

# Ю.Н.УСОВ

## МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНОИСКУССТВА В ИДЕЙНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ 8-10 КЛАССОВ

### Введение

Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин: Министерство просвещения, 1980. 125 с.

#### О ПРИНЦИПЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНОИСКУССТВА В ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

О роли киноискусства в идейно-эстетическом воспитании школьников уже подготовлено немало работ: созданы программы<sup>1</sup> отдельные методические пособия<sup>2</sup>, специальные книги искусствоведов, журналистов о кино в помощь школе<sup>3</sup>. И все же проблема эффективного использования кино, как и других видов искусства, в идейно-эстетическом развитии школьников далека от окончательного решения.

По мнению большинства педагогов, преподавание искусства, особенно литературы, порой неправомерно ограничивается историей и теорией данного вида. Поможет ли изучение этих разделов программы подготовить школьника к встрече с искусством, сформировать вкус, навыки художественного восприятия? Ведь теоретические понятия о силлабо-тоническом стихосложении, например, еще не гарантирует эмоционального восприятия самой поэзии, постижения глубины художественной мысли.

Иногда говорят о методических недостатках преподавания литературы - о сухом логизировании при обращении к художественному тексту, об анализе, убивающем непосредственность эмоционального переживания произведений искусства. Справедливо считают, и не без основания, что эта же опасность ожидает и киноискусство, вели его превратить в учебный предмет. Только свободное, произвольное общение по поводу искусства, как полагают некоторые, сможет уберечь школьников от рационализма и сухой дидактики при оценке книг, фильмов, живописных полотен.

Все эти замечания верны, хотя и не вскрывают подлинных противоречий, устранив которые мы могли бы сохранить глубину и свежесть эмоционально-интеллектуальной реакции школьников при встрече с произведением искусства на учебных занятиях. Одно из этих противоречий заключается в том, что, преподавая искусство, восприятие которого опирается на образно-пространственный, невербальный тип мышления, мы по аналогии с преподаванием учебных дисциплин и в этом случае совершенствуем принципиально противоположный художественному восприятию тип мышления - абстрактно-логический, вербальный, поскольку изучение искусства ограничиваем его историей и теорией, то есть наукой, а не самим искусством. Естественно, конечно, при этом, что сам процесс художественного восприятия остается в стороне. Отсюда рационализм, логизирование, подмена эстетического анализа социологическим и прочие недостатки, которые порой встречаются на уроках литературы.

С грустью приходится констатировать тот факт, что задача формирования образно-пространственного мышления не сформулирована в учебных программах даже предметов эстетического цикла. "В процессе школьного обучения (за исключением младших классов), - пишет Поддьяков Н.Н., - у детей не развивают способность мыслить образно, что обедняет их умственное развитие" (4). Незрелость образно-пространственного мышления обнаруживается и в восприятии произведений искусства: литературы, кино, театра, музыки, живописи.

Вероятно, идеальным вариантом решения подобной задачи будет практический курс о том или ином виде искусства на основе рассмотрения отдельных моментов художественного восприятия - как по мере постепенного проникновения, "вживания" в произведение искусства открывается ученику многоплановость развития авторской мысли, в каких образных формах закрепляется она творческим воображением, сознанием школьник Практическое знакомство с этапами формирования художественного образа в сознании зрителя и выработает навыки невербального типа мышления: образность, ассоциативность, возможность в момент восприятия одновременного сопереживания герою и автору художественного произведения.

Безусловно, разделы теории и истории искусства должны присутствовать и в этом курсе, но их усваивание в данном случае будет подчинено практической задаче формирования образно-пространственного мышления, необходимого для совершенствования художественного восприятия: различные пути углубления неосознаваемой психической деятельности, интуитивного познания художественной идеи при встрече с искусством, возможные средства обогащения потока ассоциаций как чувственных, так и интеллектуальных. Но самое главное в интуитивном познании художественной идеи, авторской концепции - это навыки анализа и синтеза специфического для данного вида художественного образа на основе одновременного сопереживания герою и автору произведения искусства. Отсюда возникает, пожалуй, единственный вывод о том, что содержание подобного курса должно строиться по принципу знакомства с особенностями структуры художественного образа.

Вот почему рассматриваемый курс "Кино как искусство" для 8-10 классов общеобразовательной школы, реализация которого возможна в условиях работы школьного кино клуба, факультатива и урока литературы, строится по принципу знакомства с особенностями структуры кинообраза, или звукозрительного образа, синтезирующего в себе отдельные свойства смежных видов искусства, но принципиально отличающегося от художественного образа в произведениях литературы, живописи, музыки, театра.

Цель курса - повышение идейно-эстетического воздействия экранных искусств (кино и телевидения) на основе развития аудиовизуальной грамотности - культуры восприятия звукозрительного образа, навыков его анализа и синтеза, которые реализуются на интуитивном уровне в момент встречи с фильмом.

Основное содержание клубных и факультативных занятий каждого года обучения - специфика структуры кинообраза. Особенности его восприятия рассматриваются в процессе специальных занятий и разбора отдельных фильмов с постепенным усложнением задач анализа и программы просмотров. По ходу этих занятий учащиеся будут

знакомиться с основными теоретическими разделами, изложенными в программе "Основы киноискусства"<sup>1</sup>, утвержденной Министерством просвещения СССР: "Виды кино", "Материал, тема, идея фильма", "Фабула, сюжет, композиция", "Монтажное построение фильма", "Образ человека в киноискусстве". Но последовательность их рассмотрения определяется главной задачей данного курса - знакомством с особенностями восприятия кинообраза.

Преимущество изучения киноискусства через постижение специфической структуры кинообраза в том, что каждый раз, обращаясь к тому или иному теоретическому положению программы "Основы киноискусства", мы сохраняем целостность эмоционально-интеллектуальной реакции учащихся на отдельные части и фильм в целом. Например, понятия кадр, план, монтаж и пр. рассматриваются в этом случае не обособленно, а в единстве целого звукозрительного образа: мы идем от эмоциональной реакции, возникшей при восприятии кинообраза, к прояснению ее смыслового богатства, заложенного в многоплановой структуре. Мы не просто говорим о специфических отличиях кино от театра, живописи и пр., перечисляя особенности одного и другого вида, как это часто бывает при изучении подобных тем, а рассматриваем их в диалектическом комплексе структурного единства кинообраза, его эмоционально-интеллектуального содержания, способного воздействовать на зрителя.

В основе этого процесса лежит эвристический метод: каждый раз, рассматривая структуру кинообраза, мы побуждаем учащихся разобраться в причинах возникновения эмоциональных впечатлений, прийти к открытию для себя того или иного элемента (план, ракурс, монтаж, время, пространство) в диалектическом и семантическом единстве с другими, частично опережая будущее знакомство с ними, предваряя их изучение.

## ПЕРВАЯ ЧАСТЬ СОДЕРЖАНИЕ КУРСА "КИНО КАК ИСКУССТВО" В 8-10 КЛАССАХ (КИНОКЛУБ - ФАКУЛЬТАТИВ - УРОКЛИТЕРАТУРЫ)

В данном разделе мы предлагаем общий объем знаний о специфике кинообраза, или звукозрительного образа, который полностью рассматривается в каждом классе, но на различном уровне глубины в соответствии с выявленными особенностями восприятия фильма конкретной возрастной группой. Для этого педагог и проводит письменные работы, определяющие отношение учащихся к киноискусству.

Первая группа примерных заданий предлагается в начале каждого года и состоит из самых общих вопросов, ответы на которые тем не менее позволяют выявить отношение школьника к киноискусству, его аналитические способности при оценке фильма, что он видит и чувствует во время просмотра.

На выбор предлагается группа вопросов:

- 1) Фильм, который произвел на меня особенно сильное впечатление.
- 2) Фильм, который повлиял на мое отношение к себе и окружающим.
- 3) Анализ одного эпизода из запомнившегося фильма.

Уже сам факт выбора задания и фильма частично покажет педагогу количественное соотношение учащихся в классе, по-разному воспринимающих фильм: как фиксацию событий, их зеркальное отражение; как художественное воссоздание событий; как специфическое средство общения кинематографиста со зрителем.

Вторая группа примерных заданий дается в конце года в расчете на выявление навыков восприятия фильма, его анализа и знаний о киноискусстве. Для этого учащиеся пишут рецензию на один совместно просмотренный фильм по предложенным вопросам:

1) Смысл названия фильма. 2) Как центральная проблема раскрывается в отдельных эпизодах и во всем фильме. 3) Как раскрывается центральная проблема фильма в работе оператора, в игре актеров...

Часть предлагаемых вопросов ставит задачу проследить путь развития авторской мысли в художественном строе фильма, а выбор вопросов и фильмов будет свидетельствовать об уровне развития школьников, их осведомленности о киноискусстве, их художественном вкусе.

#### I. КАК СТАРШЕКЛАССНИКИ ВОСПРИНИМАЮТ ФИЛЬМ?

Для примера возьмем работы только десятиклассников. Речь пойдет об их отношении к фильму Ларисы Шепитько "Восхождение" по повести Василия Быкова "Сотников".

Авторы в самой форме киноповествования пытаются максимально использовать эффект сопереживания герою в целях идеологического, нравственного воздействия на зрителя, его духовного развития. Эти задачи с математической точностью запрограммированы авторами в художественной структуре фильма. И кинематографисты добиваются блестящих результатов, когда делают зрителя соучастником короткого и мучительно трудного пути жизни человека... Вместе с героем зритель делает нравственный выбор, поднимаясь до высот духовного просветления. Такова сила воздействия форм самой жизни, организованных в художественную структуру фильма, в определенную систему звукозрительных образов, несущих многоплановость авторской мысли.

Но вот что интересно, этот блестящий результат воздействия доступен только тем, кто способен воспринимать фильм на образно-пространственном (невербальном) уровне мышления, одно-

временно сопереживая герою и автору.

Определенная часть десятиклассников отрицает фильм, так как он им кажется страшным: много горя, страданий, мучений, пыток. Они подавлены фантами, запечатленными в фильме точно так же, как если бы были свидетелями реально происходивших событий. К числу таких зрителей относятся все, у которых анализ фактов, запечатленных событий завершается не образным обобщением (итог невербального типа мышления), а логическим умозаключением.

При таком подходе волей-неволей эти зрители оказываются в роли свидетелей жестоких испытаний героя, но испытаний только физических. Ведь они видят только факт, но не художественное его воссоздание и потому не способны воспринять то, что скрыто за однозначным явлением, событием - нравственное содержание происходящего на экране и в душе героя. Не случайно такие зрители уходят с просмотра и говорят об элементах натурализма в фильме, от которых можно было бы отказаться постановщикам» Иными словами, они не могут подняться над фактами, запечатленными в фильме, для их нравственного осмысления. Сопереживание таких зрителей герою фильма замкнуто почти физиологическим ощущением страха, боли, ужаса.

Вот почему группа десятиклассников не в состоянии подняться и до сопереживания, уподобления, отождествления себя с художником - автором фильма. К этому эффекту можно прийти с помощью образно-пространственного, невербального типа мышления, особенности которого в наличии ассоциативных связей при интуитивном осмыслении художественной идеи фильма, образных обобщений авторской концепции.

Для этой категории зрителей подобные эпизоды не менее мучительны, но и неизбежны в утверждении через страдание тех нравственных ценностей, к которым стремятся авторы в раскрытии глубины, многомерности идейно-художественной концепции фильма. Именно эти зрители справедливо полагают, что формы самой жизни при всей достоверности одновременно являются составными художественной реальности, в которой запечатлена определенная мировоз-

зрительская и философская позиция сценариста и режиссера. Такой зритель, сопереживая герою, одновременно осмысливает на интуитивном уровне художественную реальность, оценивает воссозданный в фильме жизненный материал с позиций, утверждаемых автором, сопоставляет со своими взглядами и приходит к окончательному выводу. Именно в результате сопереживания, сораздумий не только с героем, но и с автором школьник получает возможность для прояснения или переосмысления своих идейных и нравственных представлений.

Если первая группа зрителей, опираясь на абстрактно-логический тип мышления, остается на уровне сопереживания герою "Восхождения" и оказывается в шоковом состоянии от увиденного, то вторая группа следует за авторами фильма, понимает логику развития их мысли в художественной структуре фильма только потому, что опирается на образно-пространственное мышление и тем самым поднимается до осмысления нравственного поединка героев фильма в результате восприятия художественной формы киноповествования. Погрузившись в эмоциональную сферу кинодействия, зритель осознает, ощущает, как и благодаря каким качествам человек остается личностью в самых бесчеловечных обстоятельствах.

Постигая многослойное развитие темы подвига и предательства в художественной структуре "Восхождения", зритель воспринимает и переживает мысль авторов о трагедии человека, лишенного подлинных идеалов, духовного содержания. Но самое главное, зритель, органично воспринимающий образный строй фильма, оказывается в силовом поле особого художественного напряжения, под воздействием которого человек становится чище, одухотвореннее, а сам фильм для такого зрителя оказывается точкой нравственного отсчета и в оценке нашей современной действительности.

## 2. КАКОВЫ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ФИЛЬМА?

Для этого познакомимся с содержанием сочинения десятиклассника на тему: "Фильм, взволновавший меня...". Здесь школьник рассуждает о фильмах А.Тарковского, которые считаются трудными для восприятия даже взрослой аудитории. Но, думается, главная причина трудностей, возникающих при просмотре этих фильмов, все тот же результат действия вербального типа мышления, когда сознание зрителя насильственно "выстраивает" изображенное на экране в логическую цепь бытовых событий, содержание которых легко исчерпывается однозначной словесной информацией. В результате многоплановая художественная структура фильма остается для зрителя за семью печатями, а видимое на экране оказывается плоским, скучным, однообразным, неинтересным.

Но посмотрите, как эмоционально и интеллектуально открывается ученик при просмотре этих же фильмов на уровне образно-пространственного мышления:

"Фильмы. Люблю ли я фильмы? Скорее да, чем нет; хотя огромная масса их проходит для меня бесследно, фильм - это не зрелище, это мысль, мысль, воплощенная художником. Разные бывают мысли, разные бывают художники..."

И есть среди них один, имя которого заставляет меня волноваться. Это - Андрей Тарковский. Я не могу разъединить три его лучшие картины: "Солярис", "Андрей Рублев" и "Зеркало"; не могу потому, что это один фильм в его разнообразии и целостности мысли. Итак, фильмы Андрея Тарковского..."

Медленная, величавая и завораживающая прелюдия фа-минор Баха открывает будущее... Вместе с фантастом-философом молодой режиссер пробует найти ответ и задать вопрос зрителям: "Что мы ищем во Вселенной?" И еще один: "Так ли мы умны?"

Постепенно, с каждым новым поворотом раскрывается человек со всеми его слабостями, величием и ... жестокостью. Пока-

зано все: и какие мы все-таки земные, глупые дети, и какие же у нас возможности вырасти или же поглупеть.

Бешено несется навстречу машине туннель. Давящий ужас скорости, грохота, одиночества. И вдруг зелень, такая живая, родная, красивая. Маленький деревянный домик, озерцо, и лошадь стоит в конюшне, и птицы говорят о чем-то своем, и листва шепчет о тайне... Все это вмещается в одно слово - гармония, гармония жизни. И люди, люди, бросившие грохочущий "рай", нашедшие себя и свое место.

Даже ради одной этой сцены стоило создать фильм.

Очень впечатляет конец: на поверхности океана-мозга появляется этот же самый домик, эта же самая трава..." Человек просто хочет раздвинуть свою землю, потому что мало осталось у него Земли. Он сам отнимает ее у себя - вот одна из последних фраз героя этого замечательного фильма.

Но снова Бах, и казалось бы, другой фильм. И время - не будущее, а прошлое, и герой - не астронавт, а иконописец: Андрей Рублев, Феофан Грек и Мастер (он имеет полное право называться этим именем - мальчишка-литейщик).

"Нужно ли стараться докопаться до всего? Вот я не знаю, а пишу..." - через Феофана Грека, того самого, который написал неповторимую икону "Вознесение Христа", высказывает свою мысль автор. И действительно, по наитию Грек провел гениальную линию вознесений, которую до сих пор не удалось скопировать ни одному художнику. Этот вопрос так и остается без ответа, но главное - он задан, и люди думают. И это же подчеркивается в эпизодах маленького Мастера, так же по наитию вылившего колокол. И пускай спорят, пускай думают. Опять очень сильная предпоследняя и последняя сцены: "Гении в грязи", и "Краски". Краски, поднявшие строгое древних икон чело, краски мира, краски жизни и, как говорил Сент-Экзюпери, просто душераздирающей человеческой любви.

И, наконец, третье произведение - "Зеркало". Я не могу передать это прозой, поэтому говорят стихи:

Вся наша жизнь - неизлечимый рок,  
Начнется вновь, настанет только срок,  
И снова крик, как в первый жизни час,  
И боль, и счастье - все настигнет нас".

"Громадные идеи, гениальные предположения. Все в этом мире связано. Все мы бегаем, суетимся, говорим пошлости и не верам в природу внутри нас",- эти слова начинают фильм, и эти слова подчеркивают весь фильм. Мы не верим, но это так. И все приходит на круги своя...

Живите в доме, и не рухнет дом.

Я вызову любое из столетий,

Войду в него и дом построю в нем, -

Вот почему со мною ваши дети,

И жены ваши за одним столом.

А стол один и прадеду, и внуку:

Грядущее свешается сейчас!

И если я приподымаю руку,

Все пять лучей останутся у вас"

/Арсений Тарковский/.

Эти стихи звучат в фильме, лишний раз подчеркивая идею этого произведения. И еще многое, многое и многое... К сожалению, я ограничен временем и физически не могу высказать все, что я думаю и видел в этих фильмах.

Я за такие фильмы. Фильмы, заставляющие усиленно работать мысли, фильмы, показывающие жизнь без прикрас, фильмы, дающие поглядеть на мир со стороны..."

Мы не будем обращать внимание на стилистические неровности. Простим автору сочинения и юношеский максимализм, и сложную, путаную противоречивость его философии - неизбежные издержки возраста.

В данном случае нас интересует другое: глубина, непосредственность восприятия фильма, ощущение многослойности художественной структуры, попытки выявить многоплановость авторской концепции, ассоциативность мышления, эмоциональность образных обобщений-

ный отдельных эпизодов и фильма в целом,- все это является результатом образно-пространственного мышления в момент просмотра.

Большая часть учащихся, вербально воспринимающая "Солярис", точно фиксирует бытовой факт, например, быстрое движение машины Бертон:

"Четверть часа он едет на машине со своим сыном. Куда? Зачем? Они едут по бесконечным туннелям, порою даже возвращаясь в то место, где уже были. Но почему это так долго? Ведь это же не очень интересно и совсем не относится к фильму...."

А при невербальном типе мышления, пример которого мы показали в рецензии, приведенной полностью, воспринимается образ факта звукопластически воплощенный, воссозданный в фильме. Как отмечает автор рассматриваемого сочинения, "бешено несется туннель навстречу машине", а не машина навстречу туннелю. И в восприятии этого движения рождается чувственная оценка ситуации, образное обобщение - "давящий ужас скорости, грохота" - и чувственная оценка человека, оказавшегося в этой ситуации - "ужас одиночества..."

Однако окончательное, целостное образное обобщение данного эпизода возникает в том случае, если наше сознание "отметит контрастность сопоставления этого эпизода с предыдущими и последующими, в которых запечатлена красота окружающей природы. Такое обобщение о гармонии жизни, о людях, обретших эту гармонию, рождается в результате сопоставления названного эпизода с образным содержанием других: "зелень, такая живая, родная... маленький деревянный домик, озерцо, и лошадь стоит в конюшне, и птицы говорят о чем-то своем, и листва шепчет о тайне..."

Ученик прибегает к образному обобщению (в котором очевидно постижение многоплановой авторской мысли), потому что ощущает невозможность однозначного истолкования воссозданного на экране и пережитого им, зрителем, в момент восприятия динамически развивающегося художественного образа в особых условиях кинематографического времени и пространства.

### 3. УСЛОВИЯ ВОСПРИЯТИЯ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВА

Каковы же эти условия восприятия кинематографического времени и пространства, в которых динамически развивается звукозрительный образ? Рассмотрим их на примере восприятия природных кадров первых частей "Солярис".

Вот одна реакция: "На экране изображение воды и водорослей. Оно продолжается минут пять, не сопровождаемое ничем: ни музыкой, ни речью. Правда, это очень красиво, трогательно, но смысл..." Это результат абстрактно-логического мышления, которое не позволило зрителю попасть в своеобразное пространственное измерение экрана. Вербально зритель отмечает про себя отображенное на белом полотне и от этого ему скучно.

Но эмоциональное напряжение в момент восприятия этих же кадров резко меняется, если зритель мыслит образно-пространственно, следуя, доверяясь, подчиняясь кинокамере, одним словом перемещаясь в особом кинематографическом пространстве. Тогда при восприятии этого же эпизода он вместе с камерой оказывается близко у воды, рассматривает через нее зелень водорослей, еще ближе, словно нагнувшись, видит проплывающий кленовый лист... потом общим взглядом внимательно отмечает вдали ветлы, окутанные туманом, старые дубы на лужайке.

Именно логика динамического перемещения нашего взгляда открывает нам визуальное развитие образной мысли художника, его эмоциональное состояние посредством ассоциативных переходов от одного плана к другому. Причем, в зависимости от того, чьи это ассоциации (непосредственно действующего лица или повествователя) нам по-разному открывается эмоциональное состояние, так и смысл изображенного на экране, пробуждая в нас соответствующие мысли и чувства.

Эти кадры волнуют зрителя потому, что пробудили в нем особым способом кинематографического видения эмоциональную память - его прежние впечатления, его представления о красоте

земли, о понятии родины и многое еще, что хранится в тайниках души каждого\*.

Но вместе с постижением пространственного измерения экрана зритель оказывается во власти особого кинематографического времени, на протяжении которого он эмоционально живет, подчиняясь взгляду камеры, ритму потока зрительных образов. В эти минуты камера не только техническое средство фиксации объективной реальности, но и призма, преломляющая мировосприятие, мироощущение героев, автора и нас, зрителей, если мы воспринимаем пространственно-временное измерение звукозрительного образа.

В отличие от художественного образа в живописи звукозрительный образ трудно уловим для анализа, так как находится в постоянном развитии пространственно-временных координат. Наше внимание фиксирует определенные "фазы" становления звукозрительного образа на экране и его окончательное оформление в нашем сознании.

Вот пример восприятия звукозрительного образа природных кадров, о которых речь шла выше, в сознании критика:

"Словно особая крупность возникает на экране с первых же кадров, когда сквозь прозрачную, журчащую воду быстрой речки смотрится, тоже струясь, кудрявая глубокая зелень водорослей и проплывает осенний, во всем совершенстве своего края, с тончайшим узором прожилок кленовый рыжий лист. Низкий туман над ветлами, мохнатый чертополох, глянцевые связки лука, лужайка меж старых дубов, ровный шум дождя - ведь это все наша Земля, которую предстоит унести с собою к звездам в памяти и сердце герою картины, ученому Крису Кельвину".

Перед нами образное обобщение увиденного с экрана. В нем четко зафиксированы этапы развития звукозрительного образа, от общего плана кинематографического повествования до детали, фактуры предмета, его цветовой и звуковой характеристики, которые завершаются опять-таки общим планом.

\* Об этом смотри подробнее в книге И.Левшиной "Любите ли вы кино?" М., 1978.

Зафиксированные этапы помогают нам дать определение и самого звукозрительного образа как динамической системы пластических форм, которая существует в экранных условиях, пространственно-временных измерений и аудиовизуальными средствами передает последовательность развития мысли художника о мире и о себе.

Эмоциональное постижение отмеченного звукозрительного образа приводит критика к осмыслению многоплановой философской концепции фильма. Ведущая тема Земли, природы, духовного начала последовательно развивается в составных звукозрительного образа: композиций кадра, живописности его решения, монтажном соединении кадров и пр. Восприятие этих составных в единстве и помогает зрителю открыть духовное содержание характера главного героя, его взгляд на мир. Воспринимая этот мир от кадра к кадру, от эпизода к эпизоду, прослеживая своеобразное развитие пластических форм, мы можем прийти к новому образному обобщению уже не нескольких кадров, а определенной части фильма, как это сделала, например, критик М.Туровская (6).

"Тугая дрожь дождевых струй, округлая крепость яблока, стройная чуткость лошади, покой материнского лица" - все это и создает ощущение прекрасной Земли, открывает зрителю, как и предполагал А.Тарковский, "спасительную горечь ностальгии" Криса Кельвина. Именно восприятие этих эпизодов, по мнению критика, ассоциативно рождает в итоге традиционные образы русской поэзии - "дым костра", "образ матери склоненной и небо - книгу между книг", передает то интимное, что живет в душе героя, что может стать откровением и для зрителя.

Поэзия обобщений, к которым приходит зритель, воспринимающий на невербальном уровне мышления, не только выявляет, совершенствует образность, ассоциативность его мышления, но и обогащает его эмоционально, побуждает к раздумьям как о современных проблемах, в данном случае экологии, связи с внеземными цивилизациями, так и вечно традиционных - человек и его мир.

Анализируя письменные работы учащихся о кино с этих

позиций, мы постепенно приходим к важным для дальнейших занятий выводам:

- 1) в результате доминирования абстрактно-логического типа мышления восприятие зрителей замыкается на рассмотрении и оценке бытовых подробностей жизни героев, несмотря на момент сопереживания;
- 2) а в результате доминирования образно-пространственного типа мышления сопереживание герою одновременно оказывается и сопереживанием автору, когда зритель воспринимает события и характеры героев в единстве внутренних связей визуального содержания отдельных эпизодов, частей и всего, что выявляет развитие художественной мысли, определяет социальную и политическую направленность произведения искусства.

Все отмеченные неточности и противоречия в оценке фильма объясняются тем, что абстрактно-логический тип мышления не помогает зрителю пережить, осмыслить специфическую форму кино-повествования, визуально передающую средствами звукозрительного образа путь развития авторской мысли о современной действительности и о месте в ней человека. К такому выводу приходят уже сами учащиеся, обсуждавшие свои рецензии.

#### 4. КАК ЖЕ НАУЧИТЬСЯ ВИДЕТЬ МЫСЛЬ, ЗАПЕЧАТЛЕННУЮ В ДИНАМИКЕ ЗВУКОЗРИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА?

Так возникает проблемная ситуация, разрешить которую учащиеся пытаются на последующих занятиях вместе с учителем. Пока они пришли к выводу о том, что зритель должен обладать навыками образно-пространственного (невербального) типа мышления, аудиовизуальной грамотностью (аудио - слышу, визуальный - зрительный) - уметь видеть и слышать во время просмотра, обобщать увиденное, приходиться к конкретным выводам. Для этого необходимо:

- 1) иметь знания об особенностях кино как искусства;
- 2) обладать навыками анализа и синтеза киноповествования

и его основного средства - звукозрительного образа;

- 3) пройти определенную систему упражнений, совершенствующих сам процесс киновосприятия в практике анализа фильма.

Вероятно, все эти задачи мы сумеем реализовать, если общение кинознаний, формирование навыков оценки мы введем в главные три этапа встречи с фильмом как произведением искусства, используя организационную систему - школьный кино клуб - кинофакультатив - урок литературы.

I. Установка на восприятие фильма как особого художественного строя (художественной структуры), который содержит в себе динамическое развитие многопланово, многоаспектно выраженную мысль художника-кинематографиста (пятиминутные передачи по школьному радио, информация об очередном фильме на киностенде и во вступительном слове перед просмотром).

II. Акт воспитания - просмотр фильма при киноклубе в актовом зале, при кинотеатре или в классе на факультативе (восьмимиллиметровый кинопроектор).

III. Осмысление, оценка, анализ увиденного на экране, попытка разобраться в своих впечатлениях от просмотра (общешкольное обсуждение или факультативное занятие как основа для проведения подобной работы; частично эта задача решалась и в других формах, перечисленных в характеристике этапа установки).

Первый и третий этапы должны совершенствоваться, активизировать эмоционально-интеллектуальный процесс акта восприятия. Переданная учителем информация с специфике киноискусства, звукозрительного образа в период установки, то есть перед просмотром фильма, во время специальных бесед, занятий,- должна быть активно использована и в последующие периоды, особенно в момент анализа, когда прослеживается многоплановое развитие авторской мысли в самой форме киноповествования.

Разбор письменных работ в классе одновременно должен стать и началом разговора с учениками о том, как построить

учебный курс "Кино как искусство", чтобы содержание его представляло не только научные знания о кино, практику общения с фильмом, но и раскрывало перед школьником логическую выстроенность данного курса: процесс художественного восприятия вообще и кино в частности.

Начало этого разговора было сделано уже тогда, когда ученики вместе с педагогом размышляли о том, что видит в фильме зритель, что не замечает, в чем обедненность его впечатлений, что нужно сделать для эмоционально-интеллектуального обогащения встречи с фильмом.

Теперь продолжим, этот разговор, вместе с учениками устанавливая и фиксируя на собственном опыте

#### 5. ОСОБЕННОСТИ САМОГО АКТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ

Для начала обратим их внимание на взаимодействие двух типов мышления в момент художественного восприятия: абстрактно-логического (вербального) и пространственно-образного (невербального)". Первый тип мышления связан с левым -- "говорящим" полушарием, с его помощью осуществляется анализ предметов и явлений на рациональной основе последовательных логических умозаключений. Второй тип мышления, связанный с правым - "немым" полушарием, действует особенно активно тогда, когда поступающая от объекта информация своим эмоционально-интеллектуальным содержанием слишком сложна и нелинейна, чтобы быть полностью усвоенной с помощью абстрактно-логического мышления.

Обычно такой сложной информацией и является эстетическая, образная, идущая от произведения искусства. Сложность эстетической информации в том, что она несет в себе не только объективный факт, но и субъективное его воссоздание, в процессе которого запечатлеваются чувства художника-автора, его отношение к этому факту, оценка, истолкование. В окончательном образном обобщении этого факта перед нами открывается мировосприятие художника, его идеологические, философские, эстетические взгляды. Оценивая их, мы тем самым проверяем, уточняем, (формируем и

свое отношение к миру, а порой в эмоционально-образной форме искусства заново открываем для себя окружающий нас мир.

Невербальный тип мышления интересен тем, что протекает на уровне интуитивного чувственного познания. В момент художественного восприятия, например, мы, взволнованные сопереживанием герою и автору, не можем протянуть четкую линию умозаключений. Невербальный тип мышления в этом случае протекает в виде скачков, мгновенных переходов, с пропусками отдельных звеньев. Предельно ясно осознается лишь конечный результат - синтез чувственного и интеллектуального, осознание как озарение, неожиданное открытие художественной концепции мира и своего отношения к ней в образном обобщении, которое эквивалентно логическому сложному рассуждению, но как правило, все же полнее его, если принять во внимание, что художественный образ неисчерпаем в раскрытии своего содержания.

Попробуем проиллюстрировать эти замечания на уроке примером восприятия образного выражения В.Г.Белинского: "Поэзия - это огненный взор юноши, кипящего избытком сил".

#### 6. КАК ВОСПРИНИМАЕТСЯ СЛОВЕСНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ

Постижение фразы Белинского происходит мгновенно, интуитивно, на уровне образного, невербального типа мышления, если оно развито у читателя, или на первый план выступает абстрактно-логическое, вербальное мышление при затруднении образного восприятия.

Мы предлагаем учащимся проверить свои возможности, способности. Результатом восприятия будет образное обобщение читателя, содержание которого можно будет передать сложным логическим рассуждением, ответив на вопрос "Что такое поэзия в понимании Белинского".

Обычно учащиеся, склонные к вербальному типу мышления, оказываются в затруднении и отвечают на поставленный вопрос той же фразой Белинского или заменяют другой, не тождественной образному понятию: "Поэзия - это молодость", "Поэзия - это

стиха", "Поэзия - это творчество" и пр.

Тогда мы предлагаем новый вариант решения той же задачи в результате приблизительного воссоздания, "развертывания" самого процесса интуитивного постижения образной фразы. Человеческий мозг, обладая навыками анализа и синтеза художественного образа, в одно мгновение совершает огромную работу, устанавливая в многозначности данной метафоры наиболее точные значения каждого слова и соединяя их, постигая глубину, сложность, многоплановость данного образного выражения. По существу с помощью образного мышления человек в считанные секунды интуитивного процесса задает и отвечает себе на следующие вопросы: "Почему, с точки зрения Белинского, поэзия - это "взор" (а не взгляд, не рассматривание, не изучение...), почему "огненный" (а не испепеляющий, мерцающий...), почему "юноши" да к тому же и "кипящему избытком сил"?

Вместе с учащимися мы подробно останавливаемся на значении каждого слова и впоследствии пытаемся их соединить в единое понятие. Вот приблизительное содержание этих рассуждений,

"Взор", в отличие от других, близких по смыслу слов, несет в себе более действенное, активное начало, связанное с проникновением в суть вещей, явлений, событий. Это же свойственно и поэзии, как и искусству вообще, которая не пассивно запечатлевает мир, не созерцает его, а наблюдая, исследует, изучает.

Но о качестве этого исследования, проникновения, изучения жизни свидетельствует определение "огненный" - сверкающий, жгучий, пылкий, живой, страстный. Каждый из этих синонимов живет в слове "огненный" и в данном случае характеризует особое взволнованное состояние художника, поэта, исследующего окружающую действительность (вспомните пушкинское "глаголом жги сердца людей", "уголь, пылающий огнем" вместо сердца поэта из "Пророка").

Первый вывод: поэзия - это взволнованное проникновение, изучение, исследование окружающей жизни. О причинах особого взволнованного состояния поэта-худож-

ника, исследующего жизнь, свидетельствует и следующее слово "юноша", в данном случае как обозначение юности, молодости, которой свойственна непосредственность восприятия окружающего мира - еще один оттенок в значении "огненный взор". Но это же слово несет в себе и другое, важное в данном случае смысловое содержание: юность - это пора открытий мира, его законов, извечных понятий - любви и ненависти, дружбы, счастья, долга, родины и пр. Каждое молодое поколение заново открывает эти понятия, взволнованно удивляясь открытию, радостно, активно утверждая его. О действенности, активности, силе этого утверждения свидетельствует и последующая часть фразы "кипящего избытком сил". И эти значения обогащают дополнительным смысловым оттенком предыдущее словосочетание "огненный взор".

Второй вывод сделаем, собрав все разрозненные наблюдения. Поэзия - это взволнованное проникновение в суть явлений мира, открытие его для себя, сопровождаемое силой непосредственных чувств удивления, радости, узнавания, это и попытка передать другим увиденное, открытое, пережитое.

Таков пунктирно намеченный путь рассуждения об эмоционально-интеллектуальном (процессе) образного мышления в момент восприятия только одной метафоры, содержащей в себе смысловое содержание многоотомных исследований об искусстве вообще и поэзии в частности.

Так на протяжении всего урока при выявлении многозначности только семи слов метафоры учащиеся убеждаются, что эмоциональность и глубина осознания этой метафоры и литературного образа вообще зависит от многих условий: запас знаний о данном предмете, явлении, понятии, предшествующий опыт человека - художественный, жизненный; ассоциативность мышления в связи с этим, личный художественный вкус, аналитические навыки. Отсюда разница в глубине постижения этого художественного образа каждым отдельно, различные варианты "расшифровок". Однако субъективность толкования не может привести к субъективизму, если мы в анализе не выйдем за пределы объективной данности - конкретного словосочетания. Степень глубины интуитивного проникнове-

ния в образное содержание данной фразы мы смогли определить в процессе "развернутого" анализа и синтеза, который состоял из следующих этапов:

- 1) анализ составных образа, значения каждого слова и возможных ассоциаций, жизненных, художественных (в данном случае мы вспоминали пушкинского "Пророка", свои впечатления от встречи с поэзией вообще, свои представления о юности, вынесенные из жизни, художественной литературы);
- 2) постепенное соединение этих значений,
- 3) наконец синтез проанализированных составных частей,
- 4) сопоставление утверждаемой точки зрения автора (в данном случае на поэзию) со своей точкой зрения.

Если при анализе мы прошли все эти этапы, результат, безусловно, будет положительным, так как произошло:

- 1) обогащение художественного, интеллектуального, эмоционального опыта учащихся;
- 2) пополнился запас знаний,
- 3) ученик что-то принял, что-то отверг при анализе, но это подействовало на формирование его художественного опыта, вкуса;
- 4) частично обогатились навыки анализа и синтеза,
- 5) сформировалось новое понимание этой фразы, обогащенное анализом.

В основе методики этого анализа - логическая операция, при неоднократном повторении которой на других примерах вырабатывается такой навык, который активно обогащает процесс интуитивного постижения художественного образа, формирует образно-пространственный, невербальный тип мышления - главный в художественном восприятии.

Для подтверждения этого вывода можно сослаться на один пример, описанный О.И.Никифоровой в книге "Исследования по

психологии художественного творчества"<sup>0</sup>: Как утверждает автор, после анализа определенного количества снимков старинной церковной архитектуры Армении у всех испытуемых наступил такой момент, когда при показе очередного нового снимка, не прибегая к логической операции, испытуемые сразу определяли, является ли здание армянским, точно указывали стиль, век. В процессе проводимого эксперимента у испытуемых сформировалось образное обобщение, результат которого эквивалентен логическому сложному рассуждению, но, как правило, полнее понятия. Образное обобщение сильнее понятия воздействует на человека, так как сопровождается эмоциональным возбуждением, и проявляется в деятельности человека, в данном случае при художественном восприятии, спонтанно, непроизвольно, непосредственно, на уровне интуитивного, подсознательного в формах образно-пространственного мышления.

Пример фразы Белинского односложен для рассмотрения механизма восприятия. Здесь объект анализа - предложенное словосочетание - перед глазами читателя. Поэтому сам процесс значительно' проще, чем, скажем, стихотворение или произведение в прозе, полноценное восприятие которых проходит тот же рассмотренный нами путь. Но, вероятно, задача будет еще сложнее при восприятии кинообраза. Читая книгу, мы можем остановиться, перечитать непонятное место еще раз, а просмотр фильма лимитирован во времени. В произведении киноискусства объектом анализа служит звукозрительный образ, динамично развернутый в особых условиях кинематографического времени и пространства.

#### 7. КАК ВОСПРИНИМАЕТСЯ КИНООБРАЗ

Воспринимая художественную литературу, мы анализируем предлагаемый нам в тексте художественный образ, воспринимая кино, мы должны создать этот образ на основе анализа и синтеза зримых картин и звука, иначе - системы пластических форм, которые существуют в экранных условиях пространственно-временных измерений.

Здесь стоит вспомнить ранее приведенный пример восприятия звукозрительного образа природных кадров из "Соляриса". Уже

тогда мы отметили важность пространственного перемещения взгляд зрителя в особых условиях кинематографического времени для эмоционального восприятия многопланово развивающейся мысли художника, визуально зафиксированной различными планами кинематографического повествования, в особенностях композиции кадра, его цветовой и звуковой характеристики.

Восприятие этих моментов развития звукозрительного образа в динамике пластических форм пробуждает в душе зрителя особое эмоциональное напряжение: 1) устанавливаются ассоциативные связи с конкретным художественным и жизненным опытом зрителя; 2) на основе их происходит интуитивное постижение развивающихся пластических форм в результате сопереживания с героем и автором; 3) последовательно возникают образные обобщения отдельных составных фильма, начиная от кадров, их монтажных соединений в эпизоды, сцены и кончая отдельными частями и фильмом в целом.

Подробнее рассмотрим эти положения на примере монтажной записи и фотокадров свидания Ниловны и Павла в тюрьме по фильму В.Пудовкина "Мать"<sup>10</sup>.

Метафора физического и духовного порабощения последовательно раскрывается в этой сцене в потоке пластических форм, каждая из которых, безусловно, обозначает нечто конкретное: фигуру человека, решетку, записку... Перечисляя все запечатленное в кадре, мы в данном случае опираемся на абстрактно-логический тип мышления, поскольку наше внимание в этот момент фиксирует факт, но не его образ, не переживание этого факта и уж тем более не образное его обобщение на основе возникших сравнений, ассоциаций, эмоциональной оценки окружающей героев среды.

В разработанной нами литературной метафоре иносказание ощущалось сразу ("Поэзия - это огненный взор..."), а трудность восприятия была в ощущении, осмыслении многозначности слов, в их синтезе.

В данной кинофразе метафоричность, иносказательность иочу ствовать трудно, поскольку каждой кадр, в отличие от слове,

прежде всего имеет конкретное значение: ключом открывают железную дверь камеры, входит Павел, дремлет надзиратель и пр. Но если мы знаем, что киноизображение помимо конкретного значения содержит в себе еще и визуально запечатленную мысль, тогда в момент просмотра сознание будет фиксировать и то, что скрыто за фактом, внутреннее, образное содержание кадров, их соединений (монтаж), которые, как и при анализе литературной метафоры, каждый раз сообщают изображенному на экране дополнительный смысловой оттенок, а порой совершенно переворачивают первоначальный вывод.

Проследим этапы развития пластических форм как составных кинообраза.

В первом кадре эпизода свидания легко прочитывается метафорический план киноповествования. Конкретное изображение - часовой на фоне тюрьмы - одновременно воспринимается нами и как обобщение, правда, по сравнению с литературным обобщением оно не несет в себе исчерпывающей глубины. Это обобщение - часть того, к которому мы придем самостоятельно, просмотрев весь эпизод.

И все же почему этот кадр становится ключом к многосложному восприятию последующих? Вероятно, потому, что он демонстративно живописен и тем самым резко отличается от предыдущих. Оператор и режиссер специально чисто графическими средствами контрастного столкновения черного и белого (черное занимает треть кадра, почти в кольцо захватив белое пятно неба) передают особое чувство, пока еще трудно и определенное словом. Мрак всегда вызывает встревоженность, а здесь черный силуэт солдата, штык винтовки и такие же темные контуры тюремного здания уже рождают различные ассоциации, связанные с представлением замкнутого пространства, с образом темных казематов, страданий человека, оказавшегося в каменном мешке. Это предположение подтверждается и в последующих кадрах на контрастном столкновении двух противоположных чувств: рука опирает ключом железную дверь тюремной камеры, но предощущение освобождения сразу же перечеркивается следующим кадром, в котором глаз зрителя не-

ожиданно упирается в двойную преграду. Одна решетка перекрывает все помещение, куда приходит арестованный, а другая отделяет арестантскую от тюремного двора. Так из одного замкнутого пространства Павел Власов попадает в другое, более прочно скрытое от мира.

Это впечатление безысходности, замкнутости, подавленности с различными эмоциональными оттенками утверждается и дальше: мрак, в котором тонут очертания помещения, одинокая фигура женщины, дремлющий за столом надзиратель. И после этого следует необычайно выразительная деталь: крупным планом во весь экран дается изображение судорожно сжатых рук, в которых мы видим записку. Мотив замкнутости в этом кадре (округлость крепко сжатых ладоней) визуальнo завершает пластически развивающуюся мысль режиссера и оператора о физическом порабощении, подавлении человека.

И в то же время этот пластический мотив является началом развития новой темы - противостояния порабощению, активного сопротивления. Сжатые ладони Ниловны, в которых записка - это уже сознательное нарушение заведенного здесь порядка, признак жизни, лучик света в тюремном мраке (не случайно в нескольких кадрах мать дается на подсвеченном фоне, как бы в ореоле, в отличие от надзирателя, конвоира). Крупный план ладоней, крепко сжавших записку, воспринимается еще и как знак грядущей борьбы - немного позже зритель узнает, что в записке говорится о подготовленном для Павла побеге, об ожидаемой демонстрации протеста рабочих.

Так постепенно в содержании первых кадров рождается многозначный образ, диалектически, через утверждение-отрицание раскрывающий мысль о порабощении человека и его готовности к сопротивлению. Но в отличие от литературного этот образ не может быть закреплен в одном кадре, как это было, например, в одной фразе-метафоре Белинского! Кинообраз развивается от кадра к кадру, динамично, во времени, и его окончательное становление фиксирует не киноплёнка, а наше сознание, особенности взаимодействия образно-пространственного и абстрактно-

логического мышления. Разумеется, в данном эпизоде существуют кадры-метафоры (изображение тюрьмы, плотно сжатых ладоней...), но, взятые сами по себе, они теряют художественную глубину, многослойность, в отличие от разобранный нами литературной метафоры.

Эту мысль убедительно подтверждает еще один кадр-метафора из данного эпизода. В момент разговора Павла с матерью дважды на экране появляются сменяющиеся поочередно кадры конвойного, который сосредоточенно смотрит на таракана, безуспешно барахтающегося в плошке. Вот таракан почти спасся, но толстый палец конвойного опять столкнул его.

Это конкретное изображение, взятое вне контекста, может восприниматься только однозначно, в бытовом плане и даже кажется здесь лишним, ничего не говорящим. Но в образно-эмоциональном строе всего эпизода, когда визуальными средствами последовательно утверждается мысль о подавленности, замкнутости, безысходности положения узника и одновременно о возможности обретения свободы, такое изображение в сознании зрителя обретает многомерность и диалектическую сложность. Этот образ ничтожно мизерных, напрасных, тщетных усилий, кажется, напрочь убивает наметившуюся в начале эпизода мысль о возможности протеста, завоевания свободы. Такое ощущение могло возникнуть, если бы между этими двумя кадрами не произошло самое важное в пластическом развитии мысли данного эпизода. Мы впервые увидим крупным планом живость, раскованность, непосредственность, свободу общения матери и сына в тот момент, когда Ниловна, приветствуя Павла, вкладывает в его ладонь записку о готовящемся побеге во время предстоящей демонстрации. Особенно улыбки, передающие одухотворенность героев, будут противостоять типовой ухмылке конвойного, играющего с тараканом, и сумрачной, полусонной физиономии надзирателя. Вот здесь окончательно и определится тема духовного порабощения одних (в данном случае стоящих на страже закона, власти) и нравственной раскрепощенности, раскованности тех, кто противостоит этой силе, кто утверждает революционные принципы жизни.

## 8. МОЖНО ЛИ ОТОЖДЕСТВЛЯТЬ ВОСПРИЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ЛИТЕРАТУРЫ И КИНО?

Итак, предлагая ученикам сравнить процесс восприятия литературного и кинематографического образа, мы практически убеждаемся в общности их анализа-синтеза:

- выявление значений (слов, кадров),
- соединение их в новом понятии (словосочетания, кинофразы),
- осмысление многоплановости прочитанного, увиденного, определение к нему своего отношения.

Пытаясь приблизительно наметить процесс восприятия художественного образа в литературе и кино, мы приходим к выводу о комплексе взаимодействия двух типов мышления - абстрактно-логического а образно-пространственного. Результатом восприятия в любом случае оказывается образное обобщение, трудно выразимое словом и потому неисчерпаемое в толкованиях.

Составной частью литературного образа является многозначное олово, передающее отвлеченное понятие ("поэзия - это огненный взор»..., взор вообще, а не чей-то конкретный) и потому несущее в себе емкое смысловое содержание. Вспомните, как долго пришлось объяснять, чем "взор" отличается от "взгляда". Ощущение этой емкости и позволяет осмыслить богатства внутреннего содержания литературного образа.

А составной частью кинообраза является конкретное изображение ("дремлет надзиратель" - это уже не понятие, а обозначение точного действия конкретного человека), в котором зритель увидит внутреннее содержание, визуальную запечатленную мысль художника, если заметит, как показаны на экране люди и окружающая их среда.

Разницу в восприятии литературного и кинообраза точно заметил В.Шкловский, говоря о том, что в литературе мы идем от общего к частному (слово уточняем эпитетом, описанием), а в кино мы воспринимаем частное и, вводя его в монтажную фразу,

делаем из частного общее.

В момент интуитивного восприятия литературного образа читатель на уровне подсознания как бы все время "объясняет" себе, почему в составе метафоры "это слово", а не "то", и тем самым выявляет его смысловое богатство, а при восприятии кинообраза зритель "объясняет" себе, почему "так показано", а не иначе: почему в кадре контрастное столкновение черного и белого, как изображается тюрьма, как и почему создается впечатление о замкнутом пространстве. Отвечая на эти вопросы, зритель улавливает развитие художественной мысли в самой пластической форме киноповествования. Впрочем, "спрашивает", "объясняет себе" - все это чисто условно, так как из области вербального, абстрактно-логического мышления. Мы же говорим о навыке образно-пространственного мышления. В этом случае осмысление, осознание изображенного на экране происходит помимо слова, чисто визуально, в мгновенной реакции на пластическую форму киноповествования. Зритель воспринимает поток зрительных образов, в которых постоянно оформляется мысль художника одновременно на нескольких уровнях:

- 1) в графической и тональной ориентации кадра, воссоздающей среду данного эпизода - тюремное помещение, расположение предметов в кадре, их освещение);
- 2) в том, как движутся актеры, какова их мимика (крупные планы матери, сына, тюремщиков);
- 3) в том, как используются отдельные детали для выражения художественной мысли (сжатые руки, планка с тараканом).

Если еще раз вспомнить экспериментальные исследования психологов, о которых пишет Никифорова, то, вероятно, в процессе неоднократного использования аналогичной схемы анализа динамики развития художественной мысли на различных уровнях киноповествования, юный зритель приобретет навык образно-пространственного, невербального типа мышления. В этом случае зритель легко зафиксирует, установит в момент просмотра составные элементы

пластического образа, многослойно раскрывающего мысль о духовном и физическом порабощении, сопротивлении, о растущем протесте в выше разобранным нами эпизоде из "Матери": от силуэта часового на фоне тюрьмы, через полумрак дважды перечеркнутого тюремной решеткой пространства комнаты для свидания к крупному плану сжатых ладоней, к одухотворенным улыбкам матери и сына, контрастно противостоящим тупым и даже дегенеративным лицам тюремщиков.

Интересно, что результаты формирования подобных навыков сказываются незамедлительно, В частности, в отдельных группах этот эпизод выступал в качестве контрольного, а в некоторых как материал для совместного анализа в классе, при проведении которого мы сознательно не обращали внимания учащихся на особенности освещения в кадрах данного эпизода. И тогда учащиеся самостоятельно обратили внимание на световое решение -пришли к выводу о том, что пластическое развитие образной мысли в сцене свидания Ниловны и Павла сопровождается светотональной характеристикой: постепенное озарение лиц главных героев, оживленных свиданием, совпадает с усилением льющегося солнечного света в тюремное окно. Школьники заметили, что этот свет помимо конкретного значения так же, как и другие элементы киноизображения, несет образно-эмоциональную, метафорическую нагрузку в утверждении центральной мысли эпизода.

Так мы подошли к частичному ответу на вопрос, как развить обостренность восприятия, точность реакции на поток зрительных образов, как сформировать невербальный тип мышления при встрече с киноискусством.

Для рассмотрения особенностей восприятия кинообраза важно подробнее остановиться на своеобразии развития и закрепления в нем художественной мысли. Если писатель свою мысль материализует в слове, то кинематографист в динамике развития пластического образа, и, став частицей фильма, эта мысль, по словам Козинцева, "перестает существовать как определяемая словами"<sup>1^</sup>.

Пытаясь передать словом пластическую мысль, мы оказы-

ваемся приблизительно в таком же затруднительном положении, как и при словесном обозначении мысли, заключенной в музыкальном образе. В этом отношении процесс восприятия кинообраза, в отличие от литературного, ближе к музыкальному. Не случайно называют поток зрительных образов на экране пластической музыкой, которая, целенаправленно внушая зрителю определенные чувства, невыразимые словами, одновременно утверждает и мысль<sup>13'</sup>. Не случайно говорят о "симфонической непрерывности киноповествования, о ритме киноповествования, который близок музыкальному, когда сцены гибко переходят друг в друга"<sup>14</sup>. Не случайно и мы при анализе эпизода из "Матери" В.Пудовкина невольно рассматривали развитие мысли художника, уподобляя разжатию определенных тем в музыкальном произведении. Этому вопросу следует посвятить специальные занятия.

