

Л. В. Дербенцева

**СОВРЕМЕННЫЙ
УРОК ЛИТЕРАТУРЫ:
СОДЕРЖАНИЕ и ФОРМА**

Монография



Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Л. В. ДЕРБЕНЦЕВА

**СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЛИТЕРАТУРЫ:
СОДЕРЖАНИЕ и ФОРМА**

❧ **МОНОГРАФИЯ** ❧

Нижегород
Нижегородский институт развития образования
2021

УДК 372.882

ББК 74.268.3

Д36

Автор

Л. В. Дербенцева, канд. пед. наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

Рецензент

М. И. Шутан, доктор пед. наук, доцент, зав. кафедрой историко-филологических дисциплин ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

Дербенцева, Л. В.

Д36 Современный урок литературы: содержание и форма : монография / Л. В. Дербенцева. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2021. — 200 с.

ISBN 978-5-7565-0923-6

Монография представляет обобщение практического опыта преподавания литературы в школе. В предложенном исследовании рассматривается взаимосвязь формы и содержания как актуальная научная проблема методики преподавания литературы. Особое внимание уделено разнообразию форм современного урока литературы, описанию его структуры, методике изучения произведений XIX и XX веков.

Издание адресовано преподавателям системы общего, среднего профессионального и высшего образования, ученым, исследующим проблемы современного урока литературы, студентам-филологам, а также читателям, заинтересованным в судьбе школьного курса изучения литературы.

УДК 372.882

ББК 74.268.3

ISBN 978-5-7565-0923-6

© Л. В. Дербенцева, 2021

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2021

ВВЕДЕНИЕ

Современное образование как система, ценностные ориентации учителя и ученика — все это оказалось на пороге между наукой и жизнью, между сложными требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и естественной потребностью ученика разобратся в смыслах всего, что предлагается ему для изучения и познания. Если научная, образовательная деятельность излишне рациональна, технологична и ориентирована на достижение учебных целей, то открытие смыслов может и не состояться.

Все что с нами происходит, уже когда-то случилось... Вводились абсолютно разные подходы к обучению, ужесточались и смягчались требования к результатам, декларировались варианты развивающего, личностно ориентированного обучения; увеличивалось количество проверочных, диагностических, контрольных и других работ, апробировались новые формы итоговой аттестации учащихся... Однако урок по-прежнему остается основной формой организации учебного процесса, хотя, безусловно, задачи его меняются.

В современной школе вопросы о видах, типах, формах урока, об отличии уроков искусства (в том числе и литературы) от других общеобразовательных дисциплин до сих пор остаются актуальными. Именно этой проблеме и посвящена монография «Современный урок литературы: содержание и форма».

Появление монографии во многом состоялось благодаря идее, подаренной несколько лет тому назад Людмилой Васильевной Шамрей, которая была убеждена в том, что движение в этом направлении чрезвычайно важно для методики преподавания литературы как науки. Теоретические основы авторских уроков представлены в ее статьях и работах.

Проблема формы урока литературы, с одной стороны, всегда вызывала научный интерес ученых-методистов и практический у учителей-словесников, а с другой — часто отодвигалась введением бесконечных инноваций, кажущихся более значимыми, — «технологических карт», «проектной деятельности», «критического мышления», «кейсов». И все-таки мы считаем, что наступило время для решения серьезных методических задач, связанных с возвращением к методологическим основам преподавания предметов, учитывающих их природу и специфику.

Наш интерес к организации деятельности на уроке литературы впервые сформировался в 90-е годы XX века, годы обучения в аспирантуре на кафедре методики преподавания литературы под руководством Владимира Георгиевича Маранцмана, когда создавались новые учебники, методические пособия, в программу предлагали вводить другие художественные произведения. Само время требовало изменений в подходе к организации урока, отбору содержания, системы заданий. Жанровое своеобразие предлагаемых для учащихся драматических сказок А. Н. Островского и Е. Л. Шварца уже тогда позволяло учителю задуматься о формах урока, отличных от традиционных.

В течение почти десятка лет постепенно накапливался опыт проведения уроков по произведениям Ю. Казакова, А. Платонова, И. Бунина, уточнялись критерии, обсуждались результаты деятельности учеников, расширялся круг произведений (В. Славкин, А. Володин), впервые изучаемых в преподавании литературы, с сохранением выбранных форм создавались и уроки МХК.

Решая сложные методологические задачи, мы старались не забывать главного профессионального принципа: «придавая форму — не предавай содержания», поскольку увлеченность так называемыми нетрадиционными формами современных уроков (например, урок-суд, урок-консилиум, КВН и прочее) незаметно может привести к искажению смысла изучаемого произведения.

Монография «Современный урок литературы: содержание и форма» состоит из двух глав.

В первой главе мы подробно останавливаемся на аналитическом обзоре исследований в философии, эстетике, литературоведении, дидактике, методике, посвященных проблемам формы и ее взаимосвязи с содержанием. Особое внимание уделено философским дискуссиям о понятии «форма», ее видам, признакам, классификациям. Подчеркнуть «нераздельность» и «неслиянность» содержания и формы (М. М. Бахтин) позволяет обзор литературоведческих исследований. Исторический ракурс педагогических представлений о форме урока раскрывается в третьем параграфе, и, наконец, в последнем параграфе предложены современные взгляды на задачи, структуру и особенности уроков моделирующего типа.

Вторая глава состоит из параграфов, объединенных условным названием формы урока и ее разновидностью:

- ✦ устоявшиеся — «поединок»,
- ✦ рожденные — «портрет», «путь»,
- ✦ превращенные — «альбом», «испытание».

Такая классификация достаточно условна, вероятно могут быть даны и другие определения. Однако в нашу задачу входило нахождение общих закономерностей в построении уроков той или иной формы и их методическое обоснование.

Содержание уроков представлено художественными произведениями XIX века — А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, И. С. Тургенева, А. Н. Островского, Н. А. Некрасова, и XX века — И. А. Бунина, А. П. Платонова, А. Н. Толстого, А. Т. Твардовского, Е. Л. Шварца, Ю. П. Казакова, А. М. Володина, В. И. Славкина. В качестве эксперимента включен урок МХК (С. Боттичелли).

В исследовании представлены обобщенный опыт и его методическое осмысление, проанализированы особенности построения уроков моделирующего типа, выделены сходства и различия в формулировке идеи урока в разных формах, отборе содержания, ритмической организации и деятельности учащихся на заключительном этапе.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ
КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ НАУЧНАЯ
ПРОБЛЕМА (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

**§ 1. ЕДИНСТВО СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМЫ —
ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ ЗАКОН В ФИЛОСОФИИ,
ЭСТЕТИКЕ, ЛОГИКЕ**

Читая рассказы Чехова, Л. Н. Толстой заметил: «Ни Достоевский, ни Тургенев, ни Гончаров, ни я не могли бы так написать». Так кратко? Нет, сказано было о новых — совершенно новых для всего мира — формах письма, подобно которым он «не встречал нигде...» [17, с. 56]. **Почему же возник вопрос о «новых формах»? О каких различиях между писателями размышлял Л. Н. Толстой?**

Новые формы в литературе, скорее всего, подразумевают то, что А. П. Чехов называл «способом мышления»: он не просто иначе (короче) строил фразу, но, вероятно, иначе представлял себе описываемый ею образ. «Героев своих, актеров, Вы трактуете по старинке, как трактовались они уже лет сто всеми, писавшими о них; ничего нового — заметил А. П. Чехов в письме к А. И. Куприну от 1 ноября 1902 года. — В первой главе Вы заняты описанием наруж-

ностей — опять-таки по старинке, описанием, без которого можно обойтись» [7, с. 81]. По мнению литературоведов, у А. П. Чехова речь идет не об отдельных рассказах, а о «... полном составе» его прозы — традиционное «портретное описание замещено системой знаковых деталей и метафор, которые позволяют читателю вообразить себе облик персонажа, не предлагая ему столь чеканных и точных, как это было в романе, портретных форм». По мнению А. П. Чехова, читатель должен был не «видеть» образ, а «жить» в нем [7, с. 87].

Совсем не случайно первая глава нашего исследования, посвященная научному обзору представлений о форме и формах в разных сферах человеческой деятельности, открывается хорошо известным любому филологу фактом. Вопрос о соотношении, взаимозависимости и взаимообусловленности содержания и формы рассматривают ученые из многих сфер человеческого знания. Однако в процессе преподавания литературы в школе научные представления о форме в философии, педагогике, литературоведении, эстетике и, безусловно, в методике преподавания литературы сходятся в конкретном уроке. Попробуем последовательно определиться с содержанием этих понятий.

Отношение к форме как сложному, неоднозначному явлению проявляется в мировоззрении человека. Мы часто произносим «форма», «формализм», «формальность», а в жизни — формы размыты, смутны и неуловимы.

Вместе с тем есть и иной ряд слов: «форма», «формирование», «оформленный», «формула». Этот ряд окрашен в положительные ценностные тона, потому что человек по своей природе — деятельное существо, преобразующее, формирующее мир в соответствии со своими целям. Деятельность и творчество формы нераздельны, а человеку можно дать «... одно самых содержательных определений: формосозидающее существо» [8, с. 38]. И. Кант утверждал, что «... человечность в человеке тем выше, чем с большим уважением он относится к форме, к различного рода нормам и правилам, призванным организовать достойную

человека и его разума жизнь, начиная от элементарных правил дорожного движения и кончая категорическими императивами права и морали» [9, с. 293].

Что же такое форма? Определение понятия «форма» достаточно сложно и неоднозначно. Сравнивая его в словарях различного типа, мы обращаем внимание на многозначность и вариативность его употребления. Словари дают определение и слову, и термину, и понятию «форма».

«Толковый словарь» В. И. Даля дает значение слова «форма» как вид, образ, очерк.

В «Толковом словаре» С. И. Ожегова под формой подразумевается способ существования содержания, неотделимый от него и служащий его выражением (единство формы и содержания); внешнее очертание, наружный вид предмета; совокупность приемов и изобразительных средств художественного произведения (повествовательная форма).

В «Большой советской энциклопедии» в статье «Форма» представлен обобщенный подход к пониманию как значения, так и понятия слова «форма»:

- 1) очертания, внешний вид, контуры предмета;
- 2) внешнее выражение какого-либо содержания;
- 3) приспособление для придания чему-либо определенных очертаний;
- 4) единая по цвету, покрою и другим признакам одежда...

Кроме того, толкуется форма математическая, форма биологическая, музыкальная форма, форма слова и другое.

Представление о форме в философии

Впервые форму как понятие стали рассматривать философы. В «Философском энциклопедическом словаре» форма трактуется как то, что налагает на вещь определенный способ бытия, является принципом ее упорядоченности, структурированности, качественной определенности, завершенности [20, с. 432].

Форма (от лат. *forma* – «внешний вид») есть внешнее очертание, фигура, наружность, образ, а также план, модель, штамп (именно подобное понимание можно встретить в трудах Цицерона и Августина).

Понятие «форма» употреблял Платон для обозначения всеобщего, неизменного, являющегося прообразом индивидуальных и изменчивых явлений.

Аристотель утверждал, что всякая конкретная вещь состоит из материи и формы, причем *благодаря именно форме вещь становится существующей*. Он настаивал на соотношении понятия «форма» с понятием «материя», считая их неотделимыми. Позицию Аристотеля по отношению к понятию «форма» мы считаем чрезвычайно важной, поэтому попытаемся выделить основные ее положения.

Во-первых, согласно теории Аристотеля, форма обозначает существенную природу вещи, или природу как таковую. *«Форма есть то, за счет чего определенная вещь есть именно та, которой она является»* [2, с. 126]. Эта трактовка актуальна до сих пор, особенно в тех случаях, когда речь идет о воплощении какой-либо идеи в материальном проявлении. Согласно ей, форма есть причина существования вещи, основа ее бытия. Если нет формы, то вещь также не существует.

Во-вторых, по мнению Аристотеля, *форма – это граница вещи, которая определяет ее и, тем самым, отделяет от всего окружения, задает индивидуальные отличительные особенности вещи*. Форма не только определяет значение вещи («что?»), но и задает ее положение («где?»). Исходя из подобной трактовки, можно сделать вывод, что *предмет обретает жизнь, когда форма собирает его отдельные части в нечто целое, осязаемое и обозримое*. Следовательно, в момент, когда связи между частями предмета нарушаются и предмет теряет форму, то есть форма расчленяется на составляющие, происходит его исчезновение, конец существования. Именно так возникает и наше представление о том, что предмет теряет свою самобытность и индивидуальность, когда исчезает граница предмета.

В-третьих, Аристотель *ввел понятия «естественные и искусственные формы»*. Естественные формы понимаются как природные, подверженные характерным изменениям во времени, пространстве и под воздействием природных факторов, других форм жизни и благодаря собственному развитию. Под искусственными формами понимаются формы, созданные человеком.

Четвертое положение Аристотеля касается вопроса о том, что *все формы, существующие в природе и созданные человеком, можно разделить на простые и сложные*. К простым формам относятся наиболее понятные человеку, чистые в композиционном плане, простые в восприятии. Простейшими для восприятия человека с раннего возраста являются геометрические формы — квадрат и четырехугольник, круг и окружность, треугольник, точка.

Так, круг — универсальный символ, который обозначает целостность, непрерывность, первоначальное совершенство. Квадрат, который противостоит «динамичным» знакам — кругу, спирали, кресту, треугольнику, является наиболее статической из геометрических форм, используемых в качестве символов. Он воспринимается как нечто стабильное, прочное, основательное.

Точка часто воспринимается как центр, к которому притягивается взгляд, именно точка является конечным состоянием любой формы.

В отличие от предыдущих, треугольник не является однозначно простой формой, а скорее активной, динамичной формой и несет в себе несколько символических значений.

Позднее немецкий ученый Г. В. Ф. Гегель развил *идею различия внутренней и внешней формы*. По его мнению, внешняя форма, то есть видимая, осязаемая, относительно самостоятельна и даже порой безразлична к содержанию или просто не связана с ним. Она задается человеком в результате каких-либо обстоятельств, служит границей между предметом и окружением. Но это не совсем оболоч-

ка, не только лишь материал. Внутренняя форма органична с содержанием, которое вообще не может существовать отдельно от нее. О ней нельзя говорить однозначно, потому что она связана как с внешней формой предмета, так и с его конструктивными особенностями. Важно понимать, что деление это относительно.

Кроме того, форма придает устойчивость внутренним составляющим предмета, делая его цельным и единым, а также задает устойчивость внешних связей предмета.

Таким образом, формой может называться не только единичная вещь, но и система вещей, объединенных общими взаимосвязями.

С развитием философского учения о бытии и познании изменялось и представление о понятии «форма». У Иммануила Канта форма созерцания (пространство и время) и мышления (категории) означают уже не объективные условия бытия, а необходимые условия опыта и познания, лежащие в самой природе человеческого разума. По его мнению, только свободно формотворящий, играющий формами бытия человек — человек цивилизованный, только такой человек бросает смелый вызов стихиям и хаосу.

Погружаясь в философские работы, посвященные этому вопросу, мы обратили внимание на некоторое противостояние, которое нашло отражение в позициях И. Канта (*«отрыв» формы от содержания*) и Г. В. Ф. Гегеля (*подобный «отрыв» категорически запрещен диалектикой гегелевского типа*). Например, в работах старейшины советского кантоведения В. Ф. Асмуса, изданных к 250-летию великого философа, даже параграфы носят название «Формализм диалектики Канта», «Формализм этики Канта» [3]. При этом совершенно очевидно, что И. Кант в любом своем тексте настаивает на определяющей роли формы в бытии человека как активного, деятельного существа.

Содержание понятия «форма» в системе И. Канта тождественно «форме» Аристотеля. Можно утверждать, что И. Кант воспринял эту Аристотелеву традицию, перенеся

ее в новые философские условия. Как и для Аристотеля, для И. Канта все содержание природы целиком строится формой, которая предельно содержательна, ей обязана природа своими законами.

Выделяя различные подходы к интересующему вопросу, мы обобщаем представления о взаимодействии содержания и формы, которые нашли отражение в других сферах человеческой деятельности. Именно в этом ключе, с нашей точки зрения, чрезвычайно интересна идея Г. В. Ф. Гегеля о взаимоотношении диалектических противоположностей (содержание и форма), то есть о их взаимопревращении. Философ выделял единство формы и содержания, доходящее до их перехода друг в друга, и вместе с тем подчеркивал относительность этого единства. *Во взаимоотношениях формы и содержания последнее представляет подвижную, динамическую сторону целого, а форма охватывает систему устойчивых связей предмета.* «Возникающее в ходе развития несоответствие формы и содержания, в конечном счете разрешается “сбрасыванием” старой и возникновением новой формы, соответствующей развившемуся содержанию» [5, с. 153].

Таким образом, в философии совершенно четко определились два подхода (Аристотель и Г. В. Ф. Гегель) к содержанию понятия «форма». Их противостоянию посвящено много исследований. Гегелевской традиции в понимании места и роли формы, где она выступает в качестве «момента покоя», противоположна значительно более древняя в истории философии традиция, нашедшая свое полное и завершенное развитие у Аристотеля.

Столкновение двух традиций в оценке формы объясняется различием в их посылах.

Если мир видится в своей сути как изменчивый, вечно «страхивающий» с себя определенность и завершенность, каким хотели его видеть великие диалектики Гераклит и Г. В. Ф. Гегель, то на первый план выступают текучесть, метаморфозы, превращение и переход. Именно форма тогда становится «препятствием», которое необходимо преодо-

ление. Когда же в ускользающем и хаотически неуловимом, неопределенном и растворяющемся, словно в тумане мира, мыслитель хочет найти ориентиры, уловить порядок, подчинить его себе и добиться в конечном итоге своих целей, то устойчивость и покой приобретают смысл и характер высшей ценности, поневоле улавливает душа «... стройный мусикийский шорох в зыбких камышах» (Ф. И. Тютчев) [8, с. 34]. Последняя традиция тесно связана с антропоморфизмом, когда основой осмысления мира служит человек как деятель, человек-мастер. Аристотель сознательно положил эту аналогию в фундамент понимания природы-космоса и процессов, в ней происходящих. Природа, по его убеждению, есть плод труда мастера. *Искусство, понимаемое как мастерское умение, искусность, играет роль формы.* Аристотель прямо утверждает, что «искусство — это форма». Именно эта краткая формула хорошо объясняет тот общеизвестный факт, что форма в системе Аристотеля предельно содержательна. Искусство как деятельность — это творение совершенной формы, где совершенство есть цель. По мнению Аристотеля, «... все становящееся движется к какому-то началу, то есть к какой-то цели (ибо начало вещи — это то, ради чего она есть, а становление — ради цели)... » [1, с. 246].

Обобщая изложенные выше подходы, можно сказать, что в философии присутствуют два вида формализма. Есть формализм в смысле Гегеля, когда форма рассматривается в качестве противоположности содержанию. В этом случае стоит только в каком-либо отношении отдать приоритет форме, мы получим формализм негативного толка, формализм как игру пустыми оболочками, чем-то вроде мыльных пузырей. Лопается оболочка старой формы, «испаряется» — для мира все это имеет мало значения, поскольку суть не в ней.

Но есть и второй вид формализма. Формализм в смысле Аристотеля — Канта, где форма противостоит не содержанию, а хаотически бессодержательному содержанию бытия. В этом случае всю содержательную нагрузку его

(бытия) несет с собою и на себе форма, организуя и упорядочивая его, задавая ему структурность и значимость. Это положительный формализм. Его вряд ли стоит бояться, напротив, следует опереться в своих попытках понять сущность мира и нашу в нем роль [8, с. 37].

В XX веке в философии появилось много исследований, посвященных пониманию формы в традициях гегелевского учения. Например, М. К. Мамардашвили высоко оценил вклад В. Ф. Гегеля в развитие представлений о форме [12, с. 65]. По его мнению, у немецкого философа впервые познание действительно предстало в качестве одной из общественно-исторических сфер человеческой жизнедеятельности: «Он (Г. Гегель) расчленил его на форму и содержание и очертил их взаимоотношение в реальных процессах познания, в процессах исследования предметов действительности и построения нового знания, определил познание как органически целостную систему деятельности, выявил связи развития в его истории и в определенной мере провел принцип историзма в понимании самых различных явлений мысли» [21, с. 39].

Однако, по мнению М. К. Мамардашвили, не все образования сознания человек можно объяснить путем рефлексии (самоанализа), а должен попытаться найти их основания в другой, вне сознания данной форме. Следовательно, изучение сознания невозможно без изучения таких форм. Развивая представления немецкого ученого о форме, М. К. Мамардашвили предлагает новый эпитет к понятию форма — «превращенная».

Термин «превращенная форма» был в свое время введен в философский оборот Карлом Марксом. Он прилагался к некоторым характеристикам строения и способам функционирования сложных систем связей и позволял исследовать видимые зависимости и парадоксальные эффекты, выступающие на поверхности целого в качестве того, что тем не менее является «... формой его действительности или, точнее, формой его действительного существования» [13, с. 507]. На уровне превращенной формы завязываются

новые отношения, которые порождают парадоксы в интерпретации наблюдений, несовместимость видения системы изнутри и видения системы извне. В превращенной форме важны, во-первых, превращенность в ней каких-либо отношений (связей), во-вторых, то, что она при этом есть качественно новое явление.

Превращенные формы являются восполняющими и замещающими, и в этом смысле система связей может быть представлена как система уровней преобразования и замещения.

Структуру превращений можно представить в виде следующей последовательности: *выключение отношений из связей* (выбор определенного элемента) — *восполнение его иной предметностью и свойствами* — *синкретическое замещение предшествующего уровня системы этим формообразованием*. Иными словами, превращенные формы регулируют систему путем восполнения отсеченных ее звеньев и опосредований, замещая их новым отношением, которое и обеспечивает жизнь системы. Понятие «превращенной формы» дает ключ к анализу сознания на различных уровнях.

Понятие и проблема превращенной формы являются фундаментальными элементами в развитии современной логики и методологии гуманитарных наук, наиболее радикально ставящим задачу пересмотра и ограничения классического философского поля мысленных операций и идентификаций. По мнению М. К. Мамардашвили, пример превращенной формы, можно сказать, философский, — знаковые культурные системы, язык.

Философия XX века была сконцентрирована на языке, из формы выражения мышления превратив его в субстанцию, основание мышления: «язык — единственная реальность среди миражей», «мир — это текст» (скорее «текст — это мир»). Именно таким образом превращенная форма может лечь в основание онтологии.

Образование превращенных форм неизбежно, поскольку никакое сознание не способно постоянно удерживать образ всех действующих связей в каждой точке реально-

сти — всегда будут появляться более или менее упрощенные модели. В человеческой истории превращенные формы — реальная сила, да еще какая: «Очагом и движущей силой истории, то есть “объективным событием”, “фактом” (а не представлением, отличным от факта), является интерпретированное бытие, в применении к которому нельзя отдельно выделить анализом “интерпретацию” бытия его субъектами и “истинное бытие”, которое действовало бы помимо своей интерпретированности» [13, с. 14].

Представление о форме в логике и эстетике

Термин «форма» употребляется в философии для обозначения внутренней организации содержания и коррелирует с понятием структуры. *Логическая форма — это способ связи содержательных частей рассуждения (доказательства, вывода и тому подобное) в логике.* В соответствии с основным принципом логики правильность рассуждения зависит только от его формы и не зависит от содержания. Название «формальная логика», данное логике И. Кантом, подчеркивает, что она интересуется преимущественно формой рассуждения. Попытки И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля и их многочисленных последователей построить наряду с формальной некую содержательную логику (трансцендентальную, диалектическую) ни к чему конкретному, восходящему к реальной практике мышления, по мнению исследователей, не привели.

Изучением динамически целостных форм в особенности живых существ, их развития занимается морфология. Последнее понятие введено в широкое употребление И. В. Гете для обозначения учения о форме, образовании и преобразовании органических тел, растений и животных, хотя оно употреблялось в немецкой философии со времен Средневековья [19, с. 270]. Авторитет И. В. Гете в области естественных наук — ботаники, анатомии, геологии, физики и других — был очень высоким. Однако и его художественные, научные, публицистические произведе-

ния настолько богаты фундаментальными философскими идеями, что классики немецкой философии (И. Г. Фихте, Ф. В. Й. Шеллинг, Г. В. Ф. Гегель) видели его своим идейным наставником, а себя — «... философскими глашатаями его мировоззрения» (Р. Штайнер), утверждая, например, что измерять уровень воззрений современного человека следует отношением к мировоззрению И. В. Гете [15, с. 69].

Понимание И. В. Гете многих философских проблем, понятий, категорий актуально для современной научной методологии. Такова, в частности, категория формы как сама по себе, так и в их взаимодействии [10, с. 574].

Идея соединения рационального и иррационального, как и в целом его пантеистические воззрения, учения о тождестве внешнего и внутреннего, сущности и явления сформировались под влиянием философии Б. Спинозы. Именно эта идея соединения лежит в основе его понимание формы, его философии. Идея всеобщей связи явлений талантливо отражена и в другой сфере деятельности И. В. Гете — поэзии:

*В безбрежном мире раствориться,
С собой навеки распротиться
В ущерб не будет никому...*

*В ничто прошедшее не канет,
Грядущее досрочно манит
И вечностью заполнен миг...*

Перевод Н. Вильмонта

«Форма у Гете — стекло, преломляющее лучи природы», — пишет К. А. Свасьян, — но «... форма должна быть совершенной, чтобы мы могли ясно видеть, а не шуриться в подслеповатых усилиях мысли» [16, с. 187]. Всепроникающее свойство формы для Гете — «сплошное “сквозь”». Это, во-первых, связано с его стремлением к универсальной форме, которая бы отражала богатство и разнообразие действительности; во-вторых, это связано с движением форм. В-третьих, ясность, очевидность — это качества, объединяющие тождество и форму.

Результатом глубокого исследования соотношения формы и содержания, законов формы, можно считать планирование «Фауста», которое мы находим в его работе «План всего сочинения. Спор между формой и бесформенным» [6, с. 352]: преимущество бесформенного содержания перед пустой формой; содержание всегда имеет форму; форма никогда не бывает без содержания.

Представлена развернутая современная концепция формы, положения которой не только реализуются, но и как бы формулируются поэтическим языком, «поэтической формой».

Живая, развивающаяся форма очень разнообразна. Это не только философская, лингвистическая форма — это прежде всего поэтическая форма, лиричная, чувственная, ласковая, нежная:

*Застывает бег явлений,
Слиться с вечностью спеша,
Если форму дарит гений,
Содержание — душа.*

Перевод Б. Заходера

По мнению И. В. Гете, если понятие (как форма) обобщает признаки объекта, то слово (обозначение, форма) не только обобщает содержание понятия, но и запечатлевает образ самой формы, особенно если это высокохудожественные, афористически заостренные строки (строфы), какими являются многие произведения И. В. Гете.

В эстетике борьба двух направлений — формального и идеального — ведется до настоящего времени. Трудность, связанная с выявлением этой категории, обусловлена тем, что эстетическая форма теснейшим образом переплетена с содержанием. Ее следует представлять не только в противопоставлении, но и как результат его воздействия, как борьбу двух направлений формального и идеального. Спор идет об определении сущности красоты:

✳ одно направление определяет красоту как выражение идеи (Плотин, Г. В. Ф. Гегель);

✳ другое — видит красоту лишь в сочетании формальных условий, независимых от содержания: сочетание пространственных элементов (пропорциональность, симметрия и так далее). Гармония звуков и красок сама по себе красива, независимо от того, что она выражает (И. Ф. Гербарт, А. Цейзинг) [18, с. 48].

Обоснование единства литературного произведения как критерия его эстетического совершенства дано в «Эстетике» Г. В. Ф. Гегеля, у которого прекрасное в искусстве выше прекрасного в природе, поскольку «... в искусстве нет (не должно быть!) не связанных с целым рядом деталей, а суть художественного творчества и состоит в процессе “очищения”» явлений от черт, не раскрывающих его сущность, в создании формы, соответствующей содержанию» [5, с. 153].

Критерий художественного единства в XIX веке объединял критиков разных направлений, но в движении эстетической мысли к «вековым правилам эстетики» неизбежным оставалось требование согласованности целого и частей в произведении.

М. М. Бахтин в работе «Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве» утверждает, что «... форма, понятая только как форма материала, становится каким-то чисто внешним, упорядочиванием материала. Остается совершенно непонятным характер выражения какого-то ценностного отношения автора и читателя к чему-либо помимо материала. Именно это, выражаемое формой — ритмом, гармонией, симметрией и другими формальными моментами-эмоционально-волевое отношение носит напряженный, слишком активный характер, чтобы его можно было истолковывать как отношение к материалу» [4, с. 307].

Другая мысль М. М. Бахтина о ритме как композиционной форме (упорядочение звукового материала, слышимого и познаваемого) также чрезвычайно интересна. Отвечая на вопрос, каким образом форма, будучи сплошь осуществленная на материале, тем не менее становится формой содержания, автор выделяет «критерии» формы, считая их

обязательными — «ритмичность», «активность» и одновременно «изоляция» (выражение формы через вымысел и условность).

В трудах А. Ф. Лосева значительное место уделено анализу художественной формы и ее диалектики. Этой категорией философ занимался в 20-е годы XX века, а затем, пережив длительный трагический период, через несколько десятков лет (с 1960-х годов и до конца жизни) написал и опубликовал еще несколько значимых для мировой науки трудов. Ряд работ был опубликован посмертно. Среди выводов ученого особо выделяются следующие положения:

- ✦ художественная форма становится художественным фактом, то есть произведением искусства;
- ✦ художественная форма обладает «символической структурой», уровнями которой являются композиция и стиль;
- ✦ символ нужно рассматривать как «развернутую» разновидность знака.

Категория художественной формы и ее вершины — художественного стиля — вызвали у А. Ф. Лосева наиболее стойкий интерес. В 1927 году ученый опубликовал книгу «Диалектика художественной формы», цель которой — попытка «... заполнить пробел, существующий в русской науке в области диалектического учения о художественной форме» В предисловии к работе особо подчеркнута, что «... логический скелет искусства... обнажен до последней степени», и это продиктовано тем, что «... захватывающая своею жизненностью стихия искусства всегда мешала распознать, проанализировать и формулировать эти его необходимые логические скрепы» [11, с. 6].

Опираясь на обобщенное представление о понятии «форма» в философии, логике, эстетике, можно сказать, что форма — это, с одной стороны, значимая и объемно-пространственная структурная организация, возникающая в результате содержательного преобразования материала; с другой — внешнее или структурное выражение какого-либо содержания, важнейшая категория и предмет творческой деятельности — литературы, искусства, архитектуры.

Форма живет как в пространстве, так и во времени восприятия и несет в себе ценностно-ориентированную информацию.

Обобщая вышеизложенное в философии и эстетике, считаем необходимым отметить, что положение о первичности содержания относительно формы имеет большое значение для науки и практической деятельности. Однако форма не является чем-то равнодушным, пассивным относительно содержания. Гармония формы и содержания проявляется везде и во всем, их невозможно разорвать, поскольку это приводит к преувеличению роли формы. Если форма становится самоцелью, то это приводит к формализму и абстракционизму, которые представляют собой «некоторую опасность».

Научная философия показывает, что формы существования и развития объективного мира крайне разнообразны. Довольно часто один и тот же смысл общественной жизни проявляется в различных формах, поэтому следует избегать устаревших форм, проявлять гибкость, вводить новые формы, которые требует жизнь, умело сочетать новые формы с теми, которые еще не исчерпали себе.

Следовательно, содержание и форма являются неотъемлемыми сторонами вещей, процессов, явлений объективного мира. При этом содержание играет определяющую, ведущую роль относительно формы. Самой же форме присуща определенная самостоятельность, и она влияет на развитие содержания. Любое содержание может проявляться в различных формах.

§ 2. ЕДИНСТВО СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМЫ — ЗАКОН ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Понятия «содержание» и «форма» помогают разграничить разные стороны литературного произведения: внешнюю и внутреннюю. В литературоведении принято

считать такие понятия абстрактными, потому что никакой чистой формы без содержания не существует, и наоборот.

В современном литературоведении отношения формы и содержания не являются предметом актуальных научных дискуссий, но до сих пор сохраняют свое значение прежние споры об отношениях этих категорий.

В начале XX века А. Белый рассуждал о том, что только погружение в содержание позволяет обнаружить форму: «кажущееся содержание есть лишь порядок в расчленении формы» [3, с. 43]. Его современники (например, В. Брюсов) предлагали «... переставить значение этих слов, то есть то, что обычно называется формой в поэзии, есть, в сущности, ее “содержание”, а то, что называется содержанием (сюжет, мысли, образы), — только “форма”» [4, с. 54].

Позднее в работах М. М. Бахтина художественная форма противопоставлена внешнему упорядочению словесного материала, что «... делает возможным завершение и вообще осуществление всех эстетических функций формы по отношению к содержанию» [1, с. 282].

По мнению современных литературоведов, «... любая художественная форма есть... не что иное, как отвердевшее, опредметившееся художественное содержание» [6, с. 36].

Пожалуй, единственное, в чем солидарны большинство авторов, — это в том, что «... мы не можем подойти к содержанию... произведения иначе, как через его форму» [5, с. 49].

В современной литературоведческой науке *форма художественного произведения имеет две основные функции:*

✦ первая осуществляется внутри художественного целого, поэтому ее можно назвать внутренней; это форма выражения содержания;

✦ вторая обнаруживается в воздействии произведения на читателя, поэтому ее можно назвать внешней. Смысл ее состоит в том, что форма оказывает на читателя эсте-

тическое воздействие, потому что именно она выступает носителем эстетических качеств художественного произведения.

Само по себе содержание не может быть в строгом эстетическом смысле прекрасным или безобразным — это свойства, возникающие исключительно на уровне формы.

Литературоведение традиционно исходит из представления о первичности содержания по отношению к форме. Применительно к художественному произведению это справедливо как для творческого процесса (писатель подыскивает соответствующую форму пусть еще для смутного, но уже существующего содержания, но ни в коем случае не наоборот — не создает сначала готовую форму, а затем вливает в нее некоторое содержание, хотя случается и такое), так и для произведения как такового (особенности содержания определяют и объясняют специфику формы). [9, с. 8]. Стремясь указать на специфику взаимоотношений содержания и формы в искусстве, литературоведы предложили особый термин, специально призванный отражать неразрывность, слитность сторон художественного целого, — *«содержательная форма»*. В отечественном литературоведении понятие «содержательная форма» обосновал М. М. Бахтин, подчеркивая нераздельность и неслиянность формы и содержания: «В каждом мельчайшем элементе поэтической структуры, — писал он, — в каждой метафоре, в каждом эпитете мы найдем химическое соединение познавательного определения, этической оценки и художественно-завершенного оформления» [2, с. 284].

О том, что художественное содержание воплощается (материализуется) не в каких-либо отдельных словах, словосочетаниях, фразах, а в совокупности всего того, что есть в произведении, писал Ю. М. Лотман: «Идея не содержится в каких-либо, даже удачно подобранных цитатах, а выражается во всей художественной структуре. Исследователь, который не понимает этого и ищет идею в отдельных цитатах, похож на человека, который, узнав, что дом имеет план, начал бы ломать стены, в поисках места, где этот план

замурован. План не замурован в стенах, а реализован в пропорциях здания» [10, с. 38].

Большинство современных литературоведов выделяют в произведениях два начала — *собственно содержательное* (содержание) и *формально-содержательное* (содержательная форма). «Термину “содержание” (“художественное содержание”) более или менее синонимичны слова “концепция” (или “авторская концепция”), “идея”, “смысл” (у М. М. Бахтина : “последняя смысловая инстанция”)» [13, с. 157].

Многие современные ученые придерживаются позиции, обоснованной Г. Н. Пospelовым: в художественных текстах выделяют «... три стороны, необходимо наличествующие в любом литературном произведении» [11, с. 154]. «Это, во-первых, предметное (предметно-изобразительное) начало: все те единичные явления и факты, которые обозначены с помощью слов и в своей совокупности составляют мир художественного произведения (бытуют также выражения “поэтический мир”, “внутренний мир” произведения, “непосредственное содержание”). Во-вторых, собственно словесная ткань произведения — художественная речь, нередко фиксируемая терминами “поэтический язык”, “стилистика”, “текст”. И в-третьих, это соотношение и расположение в произведении единиц предметного и словесного “рядов”, то есть композиция» [13, с. 156].

Отметим, что в современных учебниках встречается и другая позиция, согласно которой две составляющие произведения — форма и содержание — разграничиваются иначе. Так, в одном из учебных пособий указано, что «...содержательными компонентами литературного произведения являются тема, характеры, обстоятельства, проблема, идея»; «...формальными компонентами литературного произведения являются стиль, жанр, композиция, художественная речь, ритм; содержательно-формальными — фабула и сюжет, конфликт».

Отсутствие единой позиции литературоведов объясняется сложностью таких культурных феноменов, как художественные произведения [8, с. 44].

В результате дискуссии о первичности формы или содержания в литературоведении сложилось направление, получившее название *формальный метод в литературоведении* — это метод научной и публицистической (журнальной) критики, занимавший важное место в литературе 1920-х годов. Теоретически он опирается на лингвистику и теорию поэтического языка, созданную в 1910-е годы объединением ОПОЯЗ, и находится в теоретико-эстетическом контексте русского формализма. С формального метода начинается важнейшее для теории и критики XX века развитие точных методов в литературоведении. Во многом оно определило облик русского (и не только русского) литературоведения и критики последующих десятилетий.

Возникший в начале XX века формальный метод в момент своего появления был нацелен на преодоление умозрительности, приблизительности и вкусового произвола, которыми характеризовалось, по справедливому мнению первых формалистов, литературоведение того времени. Назовем лишь *некоторые из методологических оснований формалистов, изложенные в работе Б. М. Эйхенбаума «Теория «формального метода»* и вызывающие по сей день интерес у коллег-словесников:

1) специфика литературы состоит в форме (языке), а не в содержании (предметы, идеи), так как идею, воплощенную в литературе, можно высказать и «простыми» словами. Стоит обратить внимание, что именно формалисты изменили представление о критике текста, связав ее в первую очередь не с философствованием, а с детальным анализом плана выражения;

2) поэтический язык отличается от естественного языка тем, что он искусственно усложнен (например, стихи сложнее прозы). Усложнение заставляет читателя задерживать внимание на форме и воспринимать ее ни как нечто неважное, а как нечто эстетически значимое;

3) поэтические приемы, изобретенные одной эпохой, в следующую эпоху устаревают, потому что читатель привыкает к ним («автоматизируется восприятие»). Искусство

должно создавать новые приемы, сложнее предыдущих, для того чтобы художественная речь продолжала казаться особенной, усложненной, искусственной, странной. Этот принцип формалисты назвали принципом остранения;

4) формалисты видели произведение, его план выражения как многоуровневое целое, уровни которого аналогичны уровням языка — звуковой (фонический), лексический, синтаксический.

В середине и конце 1920-х годов формализм как теоретическое учение и критическая практика перешел в более зрелую фазу («поздний формализм»), и комплекс идей формального метода пополнился утверждением о том, что произведение представляет собой систему (сложное функциональное целое), а не только набор приемов. Эта система в первую очередь характеризуется связями ее элементов между собой, подобием и взаимосвязью разных уровней.

Сегодня одним из самых «живых» в литературоведении по-прежнему остается вопрос, с чего надо начинать анализ произведения — с содержания или формы. Ответ прост. Это не имеет существенного значения. Все зависит от характера произведения, конкретных задач исследования. Вовсе не обязательно начинать исследование с содержания, руководствуясь лишь мыслью, что содержание определяет форму. Главная задача — при анализе уловить переход этих двух категорий друг в друга, их взаимообусловленность.

Хорошо известен яркий и запоминающийся пример, описанный В. В. Маяковским в статье «Как делать стихи», в котором поэт подробно рассказал о том, как работал над стихотворением, посвященным Сергею Есенину. Его содержание рождалось в самом процессе создания формы, в процессе ритмической и словесной материи строки: *«Вы ушли ра-ра-ра в мир иной...»*. Таким образом, с одной стороны, речь идет о работе над формой стиха, о выборе ритма, слова, выражения.

Одновременно В. В. Маяковский работал и над содержанием. Он не просто подбирал размер, а стремился сделать строку «возвышенной» (это уже смысло-

вая категория, не формальная). Он заменял в строке слова не просто для того, чтобы точнее или ярче выразить заранее готовую мысль, но и создать эту мысль. Изменяя форму (размер, слово), В. В. Маяковский тем самым изменял и содержание строки (в конечном счете и стихотворения в целом).

Этот пример работы над стихом демонстрирует *основной закон творчества: работа над формой есть в то же время работа над содержанием, и наоборот*. Поэт не творит и не может творить форму и содержание по отдельности. Он создает произведение, в котором содержание и форма — это две стороны целого.

Наше внимание привлекла еще одна работы, посвященная интересующему нас вопросу. Проблему целостности художественного произведения рассматривал Г. А. Гуковский: «Художественное идейно-ценное произведение не включает ничего лишнего, то есть ничего такого, что не было бы необходимо для выражения его содержания, идеи, ничего, даже ни одного слова, ни одного звука. Каждый элемент произведения значит, и только для того, чтобы значить, он и существует на свете... Элементы произведения в целом составляют не арифметическую сумму, а органическую систему, составляют единство его значения... И понять это значение — понять идею, смысл произведения, игнорируя некоторую часть компонентов этого значения, — невозможно» [7, с. 178].

Основное правило анализа литературного произведения — бережное отношение к художественной целостности, выявление содержательности его формы. Литературное произведение получает большое общественное значение только тогда, когда оно художественно по своей форме, то есть соответствует выраженному в ней содержанию.

Целостность — категория эстетики, выражающая онтологическую проблематику искусства слова. Каждое литературное произведение является самостоятельным, законченным, целым, не сводимым к сумме элементов и неразложимым на них без остатка. Закон целостности предполагает пред-

метно-смысловую исчерпанность, внутреннюю завершенность (полноту) и избыточность художественного произведения. С помощью сюжета, композиции, образов складывается законченное в себе и развернутое в мир художественное целое. Здесь особенно большую роль играет композиция: все части произведения должны быть расположены так, чтобы они полностью выразили идею.

Подводя итог литературоведческим размышлениям о соотносительности формы и содержания, сделаем некоторые обобщения:

- ✦ отсутствие единой позиции на понимание соотношения содержания и формы;

- ✦ «содержание» и «форма» — понятия соотносительные, несуществующие одно без другого. В художественных произведениях содержание своими особенностями порождает особенности формы, причем такая глубокая связь возникает тогда, когда форма произведения соответствует его содержанию, наиболее совершенно выражает его;

- ✦ содержание и форма литературных произведений представляют собой единство противоположностей. Содержание произведений относится к сфере духовной жизни и деятельности людей; форма же произведений — это материальное явление. С помощью словесной стороны формы в воображении читателей и слушателей воспроизводится ее предметно-изобразительная сторона — жизнь и деятельность персонажей произведения в их пространственно-временных условиях;

- ✦ создание формы, соответствующей своему содержанию, всегда очень сложный и часто длительный процесс, требующий от писателя большого напряжения творческих сил, активности художественного воображения, высокой степени мастерства. В этом процессе писатели не сразу и не всегда достигают своей цели. Во многих произведениях можно найти ту или иную степень несоответствия содержания и формы. На это часто обращают внимание и сами писатели, и критики. Так, В. Г. Белинский считал стихи Е. А. Баратынского «На смерть Гете» «чудесными», но «не-

определенными» по идее. Л. Н. Толстой говорил об одном рассказе В. И. Немировича-Данченко: «... превосходен по содержанию», но «... невозможен по искусственности языка и излишествам описаний». Крупные художники всегда признавали существование такого закона. Л. Н. Толстой писал: «Странное дело эта забота о совершенстве формы. Недаром она. Но недаром тогда, когда содержание доброе. Напиши Гоголь свою комедию грубо, слабо, ее бы не читали и одна миллионная тех, которые читали ее теперь» [12, с. 535]. Исторический опыт литературы и искусства помогает продолжить эту мысль великого художника: во-первых, подобная забота оказывается бесполезной, когда содержание «недоброе», а во-вторых, «доброе» содержание скорее рождает «добрую» форму.

§ 3. ЕДИНСТВО СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМЫ — ЗАКОН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Урок остается основной формой организации учебного процесса. При всем разнообразии уроков (даже в рамках одного предмета) выделяют некоторые общие черты всех занятий в школе: временные рамки, определенное количество участников. При этом предполагается, что учитель является методически подготовленным организатором деятельности на уроке, а сам урок организован в соответствии с конспектом и поурочным планом.

В федеральном государственном образовательном стандарте форма урока толкуется как формат, в котором выстраивается урок, предложена «... классификация типов уроков, а формы проведения выбираются свободно: каждую форму урока можно интерпретировать для любого типа урока по ФГОС».

Четких правил нет — все зависит от фантазии учителя и от поставленных целей для конкретного урока. Стоит об-

ратить особое внимание на то, что современное определение понятия «форма урока» оказывается достаточно размытым, не очень четким, часто смешивается с понятиями «вид», «тип» и другими. Совершенно очевидна и тенденция к замене термина «форма урока» на «нетрадиционный урок», обозначающий описание уроков, не вписывающихся в рамки представлений о структуре классического урока.

Научный и практический интерес к форме урока появился во второй половине XIX века в опыте К. Д. Ушинского, который в дальнейшем нашел поддержку у отечественных педагогов — Н. Ф. Бунакова, П. Ф. Каптерева, С. В. Иванова. Так, Н. Ф. Бунаков выработал *условия наиболее успешного ведения уроков*, которые и определили в дальнейшем их дидактическую основу:

- ✦ образовательные цели;
- ✦ характер преподаваемого материала;
- ✦ психологические особенности развития мышления;
- ✦ применение наглядности;
- ✦ индивидуальный подход к учащимся;
- ✦ наличие самостоятельной работы учащихся;
- ✦ личность учителя.

В 30—50-х годах XX века *была реализована форма комбинированного урока как основная в процессе обучения* (И. Н. Казанцев, Б. П. Есипов): вводилась четырехэлементная система урока — опрос, объяснение нового материала, закрепление нового материала, задание на дом.

Теоретические проблемы урока как законченного целого, как части общего курса и системы уроков представлены в исследованиях М. И. Махмутова, М. Н. Скаткина, М. А. Данилова, В. И. Стрезикозина, Ю. К. Бабанского, И. Т. Огородникова, М. М. Левиной, Г. Д. Кирилловой, которые изучают такие важнейшие проблемы, как:

- ✦ современные требования к уроку;
- ✦ взаимосвязь частей урока;
- ✦ выбор методов обучения и организации деятельности учащихся;
- ✦ результативность;

- ✦ эффективность уроков и проблема оптимизации обучения;
- ✦ типология урока;
- ✦ формирование личности ученика;
- ✦ совершенствование нравственного потенциала урока;
- ✦ содержание и формы деятельности учащихся на уроках;
- ✦ развитие навыков и умений учащихся в динамике учебного процесса;
- ✦ задачи и целевая установка урока;
- ✦ организация и отбор материала;
- ✦ взаимосвязь коллективной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроке;
- ✦ роль учителя на разных этапах урока.

Следуя стремлению определить место урока в системе развивающего обучения, ученые рассматривают *вопросы построения урока и взаимодействие его частей*. Например, М. И. Махмутов понимает под структурой урока не его состав, а вариант взаимодействия одних и тех же элементов урока, задач, этапов познавательной деятельности учащихся, причем различает внешнюю и внутреннюю структуру урока [5, с. 56].

В методике преподавания литературы сформулированы как теоретические проблемы урока (типология, классификация, структура, его воспитательная направленность, роль учебной ситуации, место в системе обучения, взаимодействие методов обучения на уроке), так и задачи его реализации; исследованы классификация, содержание, структура урока, его нравственное и эстетическое воздействие на учащихся, роль проблемной ситуации, специфика урока литературы, его творческий, эмоциональный характер, возможности интеграции предметов, виды уроков [6; 7].

Отметим труды В. В. Голубкова и Н. И. Кудряшева. Эта проблема отражена в работах Н. А. Станчек, Н. К. Силкина, Г. И. Беленького, Л. Н. Лесохиной, Л. С. Айзермана, Т. С. Зепаловой, Н. Я. Мещеряковой, Е. Н. Ильина, в учебных трудах под редакцией Н. О. Корста, Т. Ф. Курдюмо-

вой, В. В. Трофимовой, Н. А. Демидовой, В. Г. Маранцмана, О. Ю. Богдановой.

Одним из первых типологию с определением места отдельного урока в системе по изучению темы, раздела предложил В. В. Голубков: вступительные занятия, чтение, ориентировочная беседа, анализ произведения, итоговые уроки. В дальнейшем Н. И. Кудряшев разработал классификацию уроков литературы, исходя из специфики предмета:

- ✳ уроки изучения художественных произведений,
- ✳ уроки изучения теории и истории литературы,
- ✳ уроки развития речи и другие.

Им была создана стройная типология уроков литературы [4].

М. А. Данилов, суммируя полемику по проблемам урока, предложил обоснование различных его структур и повышение роли перспективного планирования системы уроков как одной из важнейших областей творчества учителя [3, с. 23].

Подчеркивая творческий характер урока литературы, Н. А. Станчек искал в нем то, что определено логикой познания литературы, особенностями психологии ученика, доказывая, что в современном уроке недостаточно ориентироваться на традиционные структурные элементы (опрос, объяснение нового, закрепление, задание на дом), и выдвинул вслед за другими исследователями учебную ситуацию в качестве новой структурной единицы урока [9, с. 85].

Авторы современных методик преподавания литературы выделяют несколько типов и множество видов уроков литературы. В основу их классификации положены содержание литературного образования, методика проведения и этапы изучения произведений и тем.

Современный взгляд на урок все чаще предлагает заменить традиционные уроки формами обучения, у которых нет строгой структуры, при этом они открывают простор для творческой фантазии учителя. Однако на практике это

не всегда приводит к конкретным позитивным сдвигам в методике школьного обучения, поскольку на таких уроках нередко проявляются хаотичность, бессистемность, непродуманность цели и перекося в сторону внешнего оживления. Это особенно проявилось в конце 90-х годов XX века, когда в отечественной школе обнаружилась опасная тенденция к снижению интереса школьников к урокам литературы, что, по нашему мнению, наблюдается и сегодня.

Нежелание учеников читать художественную литературу учителя-словесники пробовали преодолеть разными способами. На обострение проблемы массовая практика отреагировала так называемыми нетрадиционными уроками, главная цель которых — пробудить интерес школьников к учебной работе.

Нетрадиционный урок — это импровизированное учебное занятие, которое имеет нетрадиционную (неустановленную) структуру. Взгляды педагогов на нетрадиционные уроки различны. Одни видят в них прогресс педагогической мысли, правильный шаг в направлении инновационной школы. Другие считают эти шаги опасным нарушением педагогических принципов, отступлением педагогов под натиском учеников, которые не хотят и не умеют серьезно работать.

Легко заметить, что в так называемые нетрадиционные уроки попали некоторые типы занятий, которые в более ранних классификациях фигурировали как вспомогательные, внеклассные и внеурочные формы организации учебной работы. По мнению большинства методистов и практиков, такие уроки целесообразней рассматривать как отдельный подтип традиционных типов урока. Испытание временем выдерживают только те формы организации учебной деятельности, которые построены по законам, созвучным законам искусства, у которых есть конкретная целевая установка и соответствующие ей структура и содержание работы.

В методической литературе представлены рекомендации по проведению нестандартных уроков. Например, их

следует использовать как итоговые при обобщении и закреплении знаний, умений и навыков учащихся, так как, по нашему мнению, слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, поскольку это может привести к потере у обучающихся устойчивого интереса как к учебному предмету, так и к процессу учения.

Нетрадиционному уроку должны предшествовать тщательная подготовка и, в первую очередь, разработка системы конкретных целей обучения и воспитания. При выборе форм нетрадиционных уроков преподавателю необходимо учитывать особенности своего характера и темперамента, уровень подготовленности и специфические особенности как класса в целом, так и отдельных учащихся.

Нетрадиционные уроки, особенно пришедшие из средств массовой информации, из телевидения (пресс-конференции, «круглые столы», уроки-соревнования, КВН, «Что? Где? Когда?»), привлекли внимание необычностью формы, возможностью участия большого количества школьников, состязательностью, интересным содержанием, они хорошо учитывают психологию школьного возраста. Ученик не декларативно, а действительно становится в центр учебного процесса.

В настоящее время существует множество видов нетрадиционных уроков, поэтому возникает необходимость в их классификации. Особенно сложно классифицировать уроки игровой формы.

Игровые технологии обучения отличаются исключительным разнообразием. Основной мотив игры — не результат, а процесс, это усиливает их развивающее значение, но делает менее очевидным образовательный эффект. Несомненно, у игровых уроков есть и образовательные возможности, если их рассматривать не разрозненно, а в системе. Можно передвигаться от усвоения и использования фактов к их связям (от решения кроссвордов к их составлению), от описаний (уроки-путешествия) к объяснениям (уроки-экспедиции, исследования).

Анализ педагогической литературы позволяет выделить несколько десятков типов нестандартных уроков. Перечислим их наиболее распространенные типы:

- ✿ урок-«погружение»,
- ✿ урок-деловая игра,
- ✿ урок-пресс-конференция,
- ✿ урок-соревнование,
- ✿ урок-КВН,
- ✿ театрализованные уроки,
- ✿ урок-консультация,
- ✿ урок творчества,
- ✿ урок-аукцион,
- ✿ урок-сомнение,
- ✿ урок-творческий отчет,
- ✿ урок-формула,
- ✿ урок-конкурс,
- ✿ бинарный урок,
- ✿ урок-фантазия,
- ✿ урок-игра,
- ✿ урок-«суд»,
- ✿ урок-поиск истины,
- ✿ урок-«парадокс»,
- ✿ урок-концерт,
- ✿ урок-диалог,
- ✿ урок «Следствие ведут знатоки»,
- ✿ урок-ролевая игра,
- ✿ урок-конференция,
- ✿ урок-семинар,
- ✿ интегральный урок,
- ✿ урок-«круговая тренировка»,
- ✿ урок-экскурсия,
- ✿ урок «Поле чудес».

Несмотря на предложенную классификацию нетрадиционных уроков, в отечественной методике их чаще всего рассматривают в контексте внеурочной деятельности.

Вопрос о формах урока неизбежно возникает, когда речь идет о моделировании. В современной педагогической нау-

ке моделирование — одна из самых часто обсуждаемых проблем. *Моделирование — метод исследования, познания объективной действительности, позволяющий целостно представить отдельную систему, концепцию, различные мировоззренческие категории, научные понятия, закономерности и процессы* [10, с. 136].

Использование моделей не является только прерогативой точных наук. На уроках гуманитарного цикла (в частности русского языка и литературы) моделирование может применяться для решения разнообразных задач [13, с. 27].

По мнению исследователей, как на уроках русского языка, так и на уроках литературы есть множество теоретических понятий, тем, требующих структурирования материала, выстраивания причинно-следственных связей, где образная модель облегчит путь познания и позволит целостно представить явление или систему образов.

В статье «Моделирование в психолого-педагогических исследованиях» рассмотрен процесс моделирования как педагогическая деятельность. Н. Н. Борытко настаивает на соблюдении следующей последовательности этапов построения модели урока литературы:

- ✦ нахождение образной (метафорической) аналогии между изучаемой системой и некоторой другой, более изученной;

- ✦ проверка обоснованности найденного образа, его соответствия наблюдаемой реакции;

- ✦ введение аналогии в логические рамки, которые позволяют проверить полноту соответствия аналогии реальным данным;

- ✦ проверка существенности, ценности аналогии, то есть установление значимости [2, с. 11 — 14].

По мнению Т. Н. Гильгенберг, метод моделирования на уроках литературы применяется как один из способов работы с теоретическим понятием или текстом, на уроках обобщения и систематизации знаний, на уроках по сравнительному анализу героев, произведений, литературных течений [2, с. 116 — 119]. Автор доказывает, что применение

данного метода помогает учителю пробудить интерес обучающихся к изучаемому произведению. Так, его применение на уроках литературы целесообразно при изучении матрицы жанров. Благодаря методу моделирования:

- ✦ развивается абстрактное и логическое мышление;
- ✦ формируется целостная картина мира;
- ✦ вырабатываются универсальные учебные действия;
- ✦ школьники учатся применять на практике полученные знания и четко осознают, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены.

По наблюдениям О. В. Микушова, использование приема *сценического моделирования* на уроках литературы в средних классах, способствует:

- ✦ формированию у подростка навыков вдумчивого чтения, чтения-познания;
- ✦ закреплению эмоционального опыта в восприятии художественного образа, раскрывающего авторский замысел;
- ✦ приобщению ученика к аналитической работе, приобретению умений ставить задачу, выдвигать гипотезу, находить решение, получать вывод и принимать результат как одно из множеств толкований текста.

По мнению М. И. Шутана, *принципиальная особенность моделирования именно на уроках литературы заключается в том, «...что независимо от языкового стиля (научного, публицистического или художественного), в котором создается или трансформируется текст, в центре внимания школьников оказывается образ, сопряженный с исследовательской или художественной (художественно-публицистической) концепцией»*. Созданная в результате творческого переноса свойств объекта модель должна быть названа и определена как воплощение читательской интерпретации литературного произведения [12, с. 121].

В докторской диссертации Л. А. Сомовой «Коммуникативные основы моделирования уроков литературы» проанализирован и обобщен опыт моделирования в области филологического образования. По наблюдениям автора, состояние методической науки свидетельствует о том, что

урок литературы определен как специфическое целое, имеющее свои структурные единицы, что продуктивные модели урока литературы отличаются от общедидактических по структуре и специфическому содержанию. По нашему мнению, Л. А. Сомова совершенно справедливо акцентирует внимание на произвольном использовании понятий «модель» и «моделирование» как терминов в методике преподавания литературы. Обсуждаются различные разработки уроков литературы, но актуальной проблемой остаются условия и закономерности моделирования.

Л. А. Сомова понимает *моделирование как способ обучения* и предлагает свой путь от осмысления специфики учебной деятельности на уроке литературы к:

- ✦ освоению элементов теории речевой деятельности;
- ✦ моделированию как методу исследования и способу обучения;
- ✦ творческим заданиям по литературе и методическим приемам, способствующим активизации речемыслительной деятельности (на основе механизмов речи);
- ✦ к осмыслению специфики учебной деятельности на уроке литературы.

Вывод, к которому в итоге приходит исследователь, заключается в поиске и определении взаимозависимости между построением урока и построением художественного произведения: «Мы предполагаем, что сам художественный текст диктует учителю приемы преподавания. В этом смысле каждый урок литературы неповторим, как неповторимо первичное восприятие.

Творческое моделирование урока литературы сродни созданию художественного произведения: в его основе — логика художественного творчества и художественного познания. Это основная закономерность, из которой рождается авторская методика» [8, с. 54].

Таким образом, в результате анализа научных методических исследований можно сделать следующие обобщения:

- 1) и классические и так называемые нестандартные уроки — все выстраиваются с учетом взаимосвязи содержания

и формы. Однако, по мнению большинства исследователей, большее значение приобретает именно содержательная сторона, поскольку учитель задумывается об этом, а вопрос о форме урока остается открытым;

2) анализ педагогической и методической литературы позволил обобщить некоторые представления о процессе моделирования урока литературы:

✳️ поиски доминант в художественном тексте, выводящих на смыслы произведения,

✳️ выбор адекватных методических ходов, нацеленных на сопереживание и сотворчество,

✳️ рефлексия, аналитическое осмысление, риторическое освоение, организация урока как речевого произведения, усиленного целостностью выбранного жанра.

Именно при создании уроков подобного типа на первый план выдвигается и становится смыслообразующим вопрос о форме. По нашему мнению, сегодня в отечественной методике обучения литературе — это один из принципиальных вопросов.

В Нижегородской области идеи и опыт внедрения уроков такого типа принадлежат профессору, доктору педагогических наук Людмиле Васильевне Шамрей [11]. Обратимся к ее идеям в следующем параграфе.

§ 4. УРОК МОДЕЛИРУЮЩЕГО ТИПА КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА: ЦЕЛЬ, СТРУКТУРА, ОПИСАНИЕ

Осмысление специфики урока литературы, размышление об эстетическом и коммуникативном потенциале учебного предмета, в центре которого стоит художественное слово, было и остается важнейшей тенденцией литературного образования.

Современная школа и, в частности, урок литературы переживают очередное потрясение. Достаточно познако-

миться с десятками вариантов технологических карт уроков по литературе (на 10 листах), чтобы понять, что вызвать доверие и интерес к художественному тексту практически невозможно. Да это и не является приоритетным. Поминутное прописывание деятельности ученика и учителя, фиксирование уровня развитости универсальных учебных действий, результативность системно-деятельностного подхода, захлапленность презентационными картинками — все это не позволяет выполнить главные задачи урока литературы:

- ✦ с интересом прочитать художественный текст;
- ✦ вызвать эмоциональный читательский отклик;
- ✦ удивиться прочитанному и разгадать тайны текста;
- ✦ выразить свою позицию в устной или письменной речи;
- ✦ освоить культурное наследие человечества, превратив его ценности в личностные представления о нравственных и эстетических законах жизни человека.

В профессиональной традиции учитель-словесник при подготовке урока в первую очередь ориентируется, на материал. Это имеет ряд существенных причин: необходимость в выполнении программы, календарно-тематическое планирование, знание этапов урока или этапов изучения произведения на уроке литературы и другое. Но ориентация только на стандарты и формальные требования не должна замещать разумного, осознанного и обоснованного отношения к тексту. Часто в практике педагога форма урока диктуется содержанием или вообще не является предметом его раздумий. Но вместе с тем именно филолог лучше других специалистов знает о единстве формы и содержания, поскольку именно ему приходится работать не только с литературой как предметом, но и как с видом искусства, искусством слова.

В методике преподавания литературы хорошо известно, что каждое произведение изучается с учетом родовой и жанровой специфики. Однако учитель хорошо понимает, что изучение, например, одного жанра — романов

И. С. Тургенева и Л. Н. Толстого — в школе организуется по-разному. Очень часто он определяет (подбирает или конструирует) форму урока, учитывая смысловое наполнение содержания, специфику художественного текста, глубину поставленных педагогических задач, широту и многообразие собственных предпочтений. Такие уроки отличаются от привычной схемы (повторение, объяснение нового и закрепление) именно тем, что учитель выступает в роли автора, придумывая, выбирая, встраивая и конструируя задания, систематизируя работу с текстами (и не только художественными), организуя деятельность учащихся как поиск решения важной (по его мнению) задачи. Только путь этот становится более естественным и кратким с большим доверием к силе авторского слова и возможностям читателей-школьников.

Трудно утверждать, что сегодня в методической литературе существует научная полемика, посвященная представлениям о форме современного урока литературы (терминологическая путаница и смешение таких понятий, как «вид», «тип», «форма», встречаются и в государственных документах, обязательных для учителя). Однако на протяжении нескольких лет в практическом опыте словесников отмечено появление уроков, которые учитель выстраивает иначе, в первую очередь ориентируясь на законы искусства. Это, несомненно, позитивная тенденция, потому что культура и искусство построены на вере в возможности человека и человечества. Воспитание культуры личности через литературу — это воспитание культуры суждений, убеждений, эстетических вкусов, культуры эмоций, речевой культуры.

Структура авторского урока значительно отличается от традиционной схемы привычного описания. По мнению Л. В. Шамрей, в опыте учителей-словесников вырастает потребность в уроке, который условно можно назвать авторским, на котором «... учитель, как и ученик, является внимательным, увлеченным читателем, только более опытным» [6, с. 8]. Подобные уроки требуют от учителя-

словесника глубокого знания литературы, широты и разнообразия художественных интересов, хорошего владения методикой предмета, уважения и доверия к тексту и к своим ученикам, немного артистизма, широкой гуманитарной культуры, эрудиции и высокого уровня профессионально-речевой культуры.

Опыт такой деятельности педагогов существенным образом влияет на изменение методологических подходов к принципам построения урока литературы в современной школе. Авторский урок предполагает укрупнение цели, точную и четкую формулировку филологической и педагогической концепций, планирование и организацию самостоятельной и исследовательской работы учащихся, поиск выразительной идеи и другое. Что еще отличает авторские уроки? Формирование эмоционально положительного отношения к литературному материалу, к процессу его изучения путем пробуждения радости от чтения и познания, возникновения удовлетворенности и отсутствие усталости у учащихся.

С чего начинается авторский урок? Практический опыт подсказывает, что *с замысла*. Как правило, сначала появляется, возникает, приходит в голову, точнее сказать, рождается идея урока, которая по своей сути чаще всего и становится формообразующей. Идея может возникать как метафора или метафорический образ, как цитата или афоризм, как предположение или убеждение, как гипотеза или сверхидея, как мысль или тезис. Идея, как правило, выражается в образной форме, а сам замысел урока, возможно, скрывает намек на выбор его формы.

Когда замысел достаточно долго не покидает воображение, будоражит мозг, то вероятно наступает время логического объяснения, проявления задуманного. Этот этап может быть назван *«создание концепции»*, то есть перевода образной идеи в логическое объяснение. Учителю необходимо определиться с материалом. Это может быть текст, биографические данные, дополнительная информация, интерпретация текста, дополнительная информация вне

текста, помогающая понять и запомнить то, что работает на приближение к авторской идее урока. Представление о логике историко-культурных и литературных процессов, широта и разнообразие художественных интересов, понимание языков разных видов искусства, доверие к художественному тексту и свободное владение теорией литературы — все это создает условия для появления концепции авторского урока.

По мнению Т. Г. Браже, *концепция урока* (речь идет о педагогической концепции) «... есть осознание учителем целей и способов их достижения для каждого произведения, предлагаемого программой» [4, с. 367]. Личная педагогическая концепция выстраивается на объективных основах — на законах литературоведческой и педагогической наук, владении материалом, поэтому любые подходы всегда будут иметь общие цели и общие основы, но с особыми акцентами, зависящими от личности учителя, осознания им того, чего он хочет добиться. *Концепция должна быть своей*, потому что учитель создает ее для определенного класса в конкретное время, зная это поколение учащихся, понимая их мироощущение, их сильные и слабые стороны. Педагогическая концепция позволяет прицельно вести обучение, поэтому она не может быть вечно неизменной — она должна корректироваться.

Замечено, чем точнее учитель прописывает филологическую концепцию, тем стройнее и четче конструируется педагогическая концепция урока. Этот сложный творческий этап деятельности позволяет учителю структурировать содержание, пропорционально располагать части урока, которые все вместе образуют целое (по законам искусства), продумывая их сочетание, взаимодействие, выстраивая и связывая с конструктивной основой. Параллельно выделяются внутренние связи особого рода, так называемые «точки пересечения смыслов», опорные точки, на которых и держится вся конструкция.

Каким образом структурируется содержание урока, когда в воображении учителя уже «просвечиваются»

контуры его формы? Попробуем обозначить некоторые методические задачи, которыми руководствуется учитель в процессе этой деятельности.

Методологические задачи авторского урока. На начальном этапе педагог ищет определенное соответствие главной мысли автора выбранного им текста определенной схеме задуманного урока. Это вполне объяснимо, поскольку если точки пересечения будут найдены правильно, то приближенность автора к уровню восприятия ученика-читателя, созвучие опытов автора и читателя приведут к естественному желанию разобраться и понять, о чем думал, спорил, что чувствовал и переживал человек другого времени. Но единодушие может присутствовать не всегда — иногда только противопоставления или контрастность приводят к единению.

Таким образом, первая задача — поиск *соответствия структуры урока авторскому замыслу произведения*, то есть в ходе такого урока организация деятельности ученика должна быть в какой-то степени соотнесена с развитием авторской мысли в художественном тексте. В отечественной методике преподавания литературы этот вопрос связан с методическими принципами школьного анализа:

✎ «... соотношение исторического и общечеловеческого аспектов в содержании произведения с актуализацией того, что важно для ученика — читателя...»;

✎ «... соотношение понятного и непонятного учащимся как регуляторе их интереса к процессу анализа»;

✎ «... превращение хода анализа в естественную потребность читателя разобраться в прочитанном» [4, с. 364].

Следующий шаг в деятельности учителя связан с ювелирной работой по определению узловых моментов, смысловых точек урока. Ученик как читатель ориентирован на понимание идейно-художественной природы произведения и творчества писателя. Однако тайны текста редко лежат на поверхности, а в силу недостаточной развитости читательской культуры, читательского опыта учащиеся редко обращают внимание на эстетическую форму произведе-

ния, настороженно относятся к эстетическим понятиям, с трудом пробиваясь к терминологии, которая не востребована, поскольку никак не помогает в постижении смыслов.

Вероятно, на этом этапе учитель-словесник, выстраивая и координируя узловые моменты урока, должен выстроить движение авторской мысли для того, чтобы помимо содержательных моментов ученик освоил и внутренние эстетические закономерности. Как правило, это движение может быть определено в двух направлениях:

- ✦ укрупнение авторской мысли на образной или знаково-символической основе;
- ✦ ее разукрупнение.

И та и другая деятельность направлены на сохранение текста как целого. Действительно, можно размотать текст, как клубок, начиная с художественной детали, постепенно усложняя или добавляя что-либо к образу, тем самым приближаясь к авторскому замыслу. Возможен и другой путь, когда постижение текста выстраивается от сопоставления текста и его интерпретаций в искусстве к постепенному проникновению и значимости отдельного слова, реплики, детали.

Таким образом, условно обозначим вторую задачу как *укрупнение или разукрупнение* авторской мысли на образной или знаково-символической основе. На наш взгляд, именно этот принцип способствует интенсификации процесса обучения, достижению результатов за короткое время за счет более точного видения самим учителем структурных и образных элементов текста и формулировке более точной задачи урока. По мнению Т. Г. Браже, для выполнения этой задачи естественно соблюдение методологического принципа соответствия содержания и приемов анализа природе искусства, сохранения чувства меры при соотношении различных задач.

Текст (или система текстов) по-прежнему остается главным содержанием урока литературы. Трудно представить себе урок, на котором текст не звучит, не привлекается для доказательства собственного читательского суждения, а

оказывается только поводом для бесконечных разговоров. Именно в последние два десятилетия перед учителем-словесником постоянно с завидной повторяемостью возникает вопрос об организации чтения на уроках литературы. Если в средней школе организовать чтение удастся за счет небольшого объема предложенных произведений, то в старших классах (по результатам анкетирования учителей) к началу изучения произведение оказывается непрочитанным (что показывает проверка восприятия), на этапе анализа в силу сложности художественной формы выражения авторского сознания выделяются только некоторые эпизоды (не всегда мотивировано). Тогда вполне объяснимо, что на этапе интерпретации читатель-школьник не в состоянии в устной или письменной форме продемонстрировать широту и разнообразие своей культуры, убедительность и оригинальность собственных убеждений. Сегодня эту проблему с полным правом можно отнести к наиболее важным и принципиальным, поэтому современные исследователи предлагают разные варианты ее решения. Единодушны они в одном — *для того чтобы быть понятным, текст должен быть прочитан!*

Для методистов всегда была актуальна проблема многократного включения в урок звучащего текста. Сегодня ее значимость особенно возрастает. Отбор фрагментов звучащего текста на уроке литературы (в том или ином объеме) должен быть тщательно продуман и встроен в конструкцию урока. Случайность в выборе для чтения в классе эпизодов, сцен, фрагментов, диалогов часто не работает на крупную обучающую задачу, а подчас наоборот приводит к искажению или разрушению авторской мысли.

С нашей точки зрения, при создании уроков моделирующего типа перед педагогом неизбежно возникает третья задача: при расположении частей урока, соотнося, соизмеряя и пропорционально размещая их, учитель интуитивно задает *ритм уроку*.

В настоящее время феномен ритма признается одной из основных характеристик деятельности живых систем [1,

с. 77]. При отсутствии однозначного понятия ритма обязательно подчеркивается его специфическая характеристика — повторяемость. Между тем отмечается, что «... реальные ритмы ... никогда не имеют строгого однообразия: периоды между аналогичными состояниями равны лишь приблизительно, и такая величина — длительность периода (или обратная ей величина — частота) — важнейшая характеристика ритма» [7, с. 9].

И. П. Шмелев выделяет интегрирующую функцию ритма как феномена деятельности и доказывает, что в процессе понимания именно она (интегрирующая) и реализуется: ритм интегрирует различные компоненты текста, обнажая смысл. По мнению ученого, взаимодействие повторяющихся и изменяющихся отрезков структуры текста отражается, например, в понятиях инварианта и вариативности структуры текста.

В научных исследованиях различных аспектов ритма подчеркнута его универсальность. Так, «строителем формы во времени» называет ритм Б. Асафьев: «Конечно, только ритм как органическое, слитое с интонационным содержанием, организующее и дисциплинирующее начало, выступает вперед как “двигатель”, и “строитель” формы во времени» [2, с. 276]. Более того, Б. Асафьев говорит о ритме как о направляющей мысли, именно ритм дает основной теме произведения специфический рисунок, облик, характер.

Г. Г. Москальчук отмечает «... синтезирующую функцию ритма в создании целостности текста» [5, с. 225].

Роли ритмической организации в процессе текстового восприятия уделено достаточное внимание в работах В. М. Жирмунского, М. Л. Гаспарова.

Таким образом, по утверждению исследователей, ритм/ритмические структуры:

- ✳ обладает регулирующей функцией процесса восприятия и понимания текста;

- ✳ участвует в создании смысловой целостности текста и сам является смыслообразующей единицей;

✳ организует тексты и, шире, человеческую деятельность (в том числе и урок) как стабильно воспроизводимые системы.

Педагогический труд имеет много общих признаков с театральным творчеством как разновидностью художественной деятельности:

- 1) работа с людьми, общая цель которой — возбуждение мысли и чувства аудитории;
- 2) обучение и воспитание, требующие высокого уровня физической, психической и социальной культуры;
- 3) подвижность, изменчивость;
- 4) яркое искусство самовыражения.

Понятия «сверхзадача», «перевоплощение», «сотворчество», «партитура» часто встречаются в педагогических исследованиях. Касаясь проблемы взаимосвязи содержания и формы урока, мы обращаем внимание на понятие «темпоритм», которое, по нашему мнению, тоже может быть определяющим в конструкции урока литературы. Функция темпоритма заключается прежде всего в создании определенной эмоциональной атмосферы в произведении: разные типы темповой и ритмической организации прямо и непосредственно воплощают определенные эмоциональные состояния и обладают способностью вызывать именно необходимые эмоции в сознании читателя, слушателя, зрителя.

Что именно может быть учтено в структуре урока?

Во-первых, ритмические жанровые особенности содержательного материала (например, форма организации поэмы, лирической прозы, рассказ и другое) отзываются в темпе и ритме задуманного урока.

Во-вторых, звуковая организация как содержательный компонент, обращение к эмоциональному содержанию слова. Интонация, мелодика речи, интенсивность и темп речи — все это учитывается при выборе заданий, связанных с чтением разного типа и их последующем расположении в конструкции урока: звучащий текст, его доля на уроке, целесообразность применения медленного и ускоренного

чтения, а порой и молчания. На подобное явление психолог П. П. Блонский указывал еще столетие назад: «В современной школе слишком много шума: либо учитель, либо дети все время говорят. Учитель, как несчастья, боится молчания в классе. А между тем *в молчании зреет мысль и особенно чувство*».

Древние пифагорейцы прославляли тихое созерцание. Дадим же место ему в нашей школе. Пусть дети будут иметь возможность сосредоточиться, пережить в себе полученное впечатление. Подобные паузы для созерцания, раздумья или переживания чувства необходимы. Перестанем беспрестанно тормозить наших учеников» [8, с. 32].

В-третьих, формулирование учителем заданий на уроке, их соотнесенность с общей идеей урока, их расположение и последовательность в некоторой степени тоже подчиняются заданному в авторском уроке ритму. В противном случае содержательное и методическое разногласие не приблизят учащихся к сверхзадаче, поставленной учителем.

В-четвертых, включение в урок материала, расширяющего и одновременно уточняющего внутренние связи, также имеет свои ритмические закономерности, поскольку таких смысловых пресечений в уроке не может быть очень много. Именно по этой причине смысловые скрепы должны быть продуманы («диминуэндо», «контрапункт», «крещендо» и другое), соотнесены с идеей урока, выстроены как возможности учащимся реализовать свой потенциал.

Таким образом, поиск решения представленных методических задач, изложенных выше, тщательное продумывание соразмерности компонентов урока (звучащий текст, устные вопросы и письменные задания, включение приемов, обращение к интерпретациям), подключение новых (явлений) к уже существующей системе смысловых связей, появление новых смыслов, осознание смысловых связей оказываются необходимыми условиями для конструирования урока моделирующего типа.

В предыдущих главах мы обозначили различные научные подходы и представления к понятию «форма». Некоторые теоретические обобщения были положены в основу методического обоснования выбора учителем-словесником той или иной формы урока. Выделим принципиальные для нашего исследования: классификация и признаки формы.

Классификация форм:

✦ простая (естественная), ее часто называют универсальной;

✦ движущаяся (подверженная видоизменению под влиянием определенного времени и изменяющихся внешних условий);

✦ воздействующая (активно влияющая на содержание, включающая в работу эмоции, воображение, сознание);

✦ созданная (сконструированная воображением, творческим сознанием человека, опирающаяся на образность).

В процессе педагогической деятельности учитель-словесник также опирается на представление о признаках формы, которые оказываются эстетическим ориентиром.

Общие эстетические признаки формы:

✦ упорядоченность,

✦ граничность,

✦ ясность,

✦ четкость,

✦ целостность,

✦ ритмичность,

✦ симметричность,

✦ гармоничность.

Они имеют принципиальное значение на этапе продумывания хода урока и соотносятся с задачами уроков такого типа.

Таким образом, для выбора определенной формы урока литературы учителю-словеснику необходимо последовательно пройти несколько этапов:

1) учитывая природу изучаемого художественного произведения (жанровое, композиционное, стилистическое

своеобразие), необходимо иметь четкую литературоведческую (филологическую) концепцию;

2) опираясь на литературное развитие учащихся и уровень развития собственной общей культуры (интересы, гибкость мышления, оригинальность и другое), надо выстроить педагогическую концепцию урока, в которой должны быть:

- ✦ сформулированы цели, соотнесенные с результатами,
- ✦ продуман отбор содержания (не только исходный текст, но и другие возможные с точки зрения учителя, контекстные включения),

- ✦ намечены приемы, задания, необходимые для достижения задуманной цели;

3) с нашей точки зрения, первые два условия позволяют определиться в выборе формы урока, который непосредственно связан:

- ✦ со знанием и представлением учителя-словесника о видах и признаках форм,

- ✦ с пониманием функции переноса общепринятых форм на форму урока, выраженную через символический образ, который основывается на том, что вмещает в себя общую идею, становится ее воплощением, выполняя функцию образа, который характеризуется определенной формой» [8, с. 201];

4) определив форму урока, учитель-словесник переходит к этапу конструирования, который предполагает четкость развития хода урока, определение смысловых скрепов. Отметим, что конструкция такого урока держится, как правило, на трех – пяти подобных точках пересечения.

Именно этап конструирования позволяет учителю задуматься о такой формальной характеристике урока, как ритмичность, которая проявляет себя в соотнесенности звучащих фрагментов текста, включении творческих заданий, самостоятельной работе, выполнении заданий в группах;

5) заключительный этап в конструировании урока связан с

- ✦ возвращением к символическому образу, выражающему определенную форму,

✎ проверкой сконструированного урока на «соразмерность и слаженность» и «закон финала», который может быть выражен в вариантах интерпретационных суждений учащихся.

Опыт проведения авторских уроков позволяет предположить, какими могут быть формы современного урока литературы в школе:

✎ устоявшиеся (перенесенные на урок по принципу сходства), например урок-«поединок»;

✎ рожденные, возникающие и формирующиеся в процессе создания (конструирования) урока.

Как правило, в художественном произведении уже есть прямое или скрытое авторское указание на определенную форму. С нашей точки зрения, именно такие уроки предполагают решение методической задачи, связанной с укрупнением авторской мысли на образно-символической основе (например, урок-«портрет», урок-«путь»);

✎ превращенные (намеренно созданные). При конструировании таких уроков перед учителем, напротив, встает необходимость решения методической задачи, связанной с разукрупнением авторской мысли (например, урок-«альбом», урок-«испытание»).

Во второй главе монографии представлен опыт проведения уроков литературы в разных формах.

**ФОРМЫ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

§ 1. УСТОЯВШИЕСЯ ФОРМЫ: «ПОЕДИНОК»

В первом параграфе рассмотрены уроки, форму которых можно условно можно определить как «поединок».

Слово «поединок», несомненно, носит книжный оттенок, обозначает борьбу двух противников, иногда употребляется и в переносном смысле — «спор», «прения», «состязания», «диспут двух сторон (двух собеседников)». К синонимическому ряду могут быть отнесены такие понятия, как «дуэль», «противоборство», «борьба спорного характера между сторонами», возможно, «ожесточенный спор».

Почему мы считаем, что символический образ поединка на самом деле может быть формой урока литературы?

Известен литературоведческий термин «конфликт», который обозначает острое столкновение характеров и обстоятельств, взглядов и жизненных принципов, положенное в основу действия художественного произведе-

дения. Он выражается в противоборстве, противоречии, столкновении между героями, группами героев, героем и обществом или во внутренней борьбе героя с собой.

Развитие конфликта приводит в движение сюжетное действие.

Конфликт может быть:

- ✦ разрешимым / неразрешимым;
- ✦ явным / скрытым;
- ✦ внешним (прямые столкновения характеров) / внутренним (противоборство в душе героя).

С нашей точки зрения, именно внимание к природе конфликта в художественном произведении часто определяет выбор формы урока.

Напомним, что в основе любого произведения непременно лежит конфликт. Однако в школьном изучении литературы встречаются тексты, в которых именно эта композиционная особенность художественного произведения позволяет учащимся выйти к пониманию авторского замысла, вовлечь читателей в высокий уровень сложности размышлений, содействует выработке читательского убеждения.

Ниже мы предлагаем варианты проведения уроков, которые объединены подобной формой. При сходстве формы содержание уроков зависит от своеобразия изучаемого текста, что, в свою очередь, позволяет говорить и о меняющейся природе поединка:

✦ философский «поединок» в пьесе Е. Л. Шварца «Дракон»;

✦ творческий «поединок» в трагедии А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери»;

✦ идеологический «поединок» в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети»;

✦ исторический «поединок» в поэме А. Т. Твардовского «Дом у дороги»;

✦ «поединок» с судьбой в поэме М. Ю. Лермонтова «Мцыри».

«ДРАКОН НЕ УМЕР, А ПРЕВРАТИЛСЯ В ЧЕЛОВЕКА»?

Философский «поединок» добра и зла в пьесе Е. Л. Шварца «Дракон»

Изучение произведений Е. Л. Шварца в школе («Сказка о потерянном времени», «Золушка», «Обыкновенное чудо») всегда вызывает глубокий эмоциональный отклик учащихся.

Пьеса-сказка «Дракон» занимает особое место в творчестве драматурга. При всей внешней схожести с сюжетом волшебной сказки, ясности ситуаций и драматургических обстоятельств содержание сказочной пьесы невозможно просто свести к истории о победе доброго рыцаря над злым чудовищем. За внешней простотой и доступностью пьесы «Дракон» скрывается сложная авторская мысль, разрушающая во многом сказочные рамки*.

В нашей системе урок выстраивается на столкновении убеждений главных героев (Ланцелота и Дракона) и объединяется идеей **«“Дракон не умер, а превратился в человека”?»**.

Убеждениям Ланцелота помогать тем, *«... кому необходимо помочь, и уничтожать тех, кого необходимо уничтожить»*, спасать людей, помогая им быть счастливыми, противостоят аргументы Дракона: *«Я – сын войны. Война – это я. Кровь мертвых гуннов течет в моих жилах – это холодная кровь. В бою я холоден, спокоен и точен»*. Дракон принимает вызов Ланцелота, потому что *«странствующие рыцари – те же цыгане, враги любой государственной системы»*, *«нетерпеливые»* люди, которых нужно уничтожить.

В первом действии пьесы герои беседуют о предстоящем бое. Во втором этот разговор превращается в поединок идей, переполненных общечеловеческим содержанием, размышлением о нравственных представлениях, подлинности человеческих ценностей. Спор-диалогу

* Подробнее с методической системой уроков можно познакомиться в книге «Литература. 8 класс: методические рекомендации», сост. Н. М. Свирина. Москва. Просвещение. 2004. С. 234–256.

предшествуют сцены, которые выстраиваются в последовательность разговоров, обнаруживающих разную степень «искалеченности» душ людей.

Действие открывается сценой «разговора по душам» Генриха и Бургомистра.

Как раскрывается метафора разговор по душам в диалоге отца и сына?

Искренними или нелепыми кажутся вам обращения Бургомистра к сыну («мой малыш», «сыночек», «единственный», «мой шпиончик»)?

? Соответствует ли стилевая окраска речи героев смыслу их высказываний?

Как вы думаете, «все неизлечимые болезни» Бургомистра помогают создать комический эффект или оказываются средством психологической характеристики?

Кто из героев этой сцены кажется вам страшнее: Бургомистр или Генрих? Почему?

Для поддержания атмосферы на уроке учащимся предложено проанализировать диалог-спор Ланцелота и Дракона через сравнение чернового (1941) и окончательного варианта (1943).

Черновой вариант

Вторая голова. Если бы Ланцелот увидел калек, которых он пришел спасать, то удрал бы.

Третья голова. Моя работа.

Вторая голова. Хорошая работа. Жаль, что души человеческие невидимы.

Третья голова. Увидел бы мою работу, затрясся бы. Хорошие души, кривые души, души калачиком, души всмятку, души в ме-

Окончательный вариант

Дракон. Мои люди очень страшные. Таких больше нигде не найдешь. Моя работа. Я их кроил.

Ланцелот. И все-таки они люди.

Дракон. Это снаружи.

Ланцелот. Нет.

Дракон. Если бы видел их души,- ох, задрожал бы.

Ланцелот. Нет.

Дракон. Убежал бы даже. Не стал бы умирать из-за

шочек... Жалко, что они невидимы.

Вторая голова. Жалко, жалко... Впрочем, нет. Тогда бы ни один народ не согласился быть оккупированным. Люди испугались бы друг друга. Пошли бы на смерть. Кто бы кормил меня?

Первая голова. Ик! Что это я расфилософствовался? Не солдатское дело. Спою. (Все три головы ревут).

калек. Я же их, любезный мой, покалечил.

Как требуется, так и покалечил. Человеческие души, любезный мой, очень живучи. Разрубишь тело пополам — человек околеет. А душу разорвешь, станет послушной и только. Нет, нет, таких душ нигде не найдешь. Только в моем городе. Безрукие души, безногие души, глухонемые души, цепные души, окаянные души, продажные души, прожженные души, мертвые души. Нет, нет, жалко, что они невидимы.

Ланцелот. Это ваше счастье.

Дракон. Как так?

Ланцелот. Люди испугались бы, увидев своими глазами, во что превратились их души. Они на смерть пошли бы, а не остались бы покоренным народом. Кто бы тогда кормил вас?

Дракон. Черт его знает, может быть, вы и правы.

- ?
- Какой из текстов произвел на вас большее впечатление?
 - Почему Е. Л. Шварц отказывается от разговора трех голов Дракона, спорящих о душах человеческих?
 - «Выигрывает» ли в этом случае образ Ланцелота?
 - Как вы думаете, какова степень искаленности «кривых душ», «душ всмятку», «душ в мешочек»?

? Какой смысл вкладывает автор в превращение «искаленной» души («безрукой, безногой, глухонемой») в «продажную» («легавую, цепную, прожженную»), а в итоге — в «мертвую»?

Сопоставление разных вариантов текста выявляет развитие авторской мысли в процессе создания произведения, обостряет читательское восприятие.

Заканчивается урок эстетическим поединком, где писатель Е. Л. Шварц «встречается» с режиссером Марком Захаровым, который в 1989 году создал киноинтерпретацию художественного произведения.

Размышляя над фразой главного героя «дракон не умер, а превратился в человека...», учащиеся знакомилась с фильмом М. А. Захарова и выполняли исследовательское задание для доказательства или опровержения идеи, вынесенной в название урока. Работы учащихся представлены в «Методических рекомендациях».

Для выполнения задания учащимся предложены следующие вопросы:

Точно ли воспроизведен текст пьесы?

? Какие эпизоды раскрывают замысел режиссера (по мотивам пьесы «Дракон»)?

Какие мысли, чувства, настроения вызвал у вас фильм?

Какие эпизоды запомнились?

Над какими эпизодами вам приходилось задумываться?

Попытайтесь определить жанр фильма: сказка или притча.

Какая из задач больше удалась режиссеру: «размышления о судьбе рыцаря и раба» или сверхидея фильма — убить дракона в себе?

Сравните режиссерскую интерпретацию финальной сцены фильма и пьесы.

Оставляет ли фильм надежду на победное заверше-

- ние борьбы со злом в природе человека или борьба бесконечна?
- ? В названии фильма глагол «убить» — решение или желание?
- Кто из актеров оказался близок вашему представлению о героях пьесы?

Отметим, что рецензий на фильм М. А. Захарова «Убить Дракона» довольно мало. Выйдя на экран в 1989 году, фильм не получил широкого резонанса в прессе. В 1962 году Марк Захаров уже имел опыт постановки «Дракона». Вторично за 17 лет был «убит» режиссером «Дракон».

Основной мотив фильма — противоборство добра и зла, но в режиссерской интерпретации М. А. Захарова значимыми оказались еще и социальные проблемы — общество и власть, человек и власть.

Расхождения с пьесой-сказкой Е. Шварца заметны с первого кадра. Фильм начинается с прихода Ланцелота в царство Дракона — мир запущенный, безлюдный, слепой. Бредущий по хлебам молодой человек, круглые очки на кончике носа, долгополое пальто, выдавшая виды шляпа. Ланцелот (Александр Абдулов), воплощенный в фильме, — это не профессиональный герой. Не похож он и на рыцаря добра. Он скорее интеллигентный человек, знающий все теоретически, но не практически. Трудно поверить, что Ланцелот Александра Абдулова хочет и способен убить Дракона в душе человека, потому что он нерешительный, робкий, погруженный в себя.

Из фильма исчезли многие значимые для Е. Л. Шварца сцены и детали, зато появились режиссерские, чрезвычайно важные для понимания смысла фильма. Садовник произносит слова, помогающие раскрытию образа Ланцелота-Абдулова: «Холодно с вами». Наверное, это правильно потому, что в фильме у Ланцелота нет пламенной души — она охладела к концу XX века, хотя именно сейчас в ней нуждаются. Впрочем, лейтмотив холода оказывается одним из центральных: холодно в городе (особенно зимние сцены в финале фильма), холод в душах героев.

Другая деталь — дом Шарлеманя. Из фильма Марка Захарова исчезает Кот, но на него стал похож Шарлемань (Вячеслав Тихонов), который вобрал в себя черточки усатого домашнего кота. Он напоминает о сделках с собственной совестью, о великом умении все видеть, но ничего не говорить.

Дракон (Олег Янковский), следуя тексту пьесы, постоянно меняет свой внешний облик. Только он (в отличие от замысла Е. Л. Шварца) то белокурый бестия, то заурядный монстр, то китайский мандарин, но в целом в фильме Дракон не страшен. Однако именно образ Дракона, а не Ланцелота держит на себе весь фильм — в этом и заключается принципиальное отличие режиссерской интерпретации.

Блистательный Бургомистр (Евгений Леонов), который играет естественно, боится и предает ближнего очень искренно, утверждает веру зрителя, что по-другому жить невозможно.

Эльза (Александра Захарова) не верит Ланцелоту, а играет одну из многочисленных ролей.

В фильме трудно найти и увидеть «продажные» и «прожженные души». Они, пожалуй, хоть и искалеченные, но живые. Действительно, странный парадокс: в фильме М. А. Захарова героев жалко, в них есть что-то живое (они — люди, по Е. Л. Шварцу) — подслушивают, предают, но... живут. Это было страшно у Евгения Шварца, а у Марка Захарова — нет. И всему виною не дракон у них в душе, а власть, которой надо подчиняться. Такова жизнь — зависимость от истории и времени.

В фильме Марка Захарова «Убить Дракона» сконцентрирована вся история нашей страны и даже, наверное, человечества (облики Дракона символизируют облики тиранов). Человек XX века видел всякое, но что самое страшное — готов к появлению любого тирана — умеет приспособливаться и изменяться. Дракон в фильме М. Захарова произносит: *«Мы давно убиваем без всяких условий: новое время и новые веяния».*

Показательно, что в фильме отсутствует Садовник, а его слова произносит Бургомистр. Неужели изменился? Нет, конечно. Просто даже нет Садовника, нет надежды, некому произнести, да это и неважно, потому что финальная сцена все опровергает: не интеллигент, а бродяга Ланцелот уходит из города. Навстречу ему — ватага детей и их воскресший наставник Дракон, который с улыбкой произносит: «Начнем сначала?»

«ДУЭТ ИЛИ ДУЭЛЬ?»

Творческий «поединок»

в трагедии А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери»

В школьном курсе изучения шедевров русской литературы немало загадок, с которыми юный читатель постоянно сталкивается на уроках. Одна из них — маленькая трагедия «Моцарт и Сальери» А. С. Пушкина.

Это вдоль и поперек исследованное миниатюрное произведение с годами обрело статус эстетического завещания поэта, философско-мистического трактата в стихах о взаимоотношениях вдохновенного гения и холодного ремесленничества, а поставленный вопрос о «совместности» гения и злодейства стал в новые времена едва ли не краеугольным камнем всей человеческой истории. Без сомнения, этот текст давно стал фактом и метакультуры, и метаистории.

Идея урока «Дуэт или дуэль?» — творческий «поединок», который выражает отношение главных героев трагедии к музыкальному искусству.

Анализируя восприятие пьесы А. С. Пушкина девятиклассниками, мы заметили интересную деталь: читатель-подросток не воспринимает этот текст как трагедию. Вероятно этому найдется множество объяснений: особенности возраста, сложность авторского «совсем не детского» замысла трагедии, драматическая форма его воплощения, чрезвычайно важная роль диалога и ремарок в произведении и многое другое.

Кинознакомство с произведением начиналось с монолога Сальери (И. Смоктуновский) «Все говорят: нет правды на земле...», в соответствии с текстом А. С. Пушкина. Поскольку киноинтерпретация «Моцарта и Сальери» (реж. М. Швейцер, 1979) занимает небольшой по времени фрагмент, то мы организовали этот просмотр непосредственно на уроке (около 17 минут).

Ребятам предложены следующие вопросы:

- ? С каким чувством вы закончили просмотр фрагмента фильма?
- ? Какие эпизоды вам запомнились?
- ? В чем, по вашему мнению, заключен смысл истории, рассказанной А. С. Пушкиным?

Отметим, что для наших учеников просмотр фильма стал своего рода эстетическим испытанием. Зрительский интерес проявился не сразу, особенно сложным оказалось для учеников чтение монологов Сальери. Однако режиссерская интерпретация увлекала, ученики следили за сюжетом, не переставая прислушиваться к исполнению звучащей музыки.

После чтения трагедии «Моцарт и Сальери» педагог обращает внимание учащихся на то, что это вторая пьеса в цикле «Маленьких трагедий» и вновь возвращает к вопросу, с которого началось обсуждение фильма:

- ? Почему финал трагедии «Моцарт и Сальери» не воспринимается трагически?
- ? Почему трагической фигурой является не умирающий Моцарт, а здравствующий Сальери?

Для поиска ответов обращаемся к драматическому тексту. Авторская позиция проявляется через речь, героев, ремарки. Попытаемся представить себе героев пушкинского произведения. Просим наших учеников, читая текст, подобрать цитаты, которые помогают читателю определить, во что верят Сальери и Моцарт.

Работа с текстом привела учащихся к представленным ниже наблюдениям.

Сальери

О себе

«Родился... с любовью к искусству...»;
«Ремесло поставил ... подножием искусству...»;
«Поверил я алгебру гармонией...»;
Звуки умертвив, музыку я разъял, как труп...»;
«Вкусив восторг и слезы вдохновенья,
Я жег мой труд и холодно смотрел,
Как мысль моя и звуки, мной рожденны,
Пылая, с легким дымом исчезали...»;
«Слава мне улыбнулась...»;
«Я ныне — завистник...
«Я не трус
Хоть мало жизнь люблю».

О Моцарте

«Какая глубина! Какая смелость и какая стройность!
Ты, Моцарт, бог, и сам того не знаешь;
Я знаю, я.
Что пользы в нем?».

О людях искусства

«Мы жрецы, служители музыки».

Моцарт

О себе

«... Божество мое проголодалось...»;
«... Мне день и ночь покоя не дает
Мой черный человек...».

О Сальери

«Угостить... искусством скрипача...»;
«Хотелось мне... слышать мнение твое...»
«Там есть один мотив...
Я все твержу его, когда я счастлив...».

О людях искусства

«Гений и злодейство две вещи несовместные»
«Моцарт и Сальери — два сына гармонии...»;
«Когда бы все так чувствовали силу гармонии...»
«Нас мало избранных, счастливых праздных
Пренебрегающих презренной пользой
Единого прекрасного жрецов».

Читатель убеждается в том, что, произнося и рассуждая об одних и тех же понятиях, герои вкладывают различный смысл, обнаруживая принципиально разное отношение к жизни и к искусству.

Интересны наблюдения юных читателей и о том, что в речи Сальери ни разу не встречается слово «счастье». Сальери — «жрец, служитель искусства», который предан ему не за страх, а за совесть. Он абсолютно серьезно относится к этому служению. Речь его перенасыщена религиозной лексикой. Первый раз услышал музыку он в «старинной церкви», кабинет для него — «безмолвная келья», дар — «священный», Моцарт — «Бог». Сальери относится к музыке, как священник относится к церковному действию; всякого композитора считает совершителем таинства, далекого от «низкой» жизни.

Художественное произведение само помогает воплощению задуманной формы урока — творческому поединку.

Учащимся предлагается сопоставить несколько интерпретаций этой сцены (выразительное чтение и киноинтерпретации произведения А. С. Пушкина).

1. Прослушайте аудиозапись сцены в исполнении И. Смоктуновского.

- ? | Обыгрывается ли ремарка «играет» (интонационно,
• | темпом речи, паузой)?
| Звучит ли «музыка текста»?

Задание предваряется интересными наблюдениями пушкинистов, которые обратили внимание, как графически изображены строки:

Моцарт
Мой Requiem.
(*Играет.*)
Ты плачешь?
Сальери
Эти слезы...

Все издания стараются сохранить именно такое оформление строки. Она разбивается на части именами

персонажей и ремаркой «играет», но части эти в соответствии с волей поэта смещают по книжному листу так, чтобы всякому было видно, что «*Мой Requiem. Ты плачешь? Эти слезы*» — одна строка! Издатели сохраняют строку на бумаге, а театр, кино, где строки лишь звучат, ломают стих, вставляя музыку. Она исполняется несколько минут, но и их довольно, чтобы «потерялась» музыка текста. Получается, что звучит обрывок строки; потом музыка, а потом, после клавишных, речь персонажа начинается опять с обрывка.

Зачем это «спотыкание»?

Может быть, режиссеры благоговейно исполняют волю автора и «воспроизводят» пушкинскую ремарку «играет»?

?

Нельзя ли предположить здесь какое-либо иносказание?

А вдруг пушкинское «играет» вовсе не значит, что Моцарту в этом месте надо исполнять что-то? Вдруг А. С. Пушкин играет с читателем?

По мнению учеников, пауза между словами в чтении И. Смоктуновского, а в особенности обращение Моцарта «слушай», предполагают (и даже требуют!) звучание музыки, которая, как убедились ученики, выполняя предыдущие задания, — один из героев пьесы. Пренебрежение авторской ремаркой не даст читателю и зрителю почувствовать полноту состояния, в котором находятся герои: Моцарта, исполняющего гениальное произведение, но в последний раз, и Сальери, наконец осознавшего, что он не гений, потому что совершает зло! Итак, ремарка автора должна быть сыграна.

2. Возникает проблемная ситуация, разрешение которой обращает нас к контексту. Моцарт — гений музыки.

Какой же драматический актер способен играть на фортепьяно за Моцарта? Мы мечтаем, чтобы Моцарта сыграл гениальный драматический актер, но он по определению не может быть музыкантом-виртуозом. Талантливые пианисты могут виртуозно и глубоко сыграть фрагмент «Рек-

виема», но самого Моцарта они не сыграют. Музыкант в драматической роли будет фальшивить так, как драматический артист сфальшивит на фортепьяно.

Как же должен играть сценический Моцарт, чтобы у Сальери появились слезы? Гениально надо играть! Как же быть актерам? Что делать с ремаркой «играет»?

Как справились с этой задачей режиссеры и актеры фильмов «Маленькие трагедии»?

Просмотр фильма-спектакля Академического театра драмы имени А. С. Пушкина «Маленькие трагедии» (1971, реж. Л. Вивьен), в котором блестяще сыграли Н. Симонов (Сальери), И. Смоктуновский (Моцарт), Б. Фрейндлих (слепой музыкант) обогащают зрительский опыт учащихся. Отметим, что фильм оставил мощное эмоциональное впечатление.

Обращаем особое внимание на сцену исполнения Моцартом «Реквиема» и предлагаем описать свои впечатления от просмотра эпизода.

Что больше всего интересует режиссера?

Как он обходит моменты, связанные с исполнением музыки?

?

Понаблюдайте за собой. Что важнее для вас: видеть лицо, глаза Моцарта (крупный план) или слушать музыку, которую он исполняет?

Можно ли предположить, что слияние музыки и зрительного ряда усиливает эмоциональное воздействие?

Мы уже обращали внимание на небольшое количество профессиональных рецензий на этот фильм. Среди них особо выделяем работу В. Г. Маранцмана, который отозвался об этой сцене следующим образом: «Когда Моцарт-Смоктуновский играет “Реквием”, его взгляд до суровости прям, поза торжественна. Композитор будто превращается в скульптурное изображение. Но эта победа над временем, выход за пределы собственного существования изображены Смоктуновским так, что мы чувствуем тяжесть пути живого человека к историческому пьедесталу. Трагическое

недоумение Моцарта здесь вызвано глубиной боли, невыносимостью расставания с жизнью, которая прекрасна и на пороге смерти» [22]. Поразительно точно переданы чувства, которые рождает игра актеров фильма-спектакля!

А что же наши ученики? По их мнению, до этой сцены Сальери называл Моцарта и «гулякой и праздным», и «Богом», каждый раз невольно испытывая сильное чувство зависти, потому что легкость, с которой Моцарт жил и создавал свою музыку, непонятна Сальери.

Сцена исполнения «Реквиема» длится чуть больше трех минут, но как она захватила наших учеников! Режиссеру удалось совместить то, что так заботило исследователей Пушкина: руки виртуозного пианиста (именно с этой детали начинается фрагмент), потом крупным планом показано лицо Моцарта, спокойное и безэмоциональное, а в финале — камера задерживается на взгляде Моцарта, сосредоточенном и проникновенном. Создается ощущение, что Моцарт, исполняя свое произведение, смотрит не на зрителя, не на Сальери, а сквозь пространство и время.

Но пожалуй, еще больше ребята желают говорить об игре Н. Симонова-Сальери. По их мнению, он «потрясен» музыкой, буквально «застывает», взгляд его безумен, обращен не к зрителю, не к Моцарту, а вверх, к кому-то выше, будто именно сейчас оттуда пришло понимание, что он совершил! Когда Сальери опускает голову и погружается в гениальную звучащую музыку, он соглашается с утверждением: гениальность и зло действительно несовместимы. Обращение Моцарта: «Ты плачешь?» вырывают его из этого состояния, но зритель верит, что таких слез Сальери никогда не позволял себе и не знал раньше. Эти слезы — признание гениальной музыки, красоты жизни и осознание того, что ничего невозможно изменить.

3. В создававшемся к 150-летию Болдинской осени фильме 1979 года «Маленькие трагедии» (реж. М. Швейцер) сыграли лучшие российские актеры. Именно эту интерпретацию смотрели наши ученики до знакомства с художественным произведением. Об этом фильме (в отличие

от предыдущего) можно встретить большое количество рецензий, авторы которых, отмечая талантливый сценарий, мастерство режиссеров и операторов, художников, великолепную игру талантливых актеров, особо выделяют музыку фильма. Именно выдающаяся музыка часто поднимает кинокартину на уровень шедевра, а с этой картиной так и произошло, поскольку творческий союз М. Швейцера и А. Шнитке выступает не только как союз убедительных и тонких интерпретаторов, но и как достойных соавторов А. С. Пушкина.

Теперь уже известный нашим ученикам Иннокентий Смоктуновский играет роль Сальери. Просмотр сцены исполнения Моцартом «Реквиема» возвращает наших учеников к ремарке «играет». *Как решает творческую задачу М. Швейцер?* Мы повторно останавливаемся на просмотре эпизода (продолжительность — не более 3-х минут).

Как откликнулись ученики? В высказываниях учащихся прослеживается сопоставление как с художественным текстом А. С. Пушкина, так и с просмотренным вариантом 1972 года. «Слезы на глазах Моцарта — сильная деталь, которая воздействует на зрителя...». Учащиеся отмечают, что у А. С. Пушкина этого нет. В тексте, наоборот, плачет Сальери. Но зритель, «... даже увидев плачущего Сальери, не верит ему, потому что его голос, улыбка, ненастоящие, он неискренен», ему непонятны простые человеческие чувства, он «почти всегда говорит не то, о чем думает», его трудно назвать «живым», а слезы его от того, «что он никогда не сможет создать подобное». И в этот раз игра И. Смоктуновского-Сальери привлекла интерес наших учеников.

Как же ремарка «играет» в исполнении В. Золотухина-Моцарта? Ученики замечают, что режиссер (в отличие от первой интерпретации) не показывает руки и виртуозную игру Моцарта, но зато в течение всего эпизода зритель крупным планом видит его лицо. Трагический взгляд, по мнению ребят, устремлен к зрителю — создается впечатление, что Моцарт не только исполняет «Реквием», но и

слушает его звучание вместе с нами. Пропали игривость, легкость, даже появившаяся на некоторое время улыбка не напоминает прежнего Моцарта. Теперь он «как будто становится старше на глазах зрителя», тревожные предчувствия близкой смерти меняют выражение его лица. Однако он по-прежнему испытывает доверие к другу, к силе добра, к музыке, которая для него непереводаима на язык слов, а главное — к жизни. Может быть, предполагают ученики, это и вызывает слезы у Моцарта.

Завершается урок возвращением к идее, вынесенной в названии «дуэт или дуэль».

Как ответят ученики на вопрос, какая мысль великого поэта положена в основу второй пьесы «Моцарт и Сальеры» из цикла «Маленькие трагедии»?

Выполняя исследовательские задания в процессе изучения произведения, ребята приближались к загадке числа «2».

Итоговое задание завершает исследование.

Как определить природу конфликта в этом произведении?

? В чем смысл противостояния героев? И есть ли оно?

• Как точнее назвать отношения между двумя композиторами: дуэтом (что вполне закономерно для искусства) или дуэлью?

Почему большинство исследователей творчества А. С. Пушкина склоняются к «дуэли»?

Мы понимали сложность этого задания для девятиклассников, поэтому внимательно наблюдали за ответами.

В первую очередь отметим, что желание дать однозначный ответ очень велико. Однако мы вновь обращаем внимание учеников на то, что в названии пьесы нет разделительного союза «или», а есть соединительный «и».

Далее находим точное определение понятий «дуэт» и «дуэль». Дуэль (фр. «duel» от лат. «duellum» — поединок, война, борьба двух) — борьба, поединок, цель которого удовлетворить желание одного из дуэлянтов ответить на нанесенное его

чести оскорбление. Но о каком же «оскорблении» идет речь? Разумеется, это поединок. Но что является предметом спора? Эти непростые вопросы, по нашему мнению, выводят юных читателей на глубину авторского замысла не только отдельной пьесы «Моцарт и Сальери», но и всего цикла в целом.

Поединок двух контрастных характеров, двух выдающихся композиторов, имеющих реальные прототипы, лежит в основе драматического действия, и зависть, которую испытывает один из них, — не самое главное для А. С. Пушкина, вероятно поэтому он и отказывается от первого варианта названия «Зависть».

Природа конфликта — в разности мировоззрения, в отношении к жизни (что и является, на наш взгляд, самым сложным для постижения школьников). Это находит отражение в непримиримости, несовместимости двух личностей. Они неслиянны, но и неразрывны, и это подчеркнуто в окончательном заглавии «Моцарт и Сальери» — они одновременно друзья и враги, соратники и соперники.

В развитии драматического действия каждый из героев в отношении к одним и тем же явлениям жизни демонстрирует различное отношение. Учащиеся отмечали, что, «... Моцарт не способен подозревать людей», причем он относится так не только к Сальери, а ко всем людям. «Даже в самый опасный момент своей жизни он не может подозревать своего друга в совершении зла», «он даже пьет за его здоровье, потому что не может предположить опасности», «Моцарт очень доверчив, и от этого он только счастлив, это несколько его не тяготит». Сальери, напротив, подозрителен и недоверчив. Конечно, у него для этого существуют разумные доводы, но такая настороженность по отношению к жизни мешает ему чувствовать и воспринимать ее красоту!

Моцарт, размышляли далее ученики, «абсолютно лишен чувства зависти, напротив, он наделен силой добра, способен радоваться за успехи друга». В то же время жизнь Сальери «отравлена этим чувством, и он сам в этом

признается», «именно зависть разрушил его “гармонию жизни” и сделала его несчастным». Становится понятно, почему Сальери в пьесе ни разу не произносит слова «счастье».

«Герои по-разному понимают слово “свобода”, — убеждали друг друга ученики. Для Моцарта — «это жизнь, творческая воля». В глазах Сальери подобное представление о свободе — «легкомыслие и неразборчивость».

Можно предположить, что в основе драматического конфликта лежит «поединок мировоззрений», в ходе которого Моцарт разрушает не только «рациональные законы жизни», в которых Сальери был убежден, но и сами основы жизни! Последний, занимаясь музыкой, признается сам себе, что «мало любит жизнь»! «А Моцарт — испытывает безграничную любовь к ней и счастлив!» Поединок выигрывает Моцарт, потому что для него есть «правда на земле — и она — в самой жизни», а Сальери в отчаянии восклицает: «Нет правды на земле!».

Разность в отношении к жизни отражена и в отношении к музыкальному творчеству. Однако в дуэте оба голоса важны. И эта мысль также постепенно открывается ученикам. Оба — талантливые музыканты. Сам Моцарт, гениальный музыкант, называет Сальери гением и тем самым признает равным. И ни слова А. С. Пушкин не говорит о недостатке музыкального чутья и творческих способностей у Сальери, который с детства был убежден, что ничего не может даваться без усилий, что упорный и тяжелый труд «оправдывает» музыкальное сочинение, что ничего в жизни не дается «просто так», а все нужно «заслужить».

Профессиональное совершенство Сальери не подлежит сомнению, как и глубина его размышлений об искусстве, искренность его художественных переживаний и вдохновения. Вероятно, что в «дуэте» пьесы голос его гораздо тише потому, что он не привык доверять себе, выражать чувства непосредственно. Моцарт по праву причисляет его к избранным «сыновьям гармонии». У Сальери много достоинств, но нет смелости и свободы, неожиданности и ин-

дивидуальности, нет доверия к жизни, которое позволяет повсюду находить материал для своего искусства и придавать ему самые неожиданные повороты.

Коллективное исследовательское задание

1. Может ли быть гениальным безнравственный человек?

2. Образ художника, композитора, актера в русской и зарубежной литературе:

✳ В. Ф. Одоевский «Живописец», «Последний квартет Бетховена»;

✳ Н. В. Гоголь «Портрет»;

✳ О. Уальд «Портрет Дориана Грея»;

✳ Э. По «Овальный портрет»;

✳ А. И. Куприн «Гамбринус» и другие.

**«РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК ТОЛЬКО ТЕМ И ХОРОШ,
ЧТО САМ О СЕБЕ ПРЕСКВЕРНОГО МНЕНИЯ?»**

Идеологический «поединок»

в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети»

Форма, которую мы определили как поединок, может быть выбрана учителем и для проведения урока обобщающего характера. Она предполагает столкновение мнений, трактовок, позиций, убеждений, касающихся не только предложенного текста, но и открывающее учащимся варианты контекстного подхода. В качестве примера предлагаем вариант такого урока после изучения романа И. С. Тургенева «Отцы и дети»*.

Обобщающий урок проводится после изучения романа. Идея урока (цитата из романа, принадлежащая Базарову) **«“Русский человек только тем и хорош, что сам о себе прескверного мнения”?»** предполагает на заключительном этапе столкновение разных взглядов и позиций на природу русского человека, особенности русского менталитета.

* Система обобщающих уроков по роману «Отцы и дети» подробно представлена в сборнике статей «Изучение жизни и творчества И. С. Тургенева в современной школе». Н. Новгород. Нижегородский институт развития образования. 2019. С. 5–38.

? | В чем же заключается «загадка» русской души?
· | С какой интонацией произносит Евгений Базаров эту фразу?

Выбранная нами форма урока-поединка может «вывести» учащихся к пониманию неоднозначного суждения о романе И. С. Тургенева и предполагает обращение к контексту. «Русский человек только тем и хорош, что сам о себе прескверного мнения...», — эти слова Евгений Базаров в разговоре с Аркадием Кирсановым произносит с утвердительной интонацией:

«Эка важность! Русский человек только тем и хорош, что он сам о себе прескверного мнения. Важно то, что дважды два четыре, а остальное все пустяки».

Размышление над высказыванием главного героя способствует включению прочитанного романа в историко-литературный контекст о природе национального характера.

Наиболее органичной формой деятельности на подобном уроке может стать работа в группах, которая содействует формированию читательской позиции.

Учащиеся первой группы готовятся к обсуждению вопроса, связанного с особенностями русского человека, включающими понятия «менталитет», «национальное сознание».

Понятие «русская душа» важно для отечественной культуры. Это подтверждается многогранностью ее истолкования:

- специфика российской духовности («тайна русской души»);
- внутренний мир человека («вложить всю душу»);
- сам человек как главная персона («душа общества»);
- свойства ее характера («добрая душа»);
- просто человек («в доме ни души»);
- его бессмертное начало («подумать о душе»);
- мера открытости индивида («со всей душой»);
- социально-духовная смерть человека («мертвые души») [26, с. 83].

Пытаясь решить проблему самобытности русского народа, отечественные философы использовали понятия «русская душа», «душа общественного целого», «русский характер», которые могут быть синонимами национальных образов мира, своеобразных культурных укладов разных народов и позволяют отечественным философам исследовать менталитет.

Кроме словарей учащиеся работали с фрагментами статей П. Я. Чаадаева, Д. С. Лихачева, которые по смыслу дополняют друг друга, однако имеют и принципиальное отличие. Так, П. Я. Чаадаев (1794–1856) утверждал следующее: «Мы не принадлежим ни к Западу, ни к Востоку. Мы — народ исключительный».

О противоречивости русской души, отсутствии чувства меры пишет Д. С. Лихачев в «Раздумьях о России»: национальный характер русских «... далеко не един. В нем скрещиваются не только разные черты, но черты “в едином регистре”: религиозность с крайним безбожием, бескорыстие со скопидомством, практицизм с полной беспомощностью перед внешними обстоятельствами, гостеприимство с чело-веконенавистничеством, национальное самооплевывание с шовинизмом, неумение воевать с внезапно проявляющимися великолепными чертами боевой стойкости» [17, с. 47].

Особое внимание Д. С. Лихачев уделяет проблеме интеллигентности. В русском менталитете различаются понятия «интеллигентность» и «интеллект». Для русского человека слово «разум» обязательно включает морально-этическую оценку, а «интеллигент» совпадает по значению с европейскими аналогами. Бесспорную ценность представляет именно первое понятие. Главные качества умного человека — скромность, порядочность, доброжелательность, доброта, честность и желание помогать другим. На втором месте — эрудиция, ум, образование, любовь к чтению. Неслучайно русские не смешивают, а всячески разделяют такие понятия, как «интеллигент», «интеллигентность» и «интеллект», «интеллектуальность». Духовность, деликатность, ответственность, высокие моральные каче-

ства характеризуют интеллигентного человека, который не обязательно должен быть интеллектуалом.

- ?
- Могут ли размышления героя романа быть сопоставлены с высказываниями П. Я. Чаадаева и Д. С. Лихачева?
 - Каким образом к «исключительности» и «противоречивости» русского человека относятся идеологические противники — Павел Петрович Кирсанов и Евгений Базаров?
 - Какой смысл вкладывают герои романа в «особенности» русского человека?

Расширение философского контекста позволило определить, какие главные особенности русского национально-го сознания выделяют исследователи:

- ✦ стремление жить по правде, «по совести»;
- ✦ безграничная любовь к свободе;
- ✦ любовь к спорам (заметим, что русского человека спор не всегда интересует как средство нахождения истины, а как умственное упражнение, как форма искреннего эмоционального общения друг с другом);
- ✦ удивительная особенность русского человека жить верой в чудо и справедливое добро;
- ✦ непредсказуемость — доминирующая черта русского человека, которая является единством веры в авось и внутренней аккумуляции спасительных взрывных сил, которые проявляются в нужный момент.

Задание для учащихся второй группы сформулировано иначе: поиск доказательств, подтверждающих убежденность Евгения Базарова в правоте своих слов.

- ?
- Как можно истолковать слова Евгения Базарова о «самоломанности нашего брата»?

Учащиеся работают со следующими источниками:

1) с письмом И. С. Тургенева к К. К. Случевскому (1862) по поводу романа «Отцы и дети»:

- ✦ о каких «русских людях» пишет автор романа?
- ✦ каково его отношение к героям?

✎ кто из героев романа, по мнению автора, «плохого мнения» о себе?;

2) с текстом романа И. С. Тургенева «Отцы и дети»:

✎ глава 5. Сравнение интонации героев при произнесении слова «нигилист»;

✎ глава 16. Почему «странный» этот лекарь?;

✎ глава 18. Почему «Базаров закусил губу и вышел?»;

✎ глава 21. Какого мнения вы о Евгении Базарове? Почему он «бескорыстный человек»? Почему человек — «странное существо»?

На заключительном этапе мы возвращаемся к идее урока, предлагая группам привести свои доказательства авторского отношения к освоенностям русского национального характера. Поддержать заключительный этап урока (как правило, самый интересный и обладающий высокой степенью накала) может «поединок» цитат из романа И. С. Тургенева — «заполнение» пропусков, «узнавание» героев, кому принадлежат эти слова:

«Всякий человек сам себя должен»;

«Кто на свою боль, тот непременно ее победит»;

«..... .. ведь это чувство напускное»;

«Исправьте, и болезней не будет»;

«Ты проштудируй-ка анатомию глаза: откуда тут взяться, как ты говоришь, загадочному взгляду? Это все, чепуха, гниль, художество»;

«Мы, потому что мы сила»;

По-моему, гроша медного не стоит, да и они не лучше его»;

«Мы люди старого века, мы полагаем, что без, принятых, как ты говоришь, на веру, шагу ступить,дохнуть нельзя»;

«Позвольте вас спросить, по вашим понятиям слова: “дрянь” и “... ..” одно и то же означают?»;

«Я живу в деревне, в глуши, но я не роняю себя, я уважаю в себе»;

«Я хочу только сказать, что аристократизм — принцип, а без принципов в наше время могут одни или пустые люди»;

«Вы все отрицаете, или, выражаясь точнее, вы все разрушаете. Да ведь надобно же и ...»;

«Нет, русский народ не такой, каким вы его воображаете. Он свято чтит предания, он —, он не может жить без веры»;

«Вот, нынешняя молодежь! Вот они — наши»;

«Это он их резать станет. В принципах не верит, а в

... верит»;

«Это все ему (Аркадию) в голову синьор этот вбил, этот»;

«Человеческая личность должна быть крепка, как скала, ибо на ней все»

?

Урок заканчивается исследовательским заданием: «Поиск героев русской литературы с “прескверным” характером».

«АХ, ЖИТЬ ДА ЖИТЬ ЖИВОМУ!»?

**Исторический «поединок» жизни и смерти
в поэме А. Т. Твардовского «Дом у дороги»**

В 2010 году А. Турков в книге «Александр Твардовский» написал, что «... столетие со дня рождения Александра Твардовского совпадает с иной исторической датой — шестидесятилетием победы в Великой Отечественной войне», особо подчеркивая «неслучайность» этих событий [6].

В 2020 году — очередное совпадение: 110 лет со дня рождения поэта и 75-летие Великой Победы, которое дает возможность обратиться к опыту методики и ретроспективного анализа изучения творчества А. Т. Твардовского в школе.

С нашей точки зрения, изучение творчества поэта базируется на следующих литературоведческих позициях:

1) уникальность и неповторимость поэзии А. Т. Твардовского как поэта XX века, сохранившего и трансформировавшего традиции поэзии русской литературы (А. В. Кольцов, Н. А. Некрасов);

2) поэма А. Т. Твардовского «Дом у дороги» среди произведений о войне представляет собой уникальный жанр лирической хроники и является новаторским произведением;

3) совершенно ни на что не похожая, по-своему уникальная интерпретация поэмы «Дом у дороги» в истории культуры. Речь идет об одной из лучших театральных постановок А. Белинского с музыкой В. Гаврилина, в которой воплощена не только редкая в балетном жанре военно-патриотическая тема, но и создан своеобразный жанр вокального балета, синкретичный по своей природе. Опора на народно-песенное начало и национальные танцевальные традиции делает балет «Дом у дороги» ярчайшим явлением так называемой новой фольклорной волны.

На протяжении всего поэтического творчества сохраняются важные для поэта понятия, и только исторические события, вмещающиеся в жизнь человека, по-разному расставляют акценты. В довоенной поэзии ключевые понятия — Семья, Земля, Дом, Мать, Дорога, из которых и складывается смысл человеческой жизни. В военное время в защите нуждаются опять Земля, Семья, Дом, Мать, Родина, Путь, Жизнь, поскольку их утрата обрекает человека на бессмысленное существование. Когда война заканчивается, то в стихах поэта к сохраненным прежним добавляются Память и Вина́.

В поэме «Дом у дороги» несколько сквозных тем, каждая из которых может быть предложена на уроке как отдельный самостоятельный вариант для аналитического разбора. Перечислим некоторые из них. Образы дома и дороги — ключевые мотивы творчества поэта, когда конкретные, земные понятия, вбирая в себя все смыслы, стоящие за ними, приобретают у А. Т. Твардовского философскую окраску, становятся символами жизни. Сопряжение дома и дороги стало творческим открытием поэта, дало ему возможность расширить их значение. Дом означает ту основу бытия, без которой невозможна жизнь, а образ дороги — символическое значение жизненного пути.

Центральный образ поэмы — образ матери, а сама поэма — гимн материнской любви.

Кроме того, не менее важен образ памяти («память горя», «глухая память боли», «память силы любви», «память

семьи», «память дома»), которая помогает преодолевать все трудности*. Мы предлагаем урок, который выстроен как столкновение двух противоположных понятий — Жизнь и Смерть.

Идея урока — «“Ах, жить да жить живому”?». Цитата из поэмы, по нашему мнению, задает форму проведения такого урока. В основе концепции урока сформулированы проблемные вопросы:

? | Почему в поэме о войне слово «смерть» встречается очень редко, в то время как настойчиво повторяются вариации слова «жизнь»?
Что может поддержать уверенность читателя в победе и продолжении жизни?

Деятельность учащихся организована как поиск доказательств авторской мысли: на войне, несущей смерть и разрушение, всегда сталкиваются мысли о жизни, продолжении и будущем. Именно столкновение этих понятий в тексте поэмы приводит читателя к уверенности, что жизнь сильнее смерти.

Задание для первой группы. В первой же главе слова «жить», «живой», «по-живому» и другие звучат как заклинание, будто от их произнесения зависит сама жизнь: «Ах, жить да жить живому!»

? | Какие еще слова повторяются в тексте поэмы?

Для глубокого и основательного погружения в поэму А. Т. Твардовского предлагаем следующее задание.

В поэме — девять глав. Попробуйте подобрать ключевые слова, которые содержат ответ на основной вопрос каждой из них.

В нашем опыте получился такой вариант:

глава 1. Во время войны люди живут мыслями о... — «...о том, чем согреваются сердце и душа», «о семье, встрече, весточке из дома, о мирной жизни»;

* Подробнее в работе Л. В. Дербенцевой «Поэт светлой тональности (изучение поэмы А. Т. Твардовского “Дом у дороги”) в средней школе». Литература в школе. 2020. № 4.

глава 2. Что включает в себя понятие «мирная жизнь»? Из чего, по мнению автора, она «складывается»? — «порядок и уют, любовь, повседневные заботы, дом, семья, труд»;

глава 3. Война разрушает основы жизни, какие, по мнению автора... — «...семью, лишает жизни родителей, а детей — детства и дома, вынуждает матерей брать на себя роль главы семьи»;

глава 4. Самое тяжелое для солдата на войне ... — «...понимание того, что он не смог защитить дом, землю, семью, которые остались без него»;

глава 5. Враг, чужой солдат, который, в первую очередь, разрушает... — «...дом, надежду, основы мирной жизни, но не память»;

глава 6. Какой смысл вкладывает мать, жена, хозяйка, когда говорит «о разрушенном счастье? — «...разрушение семьи, брошенный дом»;

глава 7. Что помогает солдату верить в победу? — «...надежда, что целы дом, семья, мысль о скорой встрече, о том, что жизнь продолжается»;

глава 8. Почему, по мнению автора, жизнь сильнее смерти? — «...потому что пока ты жив, ты не один, а если даже в неволе рождаются дети, то жизнь продолжается»;

глава 9. Что возвращает человека к жизни? — «Труд, память, новый дом, надежда».

Выполнение подобных заданий направлено на глубокое освоение содержания, понимание особенностей композиции и движения авторской мысли.

Задание для второй группы. Проблема жанра поэмы А. Т. Твардовского «Дом у дороги» всегда вызывает интерес у одиннадцатиклассников, поскольку ничего подобного в своем читательском опыте они не встречали.

Столкновение чувствуется уже в авторском определении жанра. *Что значит «лирическая хроника»?*

Хроникальное построение поэмы, подчеркнутое подзаголовком («фронтовая хроника»), осложнено вставными эпизодами, каждый из которых имеет свое время, организо-

ванное параллельно общему ходу времени (рассказ солдата, отца и мужа в главе 6). Ощущение перехода из прошедшего в настоящее время создают диалоги.

Последняя 9-я глава отделена от предыдущих резким скачком во времени, поскольку завершает все движение поэмы возвратом от войны к миру.

И все-таки в поэме А. Т. Твардовского читателя не покидает размышление о воссоединении семьи. Учащиеся чутко реагируют на финал поэмы: узнает ли солдат о судьбе своих близких? Ощущение особой художественной силы рождает именно незавершенность завершения поэмы. Жизнь победила, дом победил, хоть и разрушен. И сливаются память горя и память семьи, дома, память самого труда, неистребимые, как сама жизнь на земле.

В школьном обучении литературе вопросы, касающиеся теории предмета, для учащихся всегда остаются наиболее актуальными и сложными. Для понимания, каким образом в художественном произведении возможно соединение эпического, трагедийного и лирического начал, мы предложили ребятам второй группы, проследить по главам событийное развитие сюжетной основы художественного произведения, выявить авторское отношение к изображаемому с помощью подбора цитат. Приведем варианты выполнения подобного задания.

В первой главе автор сообщает читателю о причинах обращения к этой поэме, почему он начал писать об этом. Вместе с тем это не рассказ о том, каким образом сложилась судьба солдата, а «песня» об обретенном и покинутом доме, с одной стороны, «горестном» и «потерянном», после того как оттуда пришлось уйти человеку, а с другой — до этого был «дом, согретый по-жилому хозяйкой», дом отменный, в котором «жить да жить живому!» Именно «память горя», «память боли», «память жестокая», по признанию самого поэта, способствовали появлению авторского «плача о родине», как песни «ее судьбы суровой».

Вторая глава поэмы представляет собой эпическое описание картины довоенной жизни, в которой глав-

ное место занимают крестьянский труд, дом, семья. Однако дом для поэта — это не только порядок и уют, как в фольклорной сказке, но и доверие и труд, которые объединяют людей, доставляют удовольствие, сближают семью: хозяин, уходит на войну, однако его место занимает жена. Неслучайно лейтмотивом поэмы становятся строки:

*«Коси, коса,
Пока роса.
Роса долой —
И мы домой...».*

В этой главе они впервые появляются как деталь изображения мирной жизни дома у дороги, а затем повторяются как воспоминание памяти об этой жизни, как напоминание, воскрешающее утраченное время, и одновременно как утверждение силы человеческого постоянства и непреодолимого начала мирной жизни; вторая, четвертая, шестая и девятая главы заканчиваются рефреном «Коси, коса...».

Основное событие третьей главы — изображение беженцев, но в эпическое описание людского потока включается увиденный женскими глазами трагизм ситуации брошенного дома, который превращается в «кибитку странника» с одной стороны, и проявлением силы любви — с другой:

*И та любовь была сильна
Такою властной силой,
Что разлучить одна война
Могла.
И разлучила.*

На фоне описания в четвертой главе ожидания врага, который может прийти в любую минуту, очень мощно звучит лирический голос автора, выраженный в форме обращения к войне, в глубоком чувстве вины русского солдата, которое он испытывал перед стариками, женщинами и детьми.

События пятой и шестой глав, включающие контрастное повествование о появлении в доме солдата «чужой земли» и «пленного своего», плач Анны

о женской судьбе, рассказ о настоящей солдатской дружбе во время войны — все это всегда вызывает мощный эмоциональный отклик читателя, потому что картины скорби достигают огромной трагической силы и рождают боль, которую не могут забыть *«И дети нынешних детей // И наших внуков внуки...»*:

*Чужой солдат вошел в ваш дом,
Где свой не мог войти.
Вам не случилось быть при том?
И бог не приведи!*

Опыт изучения поэмы А. Т. Твардовского «Дом у дороги» показал, что практически все учащиеся выделяют в качестве кульминационных шестую и седьмую главы, в которых поэт изображает самые трагические эпизоды своего повествования: плен главной героини и появление на свет ребенка. Это оправдано движением авторской мысли, потому что борьба жизни и смерти приобретает в поэме максимальный накал.

Мать — олицетворение стойкости, мужества, ее образ вырастает почти до символического «мать-родина», «мать-земля». Чувство матери всегда обострено, оно направлено на защиту своих детей.

С нашей точки зрения, эмоциональное воздействие этих глав на читателя усиливается еще и народной фольклорной поэтикой, которая соотносится с колыбельной песней матери и сравнениями своего сына с «зеленой веточкой», ассоциируя этот цветовой эпитет с молодостью и новой жизнью и с образом раннего покоса, белых ромашек и кашики — все это символизирует в фольклоре рождение новой жизни, победу над смертью.

Начиная рассказ о ребенке, который родился в неволе, автор как заклинание повторяет слова *«И начал жить, пока живой, жилец тюрьмы с рожденья!»*. В монологе от имени рожденного малыша в 16 строфах слова однокоренные со словом «жизнь» встречаются девять раз: *жизнь — жить — живая — выживешь — житель!* И ни одного слова однокоренного слову «смерть» [33, с. 30]. Хотя смерть была несрав-

ненно ближе, чем жизнь, и все-таки ребенок впервые молвил «Мама!».

Последняя девятая глава завершает все движение поэмы. Автор использует прием поэтического параллелизма, который строится на сравнении мира человеческого и природного. Вероятно поэтому финал лирического повествования о войне в поэме связан с картинами труда — главный герой Андрей Сивцов занят покосом, который возвращает его к жизни, несмотря на печаль и боль, живущие в его душе после стольких пережитых страданий.

Рефрен «Коси, коса...» будто соединяет в себе все времена и создает ощущение целостности жизни, ведь таких сложных, невыдуманных судеб, как у главного героя, много, однако беда сплачивает людей, но жизнь продолжается.

Таким образом, кропотливая работа с текстом поэмы А. Т. Твардовского, основанная на поисках доказательств победы жизни даже в самые страшные и тяжелые периоды жизни человека, убедила нас в том, что выбор такой формы урока литературы вполне возможен и при изучении жанра поэмы:

*И отвести старались взгляд
Соседи в разговоре,
Чтоб не видать, как он, солдат,
Давясь, глотает горе.
Не мог он душу освежить
Тем трудным, скрытым плачем...
Все так.
А надо было жить.
И жить хозяин начал.*

По нашим наблюдениям, жанр поэмы становится доступнее и понятнее учащимся, если их внимание сосредоточено на соединении эпического, трагедийного и лирического начал, воплощенных в тональностях не только разных голосов персонажей, но и господствующей тональностью лирического обращения автора к своим героям и к самому себе.

На заключительном этапе изучения поэмы А. Т. Твардовского мы знакомим учащихся с «балетной повестью о солдатской судьбе», с интерпретацией поэмы в искусстве. Фильм-балет, созданный в 1984 году по мотивам поэмы А. Т. Твардовского, стал неожиданным открытием и даже откровением для них. Безусловно, без глубокого освоения поэмы встреча с подобной интерпретацией могла быть непредсказуемой. Однако талантливый композитор В. Гаврилин, который мечтал «... своей музыкой добраться до каждой человеческой души», напрасно беспокоился о том, поймет ли зритель увиденное. Можно с уверенностью сказать, что современные одиннадцатиклассники поняли.

? | Завершает урок исследовательское задание
• | «Поединок жизни и смерти в поэме А. Т. Твардовского “Дом у дороги” и романе Марии Глушко “Мадонна с пайковым хлебом”».

«НЕМОЛЧНЫЙ РОПОТ, ВЕЧНЫЙ СПОР»?
«Поединок» с судьбой
в поэме М. Ю. Лермонтова «Мцыри»

В воспоминаниях А. Н. Муравьева «Знакомство с русскими поэтами» запечатлен яркий эпизод: «В летний вечер я к нему зашел и застал его за письменным столом, с пылающим лицом и огненными глазами, которые были у него особенно выразительны. Что с тобою? — спросил я. Сядьте и слушайте, — сказал он, и в ту же минуту, в порыве восторга, прочел мне от начала до конца всю великолепную поэму “Мцыри”, которая только что вылилась из-под его вдохновенного пера... Никогда никакая повесть не производила на меня столь сильного впечатления [24, с. 72]. В памяти А. Н. Муравьева поэма неотделима от авторского чтения, а в портрете М. Ю. Лермонтова, воссозданном А. Н. Муравьевым, можно заметить сходство с героем поэмы («пылающее лицо», «огненные глаза»). Неслучайно, что у мемуариста осталось впечатление единства текста и его импровизационной природы. Вне зависимости от того, действительно ли была завершена поэма за несколько ми-

нут до встречи А. Н. Муравьева с М. Ю. Лермонтовым, она встает перед читателем как мгновенно возникшее чудо, как озарение*. И дело здесь не в особенностях авторского чтения. Никто из нас не слышал голоса Лермонтова, и все же мы воспринимаем суждение Муравьева как закономерное.

«Мцыри» невозможно раздробить, разделить, отложить на середине чтения — текст буквально льется, захватывая любого непредвзятого читателя так же, как захватывал он первых слушателей. Это ощущение особой спонтанности, присущей поэме, очень точно выразил В. Г. Белинский, в целом относившийся к «Мцыри» достаточно сложно: «Кажется, будто поэт до того отягощен обременительной полно-тою внутреннего чувства, жизни и поэтических образов, что готов был воспользоваться первой мелькнувшею мыслию, чтоб только освободиться от них, — и они хлынули из души его, как горящая лава из огнедышащей горы, как море дождя из тучи, мгновенно объявшею собою распаленный горизонт, как внезапно прорвавшийся яростный поток, поглощающий окрестность на далекое расстояние своими сокрушительными волнами...» [2, с. 23].

Эту особенность поэмы, ее звучность, музыкальность и изобразительность, ощущали не только современники М. Ю. Лермонтова, но и читатели XX века. Именно своеобразие композиционного построения поэмы «Мцыри», мощный лиризм и соотнесенность композиционного построения художественного текста с музыкальным произведением подвели нас к выбору формы урока. Столкновение музыкальных тем, голосов, звуков поэмы позволило определить природу поединка на этом уроке как поединок человека с судьбой.

Идея урока «“Немолчный ропот, вечный спор”?» призвана раскрыть природу романтического отношения к миру, позволить читателю услышать «звучащую поэму», почув-

* Подробнее в работе Л. В. Дербенцевой «Чтение как способ освоения поэмы М. Ю. Лермонтова “Мцыри” на уроках литературы в средней школе» // «Изучение творчества М. Ю. Лермонтова в школе». Н. Новгород. Нижегородский институт развития образования. 2014. С. 140 — 158.

ствовать форму выражения авторской мысли, привлечь внимание к столкновению мечты и реальности, столь характерному для романтического героя. Для реализации урока необходимо определиться с:

- ✦ отбором и расположением материала («стержневое» задание, которое держало бы всю конструкцию урока, систему дополнительных, уточняющих вопросов, ведущих учащихся к реализации замысла);

- ✦ соотносённостью заданий между собой, их повторяемостью и усложнением;

- ✦ соразмерностью читательских аргументов и комментариев различного типа;

- ✦ расстановкой смысловых акцентов урока («точек пересечения»), на которых будет держаться вся задуманная конструкция урока.

При перечитывании текста поэмы учащимся предлагается задание: найти слова, передающие различные звуки, которые слышит, а в отдельных картинах и видит читатель.

При первом чтении ребята отмечали, что в тексте много «различных звуков» (они «услышали» их), и, что особенно важно, эти звуки «принадлежат» разным мирам: миру природы и миру людей. Например, в первой – второй главах поэмы совершенно очевидно подобное явление: шум, движение в описании красоты кавказской природы: *«Там, где, сливаясь, шумят, обнявшись, будто две сестры, струи Арагвы и Куры...»*; тишина, забвение в мире людей: *«Не слышно пенье в поздний час...»*, *«Теперь один старик седой, Развалин страж полуживой, Людьми и смертью забыт...»*. Следом поэт дает читателю возможность познакомиться с героем, который в силу обстоятельств, склонен к безмолвию и одиночеству: *«Без жалоб он томился...»*, *«Сначала бегал он от всех, «Бродил безмолвен, одинок...» «Но после к плену он привык // Стал понимать чужой язык...»*. В образе Мцыри ребята выделяют важную характеристику, отличающую его от окружающих, – «могучий дух его отцов».

Композиционно поэма построена так, что почти до середины поэмы (двенадцатая – четырнадцатая главы) звуки

из мира людей больше не слышны. Зато на фоне многообразных, ярких, почти физически ощущаемых звуков природы («*Чудный мир тревог и битв...*») мощнее начинает звучать голос героя, поначалу робкий, полный сомнений: «*А душу, можно ль рассказать?*». Что скрывается за этим волнующим героя вопросом? Он тянет за собой целую череду вопросов, выводящих к высокому уровню философствования:

? | Должна ли томиться «страстная душа»?
| Что значит ее порыв в бесконечность?
| Стоит ли за ним крайний эгоизм того, кто не хочет
идти общей дорогой, или истинная тяга к подлинному
бытию, о котором забыли «люди Земли»?

Это извечный круг вопросов романтического миропонимания, выйти из которого поэту-романтику почти невозможно.

Ученики отмечают, что голос Мцыри постепенно набирает силу и уже уверенно звучит в описании грозы.

Гроза и побег — два кульминационных события в поэме М. Ю. Лермонтова. Учащиеся обращают внимание, что описание грозы дано глазами героя (ведь это его монолог!), у которого нет страха — он радуется любимым звукам, поскольку чувствует душевное родство с подобным явлением («*О, я как брат, обняться с бурей был бы рад!*») и ощущает себя частью ее. Именно в этом эпизоде внимательный читатель замечает, что автор рисует взаимопроникновение двух миров, их единство и целостность. В самом деле, это верное наблюдение учащихся подкреплено цитатами текста: «... *Шакал... кричал и плакал, как дитя...*», а Мцыри — «... *сам, как зверь, был чужд людей...*».

Опыт проведения урока показывает, что ученики обращают внимание на слова без сомнения важные для авторского понимания, которые при других формах освоения текста часто остаются не замеченными. Так, внимание привлекло слово «живой» и варианты употребления слов с этим корнем:

глава 3. «*Я мало жил, и жил в плену...*»;

глава 5. «*Сердце билось живей...*»;

- глава 5. «И с жизнью жаль расстаться мне...»;
- глава 5. «Ты жил, — я также мог бы жить!...»;
- глава 8. «Той дружбы краткой, но живой,...»;
- глава 8. «Жил — и жизнь моя;
- глава 12. «Так безыскусственно живой грузинки голос молодой...»;
- глава 19. «Смерть навеки заживит...»;
- глава 20. «Сгонял виденья снов живых...»;
- глава 21. «Все ждал лучей житительных...»;
- глава 22. «Стрекозы живая трель...»;
- глава 23. «В воде привольное житье...»;
- глава 23. «Люблю как жизнь мою...»;
- глава 25. «Этот пламень с юных дней, таяся, жил в груди моей...».

В первом поединке мечты о свободе, наслаждением ею после побега и реальностью у читателя создается впечатление, что Мцыри победил... Десятая и одиннадцатая главы оказались самыми звучащими во всей поэме. Случайность? Нет, поскольку композиционно это первая, но ложная кульминация, когда читатель почти верит, что Мцыри добьется своей цели («Я цель одну, пройти в родимую страну, имел в душе...»), он по-настоящему счастлив, понимает природу, верит, ведь они теперь «одно целое». Эта вера увлекает и читателя, удивительная по своей красоте поэтическая картина спора завораживает его:

*Поток, усиленный грозой,
Шумел, и шум его глухой
Сердитых сотне голосов
Подобился. Хотя без слов
Мне внятен был тот разговор,
Немолчный ропот, вечный спор
С упрямой грудью камней...*

Перед Мцыри все больше и больше открываются чарующие картины кавказской природы. Более того, он уже слышит «тайные голоса».

В начале исповеди герой признается монаху, что был поражен не только многозвучием мира природы, но и теми

зрительными картинами, которые неожиданно открылись мальчику, никогда не покидавшему стен монастыря. Мцыри разгадывает тайные думы скал потому, что в них читает свою мечту, обреченную, но дающую ему жизнь. Даже если бы Мцыри и знал, что его ждет, все равно совершил бы свой роковой шаг, находясь в монастыре, где никто ему худого не делал, а с судьбой, пытаясь найти путь не только домой, но и, в первую очередь, к себе самому. Неодолимый порыв всякий раз разбивается о жестокий закон судьбы, играющей с миром и героем!

Погружаясь в мелодию текста, ученики продолжают «слушать» музыкальные темы Мцыри и природных голосов. Дальнейшая работа с сюжетом поэмы сталкивает читателей с мотивом трехкратного испытания, в которых звучат:

глава 13 — «...безыскусственно живой голос простой песни» (встреча с девушкой);

глава 18 — бой с барсом, в котором слышатся «нечеловеческие» звуки — «вой», «стон», «крик»;

глава 23 — песня рыбок («речи странные шептали»).

Во время ночных блужданий Мцыри ощущает себя «свободным сыном природы», включенным в ее мир и, следовательно, равным прочим ее детям. Вторично в восприятии читателя возникает иллюзия выигранного поединка. Отсюда — особая значимость сцены битвы с барсом — борьба, подобная любви. Давняя мечта героя:

*Хотя на миг когда-нибудь
Мою пылающую грудь
Прижать с тоской к груди другой,
Хоть незнакомой, но родной*

— парадоксальным образом сбывается в его единоборстве с барсом («обнявшись крепче двух друзей...»). Победа над могучим зверем — высшее и последнее торжество Мцыри, он может существовать в вольном лесу, но ведь именно вспоминая бой с барсом, герой вновь возвращается к теме родины («... быть бы мог в краю отцов // Не из последних удалцов»). Мог бы быть... но не стал.

Победив барса, Мцыри окончательно сбивается с дороги, и здесь возникает одно из важнейших понятий лермонтовской поэмы — произнесено слово «судьба»:

*Но тщетно спорил я с судьбой:
Она смеялась надо мной!*

Судьба вырвала Мцыри из родного мира, а затем начала играть с ним. Родина осталась недостижимой и даже чужой, живущей лишь в обманчивых воспоминаниях.

Сравнение седьмой главы (идиллической картинки: «И вспомнил я отцовский дом...») и двадцать первой, в которой Мцыри произносит: «Да, заслужил я жребий мой!», помогает учащимся понять, в чем же «вина» Мцыри: он не способен преодолеть «тюремное» пространство.

Лермонтовский герой наделен энергией человека, одушевленного свободой, вырвавшегося из монастырского заточения. И Мцыри преодолевает многие преграды искушения (соблазн красоты, жажда схватки с могучим барсом, соблазн покоя в «серебристом голосе рыбки»), но он погибает — одиночество его непреодолимо, родной мир не протягивает ему руки.

Есть еще один звук в поэме, который учащиеся слышат далеко не сразу, — звон колокола. Дело в том, что явного звучания в начале поэмы читатель не слышит, но он возникает в его воображении, когда автор рисует картину монастырской жизни. Безусловно, Мцыри слышал этот звук ежедневно, когда оставался в обители, а в конце поэмы звон колокола раздается вновь как последний удар, разрушающий мечты о свободной жизни, и возвращение к прошлому:

*Я думал — это страшный сон...
Вдруг дальний колокола звон
Раздался снова в тишине —
И тут все ясно стало мне...
... И слушал я без слез, без сил.
Казалось, звон тот выходил
Из сердца — будто кто-нибудь
Железом ударял мне в грудь.*

И вот, приближаясь к финалу поэмы М. Ю. Лермонтова, мы опять обнаруживаем интересные закономерности (вторая и заключительная главы) со словом «звук». «Родной опять раздастся звук!...», — так практически заканчивается исповедь Мцыри.

Мы помним, что и поэма начиналась со «... звука, с которым был рожден Мцыри»: звук «... *священных слов "отец" и "мать"*». Теперь же — желанный звук голосов близких, но так и не встреченных им людей («Друг», «брат», которые «вполголоса споют про милую страну, в которую следа не проложить никогда...»):

*И с этой мыслью я засну
И никого не прокляну!*

Две музыкальные темы звучат в финале:

✦ передающая многозвучие и «гармоничное» разноголосие природного мира («спор» и «тишина», «ночная гроза» и «идиллическая утренняя картина» нового дня и прочее);

✦ музыкальная тема главного героя — тема Мцыри, которая многозвучно и разнообразно открывает читателю внутренний мир юноши.

В композиции поэмы «тема Мцыри» постепенно набирает силу звучания (воспользуемся музыкальным термином «крещендо»), а музыкальная тема природы, напротив, постепенно затихает, уменьшая силу звучания («диминуэндо»).

Подчеркнем, что настоящим открытием для читателя оказались найденные в процессе освоения текста точки пересечения. Наше предположение, что художественный текст выстраивается по законам музыкального произведения опять находит подтверждение: подобные пересечения оказываются принципиальными для понимания авторской мысли.

В теории музыки искусство одновременного сочетания нескольких мелодических линий в музыке называется контрапунктом. Обсуждение и уточнение подобных пере-

сечений в поэме М. Ю. Лермонтова активно проходит на уроке.

Первый раз пересечение музыкальных тем совпадает с композиционно значимыми событиями: гроза (мощная сила природы, обновление и так далее) и побег Мцыри (важное решение героя, которое должно принципиально изменить, обновить жизнь): «*О, я как брат обняться с бурей был бы рад!*».

Осознание главным героем тупика, замкнутого круга, с одной стороны, можно определить как бесконечность, величие, свободный полет жизни, царящие в природе, с другой, — следующей «точкой», что чрезвычайно важно для понимания внутреннего мира героя и авторского отношения к нему. И, наконец, последний момент. Тишину, гармонию мира природы нарушает звучание колокола: «судьбу» невозможно победить...

Сложное схождение и расхождение знакомых мотивов, игра со свободным потоком ассоциаций организуют лирическое целое поэмы М. Ю. Лермонтова «Мцыри». Читатель, словно повторяя путь поэта, принужден кружиться по романтическому космосу. Вероятно многим читателям кажется, что поединок проигран... Однако именно такая форма урока приближает учащихся к пониманию сложной природы одинокого романтического героя, страстно мечтающего о свободе, ощущающего себя счастливым в атмосфере природных стихий.

Столкновение мечты и действительности подсказали форму урока, а поиски созвучий стали главными опорными конструкциями и самого урока.

В завершении нашего урока мы предлагаем учащимся исследовательское задание «Напрасен ли был побег Мцыри?», предполагающее:

?

• работу с иллюстрациями к поэме М. Ю. Лермонтова «Мцыри»;

• выбор лучших поединков, созданных художниками разных эпох — Л. Пастернаком, Ф. Константиновым, И. Глазуновым, М. Н. Орловой-Мочаловой.

Таблица 1

Особенности формы урока	Философский «поединок» добра и зла (Е. Шварц «Дракон»)	Творческий «поединок» (А. С. Пушкин «Моцарт и Сальери»)	Идеологический «поединок» (И. С. Тургенев «Отцы и дети»)	Исторический «поединок» (А. Т. Твардовский «Дом у дороги»)	«Поединок» с судьбой (М. Ю. Лермонтов «Мцыри»)
<i>Идея урока, сформулированная в форме проблемного вопроса</i>	Дракон не умер, а превратился в человека?	Дуэт или дуэль?	Русский человек только тем и хорош, что сам о себе пресверного мнения?	Ах, жить да жить живому?	Немолчный ропот, вечный спор?
<i>Ритм урока: соотносённость «звучащего» текста, творческих заданий, вопросов, обсуждений, точек зрения (строгий, «пульсирующий»)</i>	Поиск «логических» доказательств к проблемному вопросу, система заданий - аргументов	Поиск «звучащих» доказательств к проблемному вопросу	Поиск философских доказательств к проблемному вопросу	Поиск доказательств «продолжения жизни» в «противостоянии с войной».	Поиск «созвучий». Приоритет выразительного чтения.
<i>Эмоциональная атмосфера урока:</i>	Включение авторских чернот	Включение внетекстовых материалов	Включение материалов философского	Включение выразительного чтения	Включение заданий, направленных

приемы, задания	вых вариантов текста	(аудиозапись, видеозапись)	и мировоззренческого характера на природу человека)	кульминационных эпизодов, фрагментов интерпретации	на работу со словом, лингвопоэтический анализ текста
<i>Закон финала:</i> исследовательские задания разного типа с выходом на контексты.	Исследовательское задание по сопоставлению авторского и режиссерского замыслов (искусствоведческий контекст)	Исследовательское задание: «Может ли быть гением безнравственный человек?» (с опорой на произведения русской и зарубежной литературы) (культурологический контекст)	Исследовательское задание: «Герои русской литературы с "прескверным характером" (отношение писателей к менталитету русского человека).» (философский контекст)	Исследовательское задание по сопоставлению образа матери в драматическом и эпическом текстах (историко-литературный контекст)	Исследовательское задание: представление «поединка» в поэме в иллюстрациях художников разных эпох (историко-культурный контекст)

В результате анализа представленных уроков можно сделать следующие предположения.

1. Уроки, сконструированные по законам устоявшейся формы, то есть заимствованной из окружающего мира и перенесенной на организацию (или структуру) урока, имеют такие эстетические признаки, как целостность, ясность и симметричность.

2. В идее урока, как правило, сформулирован проблемный вопрос, который оказывается главным для понимания движения авторской мысли и отражающий природу конфликта, определяющего развитие сюжета, тип героев.

Изменчивость природы конфликта, в свою очередь, ведет к разнообразию в отборе содержания, системы заданий и приемов работы. Можно предположить, что уроки в подобной форме организуются как определенная схема рассуждения: *тезис (идея урока) – доказательство (задания разного типа) – варианты ответов; заданиями интерпретационного характера.*

3. Педагогическая концепция урока выстраивается как разукрупнение авторской мысли, но обязательно предполагает возвращение к ней на более высоком уровне.

4. Ритм уроков можно определить, с одной стороны, как размеренный, строгий (что обусловлено его структурой). Однако в зависимости от природы поединка (особенно при столкновении понятий «жизнь», «смерть», «свобода», «счастье» и другие) ритм может меняться, что сопровождается запланированными паузами, остановками, сменой примеров и другим (условно мы назвали такой ритм пульсирующим).

Структура урока скрепляется двумя – тремя заданиями, которые обеспечивают поиск решения на главный проблемный вопрос.

5. Эмоциональная атмосфера урока поддерживается за счет приемов, активизирующих ученика как читателя: включением черновики, разных видов искусства; вариантов творческого чтения, включением в анализ упоминаемых в тексте названий.

6. Как показал наш опыт, на заключительном этапе уроков наиболее продуктивным является выполнение исследовательских заданий разного характера – индивидуальных, групповых, коллективных, которые содействуют закреплению у учащихся навыка переноса и выходу на контексты различного типа: искусствоведческого, философского, историко-литературного и других.

§ 2. РОЖДЕННЫЕ ФОРМЫ: «ПОРТРЕТ», «ПУТЬ»

В параграфе представлены уроки, форму которых условно принято определять как рожденные формы. В нашем опыте такие уроки можно объединить метафорами «портрет» и «путь».

К рожденным в философии относят формы, заимствованные из окружающего мира, из жизни культуры. В преподавании литературы они, как правило, возникают и формируются в процессе создания (конструирования) урока. Чаще всего в художественном произведении уже есть прямое или скрытое авторское указание на определенную форму. С нашей точки зрения, именно такие уроки предполагают решение методической задачи, связанной с укрупнением авторской мысли на образно-символической основе.

Напомним, что *портрет* – это изображение или описание какого-либо человека (группы людей), существующего или существовавшего в реальной действительности, в том числе художественными средствами живописи, графики, гравюры, скульптуры, фотографии, а также в литературе (словесный портрет).

Существуют отличие в создании портрета в этих видах искусства.

Портрет в литературном произведении является одним из средств характеристики художественного образа, используемым в композиционном целом наряду с иными художественными средствами:

- ✦ описанием настроений и мыслей героев;
- ✦ развитием действия в сюжете;

- ✳ описанием обстановки;
- ✳ диалогом персонажей.

Типы портрета в художественной литературе разнообразны:

- ✳ динамические и статические;
- ✳ развернутые и фрагментарные;
- ✳ психологические, отражающие момент психологической характеристики героя;
- ✳ внешние, представляющие описание черт внешности персонажа.

В изобразительном искусстве портрет — самостоятельный жанр, цель которого — отображение визуальных характеристик модели. *Портрет — это повторение в пластических формах, линиях и красках живого лица и одновременно его идейно-художественная интерпретация.* Именно из изобразительного искусства термин «портрет» пришел в теорию литературы.

Границы жанра портрета весьма подвижны. Часто в одном произведении собственно портрет может сочетаться с элементами других жанров.

Типы портрета в изобразительном искусстве:

- ✳ портрет-картина;
- ✳ костюмированный;
- ✳ исторический;
- ✳ аллегорический;
- ✳ мифологический;
- ✳ семейный;
- ✳ автопортрет.

Основные виды портретной характеристики:

- ✳ портретное описание,
- ✳ портрет-сравнение,
- ✳ портрет-впечатление
- ✳ психологический портрет.

Наиболее сложная разновидность портрета — портрет-впечатление. Его особенность проявляется в отсутствии портретных черт и деталей как таковых, остается лишь впечатление от внешности персонажа, производимое на

какого-либо другого персонажа произведения или на стороннего наблюдателя. Но автору и не надо, чтобы читатель наглядно представлял все портретные особенности героя. Важно, что произведено нужное эмоциональное впечатление от внешности и вполне можно сделать заключение о его характере.

«Путь» — один из базовых культурно значимых концептов в русской ментальности, одна из важнейших категорий, отражающих картину мира нации, — категория пространства, ориентация, определение места человека в нем, разграничение пространства на свое и чужое. Как отмечает Ю. М. Лотман, «... семантика пространства имеет исключительно важное, если не доминирующее, значение в создании картины мира той или иной культуры» [9, с. 205].

Одни исследователи (О. О. Ипполитов, В. А. Маслова, Ю. Н. Караулов, Н. В. Уфимцева) включают концепт «путь» в важнейшие концепты языковой картины мира; другие отмечают, что концепт «путь / дорога» входит в семантическое поле «жизнь» и являются базовой для русской ментальности метафорой «жизнь — путь» [7, с. 52].

Можно предположить, что концепт «путь», с одной стороны, является одним из компонентов важнейшего суперконцепта «пространство», а с другой — самостоятельным концептом, входящим в важнейшие бытийные парадигмы (например, «жизнь — смерть» и другие) [1, с. 221].

Отражение представлений о пути, дороге, путешествии, странствии рассмотрено в исследованиях по философии, культурологии, религиоведении, этнографии, присутствует на различных уровнях традиционно-народной и интеллектуально-элитарной, в обрядах и ритуалах, в фольклоре различных жанров, в высокой и церковной книжности, в художественных поэтических и прозаических произведениях, в живописи, музыке.

В нашем исследовании мы опирались на работу И. В. Толочина, который относит концепты «путь», «путешествие» к *метафорическим концептам*, представляющих

собой средство познания мира и создание новых художественных миров.

Согласно точке зрения исследователя, «... внутри текстов отдельные метафорические выражения соотносятся друг с другом через общность или близость метафорических концептов, стоящих за ними, а также за счет образуемых полей, рядов слов, используемых в этих метафорических сочетаниях». Под метафорическим концептом И. В. Толочин понимает «... не особый тип концепта, а моделированное взаимодействие концептов на аналогической основе» [13, с. 22].

Метафорический концепт обязательно отражает особенности национального образного мышления. Другой важный аспект позиции исследователя — под метафорическим концептом понимается некое ментальное образование, присутствующее в сознании писателя и находящее реализацию в семантико-ассоциативном и образно-символическом планах художественного произведения. Такой концепт пронизывает его структуру, тесно связан с темой, идеей, мотивной системой, философской проблематикой художественного произведения.

Именно метафорический концепт связывает художественный текст с другими произведениями того же автора и с другими художественными текстами, с культурными константами этноса. Для метафорического концепта очень важны его ценностная составляющая, а также определенное контекстуальное восприятие художественного смысла.

Метафора — один из самых сильных литературных тропов. Это не только средство лексической выразительности, но и способ построения образа. Метафора позволяет высветить предмет или явление «... с совершенно новой, необычной стороны, сделать текст неповторимо поэтическим» [6, с. 214].

Метафору можно рассматривать и как систему кодирования информации, когда язык, с одной стороны, обращен к внешнему, а с другой — к преобразованию фактов действительности.

Метафора является неотъемлемой частью художественного и публицистического текстов. Во многих исследованиях метафора рассматривается исключительно как языковое явление. Однако метафору (и вслед за ней — метафорический концепт) можно рассматривать как явление, «удлиняющее руку разума», как выражение авторского, индивидуального видения мира.

Ниже представлены уроки, проведенные в старших классах (поэзия Н. Некрасова, драматургия В. Славкина), форму которых можно определить как исторический портрет XIX века и «портрет-впечатление» XX века.

Представление опыта проведения уроков в форме «пути» объединяет сходство в выражении идеи урока, его ритмической организации «как движения к чему-либо», эмоциональной атмосфере. Однако обнаруживаются и отличия:

✦ «путь» к любви (в пьесе-сказке А. Н. Островского «Снегурочка»);

✦ «путь» к пониманию законов жизни (по рассказу А. П. Платонова «Третий сын»);

✦ «путь» к истине (по рассказу А. Н. Толстого «Древний путь»);

✦ «путь» к шедевру (постижение картины С. Боттичелли «Весна»).

«И КАК ЛЮБИЛ ОН — НЕНАВИДЯ...»

Исторический «портрет» поколения, созданный Н. А. Некрасовым

В последние годы в школьном курсе преподавания литературы появились имена писателей, к которым кардинально изменилось отношение — они вошли в разряд «не совсем обязательных». Одно из них — имя Николая Алексеевича Некрасова.

По мнению Т. Г. Браже, трудность изучения поэзии Н. А. Некрасова состоит в том, что внешняя простота его стихотворений создает иллюзию легкого их постижения. Именно поэтому необходимо уделять большое внимание

тонкости, убедительности анализа его поэзии. Важно, чтобы учащиеся сами увидели в стихотворениях Н. А. Некрасова больше того, что лежит на поверхности.

По мнению методистов, главная задача в изучении творчества Н. А. Некрасова — снять штампы и показать живой образ человека, который в свое время был не только совестью всего «молодого и честного», но и тонкого психолога, мужественного и одновременно чуткого человека, умевшего прислушиваться к чужой боли, автора проникновенных стихотворений, «... лирика высокого порядка со своим стилем, отвечающим теме», человека, умевшего отличать истинные ценности от мнимых [2, с. 128].

По наблюдениям коллег-словесников, знакомство с творческой биографией поэта Н. А. Некрасова вызывает достаточно противоречивые чувства у читателей разных поколений. Пожалуй, именно слово «противоречие» можно считать ключевым для создания ряда проблемных ситуаций на уроках, посвященных изучению творчества поэта. Но противоречивость — качество практически любого творческого человека. *На чем же в данном случае необходимо сделать акцент?* Мы выбираем образ поэта и человека, бесконечно преодолевающего внутренние противоречия, что находит отражение в лирике любой направленности: и патриотической, и биографической, и любовной, и дружеской.

Творческая судьба Н. А. Некрасова — тот случай в русской поэзии, когда каждый этап и период жизни нашли отражение в поэзии. Именно этот принцип и был выбран нами в качестве определяющего весь замысел системы уроков, посвященные творчеству поэта. Это, в свою очередь, предполагает определенную структуру в планировании темы «Судьба и творчество Николая Алексеевича Некрасова» и отражение в выборе поэтических произведений, входящих в программу для обязательного изучения и не только.

Начинается урок с обсуждения вопроса о том, какие события в жизни человека во многом определяют его траек-

торию жизни и деятельности. Наши десятиклассники без труда называют такие понятия, как «семья», «образование», «окружение», в котором растет и взрослеет человек, деятельность, которой он занимается, и, безусловно, такое удивительное чувство, как любовь, которое особенно для творческих людей связано с вдохновением.

Предлагаем следующую систему уроков изучения творчества Н. А. Некрасова в 10-м классе:

урок 1. «Начало пути» («портрет детства»: семья, окружение, годы учебы);

урок 2. «Стихи мои, свидетели живые за мир пролитых слез» («портрет музыки»: «непохожая» музыка Н. А. Некрасова»);

урок 3. «И как любил — ненавидя...» («портрет поколения»: люди, судьбы, взаимоотношения);

урок 4. «Я не люблю иронии твоей...» («портрет влюбленного поэта»);

урок 5. «Поэт или гражданин?» («гражданский портрет» Н. А. Некрасова»).

Особое внимание обращаем на первый урок, который, по нашему глубокому убеждению, выполняет роль установки на чтение, задает направленность методике изучения творчества произведений Н. А. Некрасова, поскольку внимание учащихся сконцентрировано вокруг основных понятий «противоречие» и «портрет».

Представим эскизно первый урок для того, чтобы мотивировать возможность организации урока в предлагаемой форме. Разумеется, вполне естественно в этой ситуации начать разговор с портретов самого поэта.

Среди множества работ мы останавливаемся на двух, выполненных одним и тем же художником в одно и то же время, но абсолютно не похожих друг на друга. Мы предлагаем нашим ученикам познакомиться с работами Ивана Николаевича Крамского (1877), которые считаются одними из лучших в галерее портретных образов, им созданных. Они были написаны в тяжелое время, в гнетущей трагической обстановке

последних месяцев жизни Н. А. Некрасова. Однако несмотря на временное совпадение, образ поэта разный. Информация об истории создания картин доступна для учеников, поэтому на уроке мы подробно останавливаемся на рассматривании портретов и пытаемся обнаружить противоречивые черты в его образе в последние годы жизни.

Первый портрет был заказан П. Третьяковым и создан зимой 1877 года. Тяжелобольной поэт практически не вставал с постели, не писал сам, а диктовал свои последние произведения. И. Н. Крамской хотел изобразить таким, каким он увидел его в эти печальные дни: лежащего на подушках в постели, окруженного любимыми вещами и предметами, напоминающими о его творчестве и неизлечимой болезни. Однако эту идею не принял меценат Павел Третьяков, поскольку в ней, по его мнению, мало было «героического». Николай Иванович Крамской вынужден был согласиться, однако свою идею не забыл.

В том же 1877 году И. Н. Крамской по настоянию П. Третьякова, написал обычный («парадный») портрет, по его мнению, классический по композиции, изобразив Н. А. Некрасова сидящим прямо с головой вполоборота, со скрещенными на груди руками. Все остались довольны — и меценат, и Некрасов, но только... не художник.

Общение с поэтом в дни работы над картиной произвело на него очень сильное впечатление. Художник опять возвратился к первой идее и создал другое полотно, названное «Н. А. Некрасов в период “Последних песен”», на котором представлен совсем другой образ поэта — творческий и одухотворенный. И. Н. Крамского глубоко потрясло мужество Н. А. Некрасова, который вопреки физическим страданиям продолжал работать над циклом, ради чего даже отказывался от обезболивающих, чтобы мозг продолжал четко мыслить.

И. Н. Крамской решил все-таки осуществить первоначальную задумку и изобразить Н. А. Некрасова прикованным к постели. Он написал П. Третьякову:

«Портрет Некрасова будет мною сделан еще один, и я его уже начал: в малом виде, вся фигура на постели и некоторые интересные детали в аксессуарах». Картина получилась. Художник дописывал ее уже после смерти Некрасова. Он показал не больного человека, а ПОЭТА, продолжающего творить даже в тяжелейшие минуты жизни. Для усиления образа И. Н. Крамской убрал все, что, по его мнению, мешало, и ввел атрибуты, которые показывали неукротимую жажду творчества смертельно больного поэта, — портреты А. Мицкевича и Н. А. Добролюбова на стене, бюст В. Г. Белинского в изголовье, журнал «Современник» на полке столика, исписанные листки со стихами, самого поэта с блокнотом и карандашом, размышляющего над поэтической строчкой. Даже теплые цвета ковра и обоев показывают жизненность устремлений поэта. Все, кто был в Третьяковской галерее и внимательно разглядывал картину «Некрасов в период “Последних песен”», без труда могли заметить под краской дополнительные швы на холсте и контур вставки головы. Этому факту посвящено большое количество искусствоведческих исследований.

Пытаемся разобраться с учениками.

Оказывается, по признанию самого художника, он собирался написать небольшую по размерам картину с лежащим Некрасовым, но в процессе работы увлекся идеей и увеличил полотно, надшив его с четырех сторон. Также он изменил первоначальную задумку композиции — Некрасов стал полулежать, опираясь на подушки. Так как размеры композиции увеличились, то чтобы не писать голову заново, Крамской просто вырезал кусок холста с головой, написанной ранее, и вставил его на соответствующее место в новой картине. Довольно большое полотно в буквальном смысле составлено из нескольких мелких частей, как мозаика. Причиной для написания картины послужила все больше усугубляющаяся болезнь поэта. Каждая встреча давалась ему с большим трудом. Ради сеанса 10—15 минут художник нередко ждал целый день. В результате с натуры была написана только голова

Некрасова, остальные части картины художник дописывал уж в мастерской.

Портрет Н. А. Некрасова на постели получился одновременно масштабным и камерным. И. Н. Крамской в этот раз изобразил писателя именно так, как задумал изначально, написав не просто портрет, а создав героический образ поэта, отдающего творчеству свои последние дни.

Второй портрет сам И. Н. Крамской подписал датой 3 марта 1877 года. На самом деле художник заканчивал картину в мастерской уже после смерти поэта. Она датируется 1878 годом. Однако дата, выведенная И. Н. Крамским, для него и для умирающего Н. А. Некрасова стала особенной. Именно в этот день поэт надиктовал свое знаменитое стихотворение «Баюшки-баю». Восторженный художник считал это произведение лучшим, и последний портрет Некрасова напоминал о дне создания стихотворения.

Создание словесного портрета поэта завершает урок и отражается в письменной работе «Штрихи к портрету поэта Н. А. Некрасова».

Какие черты поэта, на ваш взгляд, передают портреты И. Н. Крамского?

Для дополнения противоречивого образа поэта учащихся можно познакомить со стихотворением советского поэта В. А. Рождественского «Некрасов», написанным в 1928 году.

Подробно остановимся на одном из уроков нашей системы.

Идея урока «И как любил он – ненавидя...» призвана дать представление нашим ученикам о современниках Н. А. Некрасова, создать портрет поколения поэта, отразить противоречивое отношение к друзьям-единомышленникам и друзьям-противникам.

Чтобы портрет поколения получился точнее, мы предлагаем ученикам погрузиться в атмосферу времени, расширяя представления наших учеников о роли литературных журналов. С нашей точки зрения, это имеет принципиаль-

ное значение, поскольку условное деление на «единомышленников» и «соперников» во многом объясняется и этим историческим фактом.

Дата 1847 год должна быть хорошо усвоена нашими учениками, так как в дальнейшем мы будем часто обращаться к ней. В этот год Н. А. Некрасов возглавил журнал «Современник», став его издателем и редактором. Под его руководством в журнале с ним сотрудничали передовые литературные умы России. 1849—1856 — годы «мрачного семилетия». Желание поэта — сохранить «Современник», избежать его закрытия.

С 1856 года журнал стал центром общественного и литературного движения. Вокруг Н. А. Некрасова сплотились талантливые писатели и критики, которые продолжали дело А. С. Пушкина и В. Г. Белинского — Л. Н. Толстой, И. С. Тургенев, А. Н. Островский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов. Однако в 1860 в году журнале произошел идеологический раскол, и несмотря на отчаянные попытки спасти журнал, когда Н. А. Некрасов продекламировал свои стихи на обеде в честь знаменитого графа Н. Муравьева («вешателя»), в 1866 году «Современник» был закрыт. Поводом к столь решительному шагу властей стали выстрелы Д. В. Каракозова в Летнем саду, чуть не стоившие жизни императору. До последних дней жалел поэт о своем поступке, назвав это «звуком неверным».

Спустя два года Н. А. Некрасов вернулся к издательской деятельности, приобретя право на издание «Отечественных записок». Этот журнал станет последним в судьбе поэта. Однако были и другие журналы, в которых увидели и свет произведения писателей, знакомых ученикам.

Для представления картины общественной деятельности, отраженной прежде всего в журнальной полемике, учащимся может быть предложено исследовательское задание (заполнение таблицы), с определением направленности журнала и роли в нем Н. А. Некрасова (см. табл. 2).

Таблица 2

Название журнала	Художественные произведения и литературная критика	Сатирические приложения
«Современник» (основан А. С. Пушкиным)		
«Вестник Европы» (основан Н. М. Карамзиным)		
«Русский вестник» (основан М. Н. Катковым)		
«Москвитянин» (основан М. П. Погодиным)		
«Отечественные записки» (основан П. Свиныным)		

В поэзии Н. А. Некрасова учитель совместно с учениками находит стихотворения, которые помогают создать образ поколения, предоставляют возможность почувствовать отношение поэта, попробуют оживить словесные и психологические портреты современников Н. А. Некрасова, сравнив в заключении словесные портреты с изобразительными и фотографиями.

Учащиеся получают задание познакомиться со стихотворениями Н. А. Некрасова, обращая внимание на штрихи, то есть выписывая цитаты, характерные для образа того или иного современника.

Противоречивость — черта поэзии Н. А. Некрасова. И, в первую очередь, противоречив он сам. В стихотворении *«Я за то глубоко презираю себя»* (1845) поэт рисует образ лирического героя, способного к глубокому самоанализу.

Вопрос для учащихся:

? | Согласны ли вы с утверждением, что Н. А. Некрасов — «гений уныния» (К. Чуковский)?

Герой Некрасова — герой страдающий, всегда недоволен собой, его мучают тоска, душевная усталость, собственная бесполезность и бессилие. Однако осознание в себе этих качеств заставляет думать о внутреннем развитии, рождает желание деятельности.

Особое внимание стоит обратить на авторскую мысль о том, что презрение к самому себе может испытать человек, который осознает, что жизнь его протекает бессмысленно («... день за днем бесполезно губя»); если нет деятельности («... силы своей, не пытав ни на чем», «... добровольно всю жизнь пресмыкался как раб»), нет сильных ярких чувств («Что потратил свой век, никого не любя»), слаб душевно. Однако герой Некрасова хоть и «... осудил сам себя беспощадным судом», но способен к самоанализу, у него есть желание прожить жизнь иначе («... любить я хочу... что люблю я весь мир...»).

Какими видел Некрасов людей, окружавших его? Предлагаем учащимся работу со стихотворениями, созданными в разное время посвященными современникам.

Работа начинается со стихотворения «Нравственный человек» (1847), в котором Н. А. Некрасов создал собирательный образ негодяя, но в целом его поступки не противоречат так называемой «строгой морали».

Вопросы, которые могут помочь ученикам сориентироваться:

- ? | Почему автор описывает жизнь и деятельность некого «нравственного человека» с огромной долей сарказма?
- ? | Сформулируйте мораль нравственного человека.
- | Почему в стихотворении искажается само понятие «нравственность»?
- | В чем смысл повторов «Я никому не делал в жизни зла...»?

В стихотворении «*Блажен незлобивый поэт...*» (1852) Н. А. Некрасов не упоминает имени Н. В. Гоголя и не делает никаких намеков на него. Изображенный им образ поэта является собирательным и включает все положительные, по мнению автора, качества.

Н. А. Некрасов глубоко уважал людей, разделяющих деятельный, а не созерцательный подход к искусству. Одним из них поэт считал Н. В. Гоголя. Откликом Н. А. Некрасова на смерть великого писателя и стало это стихотворение.

Вопросы к тексту

- ?
- Какой принцип лежит в основе построения стихотворения?
 - Почему стихотворение начинается с похвалы «незлобивому поэту» с «миролюбивой лирой», а заканчивается образом «обличителя толпы» с «карающей лирой»?
 - Возможно ли, по мнению Н. А. Некрасова, прижизненное признание поэта?
 - Почему только уход заставляет людей по-другому взглянуть на его жизненный путь?

Выбор и объяснение следующих цитат: «благородный гений стал обличителем толпы»; «тернистый путь»; «осудил сам себя беспощадным судом»; «карающая лира»; «проповедует любовь враждебным словом отрицанья»; «со всех сторон его клянут ... поймут, И как любил он — ненавидя!».

Стихотворение «*Памяти приятеля*» (1853) было написано к пятой годовщине смерти В. Г. Белинского, имя которого долгое время было под запретом. Н. А. Некрасов был одним из первых, кто решился его публично упомянуть. Сначала появилась поэма, посвященная критике, затем было напечатано стихотворение «Памяти приятеля», впоследствии переименованное в «Памяти Белинского».

Вопросы к тексту

?

Почему Некрасов называет В. Г. Белинского, своего учителя и друга, «наивной» и «страстной душой», человеком с «прекрасными помыслами»?

Почему поэт сомневается, что потомки будут знать имя Виссариона Белинского?

Особое внимание обращаем на следующие цитаты: «*помыслы прекрасные кипели*»; «*честно шел к одной высокой цели*»; «*кипел, горел...*»; «*память благодарная друзей ... дороги к ней не проторила*».

Непростые отношения сложились у Н. А. Некрасова с другим великим современником, И. С. Тургеневым, что, в свою очередь, нашло отражение в стихотворении «*Прощай, завидуя тебе...*» (1856), посвященном поездке писателя за границу.

Сотрудничество в журнале «Современник» положило начало дружбе поэта с талантливым литературным критиком и публицистом Николаем Александровичем Добролюбовым. К сожалению, многогранный талант Н. А. Добролюбова не смог раскрыться в полной мере: литератор умер от чахотки в возрасте 25 лет. «*Памяти Добролюбова*» (1864) — стихотворение, написанное спустя три года со дня его смерти. По мнению Н. А. Некрасова, с уходом Н. А. Добролюбова читатели потеряли человека, умевшего в доступной и очень увлекательной форме объяснять, «... почему те или иные произведения достойны внимания».

Центральная тема стихотворения — восхищение личностью Николая Добролюбова, значение его творчества для формирования идеалов молодого поколения. Н. А. Добролюбов предстает в образе самоотверженного человека, который обладал редким литературным даром и способностью сплачивать вокруг себя талантливых людей. Н. А. Некрасов восхищается его духовной чистотой, исключительно высоким моральными качествами, жизнеутверждающим настроением.

Вопросы к тексту

- ? | Что создает эффект недосказанности в стихотворении?
| К какому жанру можно отнести это стихотворение?

Выбор и объяснение следующих цитат: «рассудку страсти подчинять», «светильник разума», «вещее перо», «душевная красота».

Стихотворение «Пророк» также о современнике Н. А. Некрасова появилось в печати в 1877 году в журнале «Отечественные записки», хотя в публикации уже не было последней, самой важной по значению и выразительной в художественном отношении строфы. Оно принципиально отличается от известных произведений А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова:

✦ реально существующим прообразом современника, названного пророком,

✦ в жанровом, содержательном и языковой отношении.

Стихотворение, посвященное современнику поэта Н. Г. Чернышевскому, по жанру можно отнести к элегическому посланию читателям о судьбе друга и единомышленника.

Вопросы для учащихся

- ? | Какие строки стихотворения, построенные по антонимическому признаку, запоминаются более остальных?
| Сложно ли человеку XXI века читать это стихотворение?
? | Как вы считаете, что замедляет, приостанавливает темп чтения?
| Можно ли отнести этот текст к «монологу пророка»?
| Почему он не от первого лица?
| Почему отделена многоточием последняя строфа стихотворения, самая важная и сокровенная?
| Согласны ли вы с утверждением, что это стихотворение можно считать «гимном гуманизму»?

Объяснение следующих цитат: «жить для себя возмож-

но в этом мире, но умереть возможно для других»; «... его послал бог гнева и печали».

И наконец возвращаясь к «портрету» поэта, мы знакомим учащихся со стихотворением «Рыцарь на час» (1862), в котором отразились впечатления Н. А. Некрасова от пребывания в Грешневе и Абакумцеве, где за оградой церкви Петра и Павла похоронена его мать.

По мнению многих исследователей, «Рыцарь на час» — это «... покаянное стихотворение» поэта-реалиста Н. А. Некрасова, близкое по жанру к элегии. В нем есть элементы пейзажа, портрета, плача, эпический сюжет.

Стихотворение «Рыцарь на час» должно было стать частью поэмы, которая так и не была написана. Лирический герой осознает трагическое противоречие между своим стремлением к самоотверженному служению народу, благим душевным порывом к идеалу и слабостью воли, ошибочности поступков, неверным шагам. Обостренная совестливость рождает «покаяние», «лирический монолог оправдания».

Опираясь на опыте изучения этого произведения в школе, можно утверждать, что оно всегда вызывает читательский интерес, особенно его название.

Задания к стихотворению

1. Какие события в жизни поэта случились до 1862 года, времени создания стихотворения?

Есть ли связь между созданием стихотворения «Рыцарь на час» и фактами жизни поэта?

?

(Знакомство с В. Г. Белинским и уход критика; сотрудник «Отечественных записок» и редактор «Современника»; потеря Н. В. Гоголя, автор поэтического сборника (1856), арест Н. Г. Чернышевского, отмена крепостного права (1861))

2. Почему при такой насыщенной деятельной жизни, огромных планах поэт создает стихотворение, больше напоминающее подведение итогов?

Почему Н. А. Некрасов отказался от первоначально-

го названия стихотворения «Бессонница», а выбрал «Рыцарь на час»?

Какую интонацию вы уловили уже при первом знакомстве с произведением? (Доверительность, откровенность, исповедальность)

Какие звуки слышит читатель в стихотворении? (Чувствуем запахи, любуемся видами, звуки природы, однако мощнее всего — исповедальный голос лирического героя.)

Какие особенности в построении стихотворения вы можете выделить? (Контраст времени суток (ночь — утро), самостоятельная часть стихотворения — воображаемый разговор с матерью)

Попробуйте определить смысловой перелом в стихотворении. (Когда высокая лексика сменяется просторечной, практически исчезают возвышенные эпитеты и преобладают просторечия: «осенясь», «в балахоне убогом...»)

?

Как в этом тексте переключается образ матери с другими стихотворениями, в которых он присутствует? (Портрет матери написан эпитетами: «русокудрая, голубоокая, с тихой грустью на бледных устах», величаво-безгласная, молодая, прекрасная)

3. Какую роль для понимания смысла стихотворения и состояние героя выполняют образы души, ума, мысли, свободы, совести, жестокой думы, жажды жизни, а в последней строфе — страха, покорности, неуверенности, отчаяния?

Почему олицетворение — наиболее частый авторский прием в этом стихотворении? Что именно с его помощью «оживляет» поэт? (Например, олицетворение совести как некоего живого существа внутри человека «...Совесьть песню свою запеваает».)

Можно ли по названию стихотворения, по эмоциональной окраске предположить его финал, последние строфы? (Эмоциональный порыв, возвышенные мысли сменяются «одновременно насмешливым и жестоким внутренним голосом» героя.)

? 4. Согласны ли вы с высказываниями Ф. М. Достоевского (XIX век) и К. И. Чуковского (XX век) о том, что стихотворение можно отнести к «шедеврам» поэзии Н. А. Некрасова?

Урок завершается подбором и определением качеств и характерных черт современников Н. А. Некрасова («энергичные», «дерзкие», «талантливые», «ироничные», «деятельные», «нравственные», «противоречивые», «склонные к самоанализу»).

? В заключение предлагаем творческий проект «Штрихи к портрету молодого поколения XIX века» (составление коллективного портрета). Выполнив его, ученики сравнивают словесные портреты современников с портретами изобразительными и фотографическими.

«ВОЙНА ОДИНОКИХ ЛЮДЕЙ...»

«Портрет»-впечатление (В. Славкин «Серсо»)

Форма урока, условно определенная нами как портрет, возможна и при изучении драматического текста, в частности, пьесы Виктора Славкина «Серсо». Знакомство с пьесой, которую литературоведение относит к драматургии «новой волны», позволяет учащимся заметить сходство и отличие в портретах поколений XIX и XX веков.

В 1986 году в журнале «Современная драматургия», который тогда находился в почете у читателя, была опубликована пьеса Виктора Славкина с красивым, завораживающим, но не очень понятным для читателей названием «Серсо». Судьба драматического текста оказалась тесно связанной с его постановкой: пьесу поставил талантливый режиссер Анатолий Васильев; в России спектакль шел на сцене частного театра-студии.

Пьеса Виктора Славкина «Серсо» стала легендарным текстом уходящей эпохи, увековечив внутренних эмигрантов советского периода, потомков чеховских недотеп, разочарованных в себе и в стране людей, смиренно живущих в то время, когда им выпало жить.

«Серсо» имеет и другое название, ставшее крылатым выражением: «Мне 40 лет, но я молодо выгляжу».

Заложенная в природе текста возможность размышлять о судьбе поколения другого века повлияла на выбор формы урока, какой мы уже проводили в 10-м классе. Однако выявились и особенности: создание портрета поколения в драматическом произведении предполагает повышенное внимание к форме выражения авторского замысла — речи, ремаркам, мизансценам и другому, то есть требует напряженной работы читательского воображения. Это сложнее, на наш взгляд, но учащиеся 11-м класса вполне способны справиться с этой задачей.

Идея урока «Война одиноких людей...» призывает читателя к размышлению. Коллективная работа организована через систему групповых заданий. Например, первая группа учащихся сосредоточена на анализе ремарок; вторая — составляет «биографии» героев пьесы; третья — наблюдает за развитием драматического действия, оправданностью и внезапностью сцен и появлением героев, определяет природу конфликта, лежащего в основе пьесы.

Ремарка первого действия мгновенно рождает ассоциацию с известной пьесой А. П. Чехова «Вишневый сад»:

«Пятница, Вечер. Пустой бревенчатый дом. Заколоченные снаружи окна. Старинная мебель в чехлах. Запустение. Видно, что в доме никто не живет. Слышен звук мотора... Звук открываемых дверей машины. Раздается удар топора, потом еще удар, еще... Это снаружи отбивают щиты и доски, которыми заколочены окна и двери... несколько ударов — и дверь распадается настежь. В дом вваливается компания».

До прочтения последних предложений читатель на самом деле остается в неведении, текст какого времени перед ним. Однако финал ремарки все расставляет на свои места. Это вторая половина XX века.

Ученики этой группы заметили любопытную деталь: в ремарках В. Славкина мирно соседствуют два време-

ни — настоящее, в котором разворачиваются события, и давно прошедшее, «вдруг» проникшее на сцену (причем буквально) и оказавшееся «вдруг» среди героев.

Кто же они — герои пьесы? Вторая группа представляет истории собравшихся. Это именно истории, поскольку для биографии они слишком малы и незначительны.

Компания молодых людей собирается на даче, на weekend. Дача, дом случайно достались Петушке, главному герою. Да, именно Петушку. В пьесе нет никаких говорящих имен, фамилий. Имена не важны. Они нужны лишь для того, чтобы отделить одного героя от другого. Среди собравшихся Валюша — давняя любовь Петушка, Владимир Иванович — начальник Петушка, который приезжает ради развлечения с самой молодой из собравшихся Надей (ей 26 лет). Еще Ларс — то ли швед, то ли прибалт (он выполняет функции чеховской Шарлотты — нет определенного постоянного места жительства, не помнит прошлого). Еще есть Паша — по образованию историк, а в жизни обивает двери... Самый практичный из всех собравшихся. Он чаще других будет цитировать Чехова, по-своему: «...В человеке все должно быть прекрасно: и квартира, и дача, и куда поехать летом и так далее... Жизнь веселая, а жить скучно...» Есть еще некто Кока — Николай Львович Крекшин, который восемь дней был мужем бабушки Петушка.

Вряд ли представленную информацию о героях можно назвать биографией... Они все очень похожи, поскольку их истории «тусклые», «обыкновенные» истории одиноких людей...

В работу вступает третья группа учеников. Вот и первый неожиданный поворот в развитии драматического действия: компания не понимает, зачем они все собираются у Петушка. Совсем как у А. П. Чехова все произносят диалоги ни о чем. Никто никого не слушает. Реплики произносятся в пустоту. Понятно, что герои играют в жизнь, хотя ни сил, ни желания у них нет:

Петушок, настаивая, чтобы его слушали, раскрывает свою тайну: «Человек может жить семьей, может быть холостым... Но есть третий вариант — живет компания свободных независимых людей, но им интересно вместе...».

Вот в чем причина: все герои одиноки, но не желают или не могут признаться в этом. И одинокий голос Петушка их тоже не убеждает. Портрет поколения, по мнению учеников, не завораживает, не вызывает эмоций, а что самое грустное, не выделяет каждого из них. Только, пожалуй, Паша...

В этот момент на сцене появился посторонний восьмидесятилетний старик, который знал секрет открывания калитки, поэтому прошел незамеченным. Это Кока.

Первое действие заканчивается потерей сознания Коки оттого, что он видит Надю в старинном платье цвета чайной розы и слышит фразу, которую много раз произносила Лизонька, хозяйка этого дома, бабушка Петушка. Неожиданное появление Коки вносит напряжение в развитие драматического действия, однако не меняет отношения наших учеников к героям пьесы.

Второе действие, пожалуй, само является неожиданным для читателя, поскольку все меняется и на сцене, и в героях, и в речи, и (хочется надеяться) в их судьбах.

Веранда усадьбы, свечи, письма. Герои читают чужие письма, погружаются в чужие чувства, комментируя свои переживания... Платье Лизы на Наде, пошлые комментарии постепенно исчезают. Их место занимают письма с цитатами из А. Блока, М. Цветаевой, Б. Пастернака... Чужие жизни герои проживают на наших глазах. Кока находит письмо, в котором Лиза просит вернуть все ее письма, потому что они расстались, вспоминает их игру в серсо и заключает: «Не попал... Серсо летело на столе, серсо летело...». Абсолютно узнаваемо сходство со строками стихотворения Б. Пастернака.

После большой паузы звучат голоса героев, которые под

влиянием чужих писем обращаются друг к другу, наконец-то выговаривая самое сокровенное и важное:

Владимир Иванович Наденьке — о любви,
Валюша Петушку — о пустоте и одиночестве,
Паща Петушку — о служении России....

И наконец, самое главное — звучит монолог Петушка о войне одиноких людей:

«Дорогие мои колонисты!... Милые мои друзья! Сквозь слезы радости смотрю я на вас и с горечью вглядываю в собственную душу. Кто остался у нас, кроме нас самих? Мы у себя лишь и остались... Случай собрал нас всех вместе, момент усадил рядом друг с другом — а если это не случай, не момент, а судьба?... Это война — война одиноких людей!»

Как преобразились наши герои к финалу второго действия! Как изменил их опыт прошлых поколений! Оказывается, у них не жизненные истории, а биографии полные сильных чувств, событий, смелых намерений... В финале все играют в серсо, которое когда-то спрягал Кока... И в этот момент открывается еще одна тайна... Оказывается, Кока приехал для того, чтобы получить этот дом. Получается, что Петушок опять проиграл...

В последнем действии опять письма, отрывки из произведений А. П. Чехова... Отъезд, забивают окна, и звучит последняя фраза Валюши: *«Именно сейчас мы все вместе могли бы жить в этом доме...»*. Однако эксперимент Петушка не удался!

Какими же штрихами был дополнен портрет поколения в финале пьесы? Петушок, который собирает героев в доме из прошлого, — «одинокий». Именно это и объединяет их всех — ни у кого нет семьи. Его мир населен надеждами, оставшимися в прошлом, а сегодняшнее отчаяние лишь на мгновение озаряется светом воспоминаний об ушедшей юности. Предлагая остальным остаться в этом почти чеховском доме жить навсегда, он понимает, что никто не питает иллюзий, осознавая, что эта идея утопична, но на выходные соглашаются принять условия игры.

Это поколение, которое способно вдохновляться опытом прошлого, так как они образованные и еще сохранившие веру в идеал, герои... Современные «лишние» люди... Погружаясь в прошлое, невольно оказываются в ином времени — на рубеже XIX—XX веков. Они понимают, что прожитая жизнь, которая виделась неудавшейся и бессмысленной, вдруг неожиданно обретает смысл, герои начинают осознавать ценность дружбы, будущее представляется им светлым и безоблачным.

Герои «Серсо» проникаются настроением прошлого, читая письма бывших обитателей особняка и пытаясь играть в наивные старые игры, которые так любила молодежь начала XX века. Общая история Коки и Лизы объединяет совершенно чужих людей и словно по-новому настраивает их, позволяет мечтать о недостижимом общем будущем.

И тем не менее прорыва не происходит: никто из героев не в состоянии разделить свою жизнь с другими. Иллюзорное погружение героев пьесы В. Славкина в другой контекст жизни позволяет им бежать от жесткой, неприглядной действительности, заставляет выстраивать новую реальность, созвучную счастливому и почти забытому прошлому.

Конфликта как такового в пьесе как будто нет... Но этот бесконфликтный, почти идиллический внешний сюжет сосуществует с полным трагической безысходности сюжетом внутренним.

Откуда берется здесь безысходность? Случайные люди пусть ненадолго, но становятся родными, и, хотя они осознают, что все происходящее только игра, что-то в судьбе каждого из них должно неизбежно измениться. Мотивы «Вишневого сада» А. П. Чехова гармонично встраиваются в пространство драматургии пьесы В. Славкина «Серсо».

Перед нами коллаж, составленный из воспоминаний и литературных реминисценций, из текстов в диапазоне от расписания поездов Томаса Кука до Николая Васильевича Гоголя, от брошюры «Как играть в серсо» до Антона Павло-

вича Чехова, от высказываний шведского атташе по культуре Ларса Клеберга (прототипа персонажа по имени Ларс) до Александра Сергеевича Пушкина. Все персонажи пьесы живут своей тайной жизнью, закрытой для окружающих. После серии экскурсов в прошлое, спровоцированных письмами, найденными на дачном чердаке, судьба этого поколения ощущается особенно трагичной.

? | Завершает урок письменная творческая работа:
· | «Согласны ли вы с утверждением Анатолия Васильева (режиссера, который поставил этот спектакль) в том, что “Серсо” — это антимир «Вишневого сада» (два портрета — два поколения: сходство и отличие)?»

«ПУСТЬ ГИБНУ Я, ЛЮБВИ ОДНО МГНОВЕНЬЕ ДОРОЖЕ МНЕ ГОДОВ ТОСКИ И СЛЕЗ...»

«Путь» к любви в пьесе А. Н. Островского «Снегурочка»

Удивительная пьеса-сказка А. Н. Островского «Снегурочка» — произведение одновременно и увлекающее читателя и сложное по форме выражения авторского замысла. Героиня сказочной пьесы проходит непростой путь от сомнения «...счастья найду иль нет, а поищу...» до решения погибнуть, только бы научиться любить. При этом автор дает возможность Снегурочке познать и другие качества, которыми наделены люди.

Идея урока «Пусть гибну я, любви одно мгновение дороже мне годов тоски и слез...» оправдывает выбранную нами форму, где учащиеся вместе с главной героиней наблюдают за ее движением к счастливому обретению чудесного чувства.

Пьеса «Снегурочка» А. Н. Островского нравится ученикам, но одновременно рождает странные чувства недоумения и непонимания по поводу финала пьесы, «грустного» и «жестокоего». Странной для читателя стала не столько гибель Снегурочки (так как и в фольклорной сказке она погибает), сколько реакция берендеев: почему они не сожалеют о ней, ведь она погибает и ради их благополучия тоже?!

Интересен тот факт, что и в восприятии пьесы современниками А. Н. Островского «Снегурочка» тоже казалась «странным» художественным произведением. Более того, литературные критики даже пытались обвинить драматурга в том, что сказка А. Н. Островского есть «не что иное, как каприз его фантазии».

Что же объединяет читателей разных эпох?

Образ Снегурочки в пьесе А. Н. Островского наиболее близок варианту народной сказки, опубликованному в 1840 году М. Максимовичем. Его мы предлагаем старшеклассникам для чтения, сопровождая историей появления и другими вариациями.

Автор пьесы заимствует из народного произведения ключевые события — появление Снегурочки у людей, гуляние с подружками, гибель над костром, символом солнечных лучей, при этом делает акцент на общении Снегурочки с людьми.

В результате сопоставительного анализа фольклорной сказки и сказки-пьесы возникают вопросы, которые приближают учащихся к пониманию идеи урока, во многом оправдывая выбранную форму.

- ?
 -
- Зачем автор «придумывает» историю появления Снегурочки (которой нет в фольклорной сказке), наделяя ее образ противоречивыми чертами Весны и Мороза?
- Почему Снегурочка в пьесе А. Н. Островского отправляется «искать счастья» у людей?
- Что привлекает Снегурочку в людях?
- Почему в пьесе-сказке А. Н. Островского Снегурочка погибает?
- Почему так относятся к ее гибели берендеи?
- «Чудо» в фольклорной сказке и в сказке А. Н. Островского происходит. Есть ли какие-то отличия в описании этого «чуда» в фольклорной и авторской сказках?

Пролог в пьесе-сказке А. Н. Островского является экспозицией, где в споре Весны и Мороза завязывается драмати-

ческий конфликт: творческое, живое начало Весны вступает в борьбу с неподвижностью, скованностью, оцепенением Мороза.

Мотивы, завязывающиеся в прологе, во многом определяют дальнейшее действие и его исход. Весна и Мороз предстают как два непримиримых начала. Весну окружает «воинство» — птицы, принесшие ее; Мороза — метели, которые засыпают снегом птиц. В их столкновении раскрывается вечная, характерная для народной сказки, борьба добра и зла, превращающаяся у А. Н. Островского в борьбу «сердечного тепла» и «сердечной остуды».

Пролог открывается монологом Весны. Перед его чтением мы предлагаем ученикам прослушать оркестровое вступление к опере Н. А. Римского-Корсакова «Снегурочка», предваряя его кратким комментарием о композиторе и истории создания оперы. Рассказ учителя хорошо воспринимается учениками, так как история написания оперы во многом совпадает с творческой историей создания пьесы.

Включение прослушивания музыкальных фрагментов на этом этапе урока совсем не случайно. Читателя всегда удивляет, что Снегурочку в первую очередь привлекает в людях искусство. Чтобы выделить эту авторскую мысль, на наш взгляд, эмоциональная атмосфера на уроке может быть поддержана системой заданий, опирающихся как на музыкальную интерпретацию сказочной пьесы, так и на ее театральную постановку.

Система аналитических вопросов помогает сконцентрировать внимание учеников и подготовить их к работе по составлению «партитуры чувств» героев.

- ?
- Меняются ли настроение, интонации, ритм в монологе Весны? Где вы это почувствовали?
 - Как объясняет Весна причину несчастий берендеев?
 - Почему Весна называет эту страну «угрюмой»?
 - Какие картины природы возникают в воображении читателя во время чтения монолога?
 - Почему Весна все-таки возвращается в эту страну?

Работа по составлению «партитуры чувств»

<i>В урочный час обычной чередой Являюсь я на землю берендеев.</i>	Грустно, задумчиво
<i>Нерадостно и холодно встречает Весну свою угрюмая страна.</i>	Печально, уныло, с горечью, разочарованно
<i>Печальный вид: под снежной пеленою Лишенные живых, веселых красок, Лишенные плодотворящей силы Лежат поля остывшие...</i>	Тоскливо
<i>А в ясном небе Как жар горит луна и Звезды блещут усиленным сияньем... И все лишь свет, и все лишь блеск холодный, И нет тепла...</i>	Безнадежно
<i>Но я люблю полнощные страны, Мне любо их могучую природу</i>	Решительно, непокорно, порывисто, упоенно, самозабвенно
<i>Будить от сна и звать из недр земных Родящую таинственную силу...</i>	Оживленно, увлеченно, восхищенно, таинственно

Размышление ребят над вопросом «Можно ли уже в прологе предсказать судьбу Снегурочки?» организует знакомство с пометками драматурга, оставленными в черновых вариантах рукописи, которые позволяют определить и другую причину спора Весны и Мороза, сложную, скрытую для юного читателя.

Около монолога Весны встречается авторская пометка: «Счастье в том, чтобы любить ...», а рядом с монологом Мороза: «Счастье в том, чтобы не любить ...». Ученики с удивлением знакомятся с авторскими пометками, осознавая, насколько глубока природа конфликта в сказочной пьесе.

Появление Снегурочки — нарушение законов природы, потому что в ней соединяется роковое противоречие: беспокойное, творческое начало Весны и холодность, «сту-

жа чувств», доставшиеся от Мороза. Гибель Снегурочки предопределена уже в прологе в словах Мороза:

*Спасенья нет Снегурочке, Ярило
Сожжет ее, испепелит,
растопит,
Не знаю как, но умертвит...*

Но не просто от луча солнца должна растаять Снегурочка, а от «огня любви», поэтому так настойчиво пытается защитить ее Мороз, пряча ее от людей в глухом, дремучем лесу.

В сцене появления Снегурочки (пролог, явление 3) авторских ремарок нет, поэтому представление о ней складывается у читателя только из диалога Весны и Мороза, в котором Весна называет ее «дикаркой» и «красавицей», да еще на странном, необычном желании самой Снегурочки: «Без песен — жизнь не в радость». Плененная песнями Леля, которые дороже ей, чем «жаворонков пенье», «лебяжий печальный клич» и «громкие раскаты соловья», Снегурочка не хочет оставаться в лесной глуши. Она тянется к людям, мечтает петь вместе с девушками и водить хороводы.

Какой путь выбрал для Снегурочки автор? «Обретение волшебного чувства» сопровождается знакомством и с другими противоречивыми чувствами, которые встречаются у людей, — завистью, корыстью, злобой. Однако А. Н. Островский постоянно напоминает читателю о красоте чувства любви, которое рождается в душах людей, способных ценить красоту мира. Возможно именно поэтому в сказочной пьесе, кроме необычного «странного» желания Снегурочки научиться любить, читатель запоминает и образ «странного» царя Берендея, который лучше других знает, каким образом можно помочь главной героине.

Абсолютно не случайно путь-дорога приводит Снегурочку в палаты царя Берендея, олицетворяющего в пьесе организующую и оценивающую силу. «Блюстителем мира» царя Берендея называют гусяры. Он — царь, сходный с образами идеальных царей народных сказок, который живет в мире со своими подданными и заботится о них, как отец заботится о своих детях. Царь Берендей не

только хранитель мира, спокойствия, но и всего миропорядка. Он хранит и знание о мироустройстве и о его круговороте, течении жизни, которое выражается в росписях палат, не только любясь красотой, но и поддерживая эту гармонию в своем царстве.

Царь Берендей сказочен и вместе с тем необычен. Около него собрались все те, кого в старой Руси можно было считать артистами, — скоморохи, слепые гуляры. *Чем же занимается Берендей?* Он расписывает красками резной столб! Да, он еще и художник! Чувство красоты как особый взгляд на мир у берендеев выражается в пластической красоте окружающих их вещей и предметов: *«дворцы, дома, избы — все деревянные, с причудливой резьбой, с резными башнями и вышками»*. Эта вещественная красота преобразует повседневный быт.

Царь Берендей — хранитель красоты, гармонии, меры, поэтому мир, охраняемый им, приобретает еще одно значение: он становится равным красоте, потребность в которой является природным началом человека, и в народном искусстве красота становится нравственной оценкой. Таким образом этическое и эстетическое сливаются.

Царь Берендей — художник, создатель и служитель красоты, наделенный особым даром постижения гармонии мира. Мир — мироустройство, определяющее основы бытия берендеев и выражающееся в творческой росписи палат и домов, то есть мир идентифицируется с красотой как особым взглядом на жизнь.

Законам мироустройства соответствуют строгие нравственные законы берендеевского бытия, блюстителем которых также является царь Берендей. Ведь именно к нему с жалобой обращается обиженная Купава, а берендеи приходят с просьбой судить Мизгиря. Поэтому мир — это и закон жизни, общения, который регулируется коллективным нравственным установлением, обязательным и священным. Раскрытию образа мира в таком значении помогает аналитическое чтение диалога царя Берендея с Бермятой (действие II, явление 2).

?

Почему царь Берендей сомневается в сообщении Бермяты о том, что в «обширном царстве» все благополучно»? Приведите примеры, подтверждающие сомнение царя.

Почему сердит на берендеев Ярило?

В чем видит причины несчастий своих жителей царь Берендей?

Каким образом, опираясь на признание царя Берендея «любезна мне игра ума и слова», вы понимаете его объяснение причины несчастий берендеев: «стужа чувств» и исчезнувшее «служенье красоте»?

Какой смысл вкладывает царь в значение слова «красота»?

Почему решение, найденное царем, может спасти берендеев и вернуть их к счастливой жизни?

С какими понятиями ассоциируются ваши представления о нравственных законах жизни Берендеева царства?

Причина всех несчастий страны берендеев кроется в людском эгоизме, в потере людского родства, в утрате любви и чувства красоты:

*В сердцах людей заметил я
остуду
Немалую; горячности любовной
Не вижу я давно у берендеев,
Исчезло в них служенье
красоте.*

И в этих словах мудрого царя раскрывается глубинный смысл пьесы, где этическая красота человека определяется взаимосвязью с природой и другими людьми. Представления о ней у Берендея тесно связано с чувством любви. Царь скорбит об исчезновении из жизни своих подданных «горячности любовной». Он понимает, что людей раздрают совсем другие страсти: «тщеславие, к чужим нарядам зависть...», а ведь любовь, по его словам, «...благое чувство, великий дар природы», перед которым следует преклоняться. Любовь, как и жизнь, подарены человеку природой. Слу-

жение любви и есть служение красоте, выражающей приоритет духовного начала.

На пути Снегурочки — праздник Ярилы, на фоне хороводов и веселья людей особенно ощутимо ее одиночество. Почувствовать состояние героини, ее желание быть такой же счастливой, как они, люди, чтобы не завидовать чужому счастью, учащимся поможет работа над мизансценированием эпизода встречи Леля и Снегурочки, которая помогает через внешнее расположение персонажей на сцене выразить внутреннюю связь между героями. В данном случае мизансценирование воспроизводит некоторые постановочные принципы и приемы, которые можно назвать внутренней режиссурой А. Н. Островского.

Первая часть работы — определение эмоциональной сложности художественной речи, влияющей на внутреннее интонирование читателя. Следующий этап — определение пластики движения актеров на сцене, жестов и мимики, способствующих большей выразительности стиха. Эти движения определяются интонационной окраской речи. Наша задача — найти соответствия поворота головы, движения рук с интонационным, ритмическим движением стиха*. Предложенный тип задания позволяет ученикам не ослабить внимания к подробностям текста, значимые особенности которого прямо выводят их к постижению чувственно переданных смыслов.

После ухода Леля Снегурочка, как и в действии I, остается одна. В ремарке автор указывает, что Снегурочка снимает венок, который завял — в воображении читателя возникает образ цветка, который брошен.

Цветок — символ человеческой любви, о которой так мечтает Снегурочка, — смят, брошен. Снегурочке, которую мы видели в действии I, еще неведомы человеческие страсти, желанья. Пока еще, любуясь своей красотой, она только чуть тревожно ощущает свою непохожесть на тех людей, которые готовы платить за чудесные песни Леля улыбкой, поцелуем, чувством.

* Подробнее в работе Н. М. Свириной «Методические рекомендации по изучению пьесы-сказки “Снегурочка”» // Изучение литературы в 7 классе: методическое пособие. М. Классик-Стиль. 2002. С. 207 — 235.

Образ цветка перерастает в образ венка — символа верности любовным чувствам. Наблюдение за человеческими страстями, попытки объяснить их для себя не зажгли любовь сердце Снегурочки, «холодное для всех». Ей может помочь только чудо, волшебство, поэтому и венок, подаренный Лелю, а потом оставшийся в ее руках, вянет.

Венок — символ и пламенных чувств, которые еще не способна испытать Снегурочка. В действии III она, оставшись одна, с испугом, страхом слушает признание Мизгиря, а потом наблюдает встречу Леля и Купавы. Горечь, боль и обида, возникающие при виде чужого счастья, «огонь любви», которому она только может позавидовать, но не может испытать, «дары Ярилы-Солнца — любовь и жизнь», которые не в силах получить, — все это заставляет Снегурочку принять важное и одновременно губительное для нее решение:

*Обманута, обижена, убита
Снегурочка. О мать, Весна-
Красна!
Бегу к тебе и с жалобой и
с просьбой:
Любви прошу, хочу любить.
Отдай
Снегурочке девичье сердце,
мама!
Отдай любовь иль жизнь мою
возьми!*

Внимание ребят сосредоточено на вопросах:

- ?
- Как вы будете читать этот монолог?
 - Какие чувства вам нужно передать?
 - Определите изменения интонации в тексте монолога. Для этого попробуйте расставить логические ударения и обозначить интонационные паузы.
 - Подумайте над темпом выразительного чтения и его изменениями.
 - Как вы считаете, какое значение имеют глаголы в тексте монолога? Какова логика их расположения?

Свое обращение к Весне Снегурочка определяет как жалобу и как просьбу. Ее просьба не выражает развитие чувств героини, а превращается в глаголы повелительного наклонения: «отдай любовь», «отдай девичье сердце». Значение слова «жалоба» в монологе Снегурочки, по сути ставшей мольбой, раскрывается в последней строке монолога («хочу любить», «иль жизнь мою возьми»), где слова «любовь» и «жизнь» становятся синонимами. Последняя просьба, обращенная к Весне («Пусть гибну я, любви одно мгновенье // Дороже мне годов тоски и слез»), близка основному мотиву стихотворения А. С. Пушкина 1816 года «Желание»:

*О жизни час! лети, не жаль тебя,
Исчезни в тьме, пустое привиденье;
Мне дорого любви моей мученье —
Пускай умру, но пусть умру любя!*

Лирический монолог Снегурочки поражает мощностью жизненной силы, энергии. Это миг гибели, который она ощущает как преображение.

В финале урока опять возвращаемся к началу пути героини пьесы и еще раз наблюдаем путь, пройденный ею до появления заключительного монолога.

Задания по сопоставлению сценических трактовок роли Снегурочки в исполнении Г. Федотовой, В. Комиссаржевской, Л. Макаровой завершают урок.

?

Какой из образов, созданных актрисами, соответствует вашим представлениям о героине сказочной пьесы?

Кому из актрис, исполняющих роль главной героини сказки, удалось передать «чудо» превращения Снегурочки?

Другой вариант — творческая работа-рассуждение.

Почему царь Берендей, выражая отношение всех берендеев к произошедшему чуду, произносит слова: «Печальная Снегурочки кончина... тревожить нас не может»?

?

Ваше отношение к финалу сказки?

Почему мудрый царь называет «печальную кончину» Снегурочки «чудесной гибелью»?

Как вы думаете, в чем разница в значении слов «гибель» и «кончина»? (Обратите внимание на эпитеты: гибель «чудесная», кончина «печальная».)

**«ЧЕЛОВЕК ВЕЛИК, БЕЗ КАЖДОГО
НАРОД НЕ ПОЛНЫЙ...»**

**«Путь» к пониманию законов бытия
в рассказе А. П. Платонова «Третий сын»**

В русской литературе есть писатели, чьи произведения оставляют глубокий след в сознании читателя, заставляя совершать очень простые, на первый взгляд, но чрезвычайно важные открытия. Именно такие художественные тексты поражают наших учеников.

Современное литературоведение едино во мнении, что небольшой рассказ «Третий сын» (1936) — «маленький шедевр» Андрея Платонова. От своих современников писатель постоянно слышал упрек, что среди его героев — образ умирающей матери, переходящий из рассказа в рассказ.

Для Платонова не случайно волнение, вызываемое мыслью о матери и о сыновьем неисполненном долге. Он часто говорил о том, что матери умирают, прощая своих сыновей: «Все мы пускай без вины, а все-таки виноваты перед своими родителями. Идея жизни торжествует в мире — и мать есть начало жизни, и все мы в вечном долгу у жизни, как в вечном сыновьем долгу».

Идея урока «Человек велик, без каждого народ не полный...» концентрирует внимание учащихся на познании вечных истин, составляющих основу человеческой жизни. После чтения рассказа перед учениками возникают абсолютно толстовские вопросы: *Что дурно? Что хорошо? Что надо любить? Что ненавидеть? Что такое ответственность и зрелость? Почему в жизни человека важно движение?*

Выбранная форма урока позволит ученикам проследить путь к осознанию законов человеческой жизни.

Опыт проведения уроков, связанных с восприятием, анализом и истолкованием рассказа А. Платонова «Третий сын», показывает, что текст вызывает мощный эмоциональный отклик у абсолютного большинства старшеклассников. Равнодушных в классе практически нет.

При внешней простоте сюжета рассказ ведет читателя к пониманию важнейших сущностных мыслей о связи поколений, об «укорененности бытия», о вечном и временном в истории человечества и каждого человека в отдельности, и, наконец, контекстный подход помогает раскрыть «тайну» рассказа «Третий сын»*.

Вопросы и задания к рассказу «Третий сын»

- ?
- Какие эмоции вызвали у вас начало и финал рассказа?
 - Как вы думаете, почему в рассказе нет собственных имен?
 - Почему никто из сыновей не возвращался в дом до смерти матери?
 - Почему автор подчеркивает, что третий сын «физик» и «коммунист»?
 - Как вы объясните, что он один привез с собой дочку на похороны матери?
 - Какова роль эпизода отпевания? Почему сыновьям стало «неудобно и стыдно»?
 - Попробуйте предположить, что же сказал третий сын своим братьям, после чего «вдруг наступила тишина»?
 - Почему рассказ называется «Третий сын»?

Сюжет рассказа, на первый взгляд, действительно прост: умирает мать, и старик-отец отправляет сыновьям в разные концы страны шесть телеграмм «однообразного содержания», затем возвращается домой, где и ожидает их.

* Подробнее в работе Л. В. Дербенцевой «Изучение творчества А. Платонова» // Литература. Методические рекомендации. 11 класс / под редакцией В. Г. Маранцмана. — М. Просвещение. 2009. С. 132–145.

У А. Платонова редко можно встретить внутренний монолог, «чувственную» лексику. В передаче внутреннего мира героев, как в устной поэзии народа, автор лишь намекает читателю о чувствах, за которыми часто скрывается человеческая судьба:

«После отправления телеграмм старый отец вернулся домой; он сел на табуретку около длинного стола... курил, шептал грустные слова, следил за одинокой жизнью серой птицы... иногда потихоньку плакал, потом успокаивался, заводил карманные часы, поглядывал на окно, за которым менялась погода в природе: то падали листья вместе с хлопьями сырого усталого снега, то шел дождь, то светило позднее солнце, нетеплое как звезда, — и старик ждал сыновей».

Собираются сыновья, каждому из которых пришлось проделать определенный путь, пройти долгую дорогу, прежде чем снова вернуться в дом, двери которого всегда были открыты для них, но они почему-то не возвращались. Теперь дети уже не принадлежали дому, они принадлежали разным дорогам, которые редко возвращали их в то место, где прошло детство, где их научили любить друг друга. Только смерть матери заставила их собраться вместе.

В рассказе нет портретных характеристик сыновей, все они просто «громadne мужнины», зато автор подробно описывает деятельность каждого из них: старший, как и положено, прилетел первым; он работал начальником цеха аэропланового завода; двое других «были моряками — командирами кораблей», один — московский артист; третий сын — физик, коммунист, а самый младший учился на агронома.

Взрослые сыновья и «слабосильный отец» с внучкой на руках, которую привез третий сын, безмолвно стояли вокруг «маленького тела матери», скрывая друг от друга свое отчаяние, свое воспоминание о детстве, «... о погибшем счастье любви, которое беспрерывно и безвозмездно рождалось в сердце матери и всегда... находило их, и они это постоянно, безотчетно чувствовали и были сильнее от этого сознания и смелее делали успехи в жизни».

Выполнив наказ матери отслужить по ней панихиду, братья как в детстве ночью собираются в своей комнате.

А. П. Платонов особо выделяет привязанность и любовь братьев к друг другу: эта ночь объединила их в общей горе и одновременно позволила вспомнить детство (смешные нашивки, пришитые к постельному белью — «голова», «ноги»), молодость, когда родители помогли каждому из них получить образование и выбрать интересную профессию, впечатления, пережитые каждым из них вдалеке друг от друга. Этот эпизод рассказа всегда вызывал возмущение критиков: «Почему в момент скорби дети забывают об умершей матери? Как могут они петь, хохотать, резвиться, когда за стенкой гроб матери, старик-отец и с мокрым от слез лицом дочка одного из них». Однако эта сцена убеждает читателя, что жизнь не остановилась со смертью матери, сыновние чувства нисколько не притупились. Просто братья давно не виделись, и сейчас их захватывают эмоции близких друг другу людей, которые снова вернулись домой.

После этой сцены в сюжете рассказа возникает неожиданный, на первый взгляд, поворот. Внучка, увидев слезы на щеке деда, вдруг произносит не по-детски мудрые слова: *«Лучше не плачь: ты старый, скоро умрешь, тогда все равно не будешь плакать»*. И в этот момент в шумной комнате вдруг наступает тишина. Третий сын, отец девочки, который ничего не говорил и не смеялся, что-то сказал своим братьям, что они даже перестали разговаривать. Он же вышел из комнаты и подошел к матери, *«которая не вытерпела жить долго»*, посмотрел на нее и... потерял сознание.

Финал рассказа — всего одно предложение: похороны матери и гордость отца, *«что его также будут хоронить эти шестеро могучих людей, и не хуже»*.

Сюжет рассказа А. П. Платонова представляет собой модель жизни трех поколений, настойчиво повторяя их неразрывность. Кроме того, автор расставляет акценты на неизменных нравственных понятиях, которые и являются смыслом жизни для людей. Смыслы эти раскрываются че-

рез контексты, включенные в анализ художественного произведения.

Почему рассказ называется «Третий сын»? С одной стороны, А. П. Платонов настойчиво в ходе повествования выделяет «третьего сына», тревожа сознание читателя хорошо знакомым фольклорным образом. Образ третьего сына в сказке генетически восходит к разложению родового строя, утрате материнского начала в истории и к выделению патриархальной семьи, противостоящей роду: «Образ третьего сына — спасителя отца или матери — соответствует представлению русской сказки о сыне как хранителе патриархальной морали» (Е. Мелетинский). Только третий сын в рассказе А. П. Платонова может сохранить память о прошлом, где всегда жили домом, семьей.

С другой стороны, «Третий сын» — это попытка осмысления действительности 30–40-х годов XX века, рассказ о судьбах разных поколений, которые, на первый взгляд, уже не никогда смогут понять друг друга. Старики-родители не всегда принимают интересы и жизненные устремления детей, однако это не мешает гордиться, любить, ждать их возвращения в дом. Мотив возвращения к своим истокам позднее, в 60–70-х годах XX века, мощно зазвучит в литературе писателей-«деревенщиков». Можно предположить, что А. П. Платонов стоит у истоков, только возвращение сыновей его рассказа больше похоже на возвращение победителей, чем «блудных сыновей».

И наконец, «Третий сын» возвращает читателю надежду и веру в спасение чудом, как в сказке, которая всегда на стороне нравственной правды. Автор из трагического семейного события смог извлечь смысл исторического развития жизни. Темы любви, душевной привязанности, памяти наиболее важные в рассказе, а значит, живо и понимание «укоренности бытия». Предлагая в рассказе философскую модель нравственных законов человеческой жизни, А. П. Платонов смотрит в будущее с оптимизмом: покидая дом, дети самостоятельно пытаются устроить собственную судьбу, но только «труд памяти» и возвращение к корням помога-

ют им по-настоящему прожить сложную и неповторимую жизнь.

- Урок заканчивается письменным размышлением учащихся.
- ? Согласны ли вы с высказыванием А. П. Платонова о том, что «жизнь есть упускаемая и упущенная возможность»?
- Какой «путь» должен пройти человек, чтобы понять «законы устройства жизни»?

«КАКОЙ ПРЕКРАСНЫЙ МИР ПОГИБАЕТ...»

«Путь» к истине в рассказе А. Н. Толстого «Древний путь»

В нашем опыте был урок по художественному произведению, в названии которого уже встречается слово «путь». Это одновременно и упрощает задачу, связанную с выбором формы урока, и усложняет деятельность, поскольку она (форма) видоизменялась.

Рассказ «Древний путь» создан А. Н. Толстым в 1927 году сразу после того, как он вернулся из эмиграции. В нем показано возвращение на родину смертельно больного французского интеллигента Поля Торена, подавленного своим участием в походе на юг России. Пароход «Карковадо», на котором герой возвращается на родину, следует из Черного моря в Эгейское, затем через Средиземное в Марсель, повторяя путь, освоенный людьми с древнейших времен.

Таким образом, главный герой совершает путь, который прошло человечество от зарождения истоков к трагической катастрофе, связанной с гибелью людей во время войны. И кроме того, древний путь оказывается движением к поиску правды, истины. Именно к такой мысли приходит герой перед смертью в финале рассказа: «Жизнь прекрасна, почему люди не ценят этого?»

Идея заключительного урока «Какой прекрасный мир погибает...», подчиняясь задуманной форме урока,

выстраивается на метафорических концептах «путь» и «путешествие».

Схематично обозначим некоторые варианты.

В первом варианте урок может выстраиваться в форме путешествия по культурам европейских стран. Идеей урока, подчиняющей и отбор материала, и способности деятельности учащихся, может стать метафора «нам по пути...»*. Идея урока позволяет организовать деятельность учащихся в форме путешествия читателя «сквозь культуры»: от Древней Греции до современной Европы, и составление «живой» карты древнего пути, который прошла человеческая цивилизация. В рассказе А. Н. Толстого он показан глазами героя: «Путь, которым шел пароход, был древней дорогой человечества из дубовых аттических роц в темные гиперборейские страны».

Форма урока, позволяющая сделать это более естественно, с нашей точки зрения, — создание страницы из дневника путешественника (или записки путешественника). Подобный выбор создает необходимые условия для успешной творческой деятельности наших учеников.

Размышление над вариантами толкования слова «путь» сопровождается письменной работой, позволяющей читателю выбрать определенный ракурс интерпретации художественного текста

Что видит герой?

Какие страны «проплывают» перед ним?

Что он вспоминает из культурных событий, происходящих в этих странах?

Какие легенды оживают в его памяти и воображении?

Что больше всего поразило вас?

О каком имени, событии, авторе, произведении, герое, легенде хотели бы поведать вы? Почему?

* Подробнее в монографии Л. В. Шамрей «Образность как основа и принцип изучения художественной литературы». Н. Новгород. Нижегородский институт развития образования. 2015. С. 106 – 119.

Идея другого варианта урока — метафора «без пути...», склоняющая учащихся к размышлению над сложными вопросом: почему путь человечества — это не всегда созидание, но и движение к саморазрушению?

?

Почему человечество проходит путь от рождения к трагической катастрофе войны (от жизни — к смерти)?

Почему практически каждому поколению приходится делать выбор между войной и миром?

Человечество хорошо знает, что война — самое противоестественное событие в истории, но тем не менее войны происходят, разрушают и уничтожают. Подобные вопросы задавал и XIX век (Л. Н. Толстой, Н. А. Некрасов). Строки стихотворения М. Ю. Лермонтова «Валерик» созвучны мыслям писателя XX века А. Н. Толстого (возможны задания по сопоставительному анализу произведений):

*Я думал: жалкий человек...
Чего он хочет!.. небо ясно,
Под небом места много всем,
Но беспрестанно и напрасно
Один враждует он — зачем?*

Почему же человечество не извлекает уроки из прошлого опыта? На уроке мы пытаемся найти ответ на подобный вопрос.

Урок выстраивается следующим образом: сначала мы «собираем» книгу, которая принадлежит главному герою, а затем ученики додумывают финальную главу книги которой нет в тексте А. Н. Толстого: «"...Сейчас он написал бы все иначе..." Почему? Что так перевернуло героя?».

Деятельность учащихся на уроке может быть выстроена как создание книги Поля Торена.

?

На заключительном уроке мы рассуждаем о пути как движении человечества к истине, гармонии, красоте. Размышления над метафорой «путь истины...» предлагаем оформить в виде эссе, которые могут быть названы:

«Так, в жизни есть мгновения — их трудно передать...»;

?

«Путник по вселенным»;
«Душа хотела б быть звездой...»;
«Есть только миг...».

Своеобразным эпилогом наших уроков может стать создание книги «Мгновения жизни», которая объединит эссе всех учащихся.

«БОГ СОЗДАЛ ИТАЛИЮ ПО ЗАМЫСЛУ МИКЕЛАНДЖЕЛО...» «Путь» к шедевру мирового искусства

В конце этого параграфа представляем урок в форме заочного путешествия, однако материал его сконцентрирован не вокруг художественного произведения, а представляет собой путешествие в историю культуры.

Идея урока «Бог создал Италию по замыслу Микеланджело...» (заочное путешествие во Флоренцию) отражает движение учащихся к шедевру мировой живописи — картине Сандро Боттичелли «Весна».

Италия — классическая страна эпохи Возрождения, с XIII по XVI век прошедшая все этапы его развития. Она всегда притягивала русскую творческую интеллигенцию. Русские художники, композиторы и писатели всегда стремились попасть туда. В Италии были созданы или задуманы многие шедевры русского искусства.

В Италии с упоением творили русские композиторы и поэты, живописцы и писатели. Особое место занимала Италия в жизни *Николая Васильевича Гоголя*, прожившего в Риме, по его мнению, «свои лучшие годы». *Федор Михайлович Достоевский* закончил во Флоренции роман «Идиот», который глубоко повлиял на русскую литературу. Там же во Флоренции великий русский композитор *Петр Ильич Чайковский* написал оперу «Пиковая дама». Судьба прочно связала с Италией и *Сергея Дягилева*, русского театрального и художественного деятеля, антрепренера, одного из создателей группы «Мир Искусства», организатора «Русских сезонов» в Париже и труппы «Русский балет Дягилева». Венеция была мила сердцу *Игоря Стравинского* и стала его последним прибежищем: его прах покоится на острове

Сан-Микеле в венецианской лагуне. На том же кладбище похоронен и *Иосиф Бродский*. Остров Капри надолго стал пристанищем великого русского писателя *Максима Горького*, дом которого был всегда полон гостей.

На протяжении нескольких веков Рим был «академией Европы», ее главным учебным центром. Здесь происходили встречи, шло творческое общение художников различных школ и направлений. В Италии учились *братья Брюлловы*, здесь бывал *О. А. Кипренский*, *И. К. Айвазовский*, *И. И. Левитан*, *А. А. Иванов*, *И. Е. Репин* и *В. И. Суриков*. Без «итальянских» впечатлений и «итальянского» опыта многие жемчужины русского искусства просто не увидели бы свет.

Система исследовательских заданий, направленных на создание «портрета Италии», решает обучающие и познавательные задачи, стимулирует эмоциональную и эстетическую реакцию, содействует работе творческого воображения учащихся.

О каких городах Италии вам известно?

Попробуйте найти необычные, интересные для вас факты из истории и культуры этих городов.

?

Ватикан — столица католиков (собор святого Петра и находящаяся в нем скульптурная композиция «Пьета» — одно из известнейших творений великого итальянца Микеланджело Буонарроти); *Венеция* — царица моря-жизни (дворец Дожей, собор святого Марка, К. Гоцци; русские поэты и писатели в Венеции); *Рим*.

Выбираем заочную экскурсию во Флоренцию — город-государство, поднявшее искусство от ремесла к художеству (академия изящных искусств, в которой находится статуя Давида Микеланджело; колокольня Джотто; дом-музей Данте). Галерея Уффици — не только старейший музей Италии, но и самое полное и значимое собрание итальянской живописи в мире. От созерцания множества шедевров искусства таких мастеров, как Сандро Боттичелли, Санти Рафаэль, Леонардо да Винчи, Тициан Вечеллио, обостряются эмоции, начинается головокружение и кажется, что образы на фресках оживают на глазах.

Известный французский писатель Фредерик Стендаль после посещения Флоренции написал: «Когда я выходил из церкви Святого Креста, у меня забилося сердце, мне показалось, что иссяк источник жизни, я шел, боясь рухнуть на землю...».

Галерея Уффици во Флоренции — это один из величайших музеев мира, где выставлены работы знаменитейших европейских художников. Но помимо картин музей располагает значительной коллекцией копий и подлинников античных скульптур, предметов интерьера эпохи Возрождения, графических работ. Всего в галерее Уффици 45 залов, некоторые из них посвящены творчеству отдельных художников. Предпочтение отдано, разумеется, творцам Возрождения: Джотто ди Бондоне, Сандро Боттичелли, Тициану Вечеллио, Микеланджело Меризи да Караваджо. В собрании музея есть работы немецких, французских и фламандских художников, а также богатейшая коллекция автопортретов. Интересно путешествие в историю великого музея (замысел и воплощение, «Коридор Вазари», судьба музея во время войны, возвращение в стены музея великих шедевров и другое).

Один из выдающихся художников эпохи Ренессанса — флорентиец *Сандро Боттичелли (1445 – 1510)*, который родился в семье богатого мещанина Марианно де Вани Филиппеи и получил великолепное образование. Обучение искусству живописи юный Боттичелли проходил в мастерской флорентийского скульптура и художника Андреа Вероккио, там он подружился с молодым Леонардо да Винчи.

Картины Сандро Боттичелли пользовались большой популярностью среди образованных флорентинцев. Однако во второй половине жизни художника в его творчестве произошли значительные изменения.

Сандро Боттичелли был страстным религиозным человеком, и поэтому его сильно захватили пылкие проповеди доминиканского монаха Джироламо Савонаролы, который в своих проповедях объявил непримиримую

войну богатству, роскоши, различным земным развлечениям (особенно таким, как музыка и танцы). Во внутреннем мире Боттичелли долгое время шла борьба между гуманистическими ценностями ренессансной культуры и призывами к покаянию и аскетизму, звучавшими из уст Джироламо Савонаролы. Под конец жизни в своем творчестве Боттичелли почти полностью отказался от любых античных тем, а все его полотна стали посвящены сугубо христианским сюжетам. Одно из самых великолепных произведений художника — картина «Весна», которая поражает воображение зрителя и погружает в тайны изобразительного искусства.

Попробуем с учениками пройти сложный эстетический путь к постижению шедевра.

«Тайны “Весны”» Сандро Боттичелли

1. *«Жизнь и судьба»* 500-летней картины С. Боттичелли «Весна» (1482).

История создания картины: реальность и фантазия, забвение и триумф.

Судьба картины в истории культуры; личность Сандро Боттичелли (театральный придворный художник, дружба с Джулиано Медичи); реальная основа сюжета картины.

2. *«Магия ритма» (принципы организации художественного пространства картины С. Боттичелли):* сколько персонажей изображено? Есть ли какая-то закономерность в их изображении? Как вы думаете, с чем это связано?

Композиционный ритм «Весны» С. Боттичелли довольно сложен. Фигуры расположены волнообразно.

«Весна» тесно связана с культурой Италии XV века. Движения ее персонажей напоминают танцы того времени.

По своей тематике и выбору действующих лиц она перекликается с костюмированными шествиями, проходившими во Флоренции каждую весну, поэтому в ту эпоху были понятны ее смысл, аллегории и символизм.

3. *«Поэт линий».* В живописи картины было и такое содержание, воспринять которое были способны лишь наиболее образованные современники Боттичелли. Худож-

ник дважды показал на картине Флору-Хлорис, но это не единственное повторение. В XV веке в Грациях видели три разных проявления единого божества Венеры; считали, что Грации — это она сама.

Разум выступает в картине «Весна» в союзе с Любовью-началом и основным источником познания, согласно учению флорентийских философов, современников Боттичелли.

4. «Другому как понять тебя?...» Философские, мифологические, религиозные, исторические и экзотические версии интерпретации знаменитого шедевра.

5. «Ученик» *Сандро Боттичелли*.

В искусстве XX века есть художник, которого можно причислить к последователям Сандро Боттичелли, — Амедео Модильяни, итальянец, флорентинец, окончивший флорентийскую Академию. Он хорошо знал и произведения Боттичелли, и его иллюстрации к «Божественной комедии». Но дело не только в этом. Модильяни так же, как и Боттичелли, — великий поэт линии.

По мнению исследователей, стекающая вниз линия создает определенный ритм жизни формы. И у него не только есть эта магия ритма, которая так характерна для Боттичелли, не только определенное чувство музыкальности, но даже по внутреннему состоянию он очень близок Боттичелли — глаза без зрачков, длинные вытянутые шеи, покатые плечи и другое. Кроме того, во всех его вещах есть та же самая интонация глубокого и абсолютного одиночества, свойственная Боттичелли.

Имя Модильяни может быть известно старшеклассникам в связи с изучением судьбы и творчества А. Ахматовой.

? В конце урока учащимся можно предложить варианты творческих заданий: работа-рассуждение над вопросом:

? У каждого свой путь... Совпадают ли ощущения великого французского писателя Фредерика Стендаля, посетившего в 1817 году Флоренцию, с вашими впечатлениями от заочного путешествия в этот город спустя двести лет?

Таблица 3

Особенности формы урока	«Путь» к любви (по пьесе А. Н. Островского «Снегурочка»)	«Путь» к пониманию законов бытия (по рассказу А. Платонова «Третий сын»)	«Путь» к истине (по рассказу А. Н. Толстого «Древний путь»)	«Путь» к шедевр (история картины Боттичелли «Весна»)	«Портрет» поколения XIX века	«Портрет» поколения XX века
<i>Идея урока:</i> в форме размышления, рассуждения (чаще оформляется много-точием)	«Пусть гибну я, любви одно мгновение дороже мне годов тоски и слез...»	«Человек велик, без каждого народ не полный...»	«Какой прекрасный мир погибает...»	«Бог создал Италию по замыслу Микеланджело...»	«И как любил он – ненавидя...»	Война одиноких людей...
<i>Ритм урока:</i> соответствие «звучащего» текста, творческих заданий, вопросов, обсуждений (напряженный, динамичный, замедленный)	Определяется «противоприродо» в главной героини: от появления до сцены таяния	Задан на протяжении изображения события (смерть матери), столкновением понятий «жизнь» и «смерть»	Задан сложностью философского вопроса об истинности жизненного пути человека	Задан эстетическим «движением» от внутренней культуры ученика к шедевр искусства	Задан «неопределенностью и непредсказуемостью» «портрета» прошлых поколений	Задан сложностью создания «портрета» – впечатления.

<p>Эмоциональная атмосфера урока: приемы, активизирующие воображение учащегося, задания интересного претворения характера</p>	<p>Система творческих заданий, включающих сопоставление разных видов искусства</p>	<p>Задания, включающие работу воображения учащихся, «восстановление» эпизодов</p>	<p>Визуализация деталей рассказа и введение культурно-логического контекста</p>	<p>«Наполненность» шедеврами культуры: страна – город (Италия) (Флоренция); музей (Уффици) – картина С. Боттичелли</p>	<p>«Звучащий» поэтический текст как основа для создания «портрета» поколения</p>	<p>Поиск «случайных» совпадений</p>
<p>Закон финала. Система заданий контекстного характера</p>	<p>В конце «пути» героини – чудо преображения. Как оно может быть передано, сыграно? Сопоставление интерпретаций</p>	<p>Творческая работа – расхождение с суждением в философский контекст: какой текст: какой «путь» должен пройти человек, чтобы почитать законы жизни?</p>	<p>Многообразие «путей» к истине через историко-литературный контекст: последняя глава ненаписанной книги героя, создание собственной книги</p>	<p>Может ли современный человек пройти сложный эстетический «путь» и «пережить» синдром Стендала?</p>	<p>Создание исторического «портрета» с выходом в биографический контекст поколения</p>	<p>Две эпохи – два «портрета»-впечатления. Историко-литературный контекст</p>

Обобщая представленный опыт, сделаем следующие предположения.

1. Уроки, сконструированные по законам рожденной формы, то есть заимствованной из окружающего мира и перенесенной на организацию (или структуру) урока, имеют такие эстетические признаки формы, как целостность, граничность и упорядоченность.

Безусловно, форма урока в определенной степени зависит от самого литературного материала (*например, урок «портрет» в 10-м классе обусловлен жанром стихотворений Н. А. Некрасова: стихотворения – портреты современников поэта*).

Как правило, форма построения уроков объединяет деятельность учащихся вокруг авторского представления о том, какой путь должен / может пройти человек, чтобы почувствовать, ощутить, пережить состояние гармонии с миром.

В предложенных уроках выбраны наиболее напряженные моменты человеческой жизни и сформулированы в идее уроков, приглашая к размышлению о том, без чего жизнь человека невозможна — любовь, дом, память, смерть, красота.

2. В идее урока, как правило, отражены авторское суждение (умозаключение), рассуждение, размышление. Уроки в подобной форме не предполагают однозначности, единого истолкования идеи урока, вынесенной в названии, напротив, включают, предполагают вариативность решений и убеждений. Именно по этой причине формулировка идеи урока заканчивается многоточием.

3. Педагогическая концепция такого урока выстраивается как укрупнение авторской мысли, последовательно разворачивающейся в сюжете произведения и организующей деятельность учащихся.

4. Ритм подобных уроков — напряженный. Это, в свою очередь, подтверждается объемом заданий исследовательского характера (*можно ли обрести счастье без переживаний, сильных чувств, без представления и понимания нравственных ценностей, которые определяют жизненный путь человека, без*

эмоциональных потрясений, которые неизбежны в результате воздействия на человека шедевров культуры?). В ходе уроков, предполагающих детальную работу с текстом, непременно появляются открытия, догадки, которые складываются в целостную картину (например, «портрет» – поиск штрихов, «путь» – поиск деталей и наблюдений).

5. Эмоциональная атмосфера на уроках таких форм поддерживается за счет разнообразия заданий интерпретационного характера:

- ✳ включение разных видов искусства;
- ✳ заданий сопоставительного характера разного уровня;
- ✳ культурологического контекста;
- ✳ вариативных заданий, стимулирующих творческое воображение читателя.

6. Уроки завершаются письменной творческой работой-размышлением, направленной на обобщение читательских суждений и выход за пределы текста в контексты разного типа:

- ✳ биографический (Н. А. Некрасов);
- ✳ искусствоведческий (А. Н. Островский);
- ✳ историко-культурный (В. Славкин);
- ✳ историко-литературный (А. Н. Толстой);
- ✳ культурологический (С. Боттичелли);
- ✳ философский (А. П. Платонов).

Кроме того, предложены варианты заданий творческого характера: создание собственной книги, рекомендации к роли.

§ 3. ПРЕВРАЩЕННЫЕ ФОРМЫ: «АЛЬБОМ», «ИСПЫТАНИЕ»

Примеры уроков, представленные в этом параграфе, с нашей точки зрения, больше всего могут заинтересовать коллег-словесников и вызвать много вопросов и сомнений. По нашему мнению, это естественно и объяснимо, так как традиционная классификация форм относит эти

формы к превращенным, то есть намеренно созданным воображением или замыслом учителя, безусловно, не всегда совпадающими с другими.

Сходством в построении таких уроков можно назвать определенную логику его структуры в сторону разукрупнения авторской мысли, которая в тексте, как правило, сформулирована в виде утверждения.

На уроках такого типа авторское утверждение намеренно усиливается риторическим восклицанием, а урок выстраивается как система доказательств, выявляющая нюансы авторского замысла.

Подтвердим это уроками из нашего опыта.

Создавая уроки в форме альбом, мы отталкиваемся от значения и символики образа, вынесенного в определении его формы. В толковании значений слова «альбом» наше внимание привлекает его неоднозначность:

во-первых, тетрадь или книга с чистыми листами для стихов, рисунков, фотографий, открыток;

во-вторых, объединенное по теме собрание иллюстраций, рисунков, переплетенных вместе или собранных в папку.

С нашей точки зрения, возможна организация урока с ориентацией на оба значения. Однако мы проводили урок, заимствуя данный образ именно во втором значении, превращая художественный текст (в данном случае рассказ Ю. Казакова) в альбом как собрание воспоминаний об одном вечере из жизни героя.

Организация урока в форме испытания на подготовительном этапе также включает несколько заданий сходных в построении с формой урока «альбом». Отталкиваясь от толкования смысла, мы определяем несколько вариантов его значения и останавливаемся на тех из них, которые наиболее созвучны нашему замыслу.

Слово «испытание» означает проверку, исследование каких-либо качеств, пригодности к чему-либо, то есть такую ситуацию, когда человек сам испытывает что-то или кого-то. Именно в этом случае мы и употребляем выражение «вы-

держат испытание». Однако есть и другие, переносные значения:

✿ тягостное переживание, несчастье, жизненная невзгода, требующие присутствия духа, душевной крепости;

✿ тяжелое происшествие, связанное с большими трудностями и сильными переживаниям.

В произведениях классической литературы, безусловно, можно встретить оба варианта.

Далее мы с учащимися подбираем синонимы к слову «испытание»: невзгоды, страдание, трудности, терзание, искушение, переживание, сражение, тревога, волнение и другие. Отметим, что подбор синонимического ряда существенно помогает заметить нюансы в значении этого слова, что в дальнейшем способствует выбору заданий в процессе проведения урока.

Заключительное задание подготовительного этапа – подбор эпитетов к слову «испытание». В нашем опыте получился такой ряд, который, несомненно, может быть дополнен и уточнен: суровое, серьезное, трудное, мучительное, своеобразное, невыносимое, страшное, решающее, жизненное.

Учитывая предварительную работу, мы представляем следующие варианты уроков:

✿ «испытание – терзание» (по рассказам И. А. Бунина),

✿ «испытание – искушение» (по циклу А. С. Пушкина «Маленькие трагедии»),

✿ «испытание – переживание – преодоление» (по пьесе А. Володина «Пять вечеров»).

«ОСТАНОВИСЬ, МГНОВЕНЬЕ!»

«Альбом» воспоминаний

по рассказу Ю. П. Казакова «Свечечка»

Мы предлагаем ученикам подобрать эпитеты, расширяющие слово-образ. Работа, безусловно, посильная для них, учитель только обращает внимание на его варианты (например, альбом может быть семейным, старым, художественным и другим). Любой альбом состоит из страниц,

которые перелистывают, испытывая при этом разные чувства. Ученики делятся впечатлениями, вспоминая семейные истории.

Для нашего урока, посвященного творчеству Ю. Казакова, мы выбрали форму альбома фотографий, альбома, который рождает воспоминание о событиях тридцатилетней давности, альбома воспоминаний героя рассказа, который «рассматривает» читатель.

Почему еще форма альбома возможна при изучении рассказов Юрия Казакова? Ответ, на наш взгляд, кроется в своеобразии жанра лирического рассказа, для которого характерны повышенный уровень психологизма, ассоциативность, музыкальность.

Рассказы Ю. П. Казакова, писателя необычайно лиричного, открывающего как на исповеди сокровенные тайники своей души, — одна из лучших страниц русской литературы XX века. Основная черта его прозы — лиризм, который проникает, в первую очередь, в жанр, тематику, систему персонажей, образ автора. В феврале 1963 года Юрий Казаков записал в дневнике: «Написать рассказ о мальчике 1,5 года. Я и он. Я в нем. Я думаю о том, как он думает... 30 лет назад я был такой же. Те же вещи». Эта запись приведена в статье М. Холмогорова. Далее автор статьи с удивлением отмечает: «И почему-то на той же странице: “Джаз поет о смерти, все о смерти — какая тоска! Но жизнь... А он все о смерти”. И в самом деле — почему?».

Идея урока, которая возможно приблизит нас к пониманию замысла, сформулирована известным афоризмом: **«Остановись, мгновенье!»**.

В 70-е годы XX века, когда Ю. П. Казаков уже редко и мало писал, увидели свет два его великолепных рассказа: «Свечечка» и «Во сне ты горько плакал». Их замысел вынашивался очень долго.

Рассказ «Свечечка» — монолог отца, обращенный к сыну. Отец напоминает ему о том, каким тот был во младенчестве. *Почему именно этот вечер герой рассказа хотел бы сохранить в своей памяти?*

Движение урока организует система вопросов.

- ?
- Почему название рассказа не «Свеча», а «Свечечка»?
 - Что изменилось в состоянии рассказчика? (Напомним, что в первой фразе рассказа было — «такая тоска... хоть вешайся», в финальной — «и снова захотелось жить».)
 - Какой основной лейтмотив соединяет начало и финал рассказа?*

Создавая альбом, в первую очередь, учащиеся стремились определить то состояние, чувство, которое возникает у рассказчика, когда он обращается к памяти, вспоминая различные мгновения своей жизни из этого осеннего вечера. Фотографии, придуманные и воссозданные ребятами по тексту, сопровождалась подбором цитат или определением чувств: «Тоска», «Не люблю темноты, поздних рассветов и серых дней...», «Чем ты старше, тем короче дни и страшнее тьма», «Отчий дом... материнский или отцовский?», «Как глупо тратить время жизни на обиды...», «Захватывающее ожидание счастья...», «Остановись, мгновенье!..», «Прозрение...», «Люди, разговоры, жизнь», «Тепло, свет» и прочие.

Одна из первых фотографий нашего альбома была названа «Тоска». Ноябрьский вечер, темнота... В сущности, эти сетования на осеннее убывание дней, на бездомье есть выражение состояния человека, задумавшегося о финале своего пребывания на земле, подавленного сознанием своей незащищенности перед смертью.

Завязывается сюжет с чувства, которое владеет отцом: *«... такая тоска забрала меня вдруг в тот вечер, что не знала, куда и деваться — хоть вешайся!»*. И когда он выходит с сыном на прогулку, то мир видится ему в мрачном и печальном свете: *«... вошли мы с тобой в аспидную черноту ноябрьского вечера»*. Затем свое состояние отец выговаривает в исповедальном слове: *«Ах, как не люблю я этой темноты,*

* Подробнее в работе Л. В. Дербенцевой «О взаимосвязи содержания и формы урока (на примере прозы Ю. Казакова) // Нижегородское образование. 2013. № 1. С. 107 – 111.

этих ранних сумерек, поздних рассветов и серых дней. Не было никогда у меня отчего дома, малыш!».

Другие фотографии ребята предлагали назвать «Страх», «Смятение», «Одиночество», так как именно эти чувства охватили рассказчика от одного воспоминания о возможной потере самого близкого человека.

Кульминация рассказа Ю. Казакова — описание тех мгновений, когда сын и отец, сидя на полу, пускают друг другу автомобильчик; высшая точка этого эпизода — счастливый смех мальчика. Как же описан его смех! Такое можно слышать тем абсолютным слухом, которым только отец может уловить все тончайшие оттенки голоса своего ребенка:

«Ты засмеялся своим непрерывно льющимся, закатывающимся смехом, который бывает только у таких маленьких, как ты, детей, когда смех журчит и горлышко трепещет не только при выдохе, но и при вдохе... ».

Здесь автором найдены особенные слова, запредельные в своей нежности, трепетности, благоговении. Это именно то, что называется старинным словом «умиление». И действительно, за всеми эмоциональными реакциями отца стоит буквально молитвенное отношение к своему сыну, поэтому название такого момента близко к состоянию счастья.

Наконец, в последней фотографии-воспоминании ученики предлагают запечатлеть сам ритуал, который сближает родных людей и подтверждает великую силу любви. В последнем эпизоде воочию раскрывается святость отношений между ребенком и отцом: перед сном отец должен рассказать сыну сказку, однако само действие совершается в форме ритуала. В детской гасится свет, сын ждет в своей кровати, и отец входит к нему со свечкой:

«Озаренный свечой, ты сиял, светился, глаза твои, цвета весеннего неба, лучились, ушки пламенили, взлохмаченный пух белых волосиков окружал твою

голову, и мне на миг показалось, что ты прозрачен, что не только спереди, но и сзади ты освещен свечой. “Да ты сам свечечка!” — подумал я...».

У той аналогии, которая родилась у отца при виде ребенка, — в самом слове «свечечка» — слиты и простая человеческая нежность и нечто подобное религиозному чувству.

Если всякая религия — это мольба о спасении, поиск тех святых, которые могут помочь преодолеть смерть и забвение, то рассказ Ю. П. Казакова тоже о религии — он о любви, об обоготворении собственного ребенка. Действительно, он относится к своему сыну как к чуду, свету, надежде на спасение. Образы ребенка, свечечки и огонька в ночной тьме, на который наш герой когда-то вышел, заблудившись в северных лесах (это воспоминание выплывает по логике психологического параллелизма), — все они связываются одной нитью — нитью надежды на возможность выхода из жизненного тупика вопреки осени, вопреки уходящим отцовским дням и годам, вопреки разлитому в воздухе чувству печали и неизбежной беды.

Ю. П. Казаков открыл поразительный философский парадокс: вопреки общепринятым представлениям о том, что в паре «Отец и Сын» опорная роль принадлежит отцу, ибо он оберегает маленького сына от всяких напастей, подстерегающих на каждом шагу, автор утверждает, что на самом деле вот этот маленький, хрупкий ребенок держит отца в жизни — одаряет счастьем, избавляет от ужаса смертельного одиночества, спасает от обреченности на бесследное исчезновение. Форма построения урока помогает читателю выйти к авторскому прозрению.

Первая часть художественного текста буквально переполнена такими словами, как «тоска», «тьма», «аспидная чернота», «холод», «смерть», «серость». Однако свет, который влечет, сохраняет надежду на теплый дом, возвращение, желание «разжечь камин и смотреть в огонь», постепенно наполняется и добрыми воспоминаниями о доме, в котором любят и ждут. Во второй части рассказа усиливающийся лейтмотив поддерживает пламя спички,

которое «ослепило» и «напугало» одновременно от одной только мысли о возможной потере такого ощущения смысла жизни. Совершенно очевидно и изменение лексического словаря рассказа. Уже нет места темноте, но зато в тексте все чаще встречаются такие слова, как «солнце», «глаза», «смех», «возвращение», «душа», «счастье», «вечность» и, наконец, «прозрение». Образ свечи — завершающий образ лейтмотива рассказа, поддерживающий уверенность в читателе, что жизнь человека — великое счастье: «... *вспомнив этот давний случай и думая о тебе, я почувствовал вдруг, как мне стало весело, недавнюю тоску мою как рукой сняло, и снова захотелось жить* (выделено Л. В. Д.)... ».

После смерти Ю. П. Казакова на его столе обнаружили лист с надписью: «Послушай, не идет ли дождь...». Это был заголовок ненаписанного рассказа. В финале урока мы предлагаем ученикам непростое творческое задание — создать сценарий фильма к ненаписанному рассказу писателя. Такая возможность появилась после уроков по рассказу «Свечечка», вызвавших желания быть учениками писателя Ю. П. Казакова.

При составлении сценария просим учесть некоторые особенности в выполнении подобной работы.

? Придумайте, подслушайте, подсмотрите историю, зарисовку, которая вам понравится.

Какой знак вы поставите в конце предложения, вынесенного в название фильма?

Это будет фильм по мотивам рассказов или отдельный сюжет?

Попробуйте сформулировать ваш замысел.

Напишите предложение (не более 20 слов) с описанием основной концепции сюжета.

Это будет художественный или документальный фильм о писателе Ю. П. Казакове?

Составьте план сценария, выделив и расположив главные эпизоды, диалоги, монологи, музыкальное сопровождение. Помните, в основе любого успешного фильма лежит конфликт!

?

Создайте справочник персонажей. Перечислите всех персонажей и сопроводите имена подробным описанием, включая внешний вид и индивидуальные черты (люди, картины природы, музыка и другое).

Диалоги и монологи. Лучше всего писать диалоги после того как остальной сценарий уже завершен; так вы сможете убедиться, что ваша история рассказана вполне наглядно.

Диалоги должны быть яркими, запоминающимися. При наличии сомнений возможна импровизация.

Описание. Не забывайте, что каждая страница примерно равна минуте экранного времени. Пишите о действиях и ощущениях, а не подробные описания. Талантливые сценарии просты и легко читаемы!

В заключение для сравнения с ученическими сценарными планами предлагаем знакомство с фильмом Аркадия Кордона «Послушай, не идет ли дождь» (1999), созданного по мотивам рассказов Ю. П. Казакова. В основе лирико-драматического повествования — судьба московского интеллигента Юрия Казакова, талантливого советского писателя, сценариста, музыканта, путешественника и знатока Севера. В фильме снимались А. Петренко, И. Купченко, А. Филозов, В. Ивченко. Последняя работа в кино Елены Майоровой (роль Смерти озвучила Юлия Рутберг). Это не очередной фильм биографического жанра, а ассоциативная вещь. Действие происходит в настоящем и прошлом и в ирреальной среде, где пересекаются мотивы рассказов Ю. П. Казакова «Трали-вали», «Голубое и зеленое», «Во сне ты долго плакал» и других.

«ЕСТЬ НЕКИЙ СВЕТ, ЧТО ТЬМА НЕ СОКРУШИТ...»!

«Испытание» чувств в рассказах И. А. Бунина

Восприятие творчества И. А. Бунина и отношение школьников к его судьбе в школе выстраиваются по-разному. Неоднозначность, противоречивость поступков героев, как правило, вызывают интерес, однако вместе тем и читательский конфликт, который может быть разрешен

через включение контекстов разного типа — биографического, философского, культурологического*.

Идея урока, построенного в форме испытания, — **строка из стихотворения И. А. Бунина: «“Есть некий свет, что тьма не сокрушит...”»!** Его убеждение в том, что в жизни человека сильные чувства оказываются спасительными и разрушительными одновременно выражено в столкновении антонимов «свет» и «тьма». В большинстве произведений автор показывает любовь как могучую силу, которая в один момент может возвысить либо уничтожить человека.

Герои произведений И. А. Бунина погибают, расстаются, переживают безответную любовь, счастливые мгновения и остаются несчастными. Автор подчеркивает, что настоящая любовь приходит внезапно и чаще всего остается навсегда. Любовь в рассказах И. А. Бунина сильна как смерть. Несмотря на всю трагичность и боль, которую чаще всего приносит любовь героям его произведений, которые воспринимают ее как прекрасное и неповторимое чувство.

На уроке мы рассматриваем два рассказа писателя, которые поддерживают уверенность читателя в том, что действительно любовь является разрушающим тьму «светом» в том числе и к России.

Урок, посвященный знакомству с последней книгой И. А. Бунина «Темные аллеи» включает чтение четырех — пяти рассказов на выбор из сборника, поиск доказательств и опровержений авторской мысли: «Жизнь уходит быстро, и мы начинаем ценить ее лишь тогда, когда все осталось позади», поиск ключевых фраз, передающих «мгновения», «вспышки», ради которых живут герои рассказов «Холодная осень», «Темные аллеи», «Качели», «Кавказ». Как правило, ученики, готовясь к этому уроку, с большим интересом читают рассказы, выбирая такие цитаты:

✎ «Я потерял в тебе самое дорогое, что имел в жизни...»
(«Темные аллеи»);

* Подробнее в работе «Изучение творчества И. А. Бунина в 11 классе» // Пушкинский альманах: сборник научно-методических материалов — Н. Новгород. Нижегородский гуманитарный центр. 2006. С. 114—132.

«Что же было в жизни? Только холодный осенний вечер?...» («Холодная осень»);

«Пусть будет только то, что есть. Лучше уже не будет» («Качели»);

«... ведь от всего остаются в душе жестокие следы, то есть воспоминания, которые особенно жестоки, мучительны, если вспоминается что-то счастливое» («Речной трактир»).

Вопросы к обсуждению идеи урока

- ?
- Как вы думаете, почему почти все рассказы ведутся в прошедшем времени?
 - Попробуйте определить повторяющуюся сюжетную схему рассказов. Какие элементы сюжета совпадают?
 - Что общего в финале большинства рассказов?
 - Почему любовь в рассказах И. А. Бунина связана с ощущением приближения смерти («сильна как смерть»)?
 - Какие ключевые слова определяют тональность большинства рассказов И. А. Бунина о любви? (*Восторг, упоение, блаженство, радость — мука, боль, страдание.*)

Работа в группах. С нашей точки зрения, наиболее естественная форма деятельности на уроках подобного типа.

Первая группа работает с рассказом «Роза Иерихона» (1924).

Вопросы к тексту

- ?
- Можно ли назвать расставание с Россией испытанием для И. А. Бунина?
 - Как точнее определить чувства, которые испытывает писатель: волнение, страдание, сражение, терзание?
 - Все ли понятно в тексте? В чем непохожесть «Розы Иерихона» на рассказы других писателей? (*Бессюжетность, композиция выстраивается не на логической, а на ассоциативной связи.*)
 - Попробуйте определить интонацию рассказа. Менялась ли она во время чтения?
 - Согласны ли вы с писателем, что «нет гибели тому, что было, чем жил когда-то»?

?

Почему слова «Любовь» и «Память» выделены писателем?

Почему в тексте только глаголы прошедшего времени и лишь в последнем абзаце встречается глагол настоящего времени?

Как вы понимаете название рассказа «Роза Иерихона»?

В 1924 году И. А. Бунин публикует рассказ «Роза Иерихона». В названии — метафора-оксюморон, где автор соединяет понятия, смысл которых пытается познать любой человек, живущий на этой земле: жизнь и смерть. Авторские размышления настраивают учеников на философский разговор.

Воспоминания писателя о паломничестве в Святую Землю, о тех благословенных днях является лишь поводом для объяснения своего состояния, когда вернуть и изменить ничего невозможно. Осмысляя повороты своей жизни, Иван Бунин в эссе придает этим понятиям значение не физическое, а духовное. Все, что являла собой Россия в судьбе писателя, осталось в «живой воде» сердца, «пустило» навсегда корни и теперь превратилось в символ родины. Будущая же жизнь для писателя — это и страх и возможность сохранить память о прошлом, но подобно «клубку сухих колючих стеблей» подчиняться стихии исторических ветров и огней и терпеливо, покорно ждать неотвратимого часа забвения.

При первом чтении возникает необходимость в культурологическом комментарии, помогающем ученикам восстановить в воображении места паломничества писателя (Галилея, Пятиградие, Савва преподобный, Иерихон, Рахиль) Здесь вряд ли возможен сюжетно-композиционный анализ, скорее — медленное чтение и перечитывание, которые помогут читателю разгадать тайну текста.

В тексте всего пять абзацев, в каждом из которых можно уловить нюансы авторской интонации:

- ✱ отстраненно-эпическая (1 и 2);
- ✱ взволнованно-лирическая (3 и 4);
- ✱ сдержанно-драматическая (5).

Внимание читателя может быть сосредоточено на глаголах, передающих движение авторской мысли: все они употреблены в прошедшем времени, и только глаголы последнего абзаца дают представление о том, насколько для И. А. Бунина страшен настоящий «миг прозябания». Россия превратилась в мечту, которая осталась в памяти писателя навсегда. Любовь и Память помогали выжить и медленно возвращали творческие силы: *«Нет разлук и потерь, доколе жива моя душа, моя Любовь, Память! В живую воду сердца, в чистую влагу любви, печали и нежности погружаю я корни и стебли моего прошлого... Отдались, неотвратимый час, когда иссякнет эта влага, оскудеет и иссохнет сердце»*.

Вторая группа работает с рассказом «Ворон» (1944), выбирая определение тем испытаниям, которые пережили герои.

Вопросы к тексту

- ?
- Какое чувство пробуждает в вас название рассказа «Ворон»?
 - Можно ли предположить финал рассказа?
 - Какие чувства вызывают у вас герои рассказа?
 - Почему сын согласился с решением отца и не стал бороться за любовь к Елене Николаевне?
 - Как связаны в рассказе «чашка с золотыми краями», «молния», «гроза», «пожар», «желтые и оранжевые карандаши»?
 - Почему повествование ведется от имени первого лица?
 - В рассказе дважды повторяется художественная деталь «рубиновый крестик» (в начале и в финале). Одинакова ли ее роль?

Сюжет прост. И. А. Бунин ничего не утаивает от читателя: *«Отец мой был похож на ворона»*. Первая фраза рассказа побуждает читателя обратиться к очерку И. А. Бунина «Как я пишу».

Попробуем разобраться с первой фразой, подтвердив ее деталями художественного текста. Ученики, перечитывая

текст, приводят доказательства. Во-первых, сравнение с Наполеоном, великим завоевателем. Но тут же герой рассказа «грустно» подумал, что это Наполеон похож на пингвина, а отец — на ворона. Автор снимает оттенок величия, создавая портрет «тяжелого» человека: в нем есть «воронье» и внешне («*невысокий*», «*плотный*», «*немного сутулый*», «*грубо черноволосый*», «*темный, с большой вороньей головой, косясь вороньими блестящими глазами*») и внутренне («*угрюмый*», «*молчаливый*», «*холодно жестокий*»). Финал рассказа также не меняет читательское представление о герое: «во фраке», «сутулясь вороном», отец читал, «прищурив один глаз».

Читатель знакомится и с другими героями. В начале рассказа возникают сочувствие, сожаление к Елене Николаевне, дочери одного из подчиненных отца. Цвета, создающие ее портрет, контрастируют с теми, которые автор выбирает для отца: «*белокурая*», «*в белой блузке*», «*светлые сияющие глаза*». Ее появление в доме сравнимо с солнечными лучами в мрачной комнате, которые удивительным образом касались не только отца, но и главного героя, от имени которого ведется повествование.

Отношение учеников к герою меняется в процессе чтения. По их мнению, интерес героя к молодой девушке в начале рассказа перерос в «*радостный страх общего счастья быть возле друг друга*» — страстную юношескую влюбленность. Однако материальная зависимость от отца, неспособность бороться за свою любовь, предательство по отношению к своему чувству рождают сложное отношение к молодому человеку. Выделяя обреченность героев, страх перед силой собственного чувства, а потому невозможность быть счастливыми, ученики постепенно приближаются к пониманию авторского замысла рассказа.

В рассказе И. А. Бунина музыка цвета звучит с несравненной силой. Пытливый взгляд художника автор различает светотень, контрастность цвета. Писатель питает особое пристрастие к составным красочным определениям. Краски пылают, горят, движутся, и подтверждений тому в тексте достаточно.

Погружение в текст вместе с ребятами привело к удивительным наблюдениям: композиция рассказа рождает в воображении читателя образ разгорающегося пламени. Впервые — чашка с золотыми краями в руках Елены Николаевны, далее тужурка на красной подкладке отца, затем описание надвигающейся грозы и в финале — пожар: «...рожок горниста пел нежно, бесовски игриво и предостерегающе». Но он не «где-то», он вспыхнул в душе молодого человека: оттого и поцелуи его «отчаянно долгие», «ненасытные», «нестерпимые в своей неразрешимости». Только наш герой боится поверить своему чувству, и хрупкое счастье легко разрушается. Маленькая Лиля, требующая желтые и оранжевые карандаши, поддерживает цветовую палитру.

Финал рассказа поражает читательское воображение насыщенными тонами: отец во фраке, «сутулясь вороном» и его «прелестная молоденькая жена», на шее которой «темным огнем сверкал рубиновый крестик», «... род пеплума из пунцового бархата был схвачен на левом плече рубиновым аграфом...». Судьба героев рассказа «Ворон» — грустное размышление автора о том, с чего начинается внутренний распад человека: отец украл счастье у сына, сын испугался и предал свою любовь, а Елена Николаевна разрушила свое счастье, предав и продав свое чувство.

Финал урока — возвращение к его идее, обобщение читательских интерпретаций метафоры «испытание» в судьбе автора и его героев.

В качестве домашнего задания мы предлагали учащимся на выбор одно из творческих заданий.

?

1. Напишите рекомендации к роли героя — рассказчика, от имени которого ведется повествование. Какое главное чувство, по вашему мнению, должен играть актер?

2. Составьте сценарий к фильму «Сильна как смерть» (по мотивам сборника рассказов И. А. Бунина «Темные аллеи»).

Как вы считаете, совпадает или контрастирует мнение Ги де Мопассана с мнением И. А. Бунина:

?

«Любить можно лишь раз! Сердце же может часто волноваться при встрече с каким-нибудь другим существом, потому что люди по отношению друг к другу испытывают притяжение или отталкивание. От всех этих влияний рождается дружба, страсть, живые и мимолетные вспышки, но отнюдь не настоящая любовь... »?

«СИМФОНИЯ ЖИЗНИ»!

Нравственные «испытания» героев цикла А. С. Пушкина «Маленькие трагедии»

В школьном курсе изучения литературы есть произведения, композиция которых созвучна метафоре «испытание». Мы предлагаем один из вариантов урока, который возможен при изучении цикла А. С. Пушкина «Маленькие трагедии». Если принять во внимание, что цикл был написан за короткий срок, практически на одном болдинском дыхании, а сам автор называл их «драматическими сценами» и считал их «неразрывными», то вполне закономерно предположить, что и авторский замысел воплотился в определенной форме, законченной и совершенной.

Любопытно, что читатели часто отмечают один факт: знакомясь с каждой трагедией последовательно, вдруг приходит осознание, что нечто подобное (имена, упоминания некоторых названий, даже отдельные ситуации) встречали в предыдущих сценах. Читатель улавливает внутреннюю связь между сценами цикла и осознает, что в трагедиях происходит испытание нравственных норм, жизненной позиции персонажей либо перед лицом неодолимой смерти, либо других испытаний — алчностью, завистью, любовью, и выдерживают испытания лишь те, в ком еще не замолк голос совести. Действие всех без исключения «маленьких трагедий» одушевляется глубокой любовью к людям, стремлением пробудить в них «чувства добрые» и осознанием того, что «счастьем» в жизни человека оказывается сама жизнь.

Идея урока «“Симфония жизни”!» возникла после знакомства с композицией цикла. Наши размышления о внешней организации «Маленьких трагедий» привели к удивительному открытию: история музыки знает немало гениальных музыкальных произведений, состоящих из четырех частей, в которых в гармоничное целое сливаются и объединяются различные составные части. По мнению некоторых исследователей, по форме «Маленькие трагедии» построены как музыкальная симфония: разные музыкальные темы (в нашем случае различные человеческие пороки, которые искушают человека), сливаясь в единое мощное звучание, дают представление читателю о том, какие испытания должен пройти человек, чтобы ощутить радость жизни, чтобы быть счастливым*.

? | Почему симфония?
| Каковы законы этой музыкальной формы?
| Получится ли у нас найти «совпадения» в построении
| художественной тетралогии А. С. Пушкина с композиционными особенностями симфонии?

Выстраивание логики урока по авторской логике цикла «Маленькие трагедии» может помочь учащимся найти и обосновать общие закономерности поэтики четырех трагедий А. С. Пушкина, коснувшись, главным образом, внутренних движений авторской мысли, природы конфликта, образности, музыкальности тетралогии.

Почему пьесы выстраиваются в такой последовательности?
По мнению литературоведов, А. С. Пушкин подводит читателя к мысли, ЧТО мешает человеку быть счастливым:

- ✦ скупость («Скупой рыцарь»);
- ✦ зависть («Моцарт и Сальери»);
- ✦ страсть («Дон Гуан»);
- ✦ бездействие, смирение, отсутствие движения («Пир во время чумы»).

* Подробнее в работе Л. В. Дербенцевой «Содержание и формы современного урока литературы: опыт изучения цикла “Маленькие трагедии” А. С. Пушкина в школе» // Нижегородское образование. 2018. № 2. С. 94 – 101.

Возможно, именно нравственные испытания сделают человека счастливым.

Урок может быть проведен в групповой форме.

Первая группа: «Поэтика названий»:

Задания

Каким искушениям «подвергаются» герои «Маленьких трагедий»?

Может ли об этом догадаться читатель, знакомясь с названиями пьес?

?

Перечитайте название каждой из «Маленьких трагедий». Как вы считаете, какой основной принцип лежит в названии пушкинских пьес? Сохраняется ли он во всех четырех трагедиях?

Познакомьтесь с первыми вариантами названий. Как вы думаете, почему А. С. Пушкин изменил первоначальный вариант?

Можно ли по названию драматических сцен предположить или определить природу конфликта?

Попробуйте проследить движение авторской мысли от первой к последней пьесе. Можно ли говорить о драматической логике цикла?

Вторая группа: «Едва ли есть высшее из наслаждений, как наслаждение творить...». Какие испытания самые тяжелые для творческого человека?

Доказательством внутреннего единства «Маленьких трагедий» можно считать их тематическую общность. Две темы — творчество и смерть — пронизывают все четыре пьесы, по-разному варьируясь в каждой.

Задания

?

Внимательно перечитайте сцены из «Маленьких трагедий». Обратите внимание на образы главных героев. Кто они? Чем занимаются? Можно ли найти их общие черты? Найдите в цикле «Маленькие трагедии» сцены, монологи, диалоги, реплики, подтверждающие ваше предположение.

Как вы думаете, какие особенности в характерах повторяются у героев разных пьес?

? | Кто из них более других привлекателен для вас? Почему?

• | Какие имена, упомянутые в текстах, вам известны?

Третья группа: «Вариации “Маленьких трагедий”, или “Странные сближения...”».

? | Как вы можете объяснить последовательность произведений в цикле «Маленькие трагедии»?

• | По мнению автора, что опаснее для человека, скудность или бездействие?

Работу учащихся этой группы можно назвать самой кропотливой и в высшей степени исследовательской, поскольку она предполагает поиск образных созвучий, «кочующих» из одной трагедии в другую, и композиционных рифм.

Мы предлагали ребятам найти точку отсчета в первой трагедии «Скупой рыцарь» и поискать ее отзвуки и переклички в других текстах.

Работа в группах, коллективное обсуждение читательских открытий, погружение в тексты и обязательное отстранение, возможность уйти от деталей, и вместе с тем обнаружение «невидимых миру связей» — все это возвращает нас к идее урока — метафоре «симфония жизни». Симфония, состоящая из отдельных музыкальных произведений, в буквальном смысле выстраивается, подобно архитектурным сооружениям, в соответствии с вполне конкретными и точными математическими закономерностями.

Смогли ли мы, читатели XXI века, вслед за Сальери «поверить алгеброй» гармонию?

Поиск убедительных, с точки зрения юного читателя, доказательств единства пушкинского цикла привел к следующим предположениям.

1. Совершенно четко обнаружилось композиционное единство драматических сцен, то есть природа конфликта, развитие драматического действия, система образов, соотношенность монологов и диалогов и другое. В построении цикла скрыта последовательность математического ряда.

Первая трагедия (или драматическая сцена) — «Скупой рыцарь» — соответствует числу «1». Главный (и по сути единственный) герой — Барон. Остальные персонажи трагедии периферийны и служат лишь фоном для центрального лица. Философия и психология характера сконцентрированы и полно выражены в монологе Скупого рыцаря.

«Моцарт и Сальери», естественно, отражает числовую модель «2», которая проявляется на различных идейных и формообразующих уровнях.

Число «3» соответствует построению «Каменного гостя». Причем характеры трагедии представлены как бы тремя пересекающимися треугольниками: дон Гуан — донна Анна — Командор, дон Гуан — донна Анна — Лаура; дон Гуан — Лаура — дон Карлос.

Последовательный числовой ряд (1, 2, 3...) предполагает индуктивный процесс, приводящий к множественности. «Пир во время чумы» — уже не индивидуальная, а коллективная трагедия. Идея множественности отражена количеством как реальных, так и гипотетических персонажей. Ремарки А. С. Пушкина ясно указывают на это: *«несколько пирующих мужчин и женщин», «несколько голосов», «многие».*

Вряд ли стоит утверждать, что А. С. Пушкин сознательно использовал расчет в построении «Маленьких трагедий». Скорее мы можем рассматривать вышеописанный композиционный феномен как естественное проявление чувства гармонической стройности, специфического музыкального мышления. В европейской музыке, по крайней мере от Ренессанса до XX века, повторность, говоря в общих чертах, реализуется посредством имитации, вариации и трансформации (чему в иной терминологии соответствуют: «симметрия», «дисимметрия» и «асимметрия»). По аналогии с этими положениями принципы, заложенные в трагедиях, также проявляются на нескольких уровнях: от простых повторов (имитации) до дублирования текста в ином контексте (трансформации).

2. Можно говорить о жанровом единстве: «... лирико-психологические опыты, но лиризм подчинен задаче рас-

крытия «психологии злых страстей»» (Д. Н. Овсяннико-Куликовский). Вместе с тем мы с учащимися могли увидеть и своеобразный жанровый эксперимент: от трагикомедии «Скупой рыцарь» к трагедии «Пир во время чумы». Но пожалуй, самая удивительная параллель возникает опять с симфонической формой музыкального произведения, так как в цикле А. С. Пушкина совершенно ощутимо усиление лирического начала от первой пьесы к последней и «...лирика завершает драму!!!...». От пьесы к пьесе перед глазами читателя разворачивается эволюция героев, стремительность (как в музыке!) коротких сцен призвана испытать характер героев у последней жизненной черты, обнаружив бессилие всепоглощающей человеческой страсти.

3. По нашим наблюдениям, в пушкинском цикле нравственное испытание ассоциируется со словом, возникающим после чтения каждой пьесы — «поздно»:

✎ поздно понимает Альбер, сын Барона, что безнравственно бросать отцу вызов;

✎ поздно сожалеет Сальери, возможно и мучаясь, что отравил Моцарта;

✎ поздно дон Гуан понимает, что пришла настоящая любовь, погибая с именем донны Анны;

✎ поздно предлагать Вальсингаму, бросившему вызов, веру в небеса.

В качестве домашнего задания мы предлагаем варианты сочинения-рассуждения.

Рассуждая над метафорой «испытание», можно говорить об испытаниях героев (мир, среда могут в этом случае рассматриваться лишь как обстоятельства, проявляющие его характер или мировосприятие) или испытаниях, которым подвергаются определенные идеи.

Задания

1. Можно ли быть счастливым, не преодолев пути нравственных испытаний? Мои размышления о героях художественных произведений русской литературы.

? 2. Кто из героев русской литературы, по вашему мнению, прошел (выбрать или дополнить своими эпитетом: суровое, невыносимое, мучительно, страшное) испытание? Докажите вашу позицию.

**«САМЫЕ ХОРОШИЕ СОВЕТЫ ДАЮТ НЕУДАЧНИКИ»!
«Испытания» героев пьесы А. Володина
и фильма Н. Михалкова «Пять вечеров»**

В нашем опыте имя Александра Володина появилось неслучайно. В 2019 году советскому драматургу исполнилось бы 100 лет! Володин часто повторял в интервью и автобиографических записках, что писать пьесы и киносценарии «от первого лица» — один из главных его творческих принципов: «Чем больше ты черпаешь из своей души, тем, может быть, больше заденешь другие, чем откровеннее о себе — тем точнее о других». В интервью «Петербуржскому театральному журналу» в дни празднования 80-летия на вопрос о любимом герое драматург заметил: «Мне трудно сказать. Ведь все они идут изнутри меня самого, а я себе не нравлюсь, всю жизнь с собою не в ладу. Потому и сочувствую своим героям, стыжусь за них и в то же время понимаю: ну, что же, значит так тебе суждено жить...».

По мнению литературоведов, в современной драматургии А. Володин определил целое направление — психологический театр, театр живого человека, имеющего право на свободу выбора, на счастье, на мечту.

«Пять вечеров» (1958) — это история любви, это цепочка испытаний, «метафорично просто» отраженная в названии пьесы. Автор тщательно, в детально выписанных житейских перипетиях воссоздает долгий, непростой путь двух героев, разлученных войной и послевоенными обстоятельствами, навстречу друг другу. По словам драматурга, пьеса выстроена таким образом, что «... между репликами проходит жизнь».

В психологической драме «Пять вечеров» нет поступательно развивающегося сюжета — от вечера к вечеру, но

есть внутренний драматизм жизненных испытаний, преодоление недоверия, настороженности, стереотипов социально-нравственного характера, поработавших готовое прорваться человеческое чувство. На этом психологическом противоборстве построены диалоги, а авторские ремарки обнаруживают истинные чувства.

Слово «испытание» — одно из ключевых в судьбе не только героев, но и самого автора.

Идея урока «“Самые хорошие советы дают неудачники”!» — цитата из пьесы А. Володина, которая подчиняет деятельность учащихся движению авторской мысли и помогает уловить многозначность авторской интонации — ироничную, утвердительную, сомнительную. Урок выстраивается на основе сопоставительного анализе пьесы Александра Володина и киноинтерпретации Никиты Михалкова.

Жизнь испытывала драматурга А. Володина с раннего детства. Для знакомства с личностью драматурга учитель предлагает учащимся фрагменты документального фильма «Александр Володин. Про все на свете». Просмотр эпизодов фильма, как правило, с интересом воспринимается учениками, поскольку перед зрителем в ходе просмотра раскрывается метафора, вынесенная в названии фильма.

Что запоминают ученики? Фильм построен как калейдоскоп мыслей драматурга, в которых зритель чувствует отношение к важнейшим жизненным событиям и ситуациям — книгам (чужим и собственным), музыке (звучание духового оркестра в госпитале), живописи (грусть и одиночество импрессионистов), театру и даже к пионерской организации (А. Володина исключили из пионеров за фото артиста В. Качалова!). В финале фильма драматург приходит к парадоксальному заключению: в жизни человека никогда не покидает чувство одиночества, ощущение несчастья и подобные чувства... кроме войны. Это во многом объясняется тем фактом, что военные события он пережил сам. Встречаем и еще одно признание драматурга, ставшее его жизненным принципом: *«стыдно быть несчастливym... нужно уметь преодолевать...»*.

Ошибки, совершенные А. Володиным, испытания, которые оказались в его жизни, переложены в простую историю пьесы «Пять вечеров». Все опасения, связанные с читательскими отношениями к тексту, исчезли после того, как состоялся первоначальный обмен впечатлениями, возникшие после чтения пьесы.

После знакомства с пьесой мы предлагали ребятам подумать над простыми вопросами:

- ? | Почему пять вечеров, а например не дней?
? | Попробуйте передать события всех вечеров (как это могло бы быть в эпическом произведении), добавляя цитаты из текста. Что у вас получилось?

Первый вечер – встреча

Действие разворачивается в Ленинграде, куда главный герой Александр Ильин возвращается после 17-летнего отсутствия. Середина 50-х годов XX века. Из окна квартиры своей приятельницы Зои он видит дом, в котором когда-то снимал комнату, и вспоминает девушку, которую любил в молодости, Тамару: *«Она красавица была. Теперь таких нет. Звезда. Ее подружки так и звали “звезда”»*. Он решает заглянуть в тот дом, рассказывая Зое о том, что это печальная история: *«Нет, опасно возвращаться на те места, где ты был счастлив в девятнадцать лет! Где я страдал, где я любил, где сердце я похоронил...»*. Со словами *«я скоро вернусь...»* герой уходит.

Вдвоем со взрослым племянником Славиком Тамара живет все в той же коммунальной квартире, в которой снимал комнату Ильин. Нежданного гостя она встречает недоверчиво, хотя, несомненно, сразу же его узнает: *«Ничего не помню. Ничего не помню. Сколько времени прошло, кто упомянул...»*. Многолетнее отсутствие Ильина ей непонятно. Не найдя счастья в личной жизни, Тамара ищет его в труде и в общественной работе. Он, учившийся до войны в технологическом институте, в свою очередь, представляется главным инженером крупного химического комбината.

Тамара предлагает остаться Ильину, пока он в командировке.

В этот первый вечер происходит еще одна встреча — знакомство: племянник Славик и его подружка Катя.

На кухне появляется Тамара Васильевна, которая возмущена поведением девушки, а заодно и поведением племянника, предлагая ему почитать Карла Маркса.

Т а м а р а. Боже мой, какой ты! Никаких принципов!

С л а в а. Зато у тебя слишком много принципов. Ты из принципа замуж не вышла.

Т а м а р а (*Встала с кровати, очень взволнована.*). Да, я из принципа. Я из принципа. А ты? Вот ты грубишь. Ничего нет для тебя святого. И ты считаешь, что это подвиг. Смотрите, как я ничего не боюсь! (*Достает с полки книжку, раскрывает ее.*) Вот, хочу, чтоб ты прочитал.

С л а в а. Ладно, положи.

Т а м а р а. Нет, сейчас, при мне.

С л а в а. Я начитан до мозга костей, я насыщен теорией по горло.

Т а м а р а (*Смотрит на него молча и вдруг с силой бьет по щеке.*). Это письма Маркса!

Ильин невольно становится свидетелем разногласий героев, после чего у него со Славиком состоится мужской разговор.

Второй вечер — подготовка к празднику, который не получился

Ильин хочет устроить Тамаре праздник. Герои (Ильин, племянник Славик и Катя) — участники предполагаемого праздника, пока в отсутствии Тамары накрывают на стол, убирают квартиру, разговаривают. В этих диалогах раскрываются характеры героев, их взаимоотношения.

С л а в а. У тети Тома есть календарь женщины — там точно подсчитано: если средняя продолжительность жизни семьдесят лет, то на сон уходит двадцать пять лет, на еду — шесть, на умывание — полтора года. *А если подсчитать, сколько уходит на бессмысленные разговоры...*

Но все меняется, когда на пороге появляется Тамара. Она не считает нужным «праздновать встречу салютом...». Ильин уходит в комнату, а Тамара и молодежь изображают праздник... Второй вечер заканчивается исполнением Тамары под гитару песни «Миленький ты мой»...

Третий вечер – расставание

Все герои пьесы случайным образом пересекаются на почте, где работает Катя. Постепенно Тамара оттаивает, меняется ее интонация.

Ильин. Перед девушками извиняться не стыдно, им всегда хуже, чем нам.

Тамара. Хорошо, что ты так думаешь. Хотя это и неправда. Вот мне сейчас лучше чем вам. Я зарницу в небе видела. Это к счастью.

Слава. Зимой зарниц не бывает.

Тамара. А если я видела? Если я своими глазами видела, тогда что?

Ильин. Тогда бывает.

Ильин изображает фокусника, но веселой атмосферы не получается.

Центральным становится диалог Тамары и Ильина, в котором он не решается сказать ей правду, что жизнь его сложилась совсем не так, как он изображает.

Ильин. Не понимаешь. Ну, надоело мне!.. С судьбой надо играть по крупной: ты ее или она тебя.

Тамара (*Встревожилась*). У тебя что-нибудь случилось? Неприятность?

Ильин. Странный все-таки народ. Неужели обязательно должно что-нибудь случиться? А!.. (*Махнул рукой*.) Послушай, Тома! Давай-ка оторвемся, поплывем куда-нибудь на Север. Я же шофер первого класса. Вот права! (*Вынул из кармана права, помахал*.) Я шофер, я и механик. А? Стал бы я для тебя хуже или нет?

Пока Тамара суетиться, собирая в дорогу Ильина, бегая в магазин, герой уходит, не попрощавшись.

Четвертый вечер — вечер откровений

Ильин прячется от Тамары у своего старого институтского друга Тимофеева, от которого она и узнает, что главным инженером крупного химического комбината в действительности является Тимофеев. Тамара раскрывает правду о своей жизни, оставляет свой адрес и уходит. А затем в конце вечера «откровенничает» Ильин, признаваясь, что обманул Тамару.

Пятый вечер — возвращение

С л а в а. Все-таки жизнь — зловещая штука. Одного поломала, другую согнула.

Для Тамары это уже совершенно неважно, но Ильин от позора спешит покинуть Ленинград. В судьбу «отцов» вмешиваются «дети»: в привокзальном ресторане Ильина находит Катя, подруга Славика. Ильин приходит к Зое прощаться, затем к ней приходит Тамара с просьбой передать Ильину, что хочет его увидеть. В дом к Тамаре является Тимофеев, который рассказывает всю правду о том, почему Ильин когда-то был исключен из института...

В финале пьесы все герои собираются в доме Тамары, раздается звонок и на пороге появляется Ильин, который все-таки не уехал в Воркуту.

Ильин произносит заключительные слова.

Ильин. Я вот что пришел сказать. Если я не ошибаюсь, вам взбрело в голову, что я, так сказать, неудачник. Увы, я лично этого не нахожу. Считаю себя полезным членом общества. И, кстати сказать, более полезным, чем вы все, вместе взятые. Так что учтите, друзья, ради вашего удовольствия прикидываться лучше, чем я есть на самом деле, я не собираюсь. Человек должен всегда оставаться самим собой. Самая выгодная позиция. Да, однажды наступает время, когда тянет на родимые места, к старым друзьям. Не получилось? Тем лучше. Запомните: я свободный, веселый и счастливый человек. И еще буду счастлив разнообразно и по разным поводам. Чего и вам желаю. И на том прощайте. *(Встал.)*

Т а м а р а. Саша, я тебя уважаю.

И л ь и н. Ага, ты меня уважаешь. Ты мной гордишься.

Т а м а р а. Да, горжусь.

И л ь и н. То-то. Что морщишься, главный инженер? Я тебя шокирую?

Т и м о ф е е в. Ничего. Только, знаешь, я в таких случаях стараюсь не срывать свою злость на других. Особенно на женщинах. Пошли.

И л ь и н. Я уйду, когда меня попросит хозяйка. (Тамаре.) Может, мне уйти?

Т и м о ф е е в (Посмотрел на них внимательно.). Ну ладно, сами разберетесь. (Ушел.)

Ильин стоит неподвижно. Потом быстро подошел к Тамаре. Глядя исподлобья, остановился. И сел на стул к ней спиной. Катя и Слава вернулись в свою комнату, уселись рядышком на диван — тихие, сосредоточенные. Ильин, не подымая глаз, повернулся к Тамаре, уткнулся лицом в колени. Тамара сидит не двигаясь.

Т а м а р а. Я знала, что ты придешь. Я знала!

И л ь и н. Как это получилось? Ты, самая хорошая из всех, и полюбила меня. Восьмое чудо света.

Т а м а р а. Восьмое? А еще какие есть?

И л ь и н. Не знаю.

Т а м а р а. Такой честный. Такой умный. Такой хороший. Помнишь, ты предлагал мне ехать куда-то. Что ж, если ты не передумал, я поеду. Ой, что ты мне руки целуешь, они грязные

И л ь и н. Ничего, ты не пожалеешь.

Т а м а р а. Не пожалею, Саша, не пожалею!

И л ь и н. Ничего, ты еще увидишь.

Т а м а р а. Увижу, Саша, увижу!

И л ь и н. Томка! Сколько из-за меня натерпелась!

Т а м а р а. Что ты, обо мне и не думай, я тут хорошо жила. У меня много было счастья в жизни, дай бог

каждому. И потом, я вообще никогда не падаю духом. И потом, теперь у нас будет все иначе, все... Завтра воскресенье, можно поехать на озеро Красавица. Там очень хорошо. Я еще там не была, но говорят... И в Павловске очень красиво... Я тоже не была, но говорят... *(То ли радуясь, то ли страшась за свое счастье.)* Ой, только бы войны не было!..

В финале работы совершенно очевидным для ребят становится наполнение названия. Пьеса, по их мнению, не могла быть названа иначе, поскольку именно вечер привлекателен для человека возможностью «собрать» и «проанализировать» события одного дня, а, возможно, и жизни. Кроме того, именно вечерами — люди настоящие, свободные от суеты и заботы, а еще *пять вечеров — это пять испытаний, которые преодолели главные герои*. Все детали работали на то, чтобы показать героев таким образом, чтобы они были свободны от службы, суеты прошедшего дня, от ненужных людей. Для этого нужны не дни, а вечера, когда люди становятся наиболее уязвимы перед тем, что творится у них в сердце.

Таким образом, пьеса «Пять вечеров» — цепочка испытаний героев:

- ✳ расставанием,
- ✳ встречей,
- ✳ совестью,
- ✳ судьбой.

Отдельным заданием может стать подбор «авторских» афоризмов и цитат, привлекающих читателя и определяющих его культурный уровень.

Цитаты из текста

- ✳ Все-таки молодость — окаянная штука. Обещает, обещает и... обманывает!
- ✳ Опасно возвращаться в те места, где ты был счастлив в 19 лет...
- ✳ Жить надо мудро, без суеты. Учти, в книге жизни много лиш-

Цитирование в тексте

- ✳ «Жизнь моя — железная дорога, Вечное стремление вперед (М. Алигер «Железная дорога»)
- ✳ Карась-идеалист» (Слава — Тамаре)

Цитаты из текста

них подробностей. Но тут существует секрет: эти страницы можно пропускать..

※ Люди видели бы вокруг себя много прекрасного, если бы не были так злы...

※ Какой был бы ужас, если бы я за кого-нибудь вышла замуж!

※ Берите от жизни все! Все взял, ничего не осталось...

※ Когда любят — не стыдятся.
Любовь — бесстыдное чувство, учтите...

※ ...Прикидываться ради вашего удовольствия лучше, чем я есть на самом деле, я не намерен! Человек должен оставаться самим собой. Самая выгодная позиция...

※ — Саша, а что такое любовь?
— Любовь — это электрический ток. Переменный только... очень может быть...

※ — Между прочим, у нас на лестнице одна женщина, тридцать восемь лет, вышла замуж.
— За семидесятилетнего?
— В тридцать восемь лет, Слава, можно выйти за что угодно.

※ Человек должен делать в жизни самое большое, на что он способен!

※ А ты не думай, что о тебе думают другие! Старайся быть независимой от чужого мнения.

※ Это в романах влюбляются неизвестно за что, а в жизни все-таки любят за что-то...

Цитирование в тексте

※ Карась-идеалист» (Слава — Тамаре)

※ «Катя похожа на Земфиру» (Слава — Ильину)

※ Жюль Ренар — французский писатель, его произведения впервые переведены на русский язык в 1958 году

※ Эпикурейцы и стоики

※ А. Твардовский

※ «Мартин Иден» (Дж. Лондон)

※ А. Блок, В. Панова, В. Инбер

※ «Жизнь моя, или ты приснилась мне?» (С. Есенин)

※ «Сколько вы насмотрелись в жизни. Не хуже Максима Горького» (Зоя — Ильину)

Цитаты из текста

※ Завидую людям, которым все нравится!

※ ...Ну, меня с земного шара — тоже не столкнешь. Он большой!

Испытанием для пьесы А. Володина «Пять вечеров» оказались ее *интерпретации в искусстве*.

Во-первых, появление фильма Никиты Михалкова в 1978 году в истории кинематографа часто называют «случайным шедевром» [1].

Когда Александр Володин узнал, что экранизировать его пьесу будет Никита Михалков, то сначала вообще не дал согласия на съемки. По его мнению, режиссер был слишком молