воспринимать действительность, присущая тому, кто повествует, свойственные ему видение мира и способ мышления. В этом смысле правомерно говорить об *образе повествователя.* Понятие это прочно вошло в обиход литературоведения благодаря Б.М. Эйхенбауму, В.В. Виноградову, М.М. Бахтину (работы 1920-х годов).

Суммируя суждения этих ученых, Г.А. Гуковский в 1940-е годы писал: "Всякое изображение в искусстве образует представление не только об изображенном, но и об изображающем, носителе изложения <... > Повествователь - это не только более или менее конкретный образ <„. > но и некая образная идея, принцип и облик носителя речи, или иначе - непременно некая точка зрения на излагаемое, точка зрения психологическая, идеологическая и попросту географическая, так как невозможно описывать ниоткуда и не может быть описания без описателя" [9, с.77].

Эпическая форма, говоря иначе, воспроизводит не только рассказываемое, но и рассказывающего, она художественно запечатлевает манеру говорить и воспринимать мир, а в конечном счете - склад ума и чувств повествователя. Облик повествователя обнаруживается не в действиях и не в прямых излияниях души, а в своеобразном повествовательном монологе. Выразительные начала такого монолога, являясь его вторичной функцией, вместе с тем очень важны.

"Живое восприятие эпического произведения всегда связано с пристальным вниманием к той манере, в которой ведется повествование. Чуткий к словесному искусству читатель видит в рассказе, повести или романе не только сообщение о жизни персонажей с ее подробностями, но и выразительно значимый монолог повествователя", - продолжает Г.А. Гуковский [9, с.78].

Классическая эстетика XIX в. утверждала, что эпический род литературы - это художественное воплощение особого, "эпического" миросозерцания, которое отмечено максимальной широтой взгляда на жизнь и ее спокойным, радостным приятием.

Сходные мысли о природе повествования высказал Т. Манн в статье "Искусство романа": "Быть может, стихия повествования, это вечно-гомеровское начало, этот вещий дух минувшего, который бесконечен, как мир, и которому ведом весь мир, наиболее полно и достойно воплощает стихию поэзии". Писатель усматривает в повествовательной форме воплощение духа иронии, которая является не холодно-равнодушной издевкой, но исполнена сердечности и любви: "... это величие, питающее нежность к малому", "взгляд с высоты свободы, покоя и объективности, не омраченный никаким морализаторством" [9, с.78].

Подобные представления о содержательных основах эпической формы (при всем том, что они опираются на многовековой художественный опыт) неполны и в значительной мере односторонни. Дистанция между повествователем и действующими лицами актуализируется не всегда. Об этом свидетельствует уже античная проза: в романах "Метаморфозы" ("Золотой осел") Апулея и "Сатирикон" Петрония персонажи сами рассказывают о виденном и испытанном. В таких произведениях выражается взгляд на мир, не имеющий ничего общего с так называемым "эпическим миросозерцанием".

В литературе последних двух-трех столетий едва ли не возобладало *субъективное* повествование. Повествователь стал смотреть на мир глазами одного из персонажей, проникаясь его мыслями и впечатлениями. Яркий пример тому - подробная картина сражения при Ватерлоо в "Пармской обители" Стендаля. Нечто подобное свойственно произведениям Ф.М. Достоевского и А.П. Чехова, Г. Флобера и Т. Манна. Герой, к которому приблизился повествователь, изображается как бы изнутри. "Нужно перенестись в действующее лицо", - замечал Флобер. При сближении повествователя с кем-либо из героев широко используется несобственно-прямая речь, так что голоса повествующего и действующего лица сливаются воедино. "Совмещение точек зрения повествователя и персонажей в литературе XIX-XX вв. вызвано возросшим художественным интересом к своеобразию внутреннего мира людей, а главное - пониманием жизни как совокупности непохожих одно на другое отношений к реальности, качественно различных кругозоров и ценностных ориентаций" [40, с.101].

Наиболее распространенная форма эпического повествования - это *рассказ от третьего лица.* Но повествующий вполне может выступить в произведении как некое "я". Таких персонифицированных повествователей, высказывающихся от собственного, "первого" лица, естественно называть *рассказчиками.* Рассказчик нередко является одновременно и персонажем произведения (Максим Максимыч в повести "Бэла" из "Героя нашего времени" М.Ю. Лермонтова, Гринев в "Капитанской дочке" А.С. Пушкина, Иван Васильевич в рассказе Л.Н. Толстого "После бала", Аркадий Долгорукий в "Подростке" Ф.М. Достоевского).

Фактами своей жизни и умонастроениями многие из рассказчиков-персонажей близки (хотя и не тождественны) писателям. Это имеет место в автобиографических произведениях (ранняя трилогия Л.Н. Толстого, "Лето Господне" и "Богомолье" И.С. Шмелева). Но чаще судьба, жизненные позиции, переживания героя, ставшего рассказчиком, заметно отличаются от того, что присуще автору ("Робинзон Крузо" Д. Дефо, "Моя жизнь" А.П. Чехова). При этом в ряде произведений (эпистолярная, мемуарная, сказовая формы) повествующие высказываются в манере, которая не тождественна авторской и порой с ней расходится весьма резко. Способы повествования, используемые в эпических произведениях, как видно, весьма разнообразны.

В эпических жанрах имеет значение прежде всего противопоставление жанров по их объему. "Сложившаяся литературоведческая традиция выделяет здесь жанры большого (роман, эпопея), среднего (повесть} и малого (рассказ) объема, однако реально в типологии различение лишь двух позиций, так как повесть не является самостоятельным жанром, тяготея на практике либо к рассказу ("Повести Белкина" Пушкина), либо к роману (его же "Капитанская дочка")" [40, с.102]. Но вот различение большого и малого объема представляется существенным и прежде всего для анализа малого жанра - рассказа. Ю.Н. Тынянов справедливо писал: "Расчет на большую форму не тот, что на малую" [10, с.103]. Малый объем рассказа диктует свое: образные принципы поэтики, конкретные художественные приемы. Прежде всего это отражается на свойствах литературной изобразительности. Для рассказа в высшей степени характерен "режим экономии", в нем не может быть длинных описаний, поэтому для него; характерны не детали-подробности, а детали-символы, особенно в описании пейзажа, портрета, интерьера. Такая деталь приобретает повышенную выразительность и, как правило, обращается к творческой фантазии читателя, предполагает сотворчество, домысливание. По такому принципу строил свои описания, в частности, мастер художественной детали А.П. Чехов; вспомним, например, его хрестоматийное изображение лунной ночи: "В описаниях природы надо хвататься за мелкие частности, группируя их таким образом, чтобы по прочтении, когда закроешь глаза, давалась картина. Например, у, тебя получится лунная ночь, если ты напишешь, что на мельничной плотине яркой звездочкой мелькало стеклышко от разбитой бутылки и покатилась шаром черная тень собаки или волка" [46, с.153]. Здесь подробности пейзажа домысливаются читателем на основании впечатления от одной-двух доминирующих деталей-символов. То же происходит и в области психологизма: для писателя здесь важно не столько отразить душевней процесс во всей его полноте, сколько воссоздать ведущий эмоциональный тон, атмосферу внутренней жизни героя в данный момент. Мастерами такого психологического рассказа были Мопассан, Чехов, Горький, Бунин, Хемингуэй и др.

В композиции рассказа, как и любой малой формы, очень важно концовка, которая носит либо характер сюжетной развязки, либо эмоционального финала. Примечательны и те концовки, которые не разрешают конфликта, а лишь демонстрируют его неразрешимость; так называемые "открытые" финалы, как в "Даме с собачкой" Чехова.

## 1.2 Методика изучения эпических произведений в школе

Методика анализа эпического произведения в значительной степени опирается на своеобразие рода и жанра. Вот как решает в данном случае проблему анализа произведений М.А. Рыбникова: "Методические приемы диктуются природой произведения... Балладу можно разобрать с помощью плана, но вряд ли следует планировать лирическое стихотворение. Маленький рассказ читается и разбирается в полном его объеме.

Из романа мы выбираем отдельные, ведущие главы и одну из них читаем в классе, другую дома, третью тщательно разбираем и пересказываем близко к тексту, четвертую, пятую, шестую разбираем в более быстром темпе и пересказываем кратко, отрывки из седьмой и восьмой глав даются в форме художественного рассказа отдельными учениками, эпилог рассказывает классу сам учитель. Загадка отгадывается и повторяется наизусть, пословица объясняется и сопровождается житейскими примерами, басня разбирается в расчете на осознание выраженной в ней морали" [34, с.58].

Широкие рамки повествовательной формы, которую представляет собой роман, позволяет вместить в него и историю человеческой жизни, и картину общественных нравов, и обрисовку социальных условий, и воспроизведение огромного многообразия человеческих характеров.

Достоинства романа высоко ценил В.Г. Белинский: "... его объем, его рамы до бесконечности неопределенны; он менее горд, менее прихотлив, нежели драма, ибо, пленяя не столько частями и отрывками, сколько целым, допускает в себе и такие подробности, такие мелочи, которые при своей кажущейся ничтожности, если на них смотреть отдельно, имеют глубокий смысл и бездну поэзии в связи с целым, в общности сочинения;... форма и условия романа удобнее для поэтического представления человека, рассматриваемого в отношении к общественной жизни, и вот мне кажется, тайна его необыкновенного успеха, его безусловного владычества" [4, с.112].

Если роман представляет собой большое эпическое произведение, охватывающее значительное количество событий, действующих лиц, то рассказ основывается на изображении одного или нескольких фактов, характерного для определенных социально-исторических условий. Рассказ - основной эпический жанр, изучаемый в V-VIII классах. Повесть является средней эпической формой, она раскрывает смысл большего количества эпизодов и персонажей, чем рассказ.

Связать и сюжет, и другие элементы композиции, и образы, и приемы изображения, которыми пользуется писатель, с проблемами, которые волнуют его, и выбрать для решения этого наиболее оптимальный методический вариант - ответственная задача учителя.

Поскольку основным недостатком восприятия эпических произведений особенно после их самостоятельного чтения оказывается отсутствие целостности, то одной из задач анализа является воссоздание этой целостности, причем внимание к жанру произведения играет в решении этой задачи немалую роль. "Так, вступительное слово к изучению "Кладовой солнца" М.М. Пришвина в VI классе заканчивается кратким рассказом о своеобразии жанра сказки-были. Учитель отметит, что сказка Пришвина вводит нас в гущу жизни, в жизнь русской природы - и вместе с тем это путь в небывалое, в сказочную страну, где добро побеждает зло, где мужество и находчивость помогают побеждать. Сказка-быль Пришвина как бы соединяет достоверность конкретного факта с поэтическим изображением мира" [5, с.88].

Но жанровые различия не должны снимать при изучении того общего, что составляет существо эпического рода литературы, - его повествовательности и способности охватить жизнь в ее объективной полноте. Эта особенность эпических произведений сказывается, на целях, путях и способах работы над ними в школе. При изучении их внимание учащихся неизбежно будет концентрироваться на тех компонентах художественного текста, которые существенны для эпического рода.

В школьных условиях ими обычно оказываются:

1. Тема, проблематика, сюжет. Рассматривая их, ученики осмысливают произведение как эстетическую реальность, как преображенную действительность.2. Образы героев (знакомясь с ними, учащиеся постигают разнообразие человеческих характеров и типов).3. Автор как творец, как создатель особого художественного мира данного произведения.

"Естественно, что на разных этапах обучения в поле зрения учащихся будут находиться не все компоненты, да и вообще полнота анализа больших эпических произведений в школе недостижима" [23, с.33]. Поэтому, не стремясь все проходить с одинаковой мерой глубины, важно в каждом случае искать основные линии, доминанты анализа, через которые бы ученик шел к пониманию идейно-художественного смысла произведения на доступном для его возраста уровне.

"Чтобы помочь школьникам проникать в суть произведения, надо научить их перечитывать его. Все богатство художественных впечатлений они должны получить от личного и непосредственного контакта с произведением, а задача учителя - помочь осознать эти впечатления, прояснить авторский замысел, авторскую концепцию жизни (нравственно-эстетический идеал)" [25, с.116]. Это проще сделать при изучении, рассказа, где невелик объем текста и характеры действующих лиц раскрываются в каком-либо одном событии, столкновении. При поиске или выборе трактовки произведения в школе учитывается и психологический аспект - необходимость вызвать интерес учащихся, их потребность в активном соучастии при работе с текстом. Поэтому так существенно для преподавателя знать мнение учеников о произведении, учитывать их восприятие. Как правило, учитель сосредоточивает внимание школьников на том содержательном слое произведения, какой был им труднодоступен при самостоятельном чтении.

Нельзя, конечно, допускать, чтобы многоплановость эпических произведений сильно суживалась - отбором материала и концептуальностью его интерпретаций: ведь художественное явление всегда шире и больше любого истолкования. Независимо от того, какой путь разбора будет принят в качестве основного, эпическое произведение должно изучаться целостно, как художественное единство, в неразрывности содержания и формы. "Без глубокого анализа формы, - пишет В. Кожинов, - произведение неизбежно предстает как сообщение о чем-то, а не как самобытный художественный мир" [25, с.113].

Целостность произведения не всегда удается раскрыть даже авторам современных литературоведческих трудов. Тем более трудно осуществить это в школе, где - в связи с "прерывностью" анализа и распределением материала по урокам - неизбежно то или иное расчленение художественного единства. Делать это приходится по разным причинам - из-за невозможности полностью прочитать произведение в классе, из-за ограниченности времени на изучение, из-за необходимости систематизировать знания школьников и т.д. Опасность расчленения меньше ощущается в IV-V классах, где анализ небольших произведений строится как процесс вдумчивого вчитывания в текст с последующим обобщением наблюдений.

В старших же классах, начиная уже с VIII, когда изучаемые произведения становятся большими, а реальное учебное время, напротив, уменьшается, приходится вычленять в анализе и образы-персонажи, и композицию, и стиль. При этом может разрушиться не только целостность произведения, но и целостность восприятия, в результате чего текст в сознании учеников начинает как бы распадаться на клеточки.

"Между тем важно, чтобы каждая "клеточка", каждый структурный элемент произведения был понят не в его замкнутости, а в соотнесенности с общим замыслом художника, со всей системой образов. если мы не увидим его глазами разных рассказчиков, в разных сюжетных поворотах, в окружении каждый раз по-новому открывающейся природы, т.е. нужно постоянно устанавливать внутренние связи в тексте" [23, с.66].

Можно назвать несколько условий, соблюдение которых ослабляет впечатление раздробленности анализа и позволяет сохранить относительно целостное представление о произведении. Во-первых, нужно стремиться попеременно фокусировать внимание школьников на элементах образной системы в процессе постепенного "движения в тексте". Во-вторых, необходимо избегать схематизма, отвлеченности, "анатомирования" текста.

"Анализ должен постоянно сопровождаться синтезом, и важно в каждый момент работы не ограничиваться логически-понятийными выводами, а оживлять конкретно-образные представления школьников. В-третьих, надо создавать условия для появления и сохранения эмоциональных реакций учащихся в процессе разбора" [23, с.67].

Эпические произведения изучаются на протяжении всех лет обучения. Различия в подходе к ним в разных классах связаны с возрастом и познавательными возможностями детей, подростков, юношей. Но нельзя даже с младшими подростками сводить работу над текстом к пересказу, составлению планов и разговору только о событийной стороне. Анализ эпического произведения в любом классе должен быть содержательным. В IV-VI классах главным обычно оказывается осмысление сюжета, а также поступков и переживаний героев в центральных эпизодах произведения. Наблюдения же за композицией, жанровыми особенностями, авторским отношением к изображаемому накапливаются пока в виде конкретных представлений, но не становятся предметом обобщения. В VII классе обобщающий момент значительно усиливается. В старших классах анализ может строиться на серьезном теоретико-литературном фундаменте.

"Произведения малой прозы (рассказы) создают благоприятные возможности для активного нравственно-эстетического воспитания школьников, для целостного восприятия художественного текста" [24, с.69].

До ознакомления с произведениями малой прозы ученики изучают устную народную поэзию и сказки, пересказывать содержание изучаемых произведений, оценивать поступки героев.

Овладевая умением пересказывать содержание сказки и находить её главную мысль, учащиеся приобретают и навыки свободного восприятия содержания рассказа. Для глубокого восприятия художественного произведения очень важным является изучение биографии его автора.

В целях активизации мыслительной деятельности учеников и лучшего усвоения содержания изучаемого художественного произведения следует проводить разнообразные творческие работы, которые способствуют развитию у них читательского интереса, художественного вкуса, лучшему пониманию поступков героев, их помыслов. К таким творческим работам относятся: пересказ содержания текста от имени героя, словесное иллюстрирование, инсценировка.

К словесному иллюстрированию можно отнести: чтение текста, выбор эпизода, разбивка его на части и озаглавливание их, устное описание одной или нескольких частей.

Кроме названных форм можно использовать следующие виды работы: сообщение учителя, словарно - фразеологическая работа, комментированное чтение, составление плана рассказа с выделением важнейших из описываемых эпизодов, пересказ близкий к тексту, самостоятельная работа учащихся над текстом, характеристика главных персонажей, устные и письменные творческие работы.

"Для более прочного усвоения содержания, выделение основной идеи произведения учащихся составляют после его прочтения отдельных фрагментов. Составление плана учит детей мыслить творчески, облекать свои мысли в слова. Чтобы правильно составить план прочитанного произведения, можно привлечь к этой работе весь класс. В процессе работы над планом вносятся уточнения, конкретизируются некоторые формулировки его пунктов" [15, с.34].

Потом учащиеся по плану пересказывают содержание частей рассказа.

При анализе того или иного персонажа следует постоянно сопоставлять его с другими, выявлять различия в их характерах. При раскрытии образного строя произведения ученикам следует предложить записать на доске и в тетрадях отдельные предложения из текста, характеризующие того или иного героя, что помогает им лучше усвоить содержание рассказа, его художественное своеобразие и провести сопоставительный анализ героев (внешность, психологическое состояние, авторская характеристика).

Эпические произведения, составляющие основу литературного образования учащихся современной школы, оказываются наиболее благородным материалом для нравственно-эстетического воспитания подрастающего поколения. Особую ценность в этом отношении представляет такая её разновидность, как жанр рассказа, мобильный и подвижный, оперативно откликающийся на требование эпохи и позволяющий учащимся целостно, в максимальном полном объёме воспринимать содержание и форму художественного произведения.

## Раздел 2. Творчество А.П. Чехова в школьном изучении

## 2.1 Место прозы А.П. Чехова в школьной программе В.Я. Коровиной

Жизнь Чехова должна изучаться в школе в неразрывной связи с его творчеством, с определенными конкретно-историческими условиями, с формированием и развитием его мировоззрения. Нужно показать учащимся проникновение в семью, в гимназию, в университет "духа времени": деспотизма, рабства, формализма. Это поможет им понять такие произведения, как "Унтер Пришибеев", "Человек в футляре". Наряду с этим необходимо особенно подчеркнуть стремление к свободе, талантливость русского народа, все растущее противодействие силам реакции передовых сил общества во времена Чехова, то, что уловил автор "Степи", "Невесты", "Вишневого сада".

"Биография Чехова изучается учениками VII и IX классов. Но объем и форма их работы должны быть различны" [35, с.15].

В младших классах нет необходимости рассказывать обо всей жизни Чехова, а можно, сделав общий очерк жизни, остановиться детальнее лишь на тех ее этапах и фактах, которые или ближе подростку (детство и гимназические годы), или будут конкретизированы в анализе художественных произведений (участие Чехова в юмористических журналах, в связи с анализом рассказа "Хамелеон"), или ярко характеризуют высокое гражданское сознание Чехова: поездка на Сахалин, которая дала толчок к появлению таких произведений, как "Человек в футляре", "Крыжовник".

В IX же классе биография и творчество писателя должны быть представлены как можно полнее, причем некоторые периоды (Чехов-гимназист, поездка на Сахалин, Чехов в Мелихове, Чехов в Ялте) могут быть самостоятельно изложены учащимися в форме устных рефератов на уроках литературы. "Некоторые факты, например, личные и творческие связи Чехова с другими писателями и явлениями современной ему культурной жизни: Чехов и Толстой, Чехов и народники, Чехов и Островский, Чехов и Горький, Чехов и Московский Художественный театр, - учитель может лишь в общих чертах осветить в классе, а более глубокому анализу подвергнуть на занятиях литературного кружка" [35, с.15].

В процессе изучения Чехова нужно обратить внимание учащихся на патриотизм писателя, его органическую связь со своей страной, на демократический, гражданский характер его произведений, на его интерес к народу, любовь к русской природе.

Нужно показать учащимся все растущее мастерство художника-реалиста, являющееся результатом его серьезных и тонких наблюдений над жизнью, большой работы над собой.

"В результате знакомства с творчеством Чехова учащиеся старших классов должны понять его место в историко-литературном процессе, увидеть в Чехове художника-новатора (в пределах метода критического реализма), который продолжил в своем творчестве высокие традиции русского реалистического искусства и обогатил его" [38, с.5].

Чтобы довести все это до сознания учащихся, учитель не может ограничиться только программным материалом. Ему самому, разумеется, нужно знать значительно больше того, что он должен сообщить учащимся. Готовясь к обзорным темам (творчество Чехова 80-х годов, творчество Чехова 90-х годов), выясняя эволюцию писателя, учитель должен расширить круг чтения чеховских произведений, детальнее познакомиться с некоторыми значительными, не вошедшими в программу произведениями. Для этой цели, в помощь учителю, в книге анализируются рассказы, повести и драмы, существенные для изучения процесса развития творческого метода Чехова ("Степь", "Скучная история", "Палата № 6", "Моя жизнь", "Дядя Ваня" и др.). Для этой же цели освещается вопрос об отношении Чехова к Гоголю, Островскому, Толстому, об отношении к Чехову М. Горького. Знакомство с творческим путем писателя и работа над его произведениями должны пробудить у учащихся живой интерес к Чехову, как к замечательному художнику слова. Это можно достигнуть лишь вдумчивым чтением текста, тщательным его комментированием. "На примере творчества Чехова учитель должен решать теоретико-литературную задачу: показать на конкретном материале мастерство писателя, единство содержания и формы в художественном произведении, органическую связь идеи с композицией, образами, языком" [38, с.5].

Анализируя произведения Чехова, необходимо ставить вопросы, особенно волнующие сейчас нашу литературную общественность: природа конфликта (на примере пьесы "Вишневый сад"), создание типических ситуаций, типических характеров и др. Язык художественных произведений Чехова (речь персонажей, речь автора) нужно рассматривать не изолированно, а в соотношении с идейным содержанием, с функцией того или иного образа в произведении. Чтобы суметь в процессе изучения Чехова в школе выбрать наиболее действенные в образовательном и воспитательном отношении факты и явления и отбросить менее существенные, учитель должен как можно шире и глубже познакомиться с материалами жизни и творчества А.П. Чехова. Для этой цели в урок вводятся цитаты из писем Чехова, воспоминаний о нем, из критических отзывов современников, даются ссылки на работы о Чехове советских литературоведов. "Изучение в школе жизни и творчества Чехова поможет учителю содействовать воспитанию у детей патриотизма, любви к родному языку, к великой русской литературе" [36, с.101].

## 2.2 Методика изучения рассказов А.П. Чехова "Хамелеон" и "Злоумышленник" в школе

М.Л. Семанова в книге "Чехов в школе" обращает внимание на "самостоятельность Чехова-юмориста, оригинальность его творческого метода", считает необходимым вместе с учащимися "исследовать особенности конструкции рассказа "Хамелеон", помочь осознать позицию автора и скрытые им в подтексте намеки, понять, что рассказ заставляет не только "смеяться, но и задуматься, как меняют свое мнение Очумеловы" [35, с.22]. Незначительное событие (выяснение, кому принадлежит собака) и серьезный тон обсуждения создают комедийную основу рассказа.

М.Л. Семанова советует подробно рассмотреть скрытые в подтексте детали (за полицейским надзирателем, у которого в руках "узелок", городовой несет решето с конфискованным крыжовником. Что это значит? Очередная дань?"Очумелов продолжает путь по базарной площади". О чем в данном случае хочет сказать автор?), реплики от автора (*замечает городовой*, *говорит Очумелов*) и то, что автор почти устранен, его замечания нейтральны, но показанные им шесть превращений Очумелова создают впечатление, что деспотизм и рабство - два конца одной и той же цепи [35, с.23]. В самом деле, Хрюкин холопски льстив, но сам невежествен, корыстолюбив, жесток и деспотичен. Не менее подвижна и толпа - понаблюдать за ее поведением - значит проанализировать важные стороны чеховского текста: толпа сначала безучастна к судьбе пострадавшего, затем обыватели смелеют, "подливают масла в огонь", потом "толпа хохочет над ним".

В книге В.В. Голубкова "Мастерство А.П. Чехова" учителю могут помочь такие главы: "Рассказы А.П. Чехова на эстраде, на сцене и в кино", "Рассказы А.П. Чехова в иллюстрациях художников" [8, с.12-13].

В рекомендациях Л.В. Тодорова мы найдем советы подойти к изучению этой темы с пониманием многогранного и целостного представления о писателе, а уроки начать с обрисовки эпохи безвременья. Л.В. Тодоров советует учителю рассказать школьникам о том, как любил Чехов сказки Щедрина, с каким уважением относился к его творчеству, насколько сближается беспощадное обличение пороков общества и людей в творчестве Щедрина и Чехова при многих отличительных чертах каждого из них.

В этих рекомендациях предлагается распределить время и подход к изучению Чехова таким образом: первый урок - сообщение о Чехове, чтение и анализ рассказа "Хамелеон", тема второго урока - хамелеонство как явление социальное. Язык рассказа. Связь этого рассказа с другими рассказами Чехова. Третий урок - развитие понятия о юморе (первые сведения о юморе дети получили в начальной школе и в пятом классе). Повторение пройденного по русской литературе XIX века. Рассказ о Чехове предлагается построить на основе содержания уже известных школьникам произведений писателя. "Чтение рассказов Чехова видится методистом или в учительском исполнении, или с помощью записей актерского чтения, но с обязательным наблюдением за тем, как реагируют учащиеся - что им кажется смешным в рассказе, что их возмущает и пр." [18, с.44]. Обратим внимание ребят не только на основные превращения Очумелова, Хрюкина и толпы, но и на удивительные чеховские детали - шинель Очумелова, окровавленный палец Хрюкина. Интересно наблюдать в процессе подготовки чтения по ролям или инсценированного чтения и следующие детали:

"Через базарную площадь идет полицейский надзиратель Очумелов в новой шинели..."

"Генерала Жигалова? Гм!. Сними-ка, Елдырин, с меня пальто..."

"Надень-ка, брат Елдырин, на меня пальто... Что-то ветром подуло... Знобит..."

"Я еще доберусь до тебя! - грозит ему Очумелов и, запахивая шинель, продолжает свой путь по базарной площади" [46, с.33].

Учащиеся сами находят этот текст, размышляют над значением каждой детали: пути по базарной площади, новой шинели, манипуляции с которой говорят о том, что Очумелова бросает то в жар, то в холод, в зависимости от обстоятельств (учащиеся пояснят эти обстоятельства), поднятого, как знамя, пальца, который при смене ситуации стыдливо опускается вниз.

Обратим внимание ребят на то, как объясняется роль детали в справочном разделе учебника-хрестоматии, проследим, как вводится деталь в чеховский текст.

Авторы рекомендаций обращают внимание и на социальную характеристику полицейского и надзирателя, отразившуюся в речи героев ("Не рассуждать!", "Нужно проучить…", "Я этого так не оставлю…", "Я покажу вам, как собак распускать…", "Я еще доберусь до тебя…" и т.д.).

При изучении раздела, посвященного Чехову, важно учесть самые различные варианты, традиции исследования его творчества и выработать на этой основе свой собственный подход к осмыслению предложенной темы и к изучению ее с учащимися.

Рассказывая о Чехове, учитель подчеркнет многогранность его деятельности, необычайную одаренность, которая проявилась и в его писательской деятельности (рассказы, пьесы, эпистолярное искусство, статьи и пр), и во врачебной помощи окружающим людям. Феноменальная память, радушие гостеприимного хозяина, отзывчивого человека, построившего в Мелихове на свои собственные деньги три школы, всю жизнь выращивающего сады, - все это помогает более полно представить облик и характер Чехова.

Яркий рассказ учителя, работа над воспоминаниями о Чехове, данными в учебнике, вдохновят и учащихся на рассказы, эссе, доклады, где они покажут своеобразие личности писателя. Далее школьники читают текст рассказа "Хамелеон" дома, отвечают на вопросы учебника, готовятся к коллективному обсуждению прочитанного, к чтению по ролям.

В классном обсуждении прочитанного выясняются впечатления ребят, проводится словарная работа: осмысливаются название рассказа, "говорящие" фамилии, речь героев, а также шесть контрастных превращений, хамелеонство в речи героев.

Чем страшно и опасно раболепие, лицемерие, хамелеонство (Очумелова, толпы)?

Вслушаемся в интонации и характер речи героев рассказа:

|  |  |
| --- | --- |
| Очумелов  | Хрюкин  |
| Я этого так не оставлю… | Я человек, который работающий… |
| Я покажу вам, как собак распускать… | Пущай мне заплатят… |
| Я ему покажу кузькину мать… |   |

Почему так назван рассказ? О чем говорят фамилии действующих лиц? Какое впечатление произвел на вас рассказ? Какие чувства вызывает рассказ (смех, радость, печаль и пр.)? Проследите за тем, как движется надзиратель Очумелов, и подумайте, что хочет показать этим автор.

"Чтение по ролям, художественные пересказы фрагментов рассказа "Хамелеон", характеристика героев, обсуждение сущности хамелеонства как социального явления, подготовка киносценария - вся эта работа над рассказом позволит глубже понять юмор и сатиру чеховского рассказа, тревогу автора за те общественные явления, которые обнажены в этом и в других произведениях писателя" [35, с.41].

Самостоятельно знакомятся ребята с рассказом "Злоумышленник", размышляют над его содержанием. Виноват ли Денис в своем проступке? Какую тему поднимает автор своим рассказом? Нравится ли рассказ и его герои? Основан ли он на реальности, или это сущая выдумка автора? Читали ли вы рассказ "Тоска"? О чем он? Современны ли темы рассказов Чехова? Насколько важны рассказы Чехова сегодня? Прочитайте рассказы "Тоска", "Размазня".

Эти рассказы даны в "Российской школьной хрестоматии", что поможет не только найти и прочитать тексты, но и инсценировать их, подготовить отзывы на них, характеристики героев и пр.

Рассмотрим иллюстрации к произведениям Чехова. Какие художники чаще всего обращаются к произведениям этого автора? Так ли вы представляли себе эти эпизоды, героев?

Какие пьесы, инсценировки по чеховским произведениям, фильмы вам известны?

На уроках развития речи можно провести конкурсы на лучшее чтение чеховских произведений, лучшие ответы на вопросы, словарную работу, отзывы на прослушанное актерское чтение, на пьесы, спектакли, фильмы.

Семиклассники расскажут о творческой манере, об особенностях работы писателя. Учитель дополнит ответы ребят.

З. Паперный пишет, что "для Льва Толстого держать корректуру значит обогащать ее новыми деталями, ответвлениями образной мысли… Его корректура так разрасталась, что порой приводила издателей в отчаяние - хоть набирай заново. У Чехова - иной принцип. Для него - "искусство писать - искусство вычеркивать". В одном из писем он сообщает сестре: "Получил подушку с кружевами. Кружева отпорол". Кажется, что Чехов-писатель освобождает фразу от излишних узоров, хитросплетений, отпарывает всякие словесные "кружева". Для нас с вами оборот "три года тому назад" звучит естественно, а Чехова коробит необязательное слово "тому" - и оно отбрасывается" [18, с.46].

Мы привели здесь слова З. Паперного, потому что они наглядно и ярко показывают разницу в подходе к тексту у каждого из авторов. Подобный пример интересен еще и тем, что он легко запоминается.

Художественные пересказы фрагментов, инсценированное чтение также рецензируются учащимися.

"На уроках внеклассного чтения школьникам предстоит суммировать свои знания и впечатления от изученного и прочитанного в средних классах, самостоятельного чтения рассказов Чехова, подготовить чтение и пересказы к конкурсу, сделать выставку рисунков, книг, портретов писателя, использовать воспоминания о Чехове, начать подготовку к вечеру сатиры и юмора на основе чтения щедринских и чеховских произведений" [35, с.69]. Размышляя над рассказами Чехова, школьники могут прочитать дополнительный материал в книге "Читаем, думаем, спорим…" о том, как мучительно порой писатель искал названия рассказов.

В подготовке докладов, сочинений могут помочь и фотографии писателя, фотографии его родных мест, дополнительные материалы, воспоминания Л. Толстого, Г. Россолимо, И. Бунина, К. Чуковского, представленные в учебнике вопросы и задания, а также кроссворды, фотографии, иллюстрации в книге "Читаем, думаем, спорим…".

Итак, работая в школе над рассказом "Хамелеон", учитель должен поставить его в связь с другими чеховскими рассказами, появившимися в начале 80-х годов в "малой прессе". Нужно дать понять учащимся, что эти произведения Чехова были подчинены требованиям журналов и газет (малая форма, юмористическое содержание и т.д.), но что они далеко оставляли за собой рассказы других авторов-юмористов значительностью поставленной проблемы, глубиной наблюдения над жизнью, остротой ее разоблачения и мастерством исполнения. "В этом чувствовался Чехов - ученик русских великих писателей в частности, Гоголя, и в то же время художник, выработавший свою творческую манеру" [43, с.148]. К автору "Хамелеона" вполне применимы слова Чернышевского: "Подражание Гоголю заметно только у писателей мало талантливых. Нынешние даровитые писатели произошли от Гоголя, а, между тем, ни в чем не подражают ему, не напоминают его ничем, кроме как только тем, что благодаря ему стали самостоятельны, изучая его, приучились понимать жизнь и поэзию, думать своею, а не чужою головою, писать своим, а не чужим пером".

Под руководством педагога учащиеся должны внимательно вчитаться в текст рассказа "Хамелеон", понять, что выбор и постановка Чеховым проблемы свидетельствуют уже о глубине постижения молодым писателем жизни. Чтобы дать почувствовать учащимся самостоятельность Чехова-юмориста, оригинальность его творческого метода (при наследовании им традиций русских реалистов-обличителей), следует тщательно исследовать особенности конструкции рассказа, его художественные средства. Учащиеся должны понять позицию писателя, выявить из всей образной системы, из сюжетной ткани рассказа, из скрытых в подтексте намеков отношение автора к изображаемому.

## ****2.3 Анализ рассказов**** А.П. Чехова "Хамелеон" и "Злоумышленник"

Рассказ "Хамелеон" (1884 г) был впервые напечатан в юмористическом журнале "Осколки". Как во многих других рассказах этого времени ("Толстый и тонкий", "Смерть чиновника", "Торжество победителя", "Маска" и др.), "Чехов разоблачал в нем деспотическую сущность современной жизни и порождаемое ею рабское сознание людей. Сквозь юмористическую ткань рассказа просвечивает эта серьезная идея, и потому сценка "Хамелеон" заставляет читателя не только смеяться, но и задуматься" [43, с.149].

В одном эпизоде молодой Чехов отразил типическое явление современной ему действительности - "хамелеонство". Это передано уже в заглавии рассказа. Как ящерица-хамелеон меняет свою окраску в зависимости от обстоятельств, так Очумеловы в самодержавно-полицейской действительности меняют свое поведение в зависимости от того, с кем имеют дело: угодливы по отношению к сильным и деспотичны по отношению к слабым.

Комедийную основу рассказа составляет несоответствие: незначительность важного для героев вопроса (кому принадлежит собака) и серьезный, страстный тон обсуждения этой несерьезной "проблемы".

"Комический элемент заключен также в самой конструкции центрального эпизода: это цепь "превращений", причем "хамелеоном", меняющим свою окраску в соответствии с обстоятельствами, оказывается при внимательном чтении рассказа не только Очумелов, но и Хрюкин и обывательская толпа" [43, с.149].

"Начало и краткий финал "Хамелеона" написаны в эпически спокойных тонах от имени как будто бы стороннего наблюдателя. Они составляют своеобразную рамку для центрального эпизода и подчеркивают незначительность и самого "события", и его участников, и их "бурных страстей". Здесь же дается намек на то, что эпизоды, подобные центральному, не являются исключением" [30, с.22].

Некоторыми скрытыми в подтексте деталями Чехов заставляет читателя представить, что произошло до этого случая и мысленно следовать за Очумеловым в предчувствии аналогичных "событий". Автор так ведет повествование, что в шествии Очумелова по базарной площади история с собачонкой предстает как один из характерных эпизодов его "служебной деятельности". Вначале вскользь сказано, что за полицейским надзирателем, у которого в руках "узелок", городовой несет решето, "доверху наполненное конфискованным крыжовником". "Учитель должен обратить внимание учащихся на эти детали в юмористическом рассказе Чехова: "узелок" – по-видимому, с очередной "данью" - и "конфискованный крыжовник" создают впечатление как о только что проявленной Очумеловым "власти", произведенной "расправе", так и о том, что устранение всякого рода "беспорядков" производится представителями власти (Очумеловым и Елдыриным) обычно небескорыстно" [43, с.150].

К этим первым впечатлениям учащиеся присоединят то, что получат в результате знакомства с поведением Очумелова в основном эпизоде, и это подготовит их к восприятию финальной фразы, из которой явствует, что "подвиги" Очумелова еще не закончены, и можно, мысленно следуя за ним, представить себе их продолжение: "разобрав" дело, Очумелов "запахивается в шинель и продолжает свой путь по базарной площади".

Центральный эпизод рассказа драматизирован (сценка). Автор, таким образом, устранен; он выступает в этой части лишь с нейтральными репликами: "замечает городовой", "говорит Очумелов" и т.д. Как в драматическом произведении, внутренний мир действующих лиц здесь отчетливо обозначен через поведение, речь, интонации "героев". С большим мастерством, в предельно лаконичной форме, Чехов показывает в этой части рассказа шесть превращений Очумелова, создавая у читателя впечатление, что деспотизм и рабство являются двумя концами одной и той же цепи. Властные, строгие начальственно повелительные интонации Очумелова сменяются рабски-трусливыми, холопски-униженными, обнаруживая тем самым то деспотическую, то рабью сущность его натуры. Резкими переходами в поведении и в речи центрального персонажа Чехов достигает комического эффекта.

*Последовательность "превращений" Очумелова такова [*43, с.150-153]:

I. Услышав шум на базарной площади, чуя "беспорядок", полицейский надзиратель принимает вид человека "власть имущего", говорит строго, начальническим отрывистым тоном, небрежно, не кончая фразы, пропуская слова: "По какому это случаю тут? Почему тут? Это ты зачем палец? Кто кричал?" [46, с.31]. Величественно "шевеля бровями", он многозначительно выслушивает "пострадавшего" Хрюкина, глубокомысленно "обдумывает положение" и, чувствуя себя представителем власти, принимает безапелляционное, справедливое, по его понятиям, "законное" решение: наказать хозяина "безнадзорной" собаки, уничтожить собаку. Чехов показывает, что мысленно Очумелов уже не только "распекает" виновника "беспорядка" - хозяина собаки ("Я этого так не оставлю! Я покажу вам, как собак распускать... "), но и не без удовольствия предчувствует возможность получить наградные от генерала или "сорвать штраф" с другого хозяина собаки. Так Чехов создает у нас впечатление о корыстолюбии Очумелова.

II. Высказанное в толпе предположение, что собака принадлежит генералу Жигалову, заставляет Очумелова принять другую "окраску": он берет под защиту собаку, виновником в его глазах оказывается Хрюкин, и на него распространяется теперь его немилость, готовность "казнить": "Как она могла тебя укусить? Нешто она достанет до пальца? Она маленькая, а ты ведь вон какой здоровила! Ты, должно быть, расковырял палец гвоздиком, а потом и пришла в твою голову идея, чтоб сорвать. Ты ведь - известный народ! Знаю вас, чертей... Не рассуждать!" [46, с.31].

III. Предположение, что собака принадлежит генералу, отводится городовым, и Очумелов вновь возвращается к своей исходной "расцветке": он проявляет свою власть по отношению к собаке и ее хозяину, выносит беспрекословное решение: собаку нужно "истребить", Хрюкину необходимо защищать свои права пострадавшего, а хозяина собаки "нужно проучить. Пора!"

IV. Сомнения городового ("А, может быть, и генеральская... на морде у ней не написано... Намедни во дворе у него такую видел") и подтверждение из толпы ("Вестимо, генеральская") заставляет Очумелова принять "защитную окраску", уже большей, чем во втором случае, интенсивности. Рабья трусость его возрастает до заискивания перед собакой генерала, и соответственно увеличивается деспотически грубая сила, с которой он обрушивается на "виновника": "Ты отведешь ее к генералу и спросишь там. Скажешь, что я нашел и прислал... И скажи, чтобы ее не выпускали на улицу... Она, может быть, дорогая, а ежели каждый свинья будет ей в нос сигаркой тыкать, то долго ли испортить. Собака - нежная тварь... А ты, болван, опусти руку! Нечего свой дурацкий палец выставлять! Сам виноват!" [46с.32].

Комический эффект, кстати, здесь, как и в других звеньях цепи "превращений", достигается Чеховым также лексическими и интонационными особенностями: перебоями стиля (от нежно заботливого тона по отношению к собаке до резкого по отношению к Хрюкину), непривычным алогичным сочетанием слов ("нежная тварь"), грамматической несвязностью ("каждый свинья"), переносом общих понятий на частные и наоборот ("Ты ведь... известный народ". "Ежели каждый будет кусаться... ").

V. Отрицание принадлежности собаки генералу таким авторитетным "свидетелем", как Прохор - повар генерала, возвращает Очумелову близкую к первому и третьему случаю окраску: он снова принимает в решении судьбы собаки безапелляционный начальственный тон: "Она бродячая!. Нечего тут долго разговаривать... Ежели сказал, что бродячая, стало быть и бродячая... Истребить, вот и все" [46, с.32].

VI. Но новая (и достоверная) версия: собака принадлежит брату генерала - вновь "перекрашивает" Очумелова: холопское умиление его не знает границ: распространяется и на самого генерала, и на "их братца", и на "ихнюю собачку".

В экстазе раболепия Очумелов не забывает, однако, своей грозной роли власть имущего: "Я еще доберусь до тебя", - обещает он единственному для него теперь виновнику происшедшего и источнику возможных неприятностей с генералом - Хрюкину.

Демонстрируя эти шесть контрастных положений полицейского надзирателя, проявление в нем попеременно то деспотической, то рабьей сущности, Чехов реализует метафору (его "бросает то в жар, то в холод") словами Очумелова: "Сними-ка, Елдырин, с меня пальто"; "Надень-ка, Елдырин, на меня пальто" [46, с.33].

Параллельно с "трансформациями" Очумелова Чехов показывает "превращения" Хрюкина, создавая тем самым у читателя впечатление о типичности подобного "хамелеонства" для современности. Хрюкин, как и Очумелов, поставлен то в положение сильного (по отношению к собаке), то в положение слабого (по отношению к Очумелову). Он заискивает перед имеющим власть Очумеловым, холопски льстит ему, также невежествен, корыстолюбив, мечтает "сорвать штраф" с хозяина собаки. Хрюкин тоже жесток, деспотичен, когда чувствует за собой право, власть, закон ("брат в жандармах"). Он тешится своей силой, когда перед ним более слабое существо.

Хрюкин дразнил беззащитную собаку, причинял ей боль ("тыкал цыгаркой ей в харю для смеха"), по-видимому, бил ее (скрытая в подтексте деталь: собака бежит, "прыгая на трех ногах"), запугал ее так, что она "дрожит всем телом", в глазах ее "выражение тоски и ужаса", вынудил защищаться ("а она, не будь дура, и тяпни").

Чехов показывает, что окраска Хрюкина меняется при Очумелове и находится в полной зависимости от того, оказывает ли Очумелов покровительство Хрюкину или, напротив, обвиняет его. Раболепие его возрастает, а уверенность в выигрышности своего положения уменьшается по мере приближения к финалу. Сначала он, хоть и униженно "кашляя в кулак" и извиняясь перед "их благородием", уверенно отстаивает свои права. Затем, испуганный немилостью Очумелова, заискивает перед ним, льстит, но все же, хоть и растерянный уже, надеется еще на свое торжество: "их благородие умный человек и понимает, ежели кто врет, а кто по совести, как перед богом. Пущай мировой рассудит... У него в законе сказано... Нынче все равны" [46, с.33]. Но в последней части рассказа Чехов создает у читателя впечатление, что Хрюкин, убедившись в том, что сила не на его стороне, рабски присмирев, умолкает.

Раболепие, грубость, невежественность Хрюкина Чехов тоже с большим мастерством передал в речи этого персонажа. Стремясь завоевать расположение полицейского надзирателя, оправдаться перед ним, Хрюкин многократно называет его "ваше превосходительство" ("их превосходительство"), учтиво извиняется даже за те выражения, которые вовсе не требуют извинения. В то же время, обращаясь к человеку из толпы или к собаке, он употребляет грубые слова: "врешь, кривой", "окаянная", "подлая", "тварь".

Ограниченный, невежественный Хрюкин, рассказывая о "происшествии", останавливается на подробностях, не относящихся к делу, допускает грамматически неправильные обороты ("Я человек, который работающий"), просторечные слова: "пущай", "ежели".

"Учителю нужно обратить внимание не только на изображенную Чеховым крупным планом фигуру "представителя" современной власти (Очумелов), не только проследить, как холопство и грубая сила, хотя и более приглушенно, показаны в образе одного из обывателей (Хрюкина), но и уяснить, что Чехов некоторыми намеками в начале рассказа и реакцией толпы в середине и финале создает впечатление о преобладающем тоне в жизни обывательской массы" [43, с.160].

Запуганность, забитость, отсутствие живой, активной, шумной жизни выступают из выразительной детали в первых строчках рассказа: "Кругом тишина... На площади ни души". Эпитеты "унылый, сонный" определяют жизнь обывателей, а реакция на "событие" закрепляет представление о их пассивности, рабском сознании. Сначала "толпа" безучастна, равнодушна к судьбе "пострадавшего" Хрюкина и к судьбе собаки, которую на глазах толпы бессмысленно мучил Хрюкин. Обыватели как бы выжидают: на чьей стороне будет сила. Затем, увидев, что "власти" не на стороне Хрюкина, обыватели смелеют. Кто-то даже "подливает масла в огонь", рассказывает подробности столкновения Хрюкина с собакой и называет Хрюкина "вздорным человеком". Когда обыватели видят поражение Хрюкина, они прямо высказывают отрицательное отношение к нему: "Толпа хохочет над ним". Из этих "колебаний" и из авторского описания в начале рассказа мы понимаем, что жизнь обывателей ничтожна, лишена смысла. Именно потому и возможно было то "событие", которое дано Чеховым как типическое.

"**В** 1885 году в "Петербургской газете" был напечатан рассказ А.П. Чехова "Злоумышленник", который затем вошёл в сборник "Пёстрые рассказы". Уже при жизни писателя рассказ был признан шедевром" [42, с.77]. Д.П. Маковицкий записал в "Дневнике" слова Л.Н. Толстого о "Злоумышленнике": "Я его раз сто читал". В списке рассказов, отмеченных Л.Н. Толстым и сообщённых Чехову И.Л. Толстым, "Злоумышленник" был отнесён к "1-му сорту". Критика также выделила рассказ среди чеховских произведений того времени. В критическом обозрении "Обо всём", опубликованном в журнале "Русское богатство", Л.Е. Оболенский писал о "Злоумышленнике": "Мелкие штрихи, иногда в одно слово, рисуют и быт, и обстановку так ясно, что вы только удивляетесь этому уменью - свести в один крохотный фокус все необходимые детали, только самое необходимое, а в то же время взволновать и чувство ваше, и разбудить мысль: в самом деле, вглядитесь глубже в этого следователя и в этого мужика, ведь это два мира, оторванные от одной и той же жизни; оба русские, оба в существе не злые люди, и оба не понимают друг друга. Подумайте только над этим, и вы поймёте, какая глубина содержания в этом крохотном рассказике, изложенном на двух с половиной страницах" [42, с.78].

Критики сразу почувствовали, что в рассказе единый национальный мир оказался расколотым на "два мира", между которыми нет понимания, нет согласия, и персонажи не только не могут установить взаимопонимание, гармонию сейчас - у них нет возможности обрести их и в будущем.

Л.Н. Толстой потому так остро и откликнулся на рассказ Чехова, что мысль о противоречиях русской жизни, о том, что "тело" и "ум" нации образовали два разных, а подчас и враждебных друг другу полюса, давно его волновала и преследовала. Она есть уже в "Войне и мире", но особенно явственно проступает в поздних произведениях писателя. Действительно, чеховский рассказ завершает целую традицию в русской литературе, придавая мысли, лежавшей ранее в основе, например, жанра романа, предельно сжатую, сгущённую форму. При этом мысль Чехова не становится обнажённой, голой, а обрастает плотью живых картин и сцен.

Итак, в одном мире почти независимо сосуществуют два. Когда они не сталкиваются, жизнь течёт мирно. Но стоит одному миру перейти "границу" другого, как между ними возникают трения, конфликты вплоть до угроз самой жизни каждого из них и обоих вместе. При этом вину обычно возлагали на следователя, как на человека образованного, но не способного вникнуть в душу мужика. Л.Н. Толстой сердито бросил: "Тоже судьи". Между тем Чехов не стремится никого осудить, хотя оба виновны и невиновны, оба вольные или невольные преступники. С точки зрения крестьянского мира Денис Григорьев - не преступник, а с точки зрения интеллигентского - преступник. Напротив, следователь в глазах мужика выглядит преступником, осуждая невинного человека, а в глазах цивилизованного общества - исполнителем закона и, следовательно, не является виновным.

"Речь в рассказе идёт не о социальной системе (косвенно она всё же затрагивается), а о фундаментальных, коренных основах "русского мира", которые глубже и значимее всякого социального и иного устройства. В рассказе действуют герои, наследующие разный исторический опыт, разную нравственность, разные понятия о жизни" [47, с.45].

**Д**ля удобства анализа назовём мир следователя миром образованным, интеллигентским, цивилизованным, "русско-европейским", а мир мужика - непросвещённым, крестьянским, нецивилизованным, "русско-патриархальным". История о том, как образовались два мира в одном, уходит в глубь веков. В чеховском рассказе перед читателем предстают два совсем не глупых и не злых человека. И тем не менее у каждого из них свой образ жизни, своя нравственность, свои понятия о совести и справедливости.

Судебный следователь действует в рамках законно возбуждённого дела. Отвинчивать гайки, которые скрепляют шпалы с рельсами на железнодорожном полотне, - преступление, за которое, согласно статье Уложения о наказаниях, полагается ссылка и каторжные работы. И следователь формально и фактически прав: подобные повреждения на железной дороге приводят к катастрофам, в которых могут погибнуть сотни и тысячи людей. Следователь резонно вспоминает: "В прошлом году здесь сошёл поезд с рельсов... Я понимаю!" Как образованному человеку, ему дики и непонятны действия Дениса Григорьева и других крестьян. Установив факт отвинчивания гаек (и не одной, а нескольких) мужиком, следователь пытается выяснить причину: "... а для чего ты отвинчивал гайку?" [46, с.50]. С этого момента его постигает неудача. Он отказывается понять и принять причины, по которым Денису Григорьеву позарез понадобились гайки. Следователю кажется, что мужик врёт, выставляя нелепую причину, что он прикидывается идиотом, что он "не мог не знать, к чему ведёт это отвинчивание..." [46, с.50]. Мотивы, называемые Денисом Григорьевым, не укладываются в сознание следователя, потому что они лежат в области жизни, в том быте, в той нравственности, какие следователю неизвестны и которые для него недоступны и недосягаемы.

Круг представлений следователя типичен для интеллигентного человека, для "русского европейца", получившего юридическое образование.

Как "русский европеец", он сразу создаёт дистанцию между собой и допрашиваемым, имея в виду не только разницу положений в данный момент, но и разницу сословий. Он сразу принимает официальный тон и обращается к Денису Григорьеву на "ты" ("Подойди поближе и отвечай на мои вопросы"). Это было принято в России, но не в Европе. Другая российская особенность заключается в том, что следователь заранее, ещё не приступив к допросу, предубеждён. Он не верит мужику, потому что, по старой русской традиции, мужик хитёр, скрытен и всегда готов обвести господина или барина вокруг пальца, прикинется неучем или дурачком, а потом сам же будет хвастаться тем, как ловко и легко обманул барина-глупца. Игра эта, всегда наполненная социально-нравственным смыслом, восходит ещё к древним временам и прекрасно отражена в нашем фольклоре. Точно так же и в рассказе Чехова. "Послушай, братец, не прикидывайся ты мне идиотом, а говори толком", - сердится на Дениса Григорьева следователь, когда тот чистосердечно объясняет ему, что гайки нужны в качестве грузила ("Мы из гаек грузила делаем"). Он убеждён, что и про грузила, и про шилишпёра, и про рыбалку вообще Денис Григорьев рассказывает с лукавым умыслом, надеясь отвести от себя вину, которую в душе не может не признать, а вслух признать не хочет: "Дураком каким прикидывается! Точно вчера родился или с неба упал. Разве ты не понимаешь, глупая голова, к чему ведёт это отвинчивание?" Но следователь думает, что хитрости мужика ему ведомы, что он видит мужика насквозь невооружённым глазом и потому называет его "глупой головой", хотя дураком, конечно, не считает, потому иначе не обвинял бы его в попытке сознательного обмана.

**О**днако следователь не только "русский европеец", но и "русский европеец". Он мыслит в ясных категориях, присущих формальному праву, основанному на договорных отношениях между обществом, государством и индивидом. Первое, что он делает, - устанавливает сам факт преступления, то есть отвинчивания гаек. С этой целью он излагает суть происшествия и предъявляет Денису Григорьеву отобранную у него на месте происшествия гайку: "Вот она, эта гайка!. С каковою гайкой он и задержал тебя. Так ли это было?" Далее следователь, как и положено по закону, выясняет мотив преступления: "... а для чего ты отвинчивал гайку?" [46, с.52]. И тут выясняется: мотив настолько смехотворен и нелеп, настолько детски бесхитростен, наивен и житейски правдив, что в него нельзя поверить, если сопоставить тяжесть преступления и причину, его породившую. Наконец, в голове следователя никак не укладывается тот факт, что Денис Григорьев, взрослый крестьянин, понятия не имеет о прямой и непосредственной связи между отвинчиванием гайки и крушением поездов. Он не понимает, почему сидящий перед ним мужик упорно твердит о рыбалке и отказывается говорить об авариях на железной дороге. Житейскую логику Дениса Григорьева, разделяемую всеми деревенскими жителями, следователь расценивает как увёртку и ложь, желание уйти от ответа и увести разговор в сторону от верного направления: "Ты ещё про шилишпёра расскажи! - улыбается следователь" [46, с.53].

Так и не установив мотив, причину преступления, следователь обращается к нравственному чувству Дениса Григорьева, к его совести: "Не догляди сторож, так ведь поезд мог бы сойти с рельсов, людей бы убило! Ты людей убил бы!" Но и здесь его ждёт неудача: мужик отрицает всякий злодейский умысел и божится, что совесть его чиста: "Слава Те Господи, господин хороший, век свой прожили и не токмо что убивать, но и мыслей таких в голове не было... Спаси и помилуй, Царица Небесная... Что вы-с!" [46, с.54]. Мужик понял следователя так, что будто бы, отвинчивая гайку, держал в уме злое намерение, хотел по своей воле лишить людей жизни. Между тем такого умысла у мужика не было, его совесть в этом отношении абсолютно чиста.

Отчаявшись подействовать на совесть Дениса Григорьева, следователь снова обратился к его уму: "Послушай...1081-я статья Уложения о наказаниях говорит, что за всякое с умыслом учинённое повреждение железной дороги, когда оно может подвергнуть опасности следующий по сей дороге транспорт и виновный знал, что последствием сего должно быть несчастье... понимаешь? знал! А ты не мог не знать, к чему ведёт это отвинчивание... он приговаривается к ссылке в каторжные работы". Чехов не случайно заставляет следователя трижды повторить слова о том, что мужик знал о возможности крушения поезда. Судебный следователь настойчиво убеждает Дениса Григорьева в этой мысли ("А ты не мог не знать... "). С этой поры весь вопрос состоит в том, знал или не знал. Следователь уже не настаивает на умысле, поняв, что тут он ничего не добьётся. Текст статьи уложения, приведённой в рассказе, звучит очень гуманно: обвиняемый считается виновным в том случае, если будет установлено, что он знал о последствиях повреждений. Если же дознаватель придёт к выводу, что допрашиваемый не знал о том, к чему приведёт его поступок, он, надо полагать, освобождался от наказания. Однако знание или незнание Дениса Григорьева о последствиях отвинчивания гайки остаётся невыясненным. "Следователь убеждён, что мужик знал и, стало быть, понимал, что может случиться катастрофа. Денис Григорьев, напротив, утверждает, что не знал, не догадывался и не помышлял. Тут один голос спорит с другим, и истина в таком противостоянии не может быть добыта. Но так как преступление совершилось и виновник схвачен, то у следователя есть все основания готовить постановление об аресте и заключении под стражу" [22, с.38].

**Ч**итатель рассказа понимает, что следователь одновременно прав и не прав. Преступление совершено, но виновный не должен нести наказания, потому что он не знал о последствиях своего поступка. Закон в таких случаях освобождал от наказания. Следователь допустил ошибку и, заключив под стражу невиновного по закону человека, сам становился преступником. Обвиняемый и дознаватель в ходе рассказа не то чтобы меняются местами, но пребывают одновременно в двух качествах - виновного и невиновного. В чём, однако, причина ошибки, почему следователь не поверил мужику? Не только потому, что они ведут разный образ жизни, что быт Дениса Григорьева незнаком следователю, что герои находятся на разных уровнях образования, воспитания, нравственности, на разных ступенях социальной лестницы. Глубинные причины заключены не только и даже не столько в этом. "Рассказ с необыкновенной художественной убедительностью демонстрирует абсолютную невозможность понимания и согласия между мужиком и следователем, причина которой состоит в том, что у мужика и следователя разная "система" мышления, разная нравственность, разная логика, разное отношение к действительности, которые своими истоками уходят в тёмную глубь веков" [22, с.38].

Следователь изображён Чеховым совсем не злодеем. Он не строит Денису Григорьеву ловушек, не пытает его и не стремится "выбить" признание из его уст. Да это не нужно: мужик сознался, что гайки отвинчивал. Но следователь никак не может понять, почему мужику недоступна та простая истина, что отвинчивание гаек грозит крушением поездов и гибелью многих людей. А происходит это вследствие того, что следователь рационалист, "русский европеец", усвоивший правовые и нравственные европейские нормы. Он распространяет их на всё общество, независимо от того, кто перед ним - крестьянин или интеллигент, просвещённый человек или необразованный, обеспеченный или бедный.

Крестьянин Денис Григорьев знать не знает о европейском праве, а следователь ни с какими патриархальными нравами не знаком. Единый "русский мир" давно уже раскололся, и европейская, условно говоря, послепетровская Россия непонятна России патриархальной, допетровской, равно как и наоборот. В этом состоит парадокс русской жизни, здесь заключены все её беды, так остро и метко схваченные Чеховым в коротком рассказе.

"**Р**ациональной логике, основанной на законе, предполагающем формальное право, Денис Григорьев противопоставляет "право по совести", религиозно-патриархальное право, возникшее ещё в Древней Руси. С этой точки зрения весьма любопытен ход его мыслей" [22, с.39].

Первоначально может показаться, что Денис Григорьев не понимает следователя вследствие беспросветной темноты, непросвещённости, необразованности. Можно подумать, будто он ещё не добрался до того уровня цивилизации, в котором пребывают следователь и вся грамотная Россия. Такое представление, конечно, создаётся в рассказе, но оно не главное. Суть в том, что Денису Григорьеву прекрасно живётся в его собственном патриархальном мире и он нисколько не чувствует какой-либо ущербности своего состояния. Он европейской цивилизации не знает и знать не хочет. Так, например, он возмущается сторожем, который никакого понятия, как и сам Денис Григорьев, не имеет и не может иметь ("а сторож тот же мужик, без всякого понятия, хватает за шиворот и тащит"), а берётся рассуждать на новый лад ("Ты рассуди, а потом и тащи! Сказано - мужик, мужицкий и ум... ") и без всякого верного (сторож его изначально лишён) рассуждения употребил силу ("... он меня два раза по зубам ударил и в грудь"). На первый взгляд создаётся впечатление, что до Дениса Григорьева дошли какие-то смутные сведения о гражданском праве, о том, что бить человека даже при задержании нельзя. На самом деле этот эпизод ничего общего не имеет с европейским правом. Денис Григорьев сразу разделил закон на две части: "рассуждение" он отдал в ведение следователю и всем образованным людям, у которых есть "понятие", а "совесть" оставил себе и таким же, как он, мужикам. Иначе говоря, крестьянин "рассуждать", то есть логично мыслить, не может и отказывается. Это не значит, что он глуп или не способен мыслить вообще. Просто у него другой, нежели у следователя, ум. Следователь наделён рациональным умом, мужик - "мужицким". Это два совершенно разных ума, которые не могут прийти к согласию, а порождают споры. С этой точки зрения вполне понятно, почему именно "сторож Иван Семёнов Акинфов" вызвал особую неприязнь Дениса Григорьева: по его мнению, сторож смешал две роли - мужика и просвещённого человека. Он поступил так, как не подобает ни мужику, ни образованному господину: сразу, не рассуждая, признал виновным и потащил к следователю. Признав крестьянина преступником, он не проявил ни капли мужицкого ума, потому что такое признание возможно только после "рассуждения". Если бы он мог "рассудить", то понял бы, что Денис Григорьев не преступник: он никакого злого умысла не имел и, следовательно, не являлся виновным. Но так как сторож - мужик, то "рассудить" он не в силах. Сторож, стало быть, совершил большую ошибку: признав Дениса Григорьева виновным, он пытался "рассудить", что положено не ему, а просвещённому человеку, но так как он - мужик, то "рассудить", естественно, был не способен.

Из этой сцены видно, что Денис Григорьев истолковал слова следователя о причинах крушения поезда "в прошлом году" ("Теперь понятно почему... ", "Теперь, говорю, понятно, отчего в прошлом году сошёл поезд с рельсов... Я понимаю!") превратно и в свою пользу. Он уверен не только в том, что следователь сочтёт его невиновным, но и в том, что правильно разделил ум следователя и ум мужика: следователю дано "рассуждать", логично мыслить ("На то вы и образованные, чтобы понимать, милостивцы наши... Господь знал, кому понятие давал... Вы вот и рассудили"), мужику дано мыслить по-мужицки. Сторож это правило нарушил. "Вместе с тем в сознании Дениса Григорьева живёт и другая мысль: он надеется, что правда просвещённых людей и правда мужицкая могут обрести гармонию, согласие, что логика крестьянина и логика следователя не всегда враждебны друг другу" [30, с.44]. Мужик поверил, что следователь рассудил правильно, что он понял Дениса Григорьева. Значит, мечта о единстве нации разделяется не только людьми из образованного сословия, но и крестьянами. Она близка всему народу.

Крестьянин, убеждённый в справедливом суде следователя, ищет поначалу причину не в нём, а в каких-то посторонних людях: в старосте, который напутал "насчёт недоимки", в брате, который не платит и за которого ему, Денису, приходится отвечать, хотя брат за брата не ответчик. И только потом он обвиняет судей, то есть следователя: "Надо судить умеючи, не зря... Хоть и высеки, но чтоб за дело, по совести..." И тут в качестве праведного судьи он вспомнил носителя старого патриархального права: "Судьи! Помер покойник барин-генерал, Царство Небесное, а то показал бы он вам, судьям..." Патриархальное право связалось в сознании Дениса Григорьева с совестью. Оно носило личный характер, в нём не было формального безличия, которое теперь осмысливается как неумение судить.

Надежды Дениса Григорьева на то, что законы "ума" и "совести" совпадут, как уже сказано, разрушились и к согласию до сих пор не приведены. Новое право крестьянин отвергает и признаёт только старое, патриархальное.

"Крестьянин и следователь живут в разных измерениях, у них разная жизнь. Следователь не может понять жизнь крестьянина, крестьянин - следователя" [30, с.45]. Различие в образе жизни описывается в рассказе в первых же строках. Следователь - чиновник, на нём мундир, и его портрет ясен. А вот крестьянина Чехов рисует подробно: "... маленький, чрезвычайно тощий мужичонка в пестрядинной рубахе и латаных портах. Его обросшее волосами и изъеденное рябинами лицо и глаза, едва видные из-за густых, нависших бровей, имеют выражение угрюмой суровости. На голове целая шапка давно уже не чёсанных, путаных волос, что придаёт ему ещё большую, паучью суровость. Он бос" [46, с.51].

Писатель сосредоточивает внимание не только на бедности, темноте крестьянина, на его трудной жизни, на перенесённых им тяжёлых болезнях - портрет, нарисованный Чеховым, свидетельствует о том, что Денис Григорьев словно пришёл в современное писателю время из далёкого прошлого: на нём пестрядинная рубаха, которую носили крестьяне ещё в стародавнюю пору; густые, нависшие брови, нечёсаные, путаные волосы напоминают человека эпохи дикости и варварства.

Вид крестьянина отличался "угрюмой суровостью", подобно древним людям, хотя из дальнейшего повествования читатель узнаёт, что нрав у мужика добрый и смирный. Чехов, однако, дважды пишет о "суровости" мужика и даже называет её "паучьей", намекая на близость крестьянина к животному миру, причём к самому древнему и жизнестойкому царству - царству насекомых. Наконец, занятие Дениса Григорьева, как и других климовских мужиков, - рыбная ловля - известно с незапамятных времён. О рыбной ловле крестьянин знает всё и охотно рассказывает следователю про грузила, выползков, живцов, уклеек, пескарей, окуней, щук, налимов, шилишпёров, голавлей и всякую иную добычу.

Логика мужика безупречна. Она уходит своими корнями в вековой опыт патриархальной жизни, когда крестьянин мог свободно пользоваться дарами природы, землёй, лесом, водой, если они были общими, принадлежали всему "миру". В новое время он с такой же свободой относится к железной дороге, которая пролегла через его родные места.

Наконец, он, как ему кажется, убеждает следователя в том, что свинец для грузила "купить надо" (тут двойной смысл: не только тот, что денег нет, что он, Денис Григорьев, беден, но и тот, что он вовсе не дурак: зачем покупать, когда гаек полно на железнодорожном полотне, а оно проходит по земле, на которой издревле жили мои предки, теперь живут другие крестьяне, живу я, и, стало быть, гайки общие, принадлежащие всем, и мне в том числе; и в самом деле, гайки отвинчивают мужики всей деревни - от мала до велика), "а гвоздик не годится", тогда как гайка - самое лучшее грузило: "И тяжёлая, и дыра есть".

Денис Григорьев исчерпал все доводы, а следователь всё ещё считает мужика виновным. И когда он наконец понимает, что из-за гайки может стать убийцей вследствие крушения поезда, искренне не понимает логики следователя. В сознании мужика это никак не укладывается, и не только потому, что тёмен и необразован. Крестьянская голова устроена так, что отними малое от большого, большого не убудет, оно не станет меньше, авось ничего дурного не случится: "Ежели б я рельсу унёс или, положим, бревно поперёк ейного пути положил, ну, тогды, пожалуй, своротило бы поезд, а то... тьфу! гайка!" Итак, гайка, по разумению Дениса Григорьева, во-первых, столь малый предмет, что не может принести никому и ничему никакого вреда. Гайка не бревно или рельс. К тому же одна гайка ничего не значит ("Мы ведь не все отвинчиваем... оставляем... Не без ума делаем... понимаем..."). Во-вторых, житейский опыт убедил мужика и всю деревню, что от отвинчивания гаек ничего произойти не может:

"Денис усмехается и недоверчиво щурит на следователя глаза.

Ну! Уж сколько лет всей деревней гайки отвинчиваем, и хранил Господь, а тут крушение... людей убил..." [46, с.52].

**Н**о самое главное - у Дениса Григорьева не было злого умысла. Европейское право судит на основе самого факта, принимая, конечно, во внимание важное обстоятельство: умышленное деяние или нет. От него зависит степень неотвратимого наказания. Для патриархального права важен не столько сам факт свершившегося деяния, сколько присутствие умысла. Тот, кто не имел умысла, может быть оправдан, прощён, освобождён от наказания, помилован или, во всяком случае, вправе рассчитывать на значительное снисхождение. Сам обвиняемый, если у него не было умысла, не считает себя виновным. Совесть его оказывается чиста. Согласно патриархальному праву, тот больше виноват, кто задумал убийство и подстрекал к нему, нежели тот, кто убил, действуя по наущению чужой преступной воли. Убийцу склонны всегда оправдать, ссылаясь на то, что его обманули дружки, завлекли в свои сети, соблазнили, тогда как он не думал и не хотел убивать, а следовательно, по природе не злодей.

**С**ледовательно, речь в рассказе идёт не столько об образованности и темноте, сколько о разных, несовместимых нравственных представлениях. Понятия мужика о нравственности ничуть не уступают по своему качеству понятиям следователя, но они другие и по времени, и по существу. Денис Григорьев не принимает суд следователя и обижается, полагая, что следователь судит несправедливо, "зря". Следователь, в свою очередь, не может встать на точку зрения патриархальной морали и патриархального права и объявляет мужика виновным. Однако это, хочет он того или нет, делает его виновным, потому что он заранее отказывается понять мужика и навязывает ему свои нравственные нормы. Иначе говоря, следователь, как и крестьянин, не понимает, что невольно делается преступником. В этом и состоит трагический парадокс "русского мира", представший в рассказе Чехова в короткой и впечатляющей сценке.Л. Толстой безоговорочно встал на сторону мужика, на сторону патриархального сознания. Для него виноваты прежде всего следователь и судьи. Чехов-писатель "объективно" передаёт коллизию и уравновешивает взгляды следователя и Дениса Григорьева.

"Русский мир" раскололся на два, и между ними образовалась нравственная пропасть. Для того чтобы преодолеть эту пропасть, необходимо "просветить" и мужика, и интеллигента. Совершенно ясно, что результат взаимного движения навстречу друг другу не может быть с точностью предсказан, поскольку народ в целом не приемлет европейского пути. Одна дорога ведёт в сторону Европы. На неё Россия вступила давно, со времён Петра I. Другая дорога - в сторону от Европы, в патриархальное прошлое. От неё уходила просвещённая Россия, но не уходил её народ. Часть российской интеллигенции, видя и понимая это, сочувствовала стремлениям народа найти особый, "третий" путь (не чисто западный и не чисто азиатский), "русский" и даже побуждала народ к таким поискам. Однако "третьего" пути нет, и искать его - напрасный труд. И всё же пока патриархальный образ жизни ещё живёт в народном сознании, ещё существует в быту, обиходе и общественной жизни, до тех пор живут и существуют патриархальная нравственность и основанное на ней право. Стало быть, задача заключается в том, чтобы сблизить, по возможности учесть и совместить рациональные европейские законы с законами "по совести".

**М**агистральный путь России для Чехова состоял не в том, чтобы встать на сторону умного, укоренённого в привычное мироустройство и житейски приспособленного, но патриархального, пропитанного предрассудками и суевериями, тёмного мужика, забыв и отбросив европейское, и не в том, чтобы приказать народу срочно европеизироваться, предав забвению патриархальное, хотя бы и устаревшее, а в том, чтобы постепенно двигаться к европеизации, не пренебрегая национально-особенным и не игнорируя его.

## Заключение

Проза А.П. Чехова нашла глубокое и всестороннее освещение в трудах отечественных и зарубежных литературоведов. Вопросами изучения характерных особенностей поэтики прозаических произведений писателя занимались такие ученые, как Г.П. Бердников, Н.Я. Берковский, ГА. Бялый, П. Вайль, А. Генис, В.В. Голубков, М.П. Громов, А.Б. Есин, В.Б. Катаев, М.В. Кузнецова, В.Я. Лакшин, В.Я. Линков, З.С. Паперный, Э.А. Полоцкая, Г.Н. Поспелов, В.М. Родионова, М.Л. Семанова, И.Н. Сухих, В.И. Тюпа, А.П. Чудаков, Л.М. Цилевич, Е.П. Червинскене.

В России А.П. Чехов - не только общепризнанный классик, но и очень живо интерпретируемый автор. Литература о нём огромна. Чеховские пьесы, включая и юношеские, идут повсюду. Что касается кино - и телеэкранизаций, то, кажется, мало осталось рассказов, не перенесённых на экран, некоторые даже в жанре мюзикла; иные повести экранизированы по нескольку раз.

Не удивительно ли: произведения "бытописателя", посвящённые будничной жизни русских людей конца XIX века, которая не настолько близка нам, чтобы оставаться насущной темой, и не настолько далека, чтобы дать пищу исторической фантазии, - произведения эти создали могучее силовое поле, где сила притяжения со временем не слабеет, а возрастает.

Чехов оказывается трудным для детей любого возраста. Составители школьных программ тем не менее из года в год предлагают для анализа одни и те же произведения: в 5-м классе - рассказ "Хирургия", в 6-м - "Лошадиная фамилия" и "Пересолил", в 7-м - "Хамелеон", "Тоска", "Злоумышленник", в 8-м - "Толстый и тонкий"… Объединяющей теоретической основой подобного ряда произведений должно служить, по мнению методистов, "комическое": "понятие юмора" - 5-й класс, "развитие понятия юмора" - 6-й класс, "сатира" - 7-й класс и т.д.

## Список литературы

1. Абрамович Г.Л. Введение в литературоведение. - М.: Просвещение, 1979. - 290 с.
2. А.П. Чехов в воспоминаниях современников. - М.: Издательство Художественной литературы, 1986. - 400 с.
3. А.П. Чехов к Ал. Чехову // Русские писатели о языке. - Л., 1954. - С.294, 305.
4. Белинский В.Г. Сочинения. - М.: Просвещение, 1948. - Т.1. - С.112.
5. Богданова О.Ю. Особенности изучения эпических произведений // В пособии: Методика преподавания литературы в средних специальных учебных заведениях / Под ред. А.Д. Жижиной. - М.: Просвещение, 1987. - 310 с.
6. Вопросы анализа художественных произведений. Под ред. Н.О. Корста. - М.: Просвещение, 1969. - 190 с.
7. Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа / Под ред. А.М. Докусова. - М.: Просвещение, 1974. - 230 с.
8. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М.: Просвещение, 1962. - 288 с.
9. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. - М.; Л., 1996. - 311 с.
10. Гурвич И. Проза Чехова (человек и действительность). - М.: Высшая школа, 1970. - 85 с.
11. Добин Е. Деталь у Чехова как стержень композиции // Вопросы литературы. - 1975. - № 8. - С.34-36.
12. Загидуллина М. Честно о Чехове // Знамя. - М., 2003. - № 4. - С.232-234.
13. Зиман Л. Есть ли злоумышленник в рассказе А.П. Чехова "Злоумышленник"? // Детская литература. - 2001. - № 5/6. - С.32-34.
14. Изучение творчества Н.В. Гоголя в школе / под ред.Л.И. Тимофеева. - М.: Просвещение, 1954. - 211 с.
15. Искусство анализа художественного произведения Сост. Т.Г. Браже. - М.: Просвещение, 1971. - 188 с.
16. Капустин Н.В. "Чужое слово" в прозе А.П. Чехова: жанровые трансформации / М-во образования Рос. Федерации. Иван. гос. ун-т. - Иваново: Иван. гос. ун-т, 2003. - 261 с.
17. Катаев В.Б. Проза Чехова. Проблемы интерпретации. - М.: Изд-во МГУ. - 1979. - 326 с.
18. Коровина В.Я. Литература. Методические советы. 7 кл. - М.: Просвещение, 2003. - 176 с.
19. Крамань Е. Жизнь и творчество А.П. Чехова // Литература. - 2004. - №27-28. - С.23-28.
20. Крупник Е. Использование грамзаписи при изучении рассказа "Хамелеон" в вечерней школе // Литература в школе. - 1960. - № 1. - С.15-17.
21. Кузнецова М.В. Творческая эволюция А.П. Чехова. - Томск: Изд-во Томского университета. - 1978. - 262 с.
22. Лукичева З.В. К изучению рассказа А.П. Чехова "Злоумышленник" // По новым программам.7 класс. Учебно-методическое пособие учителю литературы. - Череповец, 1997. - С.38 - 45.
23. Маймин Е.А. Опыты литературного анализа. - М.: Просвещение, 1972. - 220 с.
24. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. - М.: Просвещение, 1977. - 200 с.
25. Методика преподавания литературы / под ред.О.Ю. Богданова. - М.: изд. Центр "Академия", 1999. - 390 с.
26. Методическое руководство к учебнику-хрестоматии "Родная литература.6 класс". - М.: Просвещение, 1986 (раздел о Чехове подготовлен Л. Тодоровым). - 110 с.
27. Огнев А.В. Чехов и современная русская проза. - Тверь, 1996. - 171 с.
28. Орешникова И.М. Как мы читали рассказ "Хамелеон" // Литература в школе. - 1963. - № 6. - С.22-24.
29. Полоцкая Э.А.П. Чехов. Движение художественной мысли. - М.: Советский писатель, 1979. - 256с.
30. Полоцкая Э.А. Пути Чеховских героев. - М.: Советский писатель. - 1983. - 388с.
31. Полоцкая Э.А. Человек в общении с миром (о чеховских героях) // Вечерняя средняя школа. - 1985. - №12. - С.37-41
32. Проблемы анализа художественного произведения в школе. Методические рекомендации для студентов / Отв. ред.О.Ю. Богданова. - М.: Академия, 1996. - 160 с.
33. Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. Т.Ф. Курдюмовой. - М.: Просвещение, 1985.
34. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. - М.: Просвещение, 1985. - С.58.
35. Семанова М. Чехов в школе. - Л.: Ленинградское отделение Учпедгиза, 1954. - 165 с.
36. Семанова М.А. Чехов художник. - М.: Просвещение. - 1976. - 164с.
37. Сорокин В.И. Анализ литературного произведения в средней школе, Учпедгиз, 1955. - 188 с.
38. Сухих И. Жизнь человека: Версия Чехова // Антон Чехов. Рассказы из жизни моих друзей. - Спб.: КультИнформПресс, 1994. - С.5-28.
39. Теплинский М.В. Изучение творчества А.П. Чехова в школе. - Киев: Просвіта. - 1985. - 285с.
40. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы. - М.: Просвещение, 1976.410 с.
41. Толстая Е. Поэтика раздражения: Чехов в конце 1880 - начале 1890-х годов. - М.: Амфора, 2002. - 377 с.
42. Тюпа В.И. Художественность чеховского рассказа. - М.: Высшая школа, 1989. - 135с.
43. Ушакова М.В. Изучение рассказа Чехова "Хамелеон" // Год работы в 6-ом классе по хрестоматии "Родная литература" / Сост. И.Ф. Монахова. - М.: Просвещение, 1963. - С.148 - 164.
44. Федорова А.С. Проблема человека в творчестве А.П. Чехова // Школа. - 2004. - №1. - С. 19-21.
45. Хализев В.Е. Теория литературы. Учебник для студентов вузов. - М.: Высшая школа, 2005. - 405 с.
46. Чехов А.П. Рассказы. - М.: Арпис, 2003. - 290 с.
47. Чеховский вестник / Чеховская комиссия РАН; МГУ им. М.В. Ломоносова филол. фак. - М.: Скорпион, 2003. - № 12. - 138 с.
48. Чудаков А.П. Мир Чехова: Возникновение и утверждение. - М.: Советский писатель, 1999. - 382с.
49. Чуковский К.И. О Чехове: Человек и мастер. - М.: Русский путь, 2008. - 200 с.
50. Шеховцева Т.А. Антон Чехов. - Харьков: Ранок. - 2002. - 80с.

## Приложения

**1. Разработка урока по рассказу А.П. Чехова "Хамелеон"**

**Тема:** *А.П. Чехов. "Хамелеон". Средства юмористической характеристики*

**Цель урока**: углубить представление учеников о комическом в литературе; развивать навыки анализа текста, проанализировать сюжетно-композиционные особенности рассказа "Хамелеон".

**Ход урока:**

*Орг. момент.*

*Проверка домашнего задания:*

1. Выразительное чтение рассказа по ролям.

*Слово учителя.*

В основе сюжета рассказа "Хамелеон", как и многих других чеховских рассказов, лежит анекдот, короткая занимательная история. Обратим внимание, что значительную часть рассказа занимает диалог, описание сокращено до минимума, похоже на ремарки. Рассказ можно представить как драматическое произведение - сценку.

Действия в рассказе мало, рассказ статичен, внешних событий не происходит: полицейский надзиратель выясняет, кто хозяин собаки, укусившей "золотых дел мастера" Хрюкина - от этого зависит его решение. Вот, собственно, и всё. Чехов делает из этого обыденного, в общем, сюжета блестящий сатирический этюд нравов обывателей провинциального городка. На первом плане не внешние, а внутренние события - колебания психологического состояния людей.

Речь не только о наиболее ярком "хамелеоне" Очумелове. Настроения толпы тоже постоянно меняется. Смешное, комическое в сюжете заключается именно в амплитуде колебания мнений. Наша задача выяснить, как проявляется комическое в композиции, в характеристиках героев, в деталях, в изобразительно-выразительных средствах. Сначала познакомимся с презентацией "Особенности юмористических рассказов Чехова".

*Анализ текста:*

*а) Композиция.*

1. Какую роль в композиции рассказа играет первый абзац? (Является экспозицией)

2. Сопоставьте экспозицию, первую картину, со второй картиной, когда, словно из земли выросши, собирается толпа.

3. Чем отличается экспозиция рассказа Чехова от экспозиции очерка Тургенева "Бежин луг"? (У Тургенева экспозиция развёрнутая, у Чехова же всего несколькими штрихами даётся зарисовка сонной площади)

4. Какой эпизод является завязкой рассказа? Завязка в эпизоде, когда сбитый с толку Очумелов произносит: "Кто кричал?")

5. В чём особенность этой части композиции в рассказе? (Учитель комментирует после ответов детей, отмечая и записывая на доске под заголовком "Особенности юмористических рассказов Чехова" 1) краткость, динамичность экспозиции)

6. Что можно считать кульминацией рассказа? (Кульминация как таковая отсутствует. Колебание мнений Очумелова можно изобразить в виде графика, напоминающего кардиограмму с высокими пиками. "). В тетради записываем: 2) повторяемость ситуаций, поведения персонажей)

7. Где в рассказе развязка? (Развязка вынесена за рамки повествования ("открытый финал")

*б) Художественная деталь.*

*Слово учителя:*

1. Чехова называют мастером художественной детали. Попробуем найти выразительные детали в тексте и определить их роль.

2. Прочитайте начало рассказа. Что несут "Служители закона"? (Узелок и решето ясно свидетельствуют о "деятельности" того и другого)

3. Что является центром внимания толпы в завязке рассказа? (Окровавленный палец Хрюкина - яркое цветовое пятно, выразительная деталь)

4. Что происходит с шинелью Очумелова? Что означают манипуляции с шинелью? От какого чувства героя бросает то в жар, то в холод? (Записываем: 3) выразительная деталь)

*в) Приём говорящих фамилий.*

1. О каких чертах характера говорят фамилии: Очумелов, Хрюкин?

2. Как эти фамилии связана с ролью персонажей в рассказе? (Учитель поясняет, что "золотых дел мастер" Хрюкин вовсе не ювелир, а ассенизатор, то есть человек, в обязанности которого входит очистка выгребных ям, туалетов)

*г) Речевая характеристика.*

1. Почему Очумелов назван косноязычным? Каково значение этого слова?

2. Найдите доказательства косноязычия героя в тексте. ("По какому случаю тут? Почему тут? Это ты зачем палец?" и т.д.)

3. Сколько раз в речи Хрюкина встречаются слова с корнем "закон"? А в речи Очумелова и Елдырина? О чём это говорит?

4. Как выражена в речи социальная характеристика персонажей? (Очумелов, защищая "генеральскую собачку", чувствует свою силу и власть, поэтому в его речи преобладают восклицательные предложения с одинаковой структурой и угрожающей интонацией: "Я этого так не оставлю!", "Я ещё доберусь до тебя!")

5. Какое значение в создании характеристики чеховских персонажей имеет их речь? (Рассказ держится на живой речи, преобладает диалог, своей речью персонажи выдают свой характер) Записываем: 4) живая разговорная речь, преобладает диалог.

*д) Закулисные (внесценические) персонажи.*

***Закулисные персонажи*** *- те, которые не появляются на страницах произведения, но оказывают косвенное, а иногда и решающее влияние на то, что происходит перед глазами читателя или зрителя.*

1. Есть ли закулисные персонажи в "Хамелеоне"? (Генерал, "братец" генерала, брат Хрюкина)

2. Какое влияние на происходящие события они оказывают? Записываем: 5) влияние на события закулисных персонажей.

*е) Роль автора.*

1. Как выражается авторская оценка происходящего?

в названии рассказа;

в художественных деталях;

в "говорящих фамилиях";

нет прямой авторской оценки.

**Итоги урока.**

1. Как создаётся комический эффект, комическая ситуация в рассказе?

2. Почему мы можем назвать рассказ сатирическим?

3. Чем сатира отличается от юмора? http://www.ikt.oblcit.ru/172/jakuchina/p6aa1.htmlhttp://www.ikt.oblcit.ru/172/jakuchina/p5aa1.html - #

**Домашнее задание.**

1. Прочитать рассказы Чехова "Злоумышленник", "Тоска", "Размазня".

2. Подготовить выразительное чтение рассказов по ролям.

3. Индивидуальное задание: рассказ о писателе на одну из тем: "Чехов и другие писатели", "Чехов - врач и писатель".