#### 9. КАК ВОСПРИНИМАЕТСЯ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ОБРАЗ

Эти занятия, как правило, проходят особенно трудно, поскольку значительная часть школьников, к сожалению, не обладает навыками музыкального восприятия. Один из возможных путей решения избранной нами задачи - комментированное прослушивание небольшого по объему музыкального произведения и анализ этого комментария. В качестве примера можно взять рассказ о том, как человек, не знакомый с симфонической музыкой, впервые почувствовал и пережил её, неожиданно услышав вторую часть Пятой симфонии П.И.Чайковского<sup>15</sup>.

"Оркестр начал тихо и убаюкивающе, как будто вздыхая... Потом раздался робкий, дрожащий звук, похожий на человеческий голос. Оркестр отошел на задний план, создав тихо звучащий фон.

Дирижер и зал, казалось, затаив дыхание, смотрели на валторну. Она пела печальную, задумчивую мелодию, очень простую и нежную. Прелесть ее сразу же покорила меня. Ласковый голос валторны не мог не тронуть. Она словно жаловалась на что-то и просила участия. Это была настоящая песня, только без слов, и вот эту песню я запомнил.

Чуть стихла она, навстречу из оркестра поднялась другая песня, но в этой уже чувствовалась радость, какое-то утреннее рассветное настроение. Это было похоже на робкое ответное признание, вызванное песней валторны. Оно еще не яркое, цвета ранней зари, но обещает солнце... И вот уже смело, без тени неуверенности, вновь появляется в оркестре тема валторны, подхваченная всеми инструментами.

Вызвав неожиданное робкое признание, она уже радостно требует полного откровения. И это откровение следует - ласково, нежно и широко; как раскрытые объятия, звучит мелодия песни...

Кто хоть раз мечтал в юности об ответном чувстве, тот поймет смутно зародившуюся тогда в моем воображении аналогию, которая впоследствии развивалась до ясно видимой сцены диалога влюбленных - Ромео и Джульетты".

Анализируя эти наблюдения, мы попытались представить себе процесс восприятия музыкального образа, отвечая приблизительно на следующие вопросы:

- 1) Совпадают ли впечатления от музыки, изложенные в статье, с вашими?
- 2) Ваше отношение к мысли автора этих наблюдений: "Воспринимать музыку - значит следить за чувством, настроением, которое несут в себе ведущие и побочные музыкальные темы.
- 3) Помогают ли ассоциации, описанные в данном тексте, почувствовать и понять вторую часть Пятой симфонии П.И.Чайковского?
- 4) Как развивается художественная мысль в музыке по сравнению с литературой и кино?

Анализируя впечатления от восприятия второй части Пятой симфонии, сопоставляя их со своими, ребята приходят к выводу о том, что развитие художественной мысли в музыкальном произведении особенно трудно уловимо по сравнению с литературой и кино, поскольку музыка воздействует нематериальными формами, звучащей

мелодией, в первую очередь вызывает определенные чувства, ассоциации, и уже потом, после возникновения в сознании образного обобщения, человек сможет прийти к каким-то умозаключениям, к какому-то осмыслению услышанного,

И, конечно, Пожидаев прав, когда говорит, что воспринимать музыку - значит следить за чувством, настроением, которые несут в себе ведущая и побочные музыкальные темы, значит, подчиняться характеру изменения этих чувств. И тогда он слышит валторну, и голос ее ему кажется ласковым, жалобным, нежным, печальным, задумчивым, и тогда он ощущает в развитии второй части радость и робость ответного чувства.

А потом уже, сопереживая композитору, музыкантам - широко, открыто, всем сердцем, Пожидаев ощущает видоизменения, происходящие в теме валторны - "смелость, без тени неуверенности". Это чувство становится особенно ярким, когда он узнает тему валторны уже в звучании всех инструментов оркестра.

Но музыкальное восприятие симфонии, описанное Пожидаевым, интересно еще и сравнениями, сопоставлениями, родившимися по мере развития художественного образа.

Убаюкивающая музыка первых тактов кажется ему похожей на вздохи. Так рождается первая ассоциация, за которой следует целый поток новых по мере звучания отдельных инструментов, развития музыкальных тем. Звучание валторны напоминает ему человеческий голос, исполняющий печальную песню, взывающий к сочувствию.

Именно эта ассоциация помогает слушателю почувствовать следующую музыкальную тему в контексте с предыдущей, как ответ на эту жалобу, как робкое признание, вызванное песней валторны. ..

движение ассоциаций завершается своеобразным обобщением: две центральные темы напоминают слушателю диалог влюбленных. Этот образ уточняется по мере дальнейшего развития музыкальных тем, их чувственных обобщений, соединяясь с ранее сложившимися представлениями о силе, красоте, самоотверженности

человеческого чувства в истории любви шекспировских героев Ромео и Джульетты.

Так, прослеживая смену настроений, характер развития музыкальных тем, Пожидаев показывает характерные особенности музыкального восприятия, в момент которого слушатель внимательно следит за разработкой главной и побочных тем, за вариациями, повторами, контрастными сопоставлениями отдельных частей.

Анализируя текст Г.Пожидаева, школьники верно замечают, что при музыкальном восприятии огромную роль играет ассоциативность мышления, воображение слушающего, если он следует за композитором и пытается уловить развитие его мысли в особенностях сопоставления музыкальных тем, как это произошло в момент восприятия второй части Пятой симфонии П.И.Чайковского.

#### 10. ЧТО ЖЕ ОБЩЕГО ПРИ ВОСПРИЯТИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ФИЛЬМА?

Для ответа на этот вопрос мы предлагаем школьникам просмотреть немой вариант мультфильма "Варежка" реж. Р.Качанова на 8-мм пленке, фиксируя для себя на бумаге смену настроений от кадра к кадру\*, от эпизода к эпизоду.

Школьникам нужно сказать, что в момент просмотра этого фильма мы сможем увидеть мысли автора в потоке зрительных образов, содержание и сопоставление которых может вызвать у нас особые чувства, смену настроений и даже особые воспоминания по ассоциации с тем, что увидим на экране.

Задание может быть сформулировано так:

"Попытайтесь представить характер музыкального сопровождения всех кадров этого десятиминутного фильма, фиксируя на бумаге возможные изменения в характере этой мелодии различными эпитетами: веселая (музыка), грустная, тоскливая, мрачная,

\* Кадром в данном случае мы будем считать такой кусок запечатленного кинодействия, пределы которого ограничены временем непрерывной работы кинокамеры.

ироническая и пр. для последующих уточнений".

Как правило, результаты этой работы бывают очень интересными. Удивительно то, что почти все без исключения ученики верно ощущают настроение, заложенное в содержании отдельных кадров, в их последовательном чередовании, в сцеплении эпизодов, рассказывающих грустную, ироническую, лирическую киноисторию.

Зафиксированные впечатления, уточненные комментарием ребят, будут основным материалом при обсуждении этого фильма, своего рода композиционным строением при осмыслении впечатлений от увиденного на экране.

Если обсуждать только внешний состав события, тогда все содержание фильма может уложиться в несколько фраз: девочка хочет завести собаку, но мама ей не разрешает, тогда девочка начинает играть с варежкой в собачку, а мама, увидев это, начинает жалеть дочь и берет ей щенка.

Но за этими событиями скрывается значительно больше, если рассматривать кадр за кадром их смысловое соединение и внутри-кадровое соединение, если попытаться уяснить себе причину возникновения во время просмотра тех или иных чувств - радость, удивление, скорбь, стыд... Ведь даже смеемся мы по-разному, когда радуемся вместе с девочкой победе в соревновании ее щенка или когда видим, как робеет солидный генерал перед своим еще более солидным бульдогом. И только разбираясь, почему нам было грустно или весело, мы поймем многое из того, что было на экране, увидим в потоке зрительных образов многопланово развивающуюся авторскую мысль.

По аналогии с восприятием музыкального произведения на основе развития и смены чувств, образно-эмоционального содержания музыкальных тем, на основе возникающих ассоциаций можно проследить развитие и смену настроений, которые рождаются только при восприятии зрительного ряда данного мультфильма.

Тишина, умиротворенность, покой... Такое впечатление остается от содержания первых кадров, т.к. на экране милое личико маленькой девочки, мягкий теплый свет комнаты в контраст-

те с синевой зимнего дня, медленно спускающиеся на землю снежинки. Но в этих же кадрах некоторые ребята отмечают и еще одно какое-то неясное чувство, быть может, тоски, неудовлетворенность. Оно родилось в тишине падающего снега и могло остаться непроявленным, если бы не новые кадры, усиливающие это чувство чисто зрительно. Холодный снег в контрасте с теплом Домашнего уюта... Но этот уют, как впоследствии оказывается, не такой уж теплый и домашний в общепринятом значении. Вопреки зрительским ожиданиям, здесь холод человеческих отношений, стиральная чистота, лишённая жизни (щенка изгоняют из дома за то, что он приносит грязь), здесь люди чувствуют себя одиноко - маленькая девочка, героиня фильма, и ее мама.

По этому принципу можно проследить развитие художественной мысли и дальше, обращая внимание школьников на то, как обнаруживается авторская концепция (система взглядов) в самой пластической форме киноповествования. В данном случае термин "концепция", близкий по смыслу известному школьникам термину "основная идея произведения", более удачен, поскольку позволяет сосредоточить внимание на задаче выявить не односложно сформулированную мысль (как это, к сожалению, еще бывает на уроках литературы), а систему взглядов автора, раскрывающуюся в художественной форме произведения искусства.

Мы же в данном случае предлагаем заключительную часть обсуждения этого фильма.

Разумеется, у каждого останутся свои впечатления от просмотра фильма, но вероятно, главное, ведущее, основное чувство - это грусть, ибо с первых кадров все время идет речь об одиночестве и возможности его преодоления. Эта мысль в содержании почти каждого кадра и в монтажном соединении, сопоставлении этих кадров: одинокая фигура девочки в окне и ребята, взрослые люди на улице, гуляющие с собаками. Заметьте, не друг с другом, а со своими собаками. Друг с другом они не общаются. Так пока еще только намечается мысль о каком-то нарушении естественных связей. Окончательно она оформится несколько позже.

В этих кадрах перед взором девочки открывается своего рода парад собак и их хозяев. В пластическом содержании этих кадров, как и в предыдущих, также намечается мысль о каком-то нарушении естественных норм. По существу, в самом содержании кадра визуально задается вопрос, ответ на который должен дать зритель, сопоставив предыдущие и последующие кадры. Почему, например, хозяева словно поменялись местами со своими животными, почему у собак почти человеческие характеры и, наконец, почему собаки, кажется, лишены чисто собачьих свойств, когда хозяева демонстрируют их достоинства. У одной длинные уши, которые сами завязываются бантиком. У другой длинная вьющаяся шерсть. Третья отличается огромным ростом и силой: она запряжена в санки и возит своего юного хозяина...

Вопросы возникают и дальше, в следующих эпизодах, когда мы видим девочку в комнате. Оказывается, она не одна, у нее есть мама. Но маме некогда обращать внимания на дочь, она поглощена другим делом... Вроде бы вдвоем, а в действительности каждый сам по себе. Они одиноки, И одна, маленькая, это особенно остро чувствует.

Особенно сильно звучит вопрос о причинах одиночества героев фильма в следующем эпизоде, когда маленькая героиня приходит к соседям, чтобы взять себе щенка. Здесь впервые в фильме и, пожалуй, единственный раз естественная доброта взаимоотношений так ярко обнаруживается в отношениях между детьми и животными (содержание этого кадра стоит подробнее восстановить в памяти учащихся, сопоставив с предыдущими).

В пластическом решении этой маленькой сценки ответ на главный вопрос уже готов, хотя зрителю пока еще трудно его осмыслить, как и в последнем эпизоде экспозиционной части фильма, когда мама решительно изгоняет щенка из дома, опять оставляя в одиночестве свою дочь.

Вторая часть фильма откровенно условна, так как построена на истории дружбы воображаемого, нереального щенка и девочки. На экране обычная vareжка превращается в собачонку,

причем, и это существенно для концепции автора, неестественная, нереальная собака оказывается самой естественной и реальной по сравнению с настоящими, живыми собаками. Она делает именно то, что делают испокон веков собаки: приносит палку, брошенную хозяином, гоняется за кошками, лает на них и пр. и пр. "Фи, как вульгарно!" - с точки зрения породистых собак, но /увы!/ определено самой природой.

Каковы причины, какова цель применения этого условного приема? Что это дало режиссеру?

Во-первых, новое измерение в киноповествовании, а во-вторых, возможность открыто затронуть проблему глубокого нравственного содержания и частично разрешить ее. Именно благодаря условному приему авторы в визуальной форме задают зрителю множество вопросов, отвечают на них и тем самым помогают зрителю ответить на главный, основной вопрос о причинах одиночества героев фильма.

Почему все же в собачьих состязаниях победил нереальный щенок? Потому что, по мнению авторов, он единственный, в ком прямо, непосредственно выражены чисто собачьи чувства, желания - все другие в фильме этого лишены, окультивированы, изуродованы: они умеют завязывать узлом уши, но уже не умеют быть собаками.

Что же изуродовало их? Отношения, продиктованные тщеславными стремлениями своих хозяев, какими-то расчетами, а не бескорыстными чувствами. Именно потому авторы замечают в каждой собаке людские пороки - хитрость, жадность, даже высокомерие. Каждая признает своего хозяина, исполняет его требования, но не просто так, а за что-то. И здесь невольно вспоминается один из первых кадров: дог продолжает везти своего маленького хозяина только после очередной порции пряника.

Так постепенно подготавливается ответ на главный вопрос фильма о том, как преодолеть одиночество - вопрос, разрешаемый в идеальной, духовной сфере. Конечно, на него можно ответить и чисто арифметически: была девочка одна, потом появился ще-

нок... Но ведь режиссер говорит воем строем фильма, что можно быть одиноким и вдвоем, и среди множества людей: одинокий мать и дочь, одиноки хозяева собак.

В чем же причина? Ребята отвечают на этот вопрос только в результате подробного анализа особенностей развития внутреннего конфликта в пластическом решении кадров, эпизодов и фильма в целом. В отношениях, лишенных духовного начала, естественных чувств, основанных на искреннем внимании, заботе. Только сила бескорыстного чувства, естественной потребности любить, жалеть кого-то, помогать кому-то, заботиться о ком-то способна творить чудеса. Это чувство может оживить даже неодушевленные предметы. И одновременно это чувство делает самого человека счастливым, духовно объединяет людей. Обе эти мысли визуально разрешаются в фильме, начиная почти с первых кадров (это легко проследить с учащимися).

На протяжении всей картины девочка живет естественными потребностями поделиться с кем-то своими чувствами, отдать кому-то ласку, внимание, заботу. Интуитивно она стремится сделать то, чего лишена сама. Казалось бы, здесь явно драматический конфликт: ребенок страдает от отсутствия человеческого участия, ласки, внимания. Но мысль авторов идет дальше: оказывается, даже это чувство неудовлетворенности, горького одиночества может быть компенсировано, если ты осознаешь свою нужность кому-то, если ты заботаешься о ком-то. Этой мыслью и завершается фильм.

Итак, вместе с учащимися мы приходим к выводу о том, что же общего в восприятии музыкального произведения и фильма.

Во-первых, приоритет невербального, образно-пространственного мышления.

Во-вторых, поток на экране зрительных образов действительно близок к законам развития музыкальных произведений временной протяженностью, ритмом повествования, особой логикой постепенного развития и оформления художественного образа как в музыке, так и в киноискусстве.

В-третьих, мысль Б.В.Асафьева о том, что процесс восприятия музыки есть процесс становления музыкального образа, полностью относится и к кино. Фиксируя смену настроения в зависимости от содержания кадра, мы по существу повторяли процесс восприятия музыкального произведения, о котором пишет Г.Пожидаев.

В-четвертых, но самое важное, этот прием и позволил нам выявить второй план киноповествования, то внутреннее, что скрыто за внешним и выявляется в ритме киноповествования, в особом чередовании, повторах, вариациях зрительных мотивов - составных частей кинообраза. Следовательно, практическим путем мы смогли установить специфические особенности кинообраза, которые сближают его с музыкальным образом и по-особому организуют процесс восприятия.

До сих пор, говоря о кинообразе, мы почти не касались, быть может, самого важного свойства, которое сближает кино еще с одним видом искусства, с живописью, - это особенность композиционного построения кадра. Но прежде необходимо подумать, о том, как воспринимается художественный образ в живописи.

## II. КАК ВОСПРИНИМАЕТСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ В ЖИВОПИСИ

Восприятие живописного произведения также опирается на невербальный, образно-пространственный тип мышления. Когда школьник в "Золотой осени" Левитана видит только реку, поле, дальний лес, в его восприятии преобладает абстрактно-логический, вербальный тип мышления, при всем при том, что он может заметить и голубизну неба, синеву речки. Все дело в том, что его внимание запечатлевает только факт, а не образ факта при взгляде на живописное полотно.

Образно-пространственное мышление становится ведущим, когда школьник, переживая изображенное художником, постигает диалектику развивающейся мысли о могуществе, силе и красоте вечно возрождающейся природы. Этот вывод возникает в результате образно-пространственного мышления, композиционного

восприятия живописного полотна, когда ученик, ощущая праздничное многоцветье запечатленного Левитаном мира, постигает смысл столкновения багровых, охряных, золотисто-желтых красок увядающей природы и яркой зелени озимых в образном обобщении, содержащем мысль о конце, начале жизни и ее продолжения.

Наиболее последовательно интуитивный процесс восприятия живописного полотна можно представить в описании впечатлений Эйзенштейна от портрета Ермоловой кисти Серова\*.

Основное впечатление, которое остается у режиссера от встречи с этим портретом, - "мощь внутреннего вдохновенного подъема в изображенной фигуре"<sup>17</sup>. Это образное обобщение необычайно богато у Эйзенштейна чувствами, ассоциациями, поскольку он знает о Ермоловой больше того, что увидел в портрете. И именно эта информация помогает ему глубже осмыслить композицию самого живописного полотна. В частности известные Эйзенштейну рассуждения К.С.Станиславского об актрисе полностью входят в сделанное им образное обобщение: "... символ женственности, красоты, силы, пафоса, искренней простоты и скромности... гениальная чуткость, вдохновенный темперамент, большая нервность, неисчерпаемые душевные глубины...".

Как же рождается образное обобщение, сделанное Эйзенштейном? В результате внимательного наблюдения композиции в целом и отдельных ее частей Эйзенштейн приходит к открытию для себя художественной закономерности создания этого портрета, а значит и причин тех впечатлений, которые возникают при взгляде на живописное полотно.

Общий охват живописного полотна: "Одна черная вертикальная фигура на сером фоне стены и зеркала, режущего фигуру по пояс и отражающего куском противоположной стены и потолка пустого зала, внутри которого изображена актриса".

Вывод: портрет скромнее по средствам воздействия, но впечатление оставляет необычайно сильное. Основная тайна его

См. В.Серов. Альбом. Третьяковская галерея. "Искусство".

воздействия, по словам Эйзенштейна, в том, что на холсте зафиксированы "четыре последовательных положения наблюдающего глаза", которые очень напоминают своеобразие операторской съемки: план (относительный масштаб изображения в кинокадре) и ракурс (наклон оптической оси при съемке). Серов избрал необычайно интересную композицию, в результате чего рама зеркала линия плинтуса и ломаная линия карниза, отраженная в зеркале, как бы "разрезают" фигуру на несколько частей и являются своеобразными границами отдельных "кадров".

Кадр № 1 - "общий план". Вся фигура кажется снятой с верхней точки (верхний ракурс), так как на холсте изображен пол не узкой полосой, а большой темно-серой плоскостью.

Кадр № 2 - средний план ("фигура по колени"). С точки зрения ракурса - это кадр, "взятый в лоб".

Кадр № 3 - средний план ("фигура по пояс"). С точки зрения ракурса - это кадр, "взятый несколько снизу" (такое впечатление создается за счет отраженного в зеркале потолка).

Кадр № 4 — крупный план (только лицо). Лицо целиком проецируется на горизонтальную плоскость потолка. Такое изображение возможно только при резкой съемке снизу (нижний ракурс).

"Если мы теперь вообразим себе кадры 1,2,3,4 монтажно собранными подряд, то глаз окажется описавшим дугу на 180°. В этом движении глаза выражается отношение зрителя "от точки зрения "свысока" к точке зрения снизу, как бы к точке... "у ног" великой актрисы!"

Так пластическими средствами выражается идея преклонения перед величием таланта актрисы.

Внимательный взгляд Эйзенштейна отмечает еще две композиционные особенности этого портрета - пространственное построение и световое разрешение:

1) от кадра к кадру в обозначенной последовательности непрерывно расширяется пространство,

2) одновременно с этим светлеют кадры. Возникает еще один вывод: благодаря двум отмеченным композиционным особенностям Ермолова "кажется озаряемой внутренним огнем и светом вдохновения, а вдохновение кажется раздвигающимся на все большую и большую среду восторженно ее воспринимающих".

По мнению режиссера, секрет необычайно сильных впечатлений от этого портрета в единстве одновременного воздействия всех перечисленных композиционных приемов: укрупнение "планов", перемещение ракурса от "кадра" к "кадру", пространственное построение и светопластическая характеристика.

В результате проведенной работы учащиеся могут сами установить общее и отличное при сравнении художественного образа в живописи и кино.

Общее - визуальные средства выражения художественной мысли в композиции живописного полотна и кадра: в расположении предметов, пространственном построении, светопластической и колористической характеристике.

Отличие - динамика пластического образа в кинематографе и статика пластического образа в живописи.

Разумеется, мы можем выделить один кадр и тщательно рассмотреть его композицию, но важно иметь в виду условность этого приема и приблизительность анализа кинообраза, поскольку он динамичен и развивается в особых условиях кинематографического времени и пространства, отсюда и композиция, и сам образ текучи, неуловимы в статичном изображении.

Главный вывод, к которому мы приходим вместе с учащимися, сводится к следующему: для восприятия кинообраза крайне необходимы навыки образно-композиционного восприятия произведения живописи, хотя этим и не исчерпывается переживание и осмысление пластического образа в кино, который, в отличие от других видов искусства, синтетичен.

## 12. СИНТЕТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА КИНООБРАЗА

Итак, кинообраз, в отличие от живописи, динамически развернут во времени киноповествования и особом кинематографическом пространстве. Любой объект предстает на экране как расположенная во времени фаза, расчлененная на составные дискретные единицы. Пудовкин так объясняет дискретность кинематографа: "Изображения, пролетающие на экране, резко разделены между собой либо пространственными, либо временными пропусками... самое, казалось бы, простое действие или движение актера может оказаться разделенным на части"\*.

Дискретность в киноискусстве зависит от рамки кадра, которая по-особому ограничивает пространство, и от длительности существования того или иного предмета на экране. Но главное, дискретность связана с миром художника, его отношением к окружающей действительности. Рамка кадра вычленила из реальности нужное кинематографисту, чтобы динамично, развернуто во времена, многоаспектно показать нам его концепцию мира и человеку. И в этом глубокая содержательность и сила воздействия - острота взгляда, поэзия и философия оценок, осмыслений, обобщений, закрепленных в звукозрительном образе.

Попробуем с учащимися рассмотреть специфические особенности кинообраза в пейзаже фильма А.Довженко "Земля". Как и прежде мы сознательно выбрали немой фильм, чтобы легче было рассмотреть приблизительное содержание того, что входит в "свернутом" виде в интуитивный процесс восприятия.

Начало фильма - это кадры природы. И если рассмотреть их в статике, в неподвижности, как рассматривают композицию графического произведения, можно заметить следующее.

I. В основе построения первого кадра прямая перспектива: уходит вглубь пшеничное поле, постепенно сливаясь с небесами. Спокойный ритм горизонтальных планов (белые полосы вызревающей пшеницы чередуются с тенью плывущих облаков и контрастной темной чертой небосклона), почти ровные пропорции "земли" и

"неба" придают пейзажу мотив застывшей вечности.

2. В следующем кадре организация пространства более динамична, так как сменился угол зрения. Композиция близка к сферической, поскольку оператор применяет верхний ракурс съемки, поэтому горизонт уходит вверх, обозначая округлость земли. Ощущение динамики передается и вертикальными полосами волнующейся от ветра пшеницы.

3. Третий кадр: исчез горизонт, на плоскости экрана только стебли пшеницы с тучными колосьями. Теперь поле не имеет границ, оно безбрежно.

Такова "застывшая" композиция первых трех кадров.

Перед нами не просто реальная природа, но по-особому, дискретно организованное пространство: оператор по воле режиссера выбирает часть видимой среды, ограниченную рамкой кадра (подобно рамке живописного полотна), и именно в этой части он стремится в результате особой композиционной организации передать свое впечатление от видимого мира, открыть зрителю, что он, художник, увидел, чем взволнован, какую мысль утверждает.

Но это еще не все! Мир, расчлененный на составные части, дискретные единицы по законам изобразительного искусства, теперь чисто кинематографическим способом монтажа "собирается" (отдельные кадры соединяются, склеиваются) и окончательно предстает как расположенная во времени фаза (монтажный кусок), в которой художник сгустил мысли до реальности жизни на экране"(21). Теперь это, действительно, особый, чисто кинематографический мир, воссозданный на основе реально существующего.

Разбирая статичную композицию первых трех кадров, мы пришли к выводу, что каждый из них содержит в себе определенное впечатление художника. Теперь попытаемся проследить монтажность мышления режиссера, как эмоционально, интеллектуально обогащается его мысль от кадра к кадру и, наконец, как закрепляется в кинематографе, в многозначном поэтическом образе.

Впечатление от первого кадра - "покойный, застывший"

пейзаж. Но если мы соединим со вторым, возникает уточнение: это не только конкретный пейзаж, но и вся земля (мысль подчеркивается ракурсом, "сферической композицией").

Третий кадр - дальнейшее уточнение: это вся земля с ее безбрежными, плодородными просторами.

Разумеется, такая "расшифровка" односторонняя по своей конкретной однозначности, во-первых, потому, что мы выбрали мотив композиционного строя, во-вторых, рассматриваем статичные кадры как произведение графики.

Но вот пленка двинулась в кинопроекторе. "Ожили" кадры в динамике зрительного ряда, монтажно соединились в одно целое, развернутое во времени кинематографического повествования. Теперь на наших глазах рождается кинообраз, определяется глубина и многозначность кияометафоры, которую можно истолковать, заменив ее литературным образом, как это сделал, например, И. Андроников: "Идет волна по пшенице. Сколько раз за время, отделяющее нас от года создания картины, показывали нам пшеницу, снятую с разных точек. Между тем, образ этот у Довженко не потускнел, не потерял новизны. Это потому, что кадр снят не для правдоподобия и не для красоты только. Это - метафора. Это - море пшеницы" (22).

Подобное истолкование кинематографического образа тоже может быть уточнено, если мы примем во внимание еще и образность ритма, образность, возникшую в результате монтажных сцеплений, временной длительности кадров: "Живая, активная, равнодушная природа" воссоздается автором на экране средствами монтажа - медленного, величавого, текущего, как течет время, как текут соки земли, как движется солнце" (23)'.

Наши первые наброски авторской мысли, которые мы смогли установить при рассмотрении статичной и динамичной композиции только первых кадров углубляются, конкретизируются дальше в экспозиционной части фильма. Кратко перечислим их.

Четвертый кадр. Тот же верхний ракурс. Но теперь вместо колосьев соцветия подсолнухов. "Разомкнутая" композиция усложняется

введением нового мотива: рядом с цветами - задумчивое девушки. Тема природы обогащается образом человека, образом юности.

Пятый кадр. Крупный план подсолнуха, его широких листьев дополняет прежде всего возникшее чувство восхищения красотой окружающего мира, его многообразием. Здесь же подчеркивается углубляется тема плодородия земли в том, как кинокамера выявляет фактуру темной середины подсолнуха.

Шестой-восьмой кадры. Красота плодоносящей земли, природы находит дальнейшее развитие в 6-8 кадрах - средние и крупные планы вызревающих яблок, о которых довольно интересно заметил Р. Клер: "Кто не видел яблоко Довженко в "Земле", тот вообще не видел яблок".

Девятый кадр. Средний план - умирающий седой дед - завершает экспозицию. Окончательно оформляется тема природа и человека. Теперь в центре киноповествования будут люди, их деяния.

Картина вечно возрождающейся природы существует в фильме не только сама по себе, но помогает Довженко конкретизировать специальное содержание, связывая природу с характеристикой истории зарождения новой жизни в селе.

Картина народной жизни многослойна, психологически насыщена мыслью о динамическом взаимодействии, о переходе одного качества в другое, о начале и конце, о вечности.

В первых кадрах после экспозиции режиссер показывает умирающего деда. Он лежит в саду под яблонями, ветки которых согнулись под тяжестью плодов. Около него дочь, она вскоре должна родить. Рядом на земле - внук играет яблоками. Смерть и обновление жизни - основа природы, частью которой является и человек.

Эта мысль развивается и в картине, рождается новое миропонимание: (деды, рассуждающие о загробном мире и комсомольцы, строящие новый мир), гибнет индивидуальное хозяйство - зарождается коллективная собственность (эпизоды, раскрывающие процесс создания колхоза в селе и борьбу с кулаками).

Одновременно в фильме развивается и еще одна тема: вместе со стариками (Петро и Григорий) уходит история и эстетика прошлой жизни; но именно на этой почве поднимается новая поросль - Василь, у которого "дедова улыбка", и его друзья комсомольцы. И именно это новое дает толчок не только к гибели старого, но и к его преобразованию: убийство Василя преображает его отца, Опанаса. "Он становится грозной силой нового. Он отвергает старое: раз Василь погиб за новую жизнь, то хороните его по-новому, И пусть "хлопцы и дивчата спивают новую песню про нашу новую жизнь".

Еще раз в структуру фильма войдет тема природы, чтобы насытить повествование поэтическими обобщениями, раздвинуть границы украинского села до осмысления человеческой жизни вообще] и, в частности, новой социалистической действительности.

Анализ фильма А.Довженко "Земля" поможет педагогу вместе с учащимися объединить ранее сделанные наблюдения о специфике кинообраза, впитавшего в себя особенности смежных искусств: форму киноповествования от литературы, визуальность - от живописи, временное, ритмичное развитие киноповествования - от музыки.

Мы могли убедиться при анализе визуального ряда "Земли", что все эти свойства смежных искусств по-особому синтезируются в кинообразе, который представляет собой зримое пространственное изображение, зрительные картины, дискретно организованные и ритмически развивающиеся во времени. Зримое пространственное изображение складывается из динамической композиции кадра при помощи планов, ракурса, светотональной характерном- \ ки, их монтажного соединения в эпизоды, отдельные части и фильм в целом.

Однако, характеризуя кинообраз, до сих пор мы говорили только о пластической стороне киноповествования, минуя звучащее I слово, то, что роднит кино еще с одним, тоже синтетическим видом искусства - театром.

Для полной характеристики звукозрительного образа попытаемся сопоставить художественную реальность в театре и

### 13. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В ТЕАТРЕ И КИНО

Театральный мир несовместим с реальным, первый неизбежно гибнет при соединении со вторым, так как, по словам Французского теоретика кино Андре Базена, "огни рампы не похожи на свет осеннего солнца" '. Уже само место драматического действия решительно отделяет разыгрываемое представление от реальности, как и условная форма актерской игры, костюмы, грим и даже стилевая особенность драматургического произведения, когда слово действующих лиц является основным средством информации о прошлом героев, об окружающей среде, о времени, эпохе и пр.

Легко вспомнить самых естественных мхатовцев, почувствовавших свою неестественность, когда они попытались вместе с К.С.Станиславским разыграть только одну театральную сцену в живописной аллее киевского парка. Не менее интересен и другой случай, когда Станиславский с горечью отказывается вводить в эпизод "Власти тьмы" специально привезенную из деревни поразительно естественную старую женщину, которая своей непосредственностью переживаемого чувства невольно разрушала сценическую достоверность.

В кино же реальная, среда - единственное условие существования искусства. Экранное пространство - весь реальный мир. И в этом смысле "пространство экрана центробежно в противоположность сценическому" (24).

Сценическое пространство - это магия кулис, открывающих зрителю лицедейство актера, мастерство перевоплощения которого способно по-своему, отраженно показать тот же мир, но в душе одного человека. В этом казалось бы непреходимый рубеж между двумя видами искусства. Однако реальность экранного пространства при всей достоверности имеет свою условность, ограниченную, как мы уже заметили ранее, точкой зрения кинокамеры, только фиксирующей на пленке элементы реальности, а сценическое пространство широко открывает зрителю реального актера во

всем многообразии его психофизического действия.

Попытаемся выяснить, какова художественная реальность театра и кино на примере конкретного анализа структуры сценического и кинообраза. Для этого воспользуемся наблюдениями Гр.Козинцева как талантливого театрального зрителя и великолепного режиссера-профессионала. Вот как можно "собрать" структуру сценического образа "Короля Лира", поставленного Питером Бруком в Королевском Шекспировском театре, анализируя зрительские впечатления, изложенные Козинцевым в книге "Пространство трагедии" ).

Образное обобщение, к которому приходит Козинцев как зритель после спектакля, определяется им в метафоре "дыба жизни" - страшная духовная, нравственная, физическая пытка, которой подвергает героя - сама жизнь, заставляла по воле режиссера прийти к трагическому выводу о бессмысленности человеческого существования и абсурде истории.

С первого явления этот образ постепенно оформляется в единстве пластического решения спектакля: в музыке звучащих стихов Шекспира, по своему воссоздаваемой актерами, в системе мизансцен, световой партитуре, в темпе и ритме сценического действия, в особенностях декорационной условности.

Как замечает Козинцев, образ дыбы жизни вырос из пустоты освещенной сцены, из кусков железа, истлевшей кожи костюмов. В спектакле не было признаков исторической обстановки. Холодная пустота сцены словно вбирала в себя *время столетий*. "Все часы мира как бы остановились, только один *ржавый механизм повторений*, иногда гудящий в вибрации железа (звук сцен бури), гнал людей по вечному пути несчастья".

Обобщенный сценический образ дыбы жизни, формируясь на протяжении всего спектакля, завершался в интонации последней фразы Кента, в его яростном, грубом требовании права на счастье смерти для Лира.

И все же ведущей частью, плотью сценического образа является слово, произносимое актером и окончательно проясня-

«*мое* общей сценической атмосферой спектакля - в декорациях, освещении, различных деталях, режиссерском решении отдельных сцен. Это произносимое слово является основным преимуществом театрального действия, оно содержит в себе лицедейство актера, тайну его особой сценической реальности, которая рождается в импровизационном творческом взаимодействии со зрителем.

Не случайно в слышимых голосах "Короля Лира", поставленного Бруком, Козинцев, как талантливый зритель, видел и дворцы, и коней, и сражения, и бурю: "Началось действие, сходились люди, и бог его ведает, каким способом сцена вдруг, разом становилась Дворцом: люди сидели на грубых деревянных скамьях, однако я отчетливо видел тронный зал, дворцовую церемонию". Именно в восприятии зрителя, ассоциативно, аналитически мыслящего, непосредственно чувствующего, сценический образ обретает реальность существования. В этом мы могли убедиться, познакомившись со зрительской реакцией Козинцева.

В момент просмотра спектакля Козинцев по существу совершает тот же общий путь художественного восприятия на основе образно-пространственного мышления, о котором мы уже говорили не раз: ассоциация зрителя устанавливает его связь с образным строем сценического действия в постижении философской, художественной многослойности, многоплановости рассказа о жизни с помощью драматургии Шекспира. Но рождение этих ассоциаций возникает в особых, неповторимых, специфических условиях восприятия художественного образа театрального искусства.

Слово в спектакле благодаря таланту актера содержит не только основу создания живых человеческих характеров, но и ту концентрированную информацию, которая раскрывает диалектику взаимодействия этих характеров и окружающего мира, социальную среду и ее историческую обусловленность. Если в художественной литературе подобная информация дается тщательным анализом сопутствующих жизни героев событий, историческими справками, авторскими отступлениями лирической, публицистической направленности, то в театре логика художественного мышления раскрывается содержанием, интонацией произно-

самого слова, подтекстом сценического действия. В этом условность сценического образа, его неизбежная ограниченность, если сравнивать с кино, и богатство, неповторимая мощь, безграничные возможности эмоционально-интеллектуального воздействия на театрального зрителя.

По словам Козинцева, в кино сила зрительного превышает слышимое, то есть на первый план выступает не только актер, ритм речи, но и среда, способная также передать невысказанное] что слышится за словом. Речь идет не о прямой иллюстрации слова, а о создании нового художественного образа, который в отличие от сценического, по своему выражает подтекст авторского повествования: в композиционных элементах кадра, построенного по законам живописи, кадров, монтажно соединенных в эпизоды, сцену, смысловую часть, и в конечном итоге, что оформляется в звукозрительном образе всего фильма.

Если в театре исследование действительности осуществляется через характер героя, то в кино объектом художественного исследования может стать как человек, так и сама реальность: история, социальная среда, быт, нравы, пейзаж -и пр. Но эта реальность, как мы установили выше, не тождественна объективной, она создается на экране по законам данного] вида искусства как расположенная во времени фаза, расчлененная на составные дискретные единицы.

Это положение мы рассматривали на примере "Земли" А.Довженко. По аналогичному принципу создается и пейзаж в "Короле Лире" в постановке Гр.Козинцева. Режиссер высматривает его "монтажом фрагментов несуществующего целого... мир совершенно реальный (снятый на натуре), но не существующие в природе, выстроенный монтажом только на два часа": поле и валуны сняты на Севере нашей страны, башни - в горной Сванетии руины - в Армении, замки - в Грузии, крепости - в Эстонию Именно в результате создания особой реальности режиссеру удается показать не просто место действия, а мир, который героем - иногда главным - войдет в картину, определит многое в поступках людей. Эти поступки часто объясняются не столько

психологией, сколько историей. Так в фильме Козинцева возникает тема сложного единства людей и земли - тема, развивающаяся протяжении всего кинодействия в "динамической зрительной реальности". С развитием темы меняется на глазах зрителя и пейзаж, раскрывающий мысль о том, что люди исковеркали землю, и сами они в конце уйдут не в покой могилы, а в истоптанную, выжженную ими землю".

Особый интерес у старшеклассников вызывает сравнение сценического и кинообраза, в основе которых единый драматургический материал. Посмотрим, как рождается звукозрительный образ в фильме "Король Лир" по сравнению со сценическим в спектакле П.Брука. Режиссер мыслит образами, и, визуально оформленная, мысль художника предстает как динамическая система пластических форм, существующая в экранных условиях пространственно-временных измерений.

Первые кадры фильма - уже визуальный рассказ кинематографиста о властелине, подавившем в себе человека, утратившем тепло чисто человеческих чувств и взаимоотношений. В этом автор и видит предвестие будущих трагических событий.

Вот как развивается эта мысль в художественной реальности экранного действия. В спектакле П.Брука Козинцев видел на сцене (по-кинематографически общим планом) детали декорационного решения, расположение героев и др. На экране же художественная реальность складывается из визуально "построенных" дискретных единиц (кадров), которые на наших глазах сливаются в особую пространственно-временную фазу (эпизод).

На экране общий план дворцового зала, пределы которого тонут в полумраке высоких сводов, как бы уходящих в бесконечность. Но бесконечность эта открыта только глазу зрителя, а для действующих лиц и главного героя она "перечеркнута" людьми же. Эта мысль намечается в следующих кадрах, когда от общего плана камера переходит к средним и крупным, показывая зрителям линию стражи, шлемы, оружие, дубленую кожу.

И вот образное обобщение пластического строя первых ми-

нут экранного действия. В творческом воображении постановщика эта стража ассоциируется с подлинной для Лиры "архитектурой" королевского замка. А внимательный зритель воспринимает эти кадры как метафорическую оценку взаимоотношений властелина и ему подчиненных.

В следующих кадрах эта метафора обретает еще одно смысловое измерение: линия стражи одновременно является непроходимой границей между двумя мирами, "Строй расступается, пропуская избранного (Глостера, Кента, французского короля), и сразу же смыкается за его спиной".

Но в восприятии зрителя одновременно с этими выводами постоянно живет первое ощущение в бесконечность полумрака уходящих сводов дворцового зала. Так рождается по воле автора третье образное обобщение - "холодный простор государственной власти". Оно визуально подкрепляется нижним ракурсом съемки: через камин дается изображение Лиры, греющего руки над огнем.

Это обобщение эмоционально окрашивает и последующие кадры, в которых отчетливо видны только люди - застывшие фигуры, группы, между ними нет контактов. И группы героев здесь воспринимаются как уклады жизни. В композиции кадра отчетливо видно иерархическое распределение присутствующих на церемонии. Немного позже, когда в этой сцене начнется раздел королевства, так же в соответствии с установленным государственным порядком займут свои места и дочери Лиры. Изображение застывших групп рождает новое образное обобщение, непосредственно связанное с предыдущими, - "музей восковых фигур".

Но эта обездушенная атмосфера - только один смысловой пласт визуального строя начальных кадров. Одновременно с перечисленными выводами рождаются и новые ассоциации. Лир у камина - это ведь и просто старый человек, греющийся подле огня, как замечает Козинцев: "Лир, старший в роду, соберет младших; род соберется у огня, ответ патриархального костра упадет на лица... Мы снимаем - через камин на зал (глубина смутно освещена), по низу кадра горят дрова... из неясной дали (зала?)

семени?) выходят вперед (постепенно становясь отчетливым) три женщины: дочери подошли к отцу (четыре фигуры во весь широкий экран); разгорается костер, потрескивают дрова; Лир говорит свои первые, начисто лишённые риторики слова: "Ну, дочери, скажите..." Дни будто пелена времени: сноп искр взлетает в воздух".

Пластическая организация этого кадра в одно мгновение соединит настоящие минуты жизни героев с прошедшими и будущими поколениями, веками развития человеческой общности. Временная емкость кадра сделает его значительным, выделит героя из окружающей среды, и перед нами окажется не только этот человек, но сама история человечества, история нравственных поисков, трагических разочарований и вновь обретенных истин. Ассоциация мгновенная, она еще не расшифрована сознанием. Это только эмоциональное начало, первые такты ведущей темы всего фильма, которые воскреснут в нашей памяти в последующих частях и повлияют на образное обобщение всего фильма.

Однако сейчас ответ патриархального костра будет мгновенным, его сменит развитие первых зрительных мотивов, характеризующих "пространство, зараженное угодничеством и страхом". И разгорающийся костер, "потрескивающие дрова", одновременно станут началом развития еще одного зрительного мотива.

Эпизод раздела королевства преобразит дворцовые торжества в подобие игорного дома. Разгорятся страсти. Здесь и участники игры (члены королевской семьи), и те, кто "ставит" на игроков (придворные), и те, кого "разыгрывают" - тысячные толпы за пределами дворца.

Огонь домашнего очага соединяется в "динамической зрительной реальности" с факелами королевского обоза, кострами завоевателей на городской площади и запыляет в эпизодах взятия крепости, горящего города, чтобы окончательно определиться в образе пылающей земли. "Размах движения огоньков очага до испепеленного мира; от еле слышного "ничего" Корделии до плача Лиры над ее телом, до воя и скрежета охваченного пламенем пространства".

Мы видим, что в структуре звукозрительного образа первых кадров фильма отчетливо выявляется мысль кинематографиста, "уплотненная ассоциациями до степени видимости", неопределимая до конца словом. Вот почему Козинцев, каждый раз формулируя идейно-художественную направленность своего произведения, выявляя его структуру, обращается к художественному образу:

"Круги трагедии расширяются: после музея восковых фигур королевской власти (дворец Лира) - планета холуев. Лабиринт лакейства, где запутался, не может найти выход очень старый человек".

"Все начинается с театра - нарядов, притворства, бутафории (карта, гербы), искусственных фраз и нарочитых поз. Конец наступает в реальности, на грязной, залитой кровью земле. Ветер давно уже сорвал театральные костюмы, дождь смыл грим с лица".

Активное использование многогранной системы визуальных средств расширило рамки драматического действия, приблизив кинематографический вариант к роману по сравнению с театралы спектаклем. Процесс исследования исторической реальности осуществляется вширь и вглубь помимо героев - через нравы, пейзаж, жизнь дворцов и проезжих дорог.

Итак, мысль кинематографиста материализуется в звукозрительном образе, вырастая из монтажной организации визуального ряда, композиции его составных частей и тем самым обретая глубинное измерение. Мысль спектакля живет в слове, даже если слово входит в сознание зрителя через действие актера, его пластику, ритм сценической жизни или атмосферу всего театрального представления.

Устанавливая общее и отличное в структуре художественного образа театра и кино, мы опять-таки приходим к выводу о том, что в синтетической структуре кинообраза органически присутствуют и элементы театрального искусства. Вот почему в процесс формирования киноповествования должен входить и опыт восприятия театрального зрителя, богатство его воображения,

ассоциативность мышления, его тонкий слух, способный уловить подтекст звучащего слова, его зоркий глаз, умеющий в пластике сценического действия выявить второй, внутренний план развития сценического образа.

И пожалуй, именно театральный зритель, более раскованный в образно-композиционном восприятии сценического образа\*, способен тонко, дифференцированно воспринимать и звукозрительный образ фильма, при учете особенностей кино как искусства.

#### 14. ПОДВЕДЕМ ИТОГИ

Вместе с учащимися мы рассмотрели особенности звукозрительного образа, его родство с другими видами искусства и его принципиальное отличие, чтобы уяснить себе процесс восприятия кинообраза и возможные средства обогащения этого процесса.

С этой целью учащимся предлагалось вместе с педагогом в результате наблюдений, анализа своих впечатлений от увиденного на экране охарактеризовать динамический процесс становления кинообраза во времени и пространстве, то есть в определенной пластической форме киноповествования, ритмически организованной и расчлененной на фазы,, которые являлись для нас фиксацией этапов оформления этого образа.

I Динамический процесс становления звукозрительного образа во времени и пространстве, пластическая форма киноповествования осуществляется в результате взаимодействия кадра и монтажа (26). Вот почему мы неоднократно обращались к анализу пластической композиции кадра, несущей смысловую нагрузку, выявляющей внутренний, глубинный план киноповествования: организация пространства, ограниченного рамкой кадра, расположение к

\* Об условиях, формирующих раскованность образно-композиционного восприятия спектакля хорошо сказал американский кинорежиссер Орсон Уэллс: "В театре тысяча пятьсот камер снимают все одновременно, а в кино только одна "Орсон Уэллс". М., 1975, с. 210.

предметов в этом пространстве, ракурс, светотональная характеристика, звук и пр.

II С этой же целью рассматривался вопрос и о монтажности мышления кинематографиста: ритмическое соединение звукозрительных элементов, пластических мотивов в кадре, эпизоде, сцене, смысловая особенность их соединения.

III В конечном итоге мы приходим к выводу о том, что восприятие звукозрительного образа - это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования. Результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые вырастают из монтажной организации зрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идея.

1У Образное обобщение в момент просмотра фильма постепенно складывается в сознании зрителя, по аналогии с восприятием музыки, на основе трех взаимосвязанных процессов:

- 1) восприятия динамически развивающихся зрительных образов;
- 2) сохранение в памяти уже прошедших на экране звуко-пластических мотивов, элементов звукозрительного образа, и

3) предвосхищение того, что еще появится на экране. На впечатления от увиденного в момент просмотра непрерывно наслаиваются новые впечатления, которые на индивидуальном уровне закрепляются памятью в результате сравнений, возникших ассоциаций на интуитивном уровне, когда внимание отмечает повторы, вариации отдельных зрительных мотивов, подъемы и спады в ритме киноповествования. Но интенсивность такого процесса возможна при условии, если зритель обладает определенными навыками киновосприятия, соответствующими трем вышеназванным моментам: 1) навыки анализа и синтеза, 2) острота реакции на поток зрительных образов (наличие зрительной памяти),

3) умение преодолеть в себе стереотипность восприятия, творческая активность, раскованность при встрече с фильмом. Все эти навыки, подкрепленные знаниями об особенностях искусства кино, в частности, звукозрительного образа, и составляют аудиовизуальную грамотность.

Мы приходим к выводу, что именно аудиовизуальная грамотность, навыки образно-пространственного, невербального мышления в единстве с абстрактно-логическим (вербальным) обогащает эмоциональный и интеллектуальный процесс интуитивного постижения многоплановой, многоаспектной формы киноповествования, несущей в себе глубину идейно-нравственных, философских раздумий о мире, о месте в нем человека, о культуре, идеологии, политике.

**ВТОРАЯ ЧАСТЬ**  
**ПРАКТИКА АНАЛИЗА**  
**ФИЛЬМА**

Для закрепления изложенных знаний об особенностях киноискусства и его восприятия, дальнейшего углубления, развития этих знаний, для формирования навыков восприятия звукозрительного образа мы обращаемся к практике анализа фильма как завершающему этапу в системе: установка, акт восприятия, анализ.

В практике анализа фильма мы должны последовательно решить несколько задач:

I. Первая задача. Попытка разобраться в эмоциональных впечатлениях, в едином ощущении проблематики, авторской концепции - уточнение своего образного обобщения, оставшегося после просмотра фильма.

Для этого учащимся предлагается на выбор:

- 1) описать какой-либо кадр из фильма, который визуально передает это обобщение;
- 2) предложить свой визуальный вариант образного обобщения в виде рекламного плаката;
- 3) передать образное обобщение известным стихотворением, образно-эмоциональное содержание которого частично перекликается с темой фильма или совпадает.

II. Вторая задача - детальный анализ отдельных частей (кадров, сцен, эпизодов), которые наиболее ярко выявляют в себе становление и развитие звукозрительного образа, художественную закономерность построения всего фильма (вспомните поиски художественной закономерности, которые проводил С.М.Эйзенштейн при анализе портрета Ермоловой кисти Серова).

III. Третья задача - проследить логику развития мысли художника, проверяя ее установленной закономерностью в пластической организации запечатленного на экране события, в сцеплении этих событий, в характере главного героя и других действующих лиц. При этом необходимо постоянно иметь в виду двуединое развитие центральной проблемы, авторской концепции в изображаемых событиях (внешний план повествования) и в композиционном строе (внутренний, глубинный план киноповествования, что чувствуется и ощущается за событиями и речами) (27).

1У. Решение этих задач должно завершиться синтезом авторской концепции во внутреннем движении сюжета, в смысловой значимости сцепления фактов, событий, в столкновении уонастроений героев,

У. Итогом анализа должно стать обоснование учениками своего отношения к авторскому мировосприятию, которое выявилось в результате анализа, построение своей концепции.

Кроме перечисленных задач, практика анализа фильма дает возможность соединить полученные кинознания с теоретическими понятиями уроков литературы: материал, тема, идея, фабула, сюжет, композиция и пр. Известно, какие методические трудности возникают на уроках при изучении литературоведческих понятий, которые часто остаются в памяти учеников как обособленный набор определений, никак не углубляющий сам процесс художественного восприятия.

Положение резко изменяется тогда, когда те же теоретические знания применяются на "остраненном" материале киноискусства. Именно в практике анализа фильма ученик самостоятельно приходит к открытию для себя этих понятий в специально подобранной программе просмотров.

Выбор фильмов зависит от возможностей решения вышеперечисленных задач:

- I) дальнейшее знакомство с киноискусством, его идейно-нравственной проблематикой,

2) использование кинознаний в преподавании литературы, в изучении литературоведческих понятий, 3) идейно-нравственное, эстетическое воспитание школьников во время просмотра фильма при учете уровня раскрытия и интересов конкретной возрастной группы. Разумеется, предлагаемый дальше материал - тематика просмотров и анализа фильмов - это возможный, но далеко не единственный вариант использования киноискусства в развитии учащихся. Вместе они представляют определенную систему сообщения знаний, формирования навыков художественного восприятия, но с каждым годом программа просмотров может меняться по мере появления в прокате новых интересных фильмов, с помощью которых решение поставленных задач будет наиболее эффективным.

#### I. ВОСЬМОЙ КЛАСС

I. ЕДИНСТВО ИДЕЙНОГО СОДЕРЖАНИЯ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОРМЫ в фильме "ВЛЮБЛЕННЫЕ" (сцен.- О.Агишев, реж.- Э.Ишмухамедов, оп.- Г.Тутунов, худ.- М.Чочиев, С.Зиямухамедов, комн.- Б.Гроцук. "Узбекфильм", 1969 г.).

С этого фильма удобно было начинать просмотры и обсуждение в киноклубе, во-первых, потому, что героями фильма являются подростки и юноши, - почти ровесники наших зрителей, во-вторых, сама тема любви вызывает у подростков интерес, а поэтическая форма киноповествования близка была тем примерам, которые мы совсем недавно разбирали, говоря о кинометафоре, образной композиции кадра, о музыкальности киноритма и пр. И последний довод, обсуждение фильма можно было удачно провести в контексте тогда недавно появившихся фильмов "Подростки" (Студия им. А.М.Горького), "Хочу быть министром" (Мосфильм, "Эта опасная дверь на балкон" (Рижская киностудия).

Вступительное слово перед просмотром содержало несколько положений, ранее изложенных на занятиях

- 1) метафоричность киноповествования,
- 2) музыкальность ритма,
- 3) своеобразие развития центральной темы фильма в киноискусстве последних лет.

Учащимся было предложено провести обсуждение, имея в виду этапы анализа, о которых речь шла выше.

Попытка определить свое отношение к фильму в его образном обобщении по существу свелась к выявлению и описанию наиболее яркого эпизода, выражающего один из кульминационных моментов киноповествования. Значительная часть учащихся видела образное обобщение в финальных кадрах: юная мать на руках с младенцем, как сказано в сценарии - "вечная мадонна, осененная трепетным светом мира". Другие называли эпизод тушения пожара, в котором участвует главный герой фильма с необычным именем -Родин. Третьи предлагали дать просто портрет этого героя в один из кульминационных моментов его жизни, когда он, навсегда распростившись с любимой, отчаянно танцует, чтобы скрыть боль и горечь разлуки.

Мы пытались подробно остановиться на каждом из названных эпизодов, стремясь найти в них общую художественную закономерность построения фильма - такой формальный прием, который положен в основу композиции в целом и выявляет авторскую концепцию, идейную направленность фильма (постановка проблемы и особенность

ее разрешения). Уже здесь можно было продолжить разговор, начатый на уроках литературы о единстве формы и содержания в произведениях искусства.

В результате из перечисленных эпизодов ребята остановились на одном, по их мнению, наиболее емком и многоплановом в выражении художественной мысли, когда главный герой, неожиданно обитый взрывной волной, оказывается в горном потоке во время грозы.

Для начала анализа мы предлагаем ребятам восстановить в памяти содержание звукозрительного образа, развернутого во

времени и пространстве конкретного кинематографического действия, содержания всего, что видно и слышно с экрана, то есть подробно описать весь эпизод, каким его запечатлела кинокамера и наша память: как изображается поток, какая в нем вода, как она шумит... как ведет себя герой, каково выражение его лица, какие ассоциации возникают в воображении зрителя.

Ребята достаточно полно восстанавливают в памяти содержание зрительного ряда: герой оказывается в горном потоке, шквал воды рушится на гзго, переворачивает, накрывает. Герой в клочочущей воде каменистого спада. Плоская завеса дождя стоит над холмами.

Ребята запомнили необычное выражение лица Родина: не страх, а какое-то особое чувство удовлетворения, даже восторг, несмотря на то, что ситуация крайне опасна для жизни. Он прилагает все силы выбраться из потока, и все же ему это не удается. В воде мимо него пролетают арбузы (где-то река смыла две арбы). Они разбиваются о камни, шлепаются в воду, как бы растворяются в воде. Герой ловит арбузы, находясь в каком-то особом упоении, экзальтированном состоянии. Наконец камера показывает, как в железной сетке бьется на волнах среди арбузов тело Родина. Люди помогают ему выбраться на берег. Он вскакивает, трясёт головой, всхлипывает, смеясь и плача.

- Б чем же причина особого возбужденного состояния героя?
- Каков основной конфликт эпизода, а отсюда и ведущий драматический мотив?
- Какой предстает природа в этом эпизоде? Враждебной по отношению к человеку? Мрачной разрушительной силой?
- Почему в бурном потоке оказываются арбузы? Случайно ли это?

Вот вопросы, которые помогли провести анализ этого эпизоде, прийти к образному обобщению, к открытию художественной закономерности, построению идейного содержания данной части - многопланово, многослойно раскрывающаяся мысль

автора о конкретном герое, его отношении к жизни, об авторском понимании смысла человеческого бытия.

Учащиеся без труда устанавливают основной конфликт эпизода - столкновение человека и природы, но в разрешении его, как они утверждают, нет обреченности, страдания. Обе противостоящие стороны выступают здесь на равных, как бы демонстрируя, испытывая свою силу.

Учитель обращает внимание ребят на то, что весь эпизод наполняется нами, зрителями, особым содержанием, выходящим за пределы конкретного визуального изображения, поскольку на него накладываются наши впечатления от предыдущих частей. Какие они? Мы знаем героя, симпатизируя ему, сопереживаем его горю неразделенной любви. Мы помним его самоотверженность, силу, выносливость в борьбе с нефтяными пожарами. Мы знакомы с его убеждениями. С самого начала постепенно открывается зрителю смысл названия фильма, рассказывающего о героях, влюбленных в жизнь, верящих в ее красоту и правду, живущих этим чувством.

Все это и позволяет нам прочувствовать визуальное содержание звукозрительного образа в этом эпизоде как своего рода кульминационный момент в возвышенно поэтическом рассказе авторов о своем герое, его друзьях, о себе самих, о своем понимании смысла человеческого бытия. Это понимание может сводиться к следующим размышлениям, хотя и не исчерпываться ими:

- Красота и смысл жизни в сопротивлении, борьбе, когда человек полностью отдается этой борьбе и потому живет на свободном дыхании... Человек - часть окружающего мира и в то же время он та сила, которая организует этот мир, воздействует на него...

В данном эпизоде эти мысли окончательно оформляются в потоке звукозрительных образов, в последовательном развитии отдельных тем. Именно здесь мы и говорим об органическом единстве формы и содержания.

Так, например, тема "жизнь как борьба" раскрывается

многопланово в самой природе, как она запечатлена кинокамерой, и в характере, поведении человека, в данном случае главного героя фильма.

Визуально, в пластике кадра утверждается тема красоты жизни в изображении стремительно несущегося горного потока, прорывающего преграды на своем пути, в кристально чистой воде, в безбрежных просторах небесного океана. Здесь же одновременно звучит еще одна тема - вечности неукротимого движения, силы, преодолевающей преграды.

И арбузы в этом горном потоке не случайны: это плоды природы, определенный результат ее развития. Но этот результат развития жизни одновременно становится и ее началом: арбузы разбиваются о камни, смешиваются с водой, то есть опять возвращаются в природу, растворяясь в ней. И здесь вновь начинает звучать тема борьбы: счастье, как его понимает герой (и такое понимание мы выносим из зрительного ряда именно этого эпизода), не только в борьбе, сопротивлении, но и в преодолении, победе.

Драматическая тема борьбы, преодоления осмысливается авторами как своего рода жизненный закон, как естественное состояние человека, условие его существования. И одновременно с этой развивается другая оптимистично звучащая, передающая радость бытия человека, влюбленного в жизнь. (Вспомните радостное возбуждение героя в смертельно опасный для него момент жизни).

По аналогии с законами музыки этот прием одновременного развития нескольких самостоятельных тем, образующих гармоническое целое, в кинематографе называется контрапунктом. Потом, вспоминая другие эпизоды, учащиеся замечают, что прием контрапункта реализуется и в общем построении фильма, в киноповествовании с судьбе других героев.

Отдельно рассказанные истории Родина, Тасоса, Рустама - драматичны (несостоявшаяся любовь в кивки главного героя Родина; несостоявшиеся надежды его друга из Греция Тасоса, ставшего

политическим заключенным по прибытии в свою страну; трагическая гибель матери Рустама... (а общее настроение фильма ярко оптимистично, потому что параллельно с первой темой в фильме развивается другая - о поколении влюбленных в жизнь, о счастье преодоления, утверждения в жизни своих идеалов - гуманного отношения к человеку, идеала бескорыстной дружбы, искренней и чистой любви.

Такова художественная закономерность, выявляющая идейное содержание, авторскую концепцию фильма. Для того, чтобы окончательно проверить универсальность ее применения в композиции других эпизодов, мы возвратимся еще раз к анализируемому эпизоду, чтобы через него выявить общую особенность киноповествования.

- Можно ли по форме киноповествования в данном эпизоде сделать какие-то выводы о характере авторов фильма - голос ли это трезвых реалистов или романтиков, проза это или поэзия.
- С бытовой точки зрения этот эпизод неправдоподобен, выдуман, слишком эффектен, поскольку авторы заставляют героя не только упасть в горный поток, но еще и во время очень сильной грозы, да к тому же и по соседству с арбузами.

А с точки зрения художественной правды? Отвечая на эти вопросы, учащиеся приходят к выводу о том, что форма киноповествования откровенно условна, поэтична, так как многослойная метафора является основным содержанием эпизода, итогом развития запечатленных на экране событий. Конечно, весь эпизод сознательно выстроен по законам поэзии, и, как мы уже сумели установить, метафоричен, многопланов и утверждению художественной мысли. И с этой точки зрения он имеет право на существование.

Но в то же время сами учащиеся, перебирая в памяти другие эпизоды, уже в начале обсуждения пришли к выводу, что данный эпизод - почти единственный по глубине и многоплановос-

ти развития мысли. Другие же односложны, порой иллюстративны, например, эпизоды тушения нефтяного пожара или финал, когда изображение молодой женщины с ребенком по воле авторов является символом материнства, воплощением Женщины, Матери, Мадонны. И появление этого символа не подготовлено, не обусловлено предшествующей пластической формой киноповествования, развитием характера героини.

Фильм Агишева и Ишмухамедова близок поэзии, так как в нем активно используется кинометафора, особый ритм повествования, музыкальность композиции. Но есть фильмы, которые проще сравнить с бытовой драмой. Они и построены по ее закону: единство места, времени, действия.

Возможно ли это в кинодинамическом, зрелищном искусстве? Да, ребята приводят примеры таких фильмов, наподобие "Премия", где главным организующим началом, как и в театре, является диалог, но при одном условии: он не подавляет визуальные средства передачи мысли художника. В таких фильмах кинематографическим пространством является лицо человека - мимика, выражение глаз, интонация произносимого слова, а в конечном счете - динамически развивающаяся мысль художника, закреплённая в звукозрительном потоке кинематографического действия.

Вот с этой точки зрения - использование специфических особенностей выражения мысли художника в киноискусстве - мы попытались подойти к анализу фильма "Дочки-матери".

## 2. ПОНЯТИЕ О ХАРАКТЕРЕ ГЕРОЯ

на примере фильма "Дочки-матери" (сцен.- А.Володин, реж.-С.Герасимов. оп.- В.Рапопорт, худ.- П.Пашкевич, комп.-С.Чекин. Центр.студия детских и юношеских фильмов им. М.Горького, 1974 г.)

При анализе фильма мы обратили внимание учащихся на своеобразную форму развития художественной мысли в фильмах Герасимова, которые близки объективной реальности, бытовому течению жизненных событий, но не тождественны им, поскольку являются художественной структурой, созданной по законам кино-

искусства.

Художественная реальность фильмов Герасимова рождается не в резких ракурсных съемках, экспрессии монтажа, освещения, а в особенностях внутрикадрового движения, сложного взаимодействия героев, ритма непосредственной жизни актера на экране, его пластики, диалога, психологически насыщенного подтекстом. Все это и создает неповторимую эмоциональную атмосферу прозы и поэзии жизни человека в таких фильмах, как "Учитель", "Комсомольск", "Молодая гвардия", "Журналист", "У озера". Если продолжить аналогии с литературой, то фильмы Герасимова близки по эпической форме повествования: развернутое сюжетное построение, изображение героев в поступках, событиях, душевных переживаниях, в постепенном развитии.

Эти особенности легко обнаруживаются и в фильме "Дочки-матери".

Чтобы определить содержание образного обобщения, сложившегося после просмотра фильма, ребятам было предложено следующее задание:

"Каждый герой этого фильма находится в особом, ярко выраженном ритме своей кинематографической жизни. Помогает ли этот ритм понять героев? Как можно охарактеризовать их, используя музыкальные аналогии?"

. Ответы были неожиданно интересными, хотя подчас и противоречивыми, не до конца обоснованными. Вот как почувствовали ритмическую характеристику героев некоторые ученики: "... ритм Оли близок маршеобразным мелодиям преимущественно в исполнении оркестра духовых инструментов", "Вадим Антонович Смоктуновского - что-то в духе "Манфреда" Чайковского, Воробьев в исполнении Герасимова - это Прокофьев и Стравинский, а героиня Макаровой - Елена Алексеевна - это Вивальди, Чайковский. Единственное не очень определенное - это дочери Васильевых, которые унаследовали различный темперамент своих родителей, но еще не определились как личности".

Дальше мы предложили обосновать подобные выводы, под-

твердить их результатами анализа. С помощью такого приема возникает возможность определить главный драматургический конфликт (столкновение различных ритмов) и сделать вывод об их несовместимости до той поры, пока не произойдет взаимовлияние, взаимопроникновение, взаимообогащение основных "музыкальных" тем и их ритмической характеристики.

Мы вспоминаем с ребятами первый эпизод (экспозиционную часть), в котором очень ярко в ритме актерской игры обнаруживается неповторимое своеобразие каждого характера героя, каждой "музыкальной" темы. Решительность появления Оли в квартире Васильевых, "упругий" ритм актерского поведения актрисы Полехиной явно противостоит заторможенной, ленивой пластике актрис, исполняющих роли Ани и Гали. "Сонную социальную безмятежность", "сытую пустоту" - вот что почувствовал критик Б.Рунин в ритме экранной жизни этих персонажей. Потом появляется "утомленно" - раздраженный герой И.Смоктунковского -Вадим Антонович, в первую очередь недовольный собой и уставший от этого недовольства. И наконец, героиня Макаровой - Елена Алексеевна, в пластике которой ощущается гармоническая завершенность, "покой человеческого достоинства" .

Однако визуальное содержание этой сцены осложняется не только ритмической характеристикой эмоционального, душевного состояния героев, но и как бы взглядом со стороны детдомовской девочки Оли, впервые пришедшей в квартиру Васильевых и недоумевающей, почему же несмотря на ее просьбу никто не позовет Елену Алексеевну - хозяйку дома (Ведь это так просто - сказать, что к ней пришли, ее спрашивает незнакомый человек!").

Именно в результате использования этого приема мы ощущаем уже в экспозиции фильма два противоположных типа отношения к человеку и жизни вообще: равнодушие к другим, от того что все внимание поглощено собственной персоной и противостоящее этому - внимание к другим, душевная щедрость, готовность прийти на помощь к другим. (Оля ищет мать, чтобы, если нужно, помочь ей). Но этот первоначальный вывод на протяжении фильма постепенно рассеивается, станет диаметрально противоположным, а

потом изменится еще раз в результате открывшихся глубин душевной жизни этих людей.

Ребята приходят к выводу, что эта смена оценок, выводов и есть главный секрет фильма, художественная закономерность его построения: сопереживание героине (на этом построены перше эпизоды, когда мы узнаем, что Оля из детдома, ищет мать) сменяется ироническим я ней отношением (эпизод на вечере в доме Васильевых, разговор с Вадимом Антоновичем) и сочувствием иного качества, когда мы осознаем происшедшие душевные изменения в характере девочки - отъезд из Москвы, сцены в Свердловске (последняя часть фильма) и вместе с нею как бы поднимаемся на новый уровень нравственного самочувствия.

На этом пути осмысления идейного содержания, авторской концепции в художественной структуре фильма ребята приходят к интересным выводам о том, что почти все герои - люди несостоявшейся судьбы: Вадим Антонович хотел стать ученым, но преподает в институте сопромат, Елена Алексеевна училась балетному искусству, но не танцует, а преподает в каком-то балетном классе рядового дворца культуры. Вероятно, не будут балеринами и ее дочки, хотя она об этом мечтает. Таков закон жизни, как утверждают некоторые ученики во время обсуждения, многие люди мечтают о больших, важных делах, но не у всех мечты осуществляются .

И все же не этот факт интересует сценариста и режиссера. Им важно другое. Казалось бы, одинаковая ситуация, в которой находятся Елена Алексеевна и Вадим Антонович. Но если он не удовлетворен, тяготится своей "обычностью" и в результате этого внутреннего конфликта замыкается в себе, теряет связь с другими, то она находит нравственное и душевное равновесие в том, что осознает свою нужность другим. В этом же секрет душевной бодрости и Оли.

### 3. АВТОР В ПРОИЗВЕДЕНИИ КИНОИСКУССТВА. ПОНЯТИЕ О КОМПОЗИЦИИ ФИЛЬМА

Темы рассматриваются на примере фильма "Сто дней после детства" (сцен.- А.Александров, С.Соловьев, реж.- С.Соловьев, оп.- Л.Калашников, худ.- А.Борисов, комн.- И.Шварц. "Мосфильм", 1974 г.).

По существу разговор об авторе, строе мыслей и чувств, закреплённом в композиции кадра, эпизода и всего фильма мы вели уже при анализе "Влюбленных" и фильма "Дочки-Матери".

Тогда же мы касались вопросов о "поэзии" и "прозе" в киноискусстве, а по аналогии с литературой - о лирической и эпической формах киноповествования. Об этом следует напомнить в период подготовки к просмотру "Ста дней после детства".

Фильм "Влюбленные", как и другие этого направления, отличаются ярко эмоциональной формой киноповествования, системой кинеметафор, особых образных обобщений, которыми завершаются ключевые эпизоды: борьба героя за жизнь в горном потоке, танец-прощание Родина с любимой, образ-метафора революционной борьбы в эпилоге, когда на экране появляется один из героев фильма - греческий юноша Тасос, участвующий в молодежной демонстрации против власти диктаторского военного режима.

В отличие от "прозаической" формы киноповествования, раскрывающей перед нами на экране художественный анализ событий, героев, конкретной среды, поэтическая форма разворачивается перед зрителем не образ факта, не "образ лирического переживания, а чаще целого потока переживаний" этого факта - "цепь размышлений, чувств-ассоциаций, воспоминаний героя" (29).

С этих позиций стоит подойти и к фильму "Сто дней после детства". К его эмоциональному восприятию важно подготовить ребят. Многочисленные наблюдения свидетельствуют о том, что фильм этот волнует ребят в первую очередь темой пробуждающегося чувства любви. Но в подавляющем большинстве ребята воспринимают фильм в бытовом плане, как трагикомическую историю

взаимоотношений подростков. За пределами внимания остается автор, его отношение к героям и всей рассказанной истории, его мировосприятие, обнаруживающееся именно в особой лирической форме киноповествования, визуальный строй которого многогранен, многосторонне выявляет художественный и жизненный опыт автора. Помочь ребятам самостоятельно приоткрыть для себя этот опыт - важная задача просмотра и обсуждения.

Отличным помощником в такой работе может стать рецензия на фильм Т.Иенсен (30). Рецензент в частности очень интересно и достаточно подробно говорит об активном использовании автором многообразных стилистических, колористических приемов различных живописных школ для создания в фильме условной многомерной среды, позволяющей эмоционально глубоко раскрыть перед зрителем "движение чувства, стихию чувства, сокровенную жизнь сердца".

Чтобы сосредоточить внимание зрителя на этой стороне фильма, обогатить его чувства художественным опытом, заключенным в визуальном строе фильма, важно перед просмотром показать "цитируемые" в фильме живописные полотна мастеров итальянской живописи эпохи Возрождения, особенно Микеланджело, Леонардо •да Винчи, отдельные картины голландской живописи XVII века, в частности, работы Вермера, романтиков немецкой школы "Бури и натиска", своеобразие акварельной живописи и миниатюр XIX века. Следует ввести ребят в образно-пространственный мир этих полотен, многогранно раскрывающий перед нами авторское понимание идеала, смысла жизни в композиции, колористическом решении при использовании отдельных формальных приемов.

Такая предварительная работа, безусловно, активизирует восприятие. Хотя здесь есть и опасность разрушения чувственного мышления: просмотр может превратиться в разгадывание тех или иных живописных мотивов, использованных в фильме, рациональный момент окажется главным, а сила образно-эмоционального, идейно-нравственного воздействия фильма окажется минимальной.

Чтобы этого избежать, важно заранее сосредоточить внимание школьников не на фиксации формальных живописных приемов, а на ощущении поэтической атмосферы зарождения первого чувства:

яркие краски летней природы и стихи Лермонтова, тенистый парк старой дворянской усадьбы и сердечная тайна взгляда, улыбки Джоконды, особая цветовая гамма темно-зеленых, темно-коричневых тонов и любовное заклинание Арбенина, эмоциональная выразительность световоздушной среды, воссозданной на экране, длинные ветви ивы, спускающиеся к самой воде и элегантность выстраданных слов о любви героя фильма - Мити Лопухова: "Лена, я хотел бы тебе сказать о многом, о чем все время молчал..."

В процессе анализа школьники обсуждают тезис о том, что в композиции фильма содержится внутренне противоречие. Обычная история первой влюбленности обретает в фильме противоречивую сложность и глубину. Постигая чувство любви, герой (а вместе с ним и зритель) открывает для себя сложнейшие явления жизни - взаимоотношения личности с окружающими ("Мизантроп", "Подвижные игры на воздухе"), сложнейшие понятия о правде и лжи ("Бессоница"), о доброте и жестокости ("Воспитание чувств", "Неожиданный ливень"), его взгляд обнаруживает красоту и поэзию мира в окружающей среде и в искусстве ("Улыбка в сумерках", "Маскарад"), он учится чувствовать, а в результате ему открывается "и божество, и вдохновение, и жизнь, и слезы..."

Внутренняя противоречивость содержания становится очевидной, выходит на поверхность в финале, когда Митя Лопухов, страдающий от неразделенного чувства любви, сам оказывается причиной страданий влюбленной в него девочки, Сони Загребухиной, и не сразу обнаруживает в себе душевную отзывчивость, способность понять состояние другого человека, даже несмотря на то, что это состояние близко и понятно ему.

Как и при восприятии Джоконды, ребята приходят к аналогичному утверждению, что "в великой простоте жизни заключена к ее сложность - не менее великая и необъятная".

Но в фильме есть и еще один смысловой и эмоциональный центр - ярко выраженный лирический голос автора. Если во "Влюбленных" авторские интонации наиболее ощутимы только в образах-метафорах, то в "Ста днях..." голос повествователя

обнаруживается во всем - а в композиции (главы, передающие развитие лирической темы), и в форме киноповествования, стилистические особенности которой определены последовательным использованием живописных приемов, также ярко выявляющих лирическое начало.

С этой точки зрения весь фильм можно анализировать с ребятами как лирическое стихотворение и даже как экранизацию только одной Пушкинской фразы: "Я помню чудное мгновение, переда мной явилась ты..."

Содержание фильма передает не события, а развитие чувства влюбленности, "сокровенную жизнь сердца" - характерную особенность лирического повествования. И в этом смысле рассказ о первой любви Мити Лопухова одновременно является визуальным воспоминанием о первой влюбленности автора, точнее лирического героя<sup>3^</sup>. Причем на первый план визуально выступает именно тема воспоминания... "Помню!":

- Я помню ребят из пионерского лагеря того лета... ("Кто есть кто").

- Я помню, как это произошло... ("Солнечный удар").

- Я помню, ЧТО мне открылось в Джоконде... ("Улыбка в сумерках").

- Я помню свои слезы... ("Подвижные игры на воздухе").

Тема воспоминаний визуально входит в каждую главу. Отсюда и весь строй фильма дается как воссоздание в памяти этих ста летних дней, а точнее их визуальное переживание лирическим героем, поскольку на первом плане не воссоздание факта, а характеристика чувства. Образ лирического переживания является ведущим в композиции кадра, эпизода и всего фильма.

Не случайно поэтому в кадре нет ничего бытового, все под-

\* в данном случае понятие лирического героя, его несовпадение с автором легко объяснить ребятам, отталкиваясь от понятия коллективного автора кино- фильм создают и сценарист, и режиссер, и оператор, и художник, и актеры, и композитор...

чинено воссозданию зрительных впечатлений человека, перед которым любовь открыла красоту, яркость и поэзию окружающего мира. Однако это воссоздание раскрывает перед нами не мировосприятие подростка, не его внутренний мир, а состояние лирического героя, художественный и жизненный опыт взрослого человека, настолько хорошо знающего, например, русскую и западно-европейскую живопись, что в визуальном рассказе о первой влюбленности это знание обнаруживается непосредственно.

Доказать это положение ребятам очень легко, используя наблюдения Т.Иенсен:

- 1) Образ лирического переживания визуально запечатлен в откровенно условном портретном изображении Лены Ерголиной - стилизация под старинные миниатюры XIX века;
- 2) особая атмосфера "жизни" лирического чувства (природа, обстановка старинной дворянской усадьбы, интерьер крепостного театра) создается за счет активного использования колорита, характерного для картин старых мастеров, за счет композиционной изысканности почти каждого кадра, детали которого без труда могут быть объединены в легкие акварели XIX века;
- 3) но помимо названной задачи живописные приемы построения кадра, цветовой характеристики позволяют авторам передать центральную идею фильма, его ведущую тему перелома в жизни главного героя, обретение иного ритма, "выхода в другое пространство".

Визуально оформленная, мысль эта начинает "звучать" уже в своеобразной увертюре-заставке к фильму: открытое окно с белыми занавесками, колыхающимися от ветра, цветы на подоконнике, утренние сумерки за окном.

Выход в другое пространство буквально намечен в эпизоде, где темная задняя стена танцверанды словно прорезана солнечным светом из дверного проема, за которым яркий летний мир. Аналогичный живописный прием, особенно распространенный у мастеров старой итальянской школы, повторяется в фильме еще раз

в сценке у купальни, дверцы которой также контрастно открывают взорам зрителей иной, ярко освещенный мир.

Так рассуждая, мы постепенно приходим с учащимися к выводу о том, что основная художественная закономерность построения фильма "Сто дней посл.2 детства" раскрывается в форме повествования, в демонстративно условной пластике, развивающей тему лирического героя:

- Если в композиции каждого кадра и в последовательном их сцеплении раскрывается характер лирического героя, можем ли мы установить его пристрастия, жизненные и художественные интересы, своеобразие мышления?

И школьники приходят к следующим выводам:

Во-первых, это человек, хорошо знающий искусство. Ведь это по его воле словесно или визуально-пластически цитируются в фильме Лермонтов, Микеланджело, Леонардо да Винчи.

Ведь это его художественный опыт запечатлен в пластике кадра, стилизующего подчас манеру, без сомнения, любимых им живописцев далекого и не совсем далекого прошлого.

Во-вторых, это лирик, образно, ассоциативно выстраивающий свое повествование, приближающееся к стихотворной форме. Здесь нет связанного сюжета, последовательного течения событий. Здесь есть отдельные события, объединенные рассказом о первой любви, - истории ее пробуждения, постепенного выявления и в результате самоосознания героя, его взросления.

В-третьих, это философ, всем строем фильма раскрывающий мысль о любви как преображающей силе, которая открывает человеку человека, способствует его самоопределению, пробуждает в нем личность, воспитывает его чувства, обогащает духовно и эмоционально.

#### 4. СВОЕОБРАЗИЕ ОЦЕНКИ ЭКРАНИЗАЦИИ

на примере фильма "Первый учитель" по повести Ч.Айтматова (сцен.- Ч.Айтматов, Б.Добродеев, при участии А.Михалкова-Кончаловского, реж. - А.Михалков-Кончаловский, оп.- Г.Рерберг, худож.- М.Ромадин, ком.- В.Овчинников. "Кизгизфильм" и "Мосфильм" (1965).

Это последний раздел факультативных занятий в 8 классе, вот почему при анализе данного фильма важно максимально использовать знания о киноискусстве, приобретенные школьниками за год.

Любая экранизация всегда вызывает споры в среде школьников. Одни хотят видеть на экране иллюстрацию к художественному произведению. Представления других о герое не совпадают с их собственными. Третьи недовольны тем, что фильм затрагивает только одну проблему из множества разрешаемых в литературном первоисточнике.

При анализе фильма "Первый учитель" мы пытались разобраться только в одном положении: мерило художественной ценности экранизации - степень глубокого прочтения оригинала и степень эмоциональной передачи его образного строя средствами киноискусства.

С этих позиций мы вначале попытались понять концепцию повести Ч.Айтматова "Первый учитель", а потом своеобразие ее развития, переосмысления в экранизации, где Айтматов выступает сценаристом, а режиссером А.Кончаловский.

Приводим канву второй части анализа.

По словам С.Фрейлиха, авторы фильма "Первый учитель" "стремились с позиций нашего современника средствами киноискусства осознать положение человека на рубеже новых исторических условий"<sup>3\*</sup>. Они показывают на экране характер, в котором сконцентрировались внутренние противоречия героя. "Страстная убежденность подчас перерастает у Дюйшена в фанатизм. Неграмотность и неопытность подчас толкают его на неправильные, иногда даже жестокие поступки, желание как можно скорей до-

стигнуть цели - использованию неоправданных средств. Поэтому при всей чистоте помыслов Дюйшена исторически объективное добро порой выглядит злом. Человек чистый и честный, иногда сам не желая этого, он вступает в трагическое несоответствие с той прогрессивной идеей, которую олицетворял".

Это режиссерское определение сути своего героя послужило началом обсуждения фильма. Уже вначале ребята обратили внимание на то, что фильм резко отличается от литературной первоосновы самой формой повествования. Ее анализ и позволил в процессе обсуждения выявить центральную проблему фильма.

Стиль Айтматовской повести акварелей. Легкие полутона повествования сообщают произведению дух лиризма, который естественно вытекает из воспоминаний героини о далеком детстве - "осколке зеленого стеклышка", о "певучей душе" двух тополей. Эта история рассказывается в грустной исповеди первой киргизской женщины - академика Алтынай Сулаймановой.

Фильм иной, и это сразу отмечают школьники. Вместо воспоминаний, идеализирующих картины детства, Айтматов и Кончаловский всем образным строем пытаются дать анализ первых суровых лет после гражданской войны. Отсюда драматизм повествования. На смену акварельной прозрачности в фильм приходит резкая контрастность графики, близкая динамическим образам Пророкова. Стилистика фильма обнаруживает мировоззрение художника, для которого великие годы революции - это не только триумфальное шествие победившего народа, но и чрезвычайно сложная, острая борьба с медленно уходящими, косными традициями прошлой жизни. Всем строем фильма авторы передают мысль о том, что суровые годы не только героическая борьба с врагами революции, но и мужественная, стоическая борьба в самой народной среде за новые взгляды, новое мировоззрение, нового человека.

Контрастное противопоставление революционного консервативному, определяющие стилистику фильма, учащиеся выявили в столкновении двух сил. Этот конфликт раскрывается уже в первых кадрах посредством монтажа и актерской игры:

- 1) динамика героя и статика слушающих,
- 2) противопоставление крупных планов - светлое, возбужденное лицо героя и ироническое недоверие толпы.

Эти наблюдения приводят учащихся к выводу с том, что ритмическая организация (чередование планов, внутрикадровое движение) передает резкую смену чувств в душе героя - подъем и спад, возникающий вихрь - и затишье, а тем самым и общий эмоциональный строй всего фильма.

Концепция фильма непосредственно связана с вопросом о взаимоотношениях героя и окружающей его среды. На ней и было сосредоточено внимание учащихся в процессе анализа.

Дюйшен отнюдь не идеален. Ему трудно противостоять безграмотности, косности окружающих, и потому он при встрече с малейшим недоверием нервно напряжен. Он необразован и потому меньше может сделать, чем хочет. Это противоречие характера подчеркивается в фильме драматургически и средствами актерского мастерства.

В результате подробного анализа начальных эпизодов школьники отмечают особый интерес режиссера к тщательному наблюдению бытовых деталей, эпизодов народной жизни. Это и создает особую форму образного повествования, когда сосредоточенный взгляд кинокамеры заставляет зрителя не только осмыслить увиденное, но и прийти к образному обобщению. Так, при помощи своеобразной светописы очертания гор, скудной растительности, пустынного аула с одним тополем на краю, рождается в начале фильма тема древней земли, полузастывшей жизни со старым, веками устроившимся укладом. Подробный показ быта, натуралистическая картина убийства животного, разделка туши превращаются в символ патриархальных традиций, окаменевших в своей отсталости.

Здесь и сила, слабость, олицетворение тупой заскорузлости, веками утоптанной почвы, сквозь которую росткам нового трудно пробиться.

Развитие и конкретизацию этой темы школьники пытались проследить на примере отдельных характеров, каждый из кото-

рых - судьба личности, а вместе они - древняя история народа. Вторая центральная тема фильма, противостоящая первой, - утверждение Дюйшеновского начала - решается в истории влияния учителя на детей. Можно проследить линию ее развития по следующим деталям и эпизодам:

- 1) растущий интерес ребят к школе (слезы на лице мальчика, которого Дюйшен не хочет пускать на занятия),
- 2) сцена защиты ребятами школы от своих отцов, когда те во время отсутствия Дюйшена решают занять сарай под хлев,
- 3) драматическая история сироты Алтынай, повествующая как в трудностях жизни, в противостоянии унижениям рождается новый человек, пытающийся отстоять право на свою независимость.

Начало решения конфликта - герой и окружающая среда - развитие которого уходит за пределы фильма, дальше в жизнь, определяется в последней, откровенно символической сцене оплакивания мальчика, сгоревшего во время пожара школы. Весь гнев окружающих обрушивается на человека, который постоянно смущает их покой, мешает давно установившемуся течению жизни. Он виноват в смерти мальчика. Кажется, примирения быть не может. И в то же время зритель чувствует: теперь установилась прочная связь между этими двумя сторонами жизни. Этой связью является общая драма. Связующее звено страшно - обугленный труп мальчика, спасавшего книги, школу - дело того, кто ненавистен его отцам.

Так в конце фильма возникает закономерный итог исторических изменений в жизни людей, начало больших мировоззренческих ломок. Дети погибают, защищая то, что непонятно их отцам. И эта гибель - начало обязательных переосмыслений прежнего образа жизни, старых традиций, которые препятствуют продвижению вперед.

## П. ДЕВЯТЫЙ КЛАСС

Программа факультативных занятий, работа киноклуба, как и в предыдущем году решает несколько задач:

- 1) дальнейшее развитие, углубление аудиовизуальной грамотности - знаний законов киноискусства и использование их при восприятии фильма, навыки анализа и синтеза звукозрительного образа,
- 2) практика анализа фильма,
- 3) использование приобретенных знаний и навыков при изучении литературы.

Первая задача реализуется на уровне повторения и совершенствования курса восьмого класса об особенностях звукозрительного образа и его родстве с другими видами искусства.

Программа просмотров и система анализа решает и задачу рассмотрения различных теоретических тем из учебной программы русской литературы в девятом классе: драматический конфликт, композиция, идеал в произведениях литературы, общественная роль искусства, стиль писателя, условность в искусстве, проблема противоречий в мировоззрении и творчестве писателя, внутренне и внешнее действие, психологический подтекст.

Еще одной особенностью факультативных и клубных занятий является то, что определенная часть фильмов - экранизации литературных произведений, которые входят в программу изучения литературы как обязательные или для внеклассного чтения, но установка при анализе экранизаций остается прежней: мы должны рассматривать эти фильмы не как иллюстрацию к литературе, а как произведения искусства кино.

Безусловно, в самом процессе анализа фильма много общего с методикой анализа литературного произведения, поскольку главная задача - выявить в результате глубинной смысловой связи составных частей произведения искусства многослойное, многоаспектное развитие художественной мысли, автор-

ской концепции.

Но, разумеется, при этом важно учитывать и особенности рождения на экране звукозрительного образа в композиции кадра, в монтажном соединении отдельных кадров (в настроении, которое передается пластикой всего киноповествования, его темпоритмической характеристикой), содержание которых непосредственно связано с пластикой актерской игры, с особенностями развития "внешнего" столкновения противостоящих сил и конфликта внутри главного героя - носителя основной движущей темы произведения.

Одним словом, мы должны ориентироваться на образно-композиционное восприятие фильма как особого художественного мира, вбирающего идею во всех ее измерениях (С.М.Эйзенштейн).

Обратимся к схеме анализа отдельных фильмов на клубных и факультативных занятиях в девятом классе.

### I. ПОНЯТИЕ О ДРАМАТИЧЕСКОМ КОНФЛИКТЕ.

#### УГЛУБЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ О КОМПОЗИЦИИ

на примере фильма "ЗАКРЫТИЕ СЕЗОНА" (сцен.- А.Битов, И.Шатров, реж.- И.Шатров, оп.- С.Филиппов. Центральная киностудия детских и юношеских фильмов им. М.Горького, 1975 г.)

Для рассмотрения названных понятий этот фильм интересен тем, что основной конфликт, за счет которого развивается киноповествование, раскрывает нам психологию главного героя, его внутреннюю борьбу с самим собой. Эта борьба и позволяет осмыслить нравственные и духовные ценности, утверждаемые героем. Причем, к постижению их он приходит в финале вместе, со зрителем.

Вот вопросы, на которые можно ориентироваться при анализе фильма:

1. Каков смысл названия фильма?
2. Можно ли объединить героев в две противостоящие группы?
3. Каков основной конфликт фильма?

- 4, Как этот конфликт определяет композицию фильма?
- 5, Можно ли найти эпизоды, в которых этот конфликт наиболее ярко прочерчен?
- 6, С какой целью в художественный строй фильма введен казался бы, "лишний" эпизод с участниками аттракциона - гонки по вертикальной стене?

Для начала мы выясняем с ребятами, что своеобразие внутреннего конфликта определяет ретроспективный характер композиции фильма: герой из сегодня обращается к прошлому. Ребята приводят немало аналогичных примеров из современного кинематографа. Вот здесь-то и важно объяснить особенность построения данного фильма: поток воспоминаний о прошлом продиктован необходимостью героя решить свою судьбу сейчас. Это решение связано с нравственным выбором (важная проблема, к рассмотрению которой учащиеся перейдут во втором полугодие, при изучении творчества Достоевского).

Главная история, о которой рассказывает фильм, - это история рождения личности. Авторы предлагают зрителю не результат самоопределения юношеского сознания, а процесс, который развивается как в прошлом героя (его воспоминания о школьных годах), так и в настоящем (минуты спортивного состязания в день закрытия сезона - реальное время кинематографического действия).

Генка возвращается в город своей юности, первой любви как участник спортивной команды, выступающей на мототреке. В этот день герой и оказывается перед необходимостью нравственного выбора.

Герой может занять в соревновании первое место и может уступить победу своему бывшему тренеру (ведь тот так много сделал для него в прошлом, даже спас от тюрьмы).

Генка может сказать о своей любви Свете, о которой расстался в драматические минуты своей юности, и может не обнаружить своих чувств (ведь она вот-вот выйдет замуж за его друга, благополучное будущее, надежность и добропорядочность которого

несомненны).

Нерешительность героя в экспозиции фильма сменяется бескомпромиссностью его выбора в финале. Авторы сосредоточивают взгляд на том, как герой постепенно приходит к нравственной победе над самим собой, к нравственному выбору, в котором духовное начало побеждает бытовой расчет, "пошлость здравого смысла".

Вместе с зрителями авторы внимательно рассматривают эпизоды воспоминаний Генки, где по-разному обнаруживается конфликтное противостояние двух различных мировосприятий - духовного и бытового, по-разному обнаруживается разновидность бездуховного существования и в отношении к жизни, и в ложном, порой обедненном понимании долга, чести, любви, счастья.

Выявить различные принципы жизни, раскрывающиеся в самой форме киноповествования и является главной целью анализа в аудитории девятиклассников.

Из множества эпизодов, которые называют ребята, отвечая на вопрос о разнице мировосприятия отдельных героев, вероятно, целесообразно для начала взять два. В них чисто кинематографическими средствами намечается противостояние различных точек зрения.

Первый эпизод - начало воспоминаний: яркая синева безоблачного неба, голуби в высоте, робко выпеваемая скрипкой мелодия... Потом перед глазами - лес травы, огромные крылья застывшей бабочки. И опять небо, в нем глубина мироздания.

Эта метафора юности, с ее первыми открытиями мира вне нас и мира в себе, понятиями о вечном и бытовом. Они неожиданно могут соединиться в душе, на мгновение обнаруживая перед человеком ту непостижимо волнующую глубину вопросов жизни и смерти, того таинственного "я", которое в то же время является и очень простым, очевидным, естественно будничным. В минуты осознания таких вопросов и зарождается личность, ее духовная суть:

- Что будет с нами завтра...

- То же самое.
- Если бы люди знали, когда умрут, стали бы они лучше.
- А ты хотел бы знать, когда ты умрешь.
- Чтобы все успеть...

Этот разговор трех подростков Генки, "Архимеда" и Толика является в художественной структуре одновременно диалогом поэзии и прозы, духовного и бытового.

На таком сопоставлении авторы фильма решают вопрос, традиционный в искусстве вообще, но каждый раз новый для тех, кто вступает в жизнь, кто открывает для себя нравственные и духовные ценности. Открытие этих истин, по мнению сценариста и режиссера, условие формирования личности, когда возникает осознание себя, попытка определить назначение, свое место в мире. Не случайно этот разговор завершается мыслью Генки о вечности всего живого: люди остаются и после смерти в деревьях, травах, простой букашке. Прошлые поколения растворяются в природе, а их опыт - в жизни пришедших им на смену.

Вот почему стихийно и безотчетно волнует извечный шум природы, запечатленный в первых кадрах воспоминаний. Здесь герои, а вместе с ними и зритель, оказываются наедине с миром и собой, когда и рождаются особые минуты откровения. Тогда-то и возникает ощущение себя как части этого непостижимо огромного, величественного, близкое тютчевскому прозрению: "Все во мне, и я во всем".

Эта тема прозвучит и во второй части фильма. Вновь откроются перед зрителем волнующие минуты юношеских прозрений, пробуждающихся мыслей о мире, который вечен еще и потому, что в нем есть любовь.

И тогда опять преобразится окружающее в ореоле поэтических обобщений: птицы, трава, небо станут частью великого и бессмертного. А потом камера в том же контексте "расскажет" еще об одном прекрасном творении природы, хотя с бытовой точки зрения это просто лошадь, которую обычно запрягают в телегу.

И в этот момент на глазах зрителя, если он находится в атмосфере душевного взлета героев, произойдет самое страшное. Как сокровенно интимное, доступное только двоим, может быть разрушено пахабно-циничным анекдотом, так поэзия рождающегося чувства будет насильственно вырвана из души и, выставленная на публичное глумление, станет предметом осмеяния, превратится в нечто постыдное. Избитого подростка на глазах той, которую он любит, доната раздевают и отпускают на скачущей лошади. Поэзия обернется ничтожно бытовым, стыдно-прозаическим. Повинными окажется в этом не только подростки, которые ради потехи решили "пугнуть" парочку, но и Толик, один из троих друзей, малодушно предающий в эту минуту и дружбу, и любовь.

Нравственная коллизия фильма разрешается здесь, являя внутренний драматический конфликт: столкновение духовного и ограниченно бытового, обезличенного.

В этой сцене происходит не просто драка, но насилие личности, когда бытовая проза выступает как сила агрессивная, воинствующая. Это крайнее проявление обезличенной житейской позиции "как все", при которой человек теряет возможность быть самим собой, самостоятельно решать свою судьбу.

Начало разрушения духовного авторы видят в компромиссе со своей совестью. К этой мысли приходит герой, вспоминая своего друга Толика, историю его постепенного подчинения компании уличных ребят.

Тема компромисса является составной частью концепции фильма. Она неожиданно возникает в воспоминаниях героя и там, где на первый взгляд торжествует только мужество, «сила воли». Таинственно-романтическая незнакомка, совершающая "бесстрашный рейс" по вертикальной стене, в действительности оказывается бессильной перед властью "здорового смысла". И здесь на глазах подростка поэзия жизни оборачивается бытовой прозой.

Воссоздавая в памяти впечатления от названных эпизодов, ребята могут прийти к выводу об особенностях композиции фильма, которая и несет в себе глубинную нравственную концепцию.

Эпизоды воспоминаний вводятся в художественный строй фильма как этапы постепенного самоосознания героя, вызревания духовных потребностей, нравственных принципов через наблюдения, оценки, драматизм душевной ломки. Это психологически и подготавливает внутренний душевный переход героя от младенчески ясной гармонии к мудрости первых юношеских открытий. Всем, строем фильма авторы пытаются привести к подобным открытиям и зрителя.

Девятиклассники легко выделяют своеобразный смысловой стержень большинства эпизодов - фразу Беломорова, тренера Генки о важном условии победы в спорте, когда нужно быть уверенным в своих силах при постоянной неуверенности в самом себе. Именно постоянная неуверенность в себе создает эмоциональное напряжение духовных исканий. Именно при них и не возможен мещанский покой, внутренний застой. Уверенность же в своих силах определяет бескомпромиссность нравственного выбора при тех многообразных вариантах, которые предлагает человеку действительность.

В серой дымке осеннего утра на скамейке парка происходит кульминационный разговор бывших друзей о самом главном с точки зрения героя - о счастье самоосознания, о счастье быть личностью.

Разве это счастье, если тебе уступили победу. Разве это счастье, если человек подчиняет свои чувства расчету.

Так в заключение фильма вновь возникает мысль о пошлости "здорового смысла". Можно приносить людям пользу, поставив себе такую задачу (как это делает "Архимед"), но ведь эта задача может быть и незапланированной потребностью человеческой личности, органическим ее проявлением.

Счастье - это поиски себя в жизни, это проверка своих сил и возможностей, бескомпромиссность их реализации - таков нравственный итог, к которому приходит главный герой фильма, вершина его духовного развития.

## 2. ЦЕНТРАЛЬНАЯ ТЕМА И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ РАЗВИТИЯ В ЭКРАНИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПЕРВОИСТОЧНИКА

на примере фильма "ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО" (сцен.- В.Ежов, А.Михалков-Кончаловский, реж.- А.Михалков-Кончаловский, оп.- Г.Рерберг, худ.- А.Бойм, Н.Двигубкий, М.Ромаднин, комн.- В.Овчинников "Мосфильм", 1969 г.)

В практике киновоспитания мы опираемся в основном на фильмы, в которых кинематографические средства создания художественного образа являются главными (хотя задачи, поставленные режиссером не всегда удачно решены в той или иной работе) и отказывались от тех, которые предлагали на экране словесную иллюстрацию. Вот почему при изучении на уроках литературы творчества И.С.Тургенева мы не могли использовать экранизацию романа "Отцы и дети", а выбрали "Дворянское гнездо".

При обсуждении этого фильма вновь возник вопрос о "правах" режиссера и "законах", которых нужно придерживаться при переносе литературного произведения на экран.

Для обсуждения вопроса был выдвинут тезис: "Кинорежиссер, экранизирующий литературное произведение - это в первую очередь талантливый читатель". Отсюда после долгих рассуждений мы пришли к выводу, что такой режиссер не только умеет понять своеобразие развития мысли писателя, глубину его суждения о мире, о себе, но и, как эмоциональный читатель, выделяет для себя в книге особенно дорогое его сердцу, наиболее сильно взволновавшее его при чтении. Значит, и в экранизации он расскажет нам, зрителям, о своем открытии писателя, о мыслях и чувствах, родившихся при чтении и взволновавших его. Здесь же мы уточняем, что раздумья режиссера неизбежно будут отражать мировосприятие нашего современника, ведь и талантливый читатель получает огромное удовольствие от встречи с книгой, когда видит в ней отзвуки сегодняшних нравственных, художественных, идеологических проблем.

Достоинства фильма Г.Козинцева "Гамлет" общепризнаны. Но

ведь из широкой проблематики шекспировской трагедии режиссер выбирает только одну, наиболее близкую и злободневную, по его мнению, для современности,- проблему человеческой совести. Отсюда и своеобразие художественной формы, которая выявляет собой в первую очередь лицо постановщика, нашего современника, рассказывающего о том, чем взволновал его мир шекспировских героев.

Этих же принципов придерживаются и авторы "Дворянского гнезда". Здесь тоже на первом плане раздумья нашего современника о культуре и истории России, о сути духовного поиска личности, о вечности духовного и "тленности бытового". Эти раздумья объединяются ведущей темой фильма, содержание которой - осознание своего духовного родства с Родиной.

Совпадает ли это с концепцией Тургенева? И да, и нет. Как отмечают исследователи, атмосфера романа проникнута настроением увядания, исполнена поэзии заката. И в то же время автор говорит о закономерности вырождения дворянских гнезд, которые омыты слезами не одной их жертвы. Ведущая мысль романа о том, что человек определяется осознанием своего общественного, нравственного долга перед жизнью, перед людьми. А звучит эта мысль безрадостно, поскольку в понимании Тургенева личное счастье несовместимо с долгом (33).

Как замечают ребята, после чтения романа, просмотра и обсуждения экранизации, фильм берет из концепции романа только часть - проблему духовного поиска личности, духовного родства с Родиной, раздумья о судьбах России.

Вопросы к обсуждению фильма "Дворянское гнездо"

1. Каково смысловое содержание звукозрительного образа самых первых кадров экспозиционной части Фильма?
2. Можно ли определить в фильме центральную тему, связанную с главным героем, особенности ее развития в характерах других персонажей?
- 3. Как утверждает режиссер, фильм скорее строится по принципу музыкальной драматургии, которая и передает

поэтический, импрессионный строй романа Тургенева.

Попытайтесь доказать эту мысль.

4. Каково смысловое назначение романса об иве, который исполняют Лиза и Варвара, в общем художественном строе фильма? В каких еще частях фильма звучит мелодия этого романса? Какая при этом рождается мысль?
5. Смысл кадров с изображением босоногой девчонки, бредущей с охапкой цветов по полю?
6. Как выражается отношение авторов фильма к Лаврецкому и Лизе в самом пластическом строе фильма?

По словам Салтыкова-Щедрина, образы Лизы и Лаврецкого сотканы из воздуха и света. Это впечатление остается потому, что сфера их жизни в романе обозначена только духовными связями, автор сознательно уводит их из материальной, прозаической действительности.

Но в конкретных зрительных образах фильма эта мысль могла возникнуть только в результате противопоставления духовного материальному. И если Тургенев избегал "гоголевской плотности и телесности в описаниях обстановки (33)", то Кончаловскому, рассказывавшему о романе Тургенева языком экрана, материализующим литературные образы, невозможно было отказаться от этого приема. Обстановка дворянской усадьбы, вещи, окружающие героев, рассказывают с экрана и о времени, и о нравах, и о тленности бытового, и о вечности духовного.

С визуального утверждения этой мысли по существу и начинается фильм: стареющий дом Лаврецких, постепенно разрушающийся под дождем и ветром мрамор статуй в парке и буйная, яркая, вечно возрождающаяся молодость летнего разнотравья, в котором потонули и дом, и мраморные грации; запыленные, покрытые паутиной, тронутые тленом внутренние покои дома и живое лицо дворовой девушки - в нем обаяние здоровья, свежести.

Это контрастное противопоставление тлена и жизни неожиданно и причудливо открывается и в зале бывшего крепостного театра: свалка старых, уже не пригодных вещей (среди них

потемневшие портрета, холсты без рам - и голуби, фортепьяно... до краев заполненное яблоками...

Развитие этой темы в различных тональностях легко проследить через весь строй фильма, композиция которого близка к законам музыкальной драматургии:

- 1) столкновение, противопоставление вещей и людей в усадьбе Калитиных,
- 2) неожиданные контрастные врезки пространственно ограниченных, "замкнутых" воспоминаний героя о парижской жизни в поэтические кадры русской природы,
- 3) очень интересен в этом отношении и эпизод молебна в домашней церкви Калитиных, маленькое, узкое пространство которой неожиданно разрывается на экране, открывая зрителю с птичьего полета красоту вечерней земли, окутанную теплой дымкой тумана, приобщая зрителя к взволнованному состоянию Лаврецкого, благодарящего Бога и судьбу за дарованное ему счастье любви,
- 4) еще одна тональность развития этой же темы - образ босоногой девчонки в поблекшем сарафане, с охапкой цветов. Эти кадры неоднократно как бы разрывают в фильме замкнутое пространство, в котором находится главный герой, обращаясь в своих думах к неясным, почти неосознанным воспоминаниям о давно умершей матери, о навсегда потерянной для него Лизе, к ощущениям своей связи о родной землей, отечеством.

Мысль о вечности духовного многоаспектно раскрывается и в развитии теш "родных корней", родной земли, связи человека с ней, с прошедшими поколениями, темы нравственных устоев, чувства долга перед жившими и живущими.

Анализ многопланового развития этой мысли исчерпывающе предложен в рецензии А.Липкова (34), тезисы которой мы и использовали в своей работе с учащимися.

Тема отрыва от родных корней многократно повторяется в

драматургии характеров фильма:

- 1) содержание первого монолога Лаврецкого о том, что человек подобен растению с корнями и потому не может жить вырванным из родной почвы,
- 2) рассказ о матушке Лаврецкого ("Увяла, как деревце, вырванное из родной почвы, корнями-то на солнце").

Эта главная мысль по-своему преломляется и в характерах других героев: в камердинере Гришке, который скучает в "бескультурной" России и тянется в Париж, в русской княжне (из парижских воспоминаний Лаврецкого), которая не умеет говорить по-русски, и в образе Варвары - своя в Париже, чужая на родине. Как верно замечает А.Липков, в ключе образа Варвары и то, что на эту роль режиссер взял иностранку - Беату Тышкевич. Пластическим лейтмотивом в ее характере является неоднократно повторенная деталь - выжатый лимон, лениво поднесенный к губам.

Еще одна вариация темы "корней" в образе Паншина, который в споре с Лаврецким отстаивает идею переделки России на манер европейского государства.

Тема "корней" обретает иное измерение характеров в фильме (раскрывается в другой тональности), когда авторы говорят о духовном содержании человека, о его способности любить, ощущать красоту мира.

В этом отношении Лемм - человек без Родины, но не без корней. Они в его любви к Германии, в его боязни умереть на чужбине. Именно эта любовь, по мнению авторов, и делает Лемма чутким по отношению к другим.

Последовательно и широко показывают авторы отношение Лаврецкого к России, родной земле всем визуальным строем фильма. Ребята называют большое количество эпизодов, в которых природа запечатлена так, как на нее смотрит герой, только что вернувшийся в Россию или осознавший свет любовь к Лизе. Причем оба эти чувства у героя близки, ибо Лиза для Лаврецкого - тоже часть России, русской природы. В ее характере авторы видят под-

линно русскую, глубоко национальную основу, воплощение духовности - гармоничность внутреннего мира, цельность природы, душевную прочность. "Все иные герои принимают свою судьбу - Лиза ее выбирает" (34).

Заключительная часть обсуждения может быть посвящена ответу на вопрос о том, какие же проблемы, волнующие нашего современника, сумели увидеть в романе Тургенева авторы экранизации и насколько глубоко они разработаны в фильме.

### 3. ЭКРАНИЗАЦИЯ КАК АНАЛИЗ АВТОРСКОЙ МЫСЛИ ПЕРВОИСТОЧНИКА

Этот принцип экранизации мы рассматривали на примере фильма Л.Кулиджанова "Преступление и наказание" в контексте школьной программы изучения творчества Ф.М.Достоевского: "Проблема противоречий в мировоззрении и творчестве писателя".

Предлагаем подробный план занятий факультатива при использовании данного фильма.

#### I. Подготовительный период

- 1) Фильмографическая справка об авторах киноверсии (сцен. Н.Фигуровский, Л.Кулиджанов, реж.- Л.Кулиджанов, оп.- Б.Шумский, худ.- П.Пашкевич, комп.- И. Зив. Киностудия детских и юношеских фильмов им. М.Горького, 1970 г.).
- 2) Запись вопросов для анализа.
  - а) Должен ли режиссер дословно переносить весь текст экранизируемого произведения на экран? Если не должен, то почему?
  - б) В одной из рецензий фильм Кулиджанова был назван антифашистским. Можете ли вы согласиться с такой оценкой или проблема, поднимаемая в фильме, шире, конкретнее, иной направленности?
  - в) Как объясняет режиссер в фильме неизбежность

поступка, совершенного Раскольниковым? Обратите особое внимание на начало фильма, на содержание снов Раскольникова. Нет ли здесь ответа на поставленный вопрос?

- г) Сохраняют ли авторы фильма образный строй романа, особенности авторского повествования?
- д) Как фильм отвечает на вопрос, спорный в литературоведении, что главное в Раскольникове, в его "идее" - стремление себя "показать" или потребность найти выход для всех "других", для человечества?
- е) Литературоведы говорят, что центральная проблема романа Достоевского определяется в характере, в мыслях не только главного героя, но и второстепенных персонажей. Можно ли то же сказать о фильме? Если можно, то как раскрывается эта мысль в данной экранизации?
- ж) Можете ли вы сказать, что Порфирий Петрович в фильме занимает более важное место, чем в романе Достоевского? Если "да", то почему? Есть ли другие герои, которые вышли в фильме на первый план? Какая проблема в связи с такими "перестановками" героев оказывается центральной в фильме?

II. Просмотр двух серий фильма "Преступление и наказание".

III. Оценка, анализ фильма на основе ранее предложенных вопросов.

Для начала анализа мы попытались выяснить общие впечатления, которые остались от увиденного на экране, чтобы впоследствии незаметно подвести учащихся к необходимости выявить наиболее принципиальные и конкретные вопросы. Беседа сразу же пошла, как это и бывает часто в неподготовленной аудитории, по линии сопоставления "фактов" материала, отраженного в фильме и романе.

По развивающейся мысли звукозрительного ряда первых

частей, интонационной направленности киноповествования старшеклассники выявили несколько периодов, характер которых четко определяется "подъемом" и "спадом" в раскрытии ведущих мотивов романа при помощи сквозной кинометафоры - снов-галлюцинаций Раскольникова.

Разговор героя с Мармеладовым в трактире поначалу звучит как реальное событие. И только концовка эпизода резко опрокидывает наше предположение, обнаруживая ирреальность происходящего на экране, неожиданно оставляя зрителя в эпицентре душевного мира героя, потрясенного свершившимся "убийством себя".

Так с первых кадров возникает в фильме тема страдания: Мармеладов, "переступивший" через дочь, Соня, "переступившая" через себя (об этом рассказывает сам ее отец, творя над собой суд); Раскольников, "переступивший" через жизнь другого человека и казнящий себя за это. Слова Мармеладова в первом эпизоде "пожалеть некому... уповать не на кого, только на царствие небесное..." раскрывают безысходность, замкнутость ситуации. И в то же время эти слова становятся началом в фильме горячих попыток героя найти выход, вырваться из этого положения; неудержимое, стремительное движение вперед, которое всякий раз оказывается движением вниз в прямом и переносном смысле.

Неоднократный пробег героя по улицам завершается прыжком, вниз головой, с моста в реку. Движение по лестнице вниз, к процентщице, которая, как выясняется, уже убита. И, наконец, новый "разбег" стремительно развивающихся событий в осуществлении дерзкого плана "переступления" законов преступного для человека мира, в котором безысходны страдания мармеладовых и тысяч других. "Разбег" завершается последним подъемом дерзких надежд прорвать безысходность - подъем вверх по лестнице к Алене Ивановне, который кончается падением героя в пучину нравственных страданий, когда возникает новая безысходная ситуация замкнутого круга галлюцинаций, тщетных попыток оправдать возможность "переступления" всех границ и норм бесчеловечного мира.

Таким образом, в результате анализа первых частей фильма учащиеся приходят к выводу о том, что кинометафора снов

Раскольникова многомерно передает душевное состояние героя, атмосферу и мотивы преступления, раскрывает особый мир героев Достоевского. И в то же время начало фильма четко обнаруживает задачу авторов экранизации: они видят в романе проблемы, способные взволновать, побудить к раздумьям нашего современника.

Если центральная проблема романа - это проблема выбора пути "для решения общечеловеческих вопросов в справедливой организации человеческого существования", суть идеи, возникшей у Раскольникова, то в фильме выбор уже сделан героем, поэтому на первый план выступает нравственная проблема - исследование истории разрушения еден героя самим героем, который в то же время пытается сохранять себя как личность, проблема духовного "спасения" в необычайно сложных, крайних жизненных обстоятельствах: отчаянная попытка действием, преступлением решить вопрос о возможности разрушения преступного мира завершается катастрофой. Человек, выступающий на защиту других, оказывается изолированным от них, один на один с собой, наедине со своими убеждениями, со своей совестью. Он неколебим в своем неприятии этого мира, и он же постепенно осознает трагическую неразрешимость своих стремлений прорваться к действию и желаемому результату. Герой хочет быть вне этого несправедливого, незаконного мира, освободиться от него, но в результате всего оказывается еще прочнее с ним связан.

Чтобы выявить процесс исследования разрушения идеи Раскольникова в фильме, структуру кинематографического решения поставленной проблемы, мы предложили девятиклассникам рассмотреть другие эпизоды фильма, трактовку характера других героев - Катерины Ивановны, Сони, Порфирия Петровича.

В результате обстоятельного разбора, а в некоторых группах и при помощи статьи Я.Билинниса "В мире Достоевского" (35) учащиеся приходили к выводу, что отчаянное стремление Раскольникова прорваться к действию по-своему повторяются и в трактовке роли Катерины Ивановны. В предсмертном эпизоде героини - то же одиночество, то же отчаянное стремление к

людям, то же осознание вины ("переступила" через Соню) и та же катастрофа. единственный путь спасения и для Раскольникова и для Катерины Ивановны - "подняться над этими условиями своей душевной энергией, своей духовностью"<sup>35</sup>, не потерять себя как личность.

Большинство школьников всегда отмечает игру Смоктуновского в роли Порфирия Петровича, но не всегда учащиеся могут объяснить "второй план", драматургическую связь характера героя с Раскольниковым. Иногда началом рассуждения о том, что в фильме антиподом Раскольникова является не Соня, как в романе, а Порфирий Петрович, становятся высказывания самого исполнителя этой роли '.

Режиссер и актер в этом герое (а не в Сидригайлове и Лужине) видят возможный вариант несостоявшейся судьбы Раскольникова. "Порфирий рядом с Раскольниковым в фильме - это то, чем студент-юрист мог, даже должен был стать: подчиниться условиям несправедливого мира, прийти к нему на службу, даже видя эту несправедливость, и тем самым потерять себя как личность. Отказ Раскольникова от этого пути, несмотря на то, что герою пришлось платить страшную цену, и вызывает у Порфирия Петровича к нему особое расположение. Вот отчего Порфирий у Смоктуновского "о самом преступлении абсолютно знает все сразу же", а само следствие становится попыткой разгадать и понять Раскольникова. Поэтому Порфирий "стремится помочь Раскольникову выпутаться и выйти на нужную, с его точки зрения, дорогу. Хочет он только одного - оправдать себя. Чтобы Раскольников признал наконец неизбежность его, Порфирия, пути"<sup>51</sup>.

Анализ завершается рассмотрением основного положения цитированной рецензии Я.Билинкиса: "Определяющим для всего внутреннего строя фильма оказывается не столько существо идеи, возникшей у Раскольникова, сколько невозможность для человека выдержать тяжесть жизни, не противопоставив всему, что есть, еще свою духовность, энергию собственных надежд и выстраданного "от себя" ответа, каким бы этот ответ ни был. И это представляется очень значительным, по-особому современным в экранной интерпретации романа".

Как правило, вызывает споры в среде старшеклассников один из последних выводов рецензента о слабости фильма, где почти в каждом герое, хотя и по-разному, преобладает страдание. Это замечание школьники воспринимают как противоречие критика в самой позитивной оценке фильма, поскольку тема обреченности, мученичества, непреходящего страдания является закономерным результатом решения режиссерской задачи показать в фильме трагичность и безысходность бунта изнутри, теми же средствами преступного, безнравственного мира, против морали которого выступает герой. Эта обреченность - итог фильма, в ней и сочувствие герою и его осуждение.

#### 4. ФАБУЛА И СЮЖЕТ В ДРАМАТУРГИИ А.П.ЧЕХОВА

при использовании фильмов "Сюжет для небольшого рассказа" С.Юткевича и "Неоконченная пьеса для механического пианино" Н.Михалкова.

Программа литературного курса в девятом классе завершается изучением творчества А.П.Чехова. Учитывая это, мы и попытались завершить наши занятия анализом двух названных фильмов, для того чтобы подробнее остановиться на особенностях чеховской драматургии - трудного для школьного раздела.

"Сюжет для небольшого рассказа" был показан перед изучением драматургии. Обсуждение фильма проходило по теме: "Анализ двух планов повествования - событийного и смыслового - в фильме С.Юткевича".

Анализируя внутренние и внешние пласты киноповествования, событийную канву (фабулу) и особую организацию событий, их сцепление смысловых центров, организующих сюжет фильма, за которым последовательно раскрывается авторская концепция, мы тем самым сделали первые подступы к знакомству с чеховской драматургией, с открытым им принципом сюжетосложения. Этот фильм легко рассмотреть с точки зрения традиционной драматургии как рассказ о взаимоотношениях Чехова с Ликой Мизиновой и провале "Чайки" на сцене Александринского театра. И тогда мы выделяем основные

элементы традиционного сюжетосложения: экспозицию - перипетию-кульминацию - развязку. Но в этом случае за пределами данной схемы оказывается самое главное - "мысль писателя, история ее становления и мужания" <sup>61</sup>.

В результате мы приходим к выводу, что для понимания данного фильма важно увидеть то, что скрыто за отдельными событиями, на первый взгляд не самыми важными: встреча с Ликой Мизиновой на полустанке, возвращение Чехова после премьеры в Мелихово...

Анализ фильма проходил в такой последовательности:

1) Фильм как монодрама, где все персонажи - проекция внутренних душевных процессов самопознания главного героя.

2) Фильм о мысли писателя, об истории ее становления и мужания. Демонстративно условная, стилизованная среда в фильме как средство передать мысль о конфликтном отношении героя со средой, как средство укрупнять, приблизить характер героя, приобщить зрителя к движению его чувства, к работе его мысли.

3) Тема одиночества героя в окружающей среде и тема связи писателя с миром России.

Такой подход поможет впоследствии более легко перейти к сложным для девятиклассников принципам чеховского сюжетосложения, где нет единства действия, особого драматического события и даже традиционного главного героя, где на первый план выступает "мучительный путь идеи", который определяется в духовных поисках всех героев.

В завершении уроков по творчеству Чехова целесообразно провести обсуждение фильма "Неоконченная пьеса для механического пианино", который, по справедливому замечанию многих критиков, представляет "нечто вроде модели типовой пьесы Чехова - хрестоматии его мотивов" <sup>38</sup>. Многие темы девятиклассники сами называют без особых трудностей:

I) тема оскудения дворянских гнезд (в фильме есть как бы прототипы героев "Вишневого сада" - Раневской, Лопахи-

на и даже Яши),

2) тема здорового человека в пошлой среде (рассказы "Учитель словесности", "Дама с собачкой" и пьеса "Три сестры"),

3) тема краха всех надежд, попытки самоубийства ("Дядя Ваня"),

4) проверка мизерности, ничтожности своих героев, несоединенных с природой, почти противостоящих ей ("Дядя Ваня", "Вишневый сад"),

5) слепая стихия повседневности, обыденщины, враждебная человеку, съедающая его силы и жизнь ("Три сестры", "Дядя Ваня", рассказы "Ионыч", "Крыжовник").

Анализируя "Механическое пианино", ребята легко устанавливают особенности чеховской драмы, которая, в отличие от традиционной драматургии, вся представляет собой как бы невероятно разросшуюся экспозицию, в которой каждый герой ведет свою партию, свою тему, и только их "многоголосье" раскрывает глубину авторского подтекста, многослойности развития художественной мысли.

Эта особенность хорошо просматривается в первой половине "Механического пианино". Съезжаются гости в усадьбу генеральши Войницевой. Появление каждого сопровождается казалось бы совершенно незначительными (лишними) для данного действия разговорами, но все они глубоко связаны общим настроением, радостью встречи, духовного общения, понимания друг друга с полуслова. Все эти, на первый взгляд, случайные слова, диалоги, в действительности обнаруживают главное - общий и индивидуальный портреты этих людей, картину нравственного состояния определенной части русского общества и авторское неоднозначное отношение к этой среде. Здесь и добродушная улыбка, и беспощадная ирония, и сочувствие, и горечь раздумий.

Анализ первой половины фильма, как и последующих частей, помогает девятиклассникам, вместе с учителем, выявить смысловое содержание в данном художественном контексте отдельных фор-

мальных приемов чеховской поэтики: немотивированность поступков и желаний, свободное сочетание трагических и комических эпизодов, фарса и трагедии, незавершенность развития идеи, конфликта; финал как бы возвращающий героев к исходной ситуации, когда восстанавливается видимость равновесия.

### III ДЕСЯТОЙ КЛАСС

Успех факультативных занятий в десятом классе, сила возрастающего интереса к ним непосредственно зависит от того, насколько тесно проблематика просмотров и обсуждений связана с содержанием в первую очередь с уроками литературы), с расширением и углублением отдельных тем уроков на специфическом материале кинематографа: развитие понятия о социалистическом реализме, особенностях современной драматургии, художественных направлений и пр. Так, проблема героя в литературе периода гражданской войны может быть по-особому "освещена" взглядом художника на сегодня, темой гражданской войны в современном кинематографе на примере анализа фильмов Панфилова "В огне брода нет", Н. Михалкова "Свой среди чужих, чужой среди своих", фильм Карелова "Служили два товарища" и пр.

Эффективные результаты приносит и работа с фильмов М. Швейцера "Время, вперед!" по роману В. Катаева в период изучения десятиклассниками образной темы "Советская литература 30-х годов".

И, разумеется, богатейший материал по теме "Советская литература на современном этапе" может быть использован при анализе современных советских фильмов: "У озера", "Премия", "Прошу слова!", "Восхождение".

Кроме того, данный курс преследует и еще одну задачу - киновосприятия.

В практике анализа фильмов важно еще раз, на новом уровне вернуться к таким понятиям, как звукозрительный образ, сюжет в современном киноискусстве, полифонический строй современного фильма, своеобразие современного героя на экране и пр.

И последняя задача, которую мы также решали на протяжении всех трех лет - формирование навыков анализа фильма как особого произведения искусства, развивающегося по своим законам. В данном случае анализ выступал не в качестве самоцели, а как средство совершенствования художественного восприятия киноискусства, конечным результатом которого является не только постижение многопланового развития авторской мысли в художественном строе фильма, но и построение зрителем собственной концепции в результате осмысления и оценки увиденного на экране, в результате соотношения увиденного с объективной реальностью, законами самой жизни.

В решении этой задачи большую помощь оказывают рецензии, теоретические статьи, пример использования которых мы уже приводили, описывая содержание занятий в предшествующих классах.

В десятом же классе этот прием является основным.

I. ПОЛИФОНИЧЕСКИЙ СТРОЙ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ГЕРОЙ В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ РЕАЛИЗМА на примере фильма С. Герасимова "У озера" (сцен, и реж.- С. Герасимов, опер,- В. Рапопорт, В. Архангельский, худ.- П. Галаджев, комп,- К. Катаев. Киностудия детских и юношеских фильмов им. М. Горького, 1969 г.).

Уже в начале литературного курса десятого класса при изучении романа А. М. Горького "Мать" школьники знакомятся с понятием социалистического реализма как метода художественного творчества и с одним из главных аспектов - человек и общество. Вопрос сложный, так как требует широты познаний не только из области истории, но и современности.

Практика показывает, что рассмотрение данной проблемы проходит наиболее успешно при параллельном соотнесении с каким-либо современным материалом.

Наиболее удачным в решении этой задачи может быть фильм С.Герасимова "У озера". Здесь в сложной композиционной форме решается важнейшая нравственная проблема о единстве человека и окружающего его мира, проблема личности, ее становления, и мира в котором эта личность формируется. В решении этой проблемы и обнаруживается авторская концепция - система взглядов, которая складывается в многообразных формах публицистического спора о Байкале, в одновременном развитии лирической темы главной героини.- Лены Барминой.

Такую форму киноповествования, заимствуя музыкальный термин, можно назвать полифонической, во-первых, потому, что в художественном строе фильма одновременно развиваются две темы, а во-вторых, эти темы, особенно первая, складываются в конфликтном противостоянии нескольких точек зрения на проблему взаимоотношений человека и природы. Анализируя художественный строй фильма, мы действительно замечаем "многоголосый" склад киноповествования, в которой и обнаруживается глубина разрешаемой проблемы, ее нравственное и философское содержание. Утверждение различных точек зрения, одновременное звучание "мелодически самостоятельных голосов", разрабатывающих главную тему, объединяются в художественном строе фильма, только авторской концепцией, многостороннему рассмотрению которой педагогу и ребятам поможет статья Е.Суркова "Ответственность перед будущим"<sup>39</sup>.

Для наших занятий ценность этой статьи заключается в том, что здесь критик выступает как исследователь, создающий свою концепцию на основе наблюдений элементов художественной структуры, системы посылок, умозаключений, и как художник, следующий по стопам автора, но все же творящий свой, личный вариант, тождественный воспринятому и в то же время отличающийся, поскольку в его создании в первую очередь использован художественный и жизненный опыт именно этого критика, восприня-

мающего данный фильм.

Статья демонстрирует пример эвристического поиска в процессе анализа, когда сам путь исследования может увлечь школьника, пробудить в нем интеллектуальные и эмоциональные стороны души и завершится радостью открытия художественной закономерности, позволяющей рассмотреть авторскую концепцию, согласиться с ней или опровергнуть ее.

ВОПРОСЫ, ПРЕДЛОЖЕННЫЕ ПЕРЕД ПРОСМОТРОМ, должны были сосредоточить внимание школьников на основных композиционных частях фильма и подготовить учащихся к тщательному анализу.

1. Какова центральная проблема фильма - та, которая связана с Байкалом, или с характером определенных героев.
2. Почему спор о Байкале часто и подолгу прерывается другими эпизодами. Какие эти эпизоды. Связаны ли они с центральной проблемой.
3. Как представлены в фильме Бармин и Черных - антагонистами или союзниками.
4. С какой целью введено в фильм чтение "Скифов" А.Блока. Почему именно это произведение понадобилось автору фильма.
5. Обратите внимание на содержание спора Лены Барминой и Василия Черных о том, в чем смысл коммунизма. Как в этом споре отражается центральная проблема фильма.

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ПРЕДЛОЖЕННЫЕ ПЕРЕД АНАЛИЗОМ ФИЛЬМА И ПО ХОДУ АНАЛИЗА.

1. Какова позиция Бармина и Черных в споре о месте человека в окружающем его мире, о взаимоотношениях человека с природой?
2. Как мог драматургически измениться фильм, если бы Бармин предстал в нем как трагический герой? (Что собой должен выражать в этом случае характер Черных? Как предстанут тогда взаимоотношения Лены и Черных?).

3. Какие документальные очерки-репортажи, телеинтервью введены в фильм? С какой целью? Не разрушает ли это художественный строй фильма?
4. Как раскрывается в фильме концепция, связанная с представлением режиссера о человеке социалистического мира в характере Лены и Черных?
5. Какое отношение к Лениной теме имеют характеры Кати Олзоевой, Вали Корольковой и "гармонического человека" бригадира Коновалова?
6. Как вы понимаете фразу критика о том, что в образе Лены раскрывается не только ее характер, "но и образ породившего этот характер мира"?

Попытки учащихся раскрыть содержание предложенных вопросов и превратились в поиски "замка", которым художник скрепил, по выражению критика, "в разные стороны разбегающиеся нити своего повествования".

Учащиеся обращались к статье только после того, как была проведена ими основная "черновая" работа для проверки своих умозаключений, иногда для спора с критиком. В результате перед школьниками раскрылось полифоническое развитие темы главной героини - вопрос нравственного духовного развития личности в конкретной среде, вопрос, который потенциально несет в себе множество других, отразившихся в нем и приобретающих в фильме почти самостоятельное место. Личность, вбирающая в себя мир, и мир, формирующий личность, а конкретнее - особенности нашей современной советской действительности, ее нравственной атмосферы.

На всех предыдущих занятиях мы начинали обычно обсуждение фильма с анализа первых эпизодов, чтобы, уяснив закономерность данной художественной структуры, продвигаться дальше в выявлении и развитии центральных и побочных тем. И в этом была своя логика: процесс анализа как бы воссоздавал структуру художественного восприятия, воскрешая естественный путь чувственного мышления в момент просмотра фильма.

Начальный эпизод "У озера", монолог Лены, казался школьникам менее кинематографичен, чем многие другие, поэтому для выявления стилистических особенностей, "закона органического строения" (С.Эйзенштейн) мы взяли диалог Лены и Черных о сути коммунизма. В диалоге школьники попытались обнаружить не только позицию героев, автора фильма, но и сделали предположение о том, что в тексте раскрываются два отношения к жизни, которые для начала они определили как эмоциональное (Лена) и рациональное (Черных);

- Мы все измеряем работой, но ведь это только средство. Благосостояние не в лишнем куске, а в красоте. Ведь коммунизм и есть красота и чистота.

- Но красота не образуется по воле заклинаний... В основе все равно будет труд человеческий, то есть, простите, хозяйство, экономика.

Две позиции, как определили учащиеся, в данном случае не противостоят друг другу, а являются двумя сторонами единого отношения к духовному и нравственному миру советского человека. Это единство в основе фильма, в основе развития двух тем - личности, ее становления, и мира, в котором эта личность формируется; тема Лены Барминой, обрамляющая фильм, и тема Байкала, как сопутствующая главной и проявляющая ее - сочетание лирического и публицистического начала.

С этих позиций учащиеся и рассматривали вопросы, используя время от времени статью критика: зачем взволнованный спор о Байкале прерывается автором то поездкой к художнику, то встречами Лены с Катей Олзоевой, то чтение "Скифов", то пристальным рассмотрением "второстепенных" персонажей - "гармонического человека" Коновалова и Вали Корольковой.

Особенно важным для десятиклассников явился анализ сцены, в которой Лена Бармина читает "Скифов", рассмотрение центральной мысли о том, что "каждый человек причастен к истории и, осознавая эту причастность, по-настоящему осознает самого себя... Этот эпизод помогает режиссеру вскрыть глу-

бинное содержание характера Лены, "в том, как и что она слышит в стихах Блока... слияние с требовательным блоковским призывом к осознанию и нашей общей и своей личной ответственности за все, что еще предстоит нам там, в отдаленной глубине веков"<sup>39</sup>.

И только после разбора многих эпизодов учащиеся вернулись к начальному, к первому монологу Лены, в котором теперь смогли увидеть ту же закономерность, свойственную всему органическому целому,- стремление автора соединить бытовое и философское, описательное и аналитическое в художественном строе фильма о нашей современной советской действительности.

## 2. ХУДОЖНИК И КРИТИК. О СООТНОШЕНИИ СУБЪЕКТИВНОГО И ОБЪЕКТИВНОГО ПРИ АНАЛИЗЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА

Положительный герой в литературе 30-х годов на примере экранизации М.Швейцера "Время, вперед!" по повести В.Катаева.

Иногда мы проводили анализ фильма, опираясь только на критический материал. Учащимся предлагались две сформулированные концепции в оценке фильма. Иногда эти концепции были полярно противоположными, иногда отличались только некоторыми положениями. Учащиеся самостоятельно должны были определить свою точку зрения.

По такому принципу проводилась работа с фильмом М.Швейцера "Время, вперед!" Опорным материалом на занятиях были две статьи, опубликованные в свое время журналом "Искусство кино". Это был своего рода диалог режиссера фильма и критика А.Свободина<sup>40</sup>.

Приводим вопросы и задания, по которым были построены эти занятия.

I. Почему М.Швейцер обратился с открытым письмом к А.Свободину. Есть ли противоречия в их оценках и

суждениях о фильме. На чьей вы стороне. Почему.

2. Как вы понимаете следующее замечание критика:
  - "Время, вперед!" - фильм глаголов.
  - Операторская эстетика в этом фильме - искусство незавершенного кадра, его открытой композиции.
  - Сила фильма в достовернейшем восстановлении внешней и внутренней структуры массового энтузиазма.
3. Попытайтесь проанализировать фильм, отталкиваясь от замысла режиссера, изложенного в статье. Проверьте следующие его суждения, используя зрительные обзоры, оставшиеся в памяти после просмотра.
  - Фильм похож на лирико-эпическую, комико-героическую поэму в духе Маяковского (по утверждению режиссера, вступление к поэме "Хорошо!" и фильму сделано по одному и тому же формальному приему).
  - Барак строителей в фильме - "Вся переворотившаяся, поднимавшаяся, переместившаяся Россия" после 1917 года ("суриковские и архиповские типы, спящий под знаменем татарин - тоже для России фигура не случайная").
  - Бригадир Ищенко - "фигура, по-моему, ренессансная по своей пластической красоте и по нравственной, внутренней свободе человека, в равной степени чувствующего себя в этом мире хозяином и работником".
  - Вся работу, труд в фильме, мне хотелось дать совершенно условными ритмически-музыкальными сценами, почти балетом.
  - Эпизоды социалистических соревнований "я решил делать о любви и ревности (эпизод, когда Сметана будит Ищенко "по-своему повторяет сцену Отелло и Яго из третьего акта трагедии Шекспира").

Заключительное занятие после анализа фильма мы провели по теме: "Пафос труда в представлении героев фильма "Время, вперед!" и нашего современника".

Диалог режиссера и критика вызвал в аудитории старшеклассников споры, которые неоднократно появляются на уроках литературы о соотношении объективного и субъективного в анализе произведения искусства, чья оценка более верная - автора или критика, и какого критика, если суждения одного бывают явно противоположны суждениям другого. Определенную долю прояснения этих споров, чрезвычайно важных для рассмотрения методики анализа, могут принести и факультативные занятия, на которых используется "живой" материал из сегодняшних газетных и журнальных статей.

Разумеется, занятия, посвященные фильму М.Швейцера, только подняли вопрос о соотношении субъективного и объективного начала, тем более, что в критической статье Свободина на первый план поставлена задача эмоционально воссоздать художественную структуру фильма, идя от своих впечатлений, воспоминаний о тридцатых годах, то есть субъективное, по мнению учащихся, выступало в этой статье на первый план. Статье верили больше те старшеклассники, которые при чтении попадали под власть авторских эмоций, когда возникало своего рода сопереживание по законам восприятия художественного произведения.

Отталкиваясь от этих выводов, вспоминая ранее прочитанные рецензии, теоретические статьи, мы смогли прийти к мысли о том, что эмоционально-субъективное начало, несомненно преобладающее в момент встречи с искусством, находится под контролем рационального в момент анализа, опирающегося не только на субъективные впечатления, но и на единственно объективную данность - само произведение искусства, в частности фильм - его художественную структуру, логику развития авторской мысли, подчиняющейся той художественной закономерности, которую и создал сам автор в процессе творчества.

### 3. МНОГОПЛАНОВОСТЬ КОНФЛИКТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ. ПРОБЛЕМА ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ГЕРОЯ В СОВРЕМЕННОМ СОВЕТСКОМ ИСКУССТВЕ НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗА В.И.ЛЕНИНА В ДВУХ ФИЛЬМАХ С.ЮТКЕВИЧА

"Рассказы о Ленине" (1957) и "Ленин в Польше" (1966)

Значительное место на уроках литературы десятого класса занимает рассмотрение образа В.И.Ленина в поэме В.Маяковского "В.И.Ленин", в очерке А.М.Горького "В.И.Ленин", в драматургической трилогии Погодина.

При изучении этой темы у школьников вызывает значительные трудности рассмотрение вопроса о соотношении "исторического" и "частного", вождя и человека в художественном образе анализируемого произведения. В произведениях В.Маяковского, Погодина, в фильмах 30-х годов А.Каплера и М.Ромма ("Ленин в Октябре", "Ленин в 1918 году") образ вождя предстал как высшее олицетворение революции. Герой этих произведений определял судьбы людей, появился на гребне острых революционных событий. Естественно при этом, что тема вождя в трактовке образа В.И.Ленина была основной и ведущей.

И в то же время большинство художников той поры, стремясь к исчерпывающей полноте в создании образа В.И.Ленина, постоянно подчеркивали единство темы человека и вождя. Так, Маяковский прибегал к сознательному "заземлению" портретной характеристики своего героя, стремится показать "будничную, чернорабочую сторону революции, будничный героизм вождя".

И тем не менее почти у всех художников частное всегда раскрывалось через исторически значимое. Обычно при изучении этой темы в школе учащиеся знакомятся и с противоположным подходом, когда художник пытался раскрыть образ вождя через "будничное" - поэма А.Безыменского "Владимир Ульянов". Но данный пример школьники рассматривают как неудавшееся произведение, поскольку не возникло в поэме органического единства, тема вождя звучала обособленно, декларативно.

Вот почему особый интерес вызывает у десятиклассников удачное осуществление этого принципа в фильмах Е.Габриловича и С.Юткевича - киноновелла "Последняя осень" из "Рассказов об Ленине" и "Ленин в Польше".

По мнению авторов "Последней осени"<sup>41</sup>, частное, бытовое было необычайно важно именно потому, что в этом бытовом драматургически особенно активно можно было выявить исторически значимое в образе В.И.Ленина. Процесс раскрытия этой мысли и стал основой анализа на факультативном занятии.

В повествовании киноновеллы на первом плане частное: последняя осень вождя, его тяжелая болезнь и потому особые условия покоя, тишина Горок, где обязан находиться Ленин.

И одновременно та же бытовая среда имеет в фильме второй, смысловой план, раскрывающий исторически значимое в характере вождя - ситуация неведения, бездействия, полнейшей отключенности от общественно-политической жизни страны. В этой ситуации не может находиться герой, хотя и вынужден по причине болезни.

При анализе драматургии фильма мы пытались обратить внимание учащихся на то, что подлинный драматизм ситуации и сила характера героя по-настоящему раскрывается именно в развитии второго смыслового плана.

Внешне началом драматического действия становится тот момент, когда Ленин случайно узнает о выступлении в Москве оппортунистов, которые, используя временное отсутствие вождя требуют свободы фракций.

Внутренне - в эти минуты начинается биться горячее сердце драмы ;, решение действовать, несмотря на смертельную опасность действий. В этом плане и развивается внутренний конфликт - столкновение характера и ситуации , - разрешая который авторы поднимали важную тему "борьбы за исторический реализм, как тему ленинского сражения со всевозможным политическим самообманом, с конструированием мнимой действительности .

Конечный результат анализа приводил учащихся к выводу о том, что основной прием выявления исторически значимого в характере вождя через бытовое, частное рождает в фильме центральную тему нравственной победы человека даже в смерти, жизнеутверждающую тему бессмертия.

Анализ драматургического строя, второго плана повествования в "Последней осени" явился одновременно и продолжением темы предыдущих занятий, на которых рассматривалась проблема положительного героя в современном советском киноискусстве.

А с другой стороны, именно этот фильм помог на занятиях удачно подойти к оценке "трудного" для восприятия старшеклассников - следующего произведения Е.Габриловича и С.Юткевича

"Ленин в Польше".

Здесь, как и раньше на других занятиях, мы вынуждены были использовать во время анализа монтажную запись, поскольку в центре внимания оказался не только зрительный ряд, но и единый на протяжении всего фильма монолог героя, текст которого сочетался с изображением по особым законам музыкального контрапункта - ассоциативному созвучию или контрасту. Таким образом, анализ стал средством проникновения в духовный мир героя, в процессе рождения мысли и зрительных образов.

Оценка первых частей фильма сразу же помогает учащимся заметить тождественность драматургической ситуации , в которой оказывается герой, при сравнении с "Последней осенью". То же состояние: "Не знать ничего, когда надо знать все! Бездействовать, когда надо действовать, действовать и действовать!"

Однако учащиеся отмечают и различие настроений этой ситуации в названных фильмах. Если в "Последней осени" трагический оттенок, то в следующем фильме - трагикомизм, по-своему позволяющий авторам выявить общеевропейскую ситуацию, при которой вспыхнула первая мировая война: арест Владимира Ильича, подозреваемого местными властями в шпионаже, - следствие изменения порядков, возникшей подозрительности в связи с началом войны. Как нелепица ареста может превратиться-

ся в трагический финал (рассказ тюремного писаря о повешенных без суда и следствия, которых подозревали в шпионаже), так и нелепое убийство в Сараеве (начало войны) способно перерасти в мировую трагедию уничтожения миллионов людей тоже без суда и следствия.

Анализ первых кадров позволяет учащимся "разгадать" замысел авторов фильма, которые пытаются драматургически связать судьбу героя с событиями в Европе. Таким образом, на первый план выступает тема исторической действительности и человека, анализирующего эту действительность, тема необычайно широкая вопреки предельно малой на первый взгляд "сценической площадке" - камера Новотаргской тюрьмы, в которой находится герой на протяжении кинематографического действия, водевильная атмосфера австрийской "предварилки".

Художественное исследование движения мысли здорового человека в нелепых условиях европейской трагикомедии и становится содержанием фильма, и определяет конфликт. При этой интонации острота конфликта не умаляется расстановкой сил, ибо трагикомизм ситуации - результат развития объективно существующих закономерностей капиталистического мира.

Такой подступ к анализу помогает обратить внимание учащихся на емкость, многоплановость драматического конфликта, лежащего в основе фильма:

Идеологический - столкновение ленинского подхода к войне и оппортунистического (лидеров II Интернационала);

социальный - религиозно-националистические предрассудки темной, забитой крестьянской массы и революционное мировоззрение передовых пролетариев-марксистов, русских и польских большевиков, стремящихся просветить эту массу, организовать ее борьбу против истинных классовых врагов"<sup>А</sup>

Эти два конфликта соединяются в психологический, он открывается в ленинской индивидуальности, в характере героя, который размышляет о сложных причинах войны и ищет выхода, в характере человека, который испытывает чувство ответственности

за судьбу как своего народа, так и всех трудовых людей земли.

В ходе анализа нужно остановиться на вопросах об особенностях сюжетосложения в современной кинодраматургии. Фильм "Ленин в Польше" для такой работы особенно интересен, так как в нем почти отсутствует традиционная событийная канва, к восприятию которой привык школьник, вернее не она причастна к развитию художественной мысли в фильме: не отраженные на экране события здесь рождают мысль, а, наоборот, мысль героя организует и логически связывает динамику разнообразных событий. Для раскрытия этого положения мы использовали на занятиях наблюдения Е.Вейцмана из книги "Киноэкран размышляет, спорит, доказывает", где автор предлагает анализ монтажного строя с точки зрения диалектической взаимосвязи художественного образа и логического понятия, объединенных движением ленинской мысли, которая через анализ и ассоциации, через преодоление противоречивых оценок и фактор приходит к ответу на главный вопрос: в чем наша стратегия" '

Анализ монтажных сцеплений всякий раз в любой аудитории старшеклассников вызывает особый интерес. Мы пытались выявить многообразные формы образного повествования в фильме, с помощью которых авторы обогащали звучащую мысль главного героя о революционной борьбе в России, об интернациональных связях русских пролетариев с Польшей, о пагубности националистических предрассудков, о человеческом счастье, о культуре и в конечном счете все это объединилось в главном вопросе о войне и мире.

С этой целью мы и остановились на разборе некоторых эпизодов наиболее важных в смысловом, композиционном строе фильма.

Вот, например, визуальное развитие мысли с того момента, когда В.И.Ленин, узник Новотаргской тюрьмы, узнает от Н.К.Крупской о выступлении против войны думской фракции большевиков в России:

1-ый кадр: ликующий Ленин, узнавший о выступлении думской фракции большевиков

- 2-ой кадр: звонок следователя, прерывающий свидание.
- 3-ий кадр: пожарный звонит в колокол,
- 4-ый кадр: ноги лошадей,
- 5-ый кадр: морды лошадей,
- 6-ой кадр: рука следователя со звонком,
- 7-ой кадр: неоднократный повтор и переплетение этих кадров...

Эмоциональное напряжение героя передается здесь зрительным рядом, в котором острый монтажный ритм рождает первые такты лейтмотива - "воспламенившийся мир", "воспламенившаяся Россия". Разрешением всего этого эпизода становится ликующий голос Ленина: - Звони, голубчик, звони! Вот вам и русские пролетарии!"

Эта тема окончательно оформляется в следующем эпизоде - воспоминание Ленина о приезде к нему в Пороняно пяти членов думской большевистской фракции.

Тема ассоциативно возникает как продолжение предыдущего эпизода, как вскрытие мысли о революционной силе русских пролетариев, и одновременно в ней звучит начало еще одной темы, более конкретной: большевики, организующие и направляющие эту революционную силу, "по каплям накопленную" после поражения 1905 года и теперь бушующую океаном по всей России.

Именно поэтому следующий эпизод начинается не демонстрацией российского пролетариата (казалось бы, логическое продолжение предыдущего монтажного куска), а появлением пяти большевиков в Поронино, застольем, во время которого зритель узнает приехавших через восприятие главного героя:

-Сидел я, да слушал, да радовался: что за страна! Что за народ! Говорили они порой нескладно, с усмешкой, будто невзначай, но за этой усмешкой, нескладностью, невзначаем были так метко, что хотелось тут же все это на бумагу, в перо"<sup>44</sup>Λ

Этот текст закадрового голоса накладывается на портреты приехавших большевиков, которые тут же дописывают прокламацию "Против монархии Романовых".

В следующих за этими кадрах вновь зазвучит тема воспламенившейся России ассоциативным монтажным рядом, рождая кинометафору всепоглощающего потока сплоченной пролетарской массы:

- 1-ый кадр: листовки на фоне неба,
- 2-ой кадр: демонстрация рабочих,
- 3-ий кадр: столкновение с жандармами на берегу Невы,
- 4-ый кадр: выкатываются огромные катушки из-под кабелей,
- 5-ый кадр: вздыбленная лошадь,
- 6-ой кадр: катится катушка, проламывая ограду,
- 7-ой кадр: в воду падает лошадь,
- 8-ой кадр: рушится лед,
- 9-ый кадр, облака...

Мажорность звучания темы воспламенившейся России контрапунктно будет оттеняться голосовым закадровым фоном - рассказом Ленина о горечи разгрома 1905 года, о морозном пути в эмиграцию... А на экране в это время звучит гимн трудовой солидарности рабочего класса в пластике кинематографического действия.

В конце эпизода обе темы (содержание зрительного ряда и закадровый голос) сольются воедино, утверждая мужество партии большевиков, "которая не пала духом от неудач. Не растеряла традиций революционной борьбы, а удесятирила их и донесла до следующего взрыва"

В конце эпизода еще раз возникнет в закадровом тексте метафора "воспламенившейся" России, чтобы окончательно определиться в конкретном образе революции:

- И часто, уже тут, в Польше, я вставал по ночам, чтобы походить, подышать да поглядеть туда, где Россия... Все было глухо в той стороне, как тогда, в ту финскую стужу. Все так и не так...

И чудилось мне, будто я где-нибудь под Казанью или Симбирском... Ночная дорога, кибитка, бубенцы... Ночные деревни, ночные поля... и искры, и сполохи, и пожары за вставшим стеною лесом... идет революция! Чую ее, слышу ее! Идет!"<sup>44</sup>

## ЛИТЕРАТУРА

### 1. Программы.

Программа курса основ киноискусства (IX-XI кл.) Автор - Раудсепп Л.К. В сб.: Школа и искусство. Таллин, 1973.

Основы киноискусства (IX-X кл.). Авторы - Шатерни-кова М.С., Усов Ю.Н., Рабинович Ю.М. под ред. Вайс-фельда И.В. В сб.: Программы факультативных курсов. М., 1974.

### 2. Методические пособия.

Основы киноискусства школьникам. Сб.: М., 1974. Пензин С. Кино - воспитатель молодежи. Воронеж, 1975. Методика анализа фильма в процессе эстетического воспитания старшеклассников. Пермь, 1974.

### 3. В помощь учителю.

Вайсфельд И.В. Так начиналось искусство кино. М., 1972.

Рыбак Л. Прочитано экраном. М., 1975.

Русская классика на экране. М., 1976.

Кабо Л. Кино в эстетическом и нравственном воспитании детей. М., 1978.

Старкова З.С. Литература и кино. М., 1978.

Медведев А., Чернышев А. Десятая муза. М., 1977.

Соболев Р. Как кино стало искусством. М., 1975.

Левшина И. Любите ли вы кино? М., 1978.

### 4. Подьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М., 1977.

### 5. Зоркая Н. "Солярис" А.Тарковского. С.Экран, 1973, № 5.

### 6. Туровская М. Нет, в согласии с замыслом фильма. "Л.Г.", 1973, № 10.

### 7. Ротенберг В.С. Разные формы отношения между сознанием и бессознательным. "Вопросы философии", 1978, № 2.

8. Никифорова О.И. Исследования по психологии художественного творчества. М., 1972, с. 53.
9. Петров Л.В. Структура художественной композиции. В сб.: Проблемы телевидения и радио. М., 1967.
10. Шедевры мирового кино. "Мать". М., 1975.
11. Шкловский В. "Эйзенштейн". М., 1973, с. 138.
12. Козинцев Г.М. Пространство трагедии. М., 1973, с. 23,46,76.
13. Милев Н. Божество с тремя лицами. М., 1968, с. 52.
14. Михалков-Кончаловский А. Парабола замысла. М., 1977, с. 204-205
15. Пожидаев Г. Страна симфония. Н., 1968, е. 21.
16. Белебородова В.К. Музыкальное восприятия. В сб.: Мушкальное восприятие школьников. М., 1975.
17. Эйзенштейн СМ. Избранные произведения в 6 томах. Т. 2, е. 389. Последующие сноски: с. 377,376,379,380.
18. Лотман Ю. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин, 1973, с. 32.
19. Пудовкин В. Избранное собрание сочинений в 3 томах. Т. I, с. 167.
20. Довженко А. "Земля", М., 1966.
21. Козинцев Г. Глубокий экран. М., 1972, с.3.
22. Андроников И. Я хочу рассказать вам... М., 1965, с. 380.
23. Лебедев Н.А. Очерки по истории кино СССР. М., 1965, с.496.
24. Базен А. Что такое кино? М., 1973, с. 161, 176.
25. Козинцев Г. Пространство трагедии. М., 1973, с. 22,23.
26. Фрейлих С. Золотое сечение экрана. М., 1976, с. 202.
27. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1968.
28. Ягункова Л. Тамара Макарова. М., 1978, с.147.
29. Словарь литературоведческих терминов. М., 1974, с.175.
30. Иенсен Т. После детства. "Искусство кино", 1976, № 3.
31. Фрейлих С. Чувство экрана. М., 1972, с. 44-48.
32. Михалков-Кончаловский А. Некоторые соображения по постановке "Первого учителя". "И.К", 1967, № I.
33. Петров С. Первые романы Тургенева. Собрание сочинений в X томах. Т. П., М., 1961, с. 245,246.
34. Липков А. Постыжение любовью. "Искусство кино", 1970, № 2.
35. Билинкис Я. В мире Достоевского. "Искусство кино", 1970, № 12.
36. Сурков Е. Талант - это ответственность. "Искусство кино", 1970, № I, с. 51.
37. Чудакова А.И. Поэтика Чехова. М., 1971, с. 247.
38. Туровская М. Кино - Чехов-77 - театр. "Искусство кино", 1978, № I.
39. Сурков Е. Ответственность перед будущим. В сб.: Искусство и идеология. М., 1973, с. 366.
40. Свободин А. "Наш бог - бег". "Искусство кино", 1966, № 3. Швейцер М. Письмо критику Свободну.
41. Юткевич С. Путь к образу. В кн.: Контрапункт режиссера. М., 1960, с. I60-I8I.
42. Габрилович Е, Великий образ. "Октябрь", 1962, № I.
43. Соловьев И., Шитова В. Максим Штраух. В сб.: Актеры советского кино. М., 1964.
44. Фильм о счастливом человеке. М., 1968, с. 13,41,49.
45. Вейцман Е. Киноэкран размышляет, спорит, доказывает. М., 1969, ч. 65,66.

## О г л а в л е н и е

	стр
Введение. О принципах использования киноискусства в воспитании школьников	3

### Первая часть

Содержание курса "Кино как искусство" в 8-10 классах (киноклуб - факультатив - урок литературы) ..... 7

- |                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1) Как старшеклассники воспринимают фильм?...                                           | 8  |
| 2) Какова особенность образно-пространственного мышления при восприятии фильма? .....   | 11 |
| 3) Условия восприятия кинематографического времени и пространства .....                 | 15 |
| 4) Как же научить видеть мысль, запечатленную в динамике звукозрительного образа? ..... | 18 |
| 5) Особенности самого акта художественного восприятия .....                             | 20 |
| 6) Как воспринимается художественный образ...                                           | 21 |
| 7) Как воспринимается кинообраз?.....                                                   | 25 |
| 8) Можно ли отождествлять восприятие художественного образа литературы и кино? .....    | 30 |
| 9) Как воспринимается музыкальный образ ...                                             | 33 |
| 10) Что же общего при восприятии музыкального произведения и фильма? .....              | 36 |
| 11) Как воспринимается художественный образ в живописи .....                            | 42 |
| 12) Синтетическая природа кинообраза .....                                              | 46 |
| 13) Художественная реальность в театре и кино .....                                     | 51 |
| 14) Подведем итоги.....                                                                 | 59 |

## Вторая часть стр

Практика анализа фильма. Восьмой класс	62
1. Единство идейного содержания и художественной формы .....	64
2. Понятие о характере героя .....	70
3. Автор в произведении киноискусства. Понятие о композиции фильма .....	74
4. Своеобразие оценки экранизации ....	80
II. Девятый класс .....	84
1. Понятие о драматическом конфликте. Углубление понятия о композиции .....	85
2. Центральная тема и особенности ее развития в экранизации литературного первоисточника	91
3. Экранизация как анализ авторской мысли первоисточника .....	96
4. Фабула и сюжет в драматургии А.П.Чехова	101
III. Десятый класс .....	104
1. Полифонический строй произведения искусства. Положительный герой в современном искусстве реализма...	105
2. Художник и критик. о соотношении субъективного и объективного при анализе произведения искусства	
3. Многоплановость в художественном произведении. Проблема положительного героя в современном советском искусстве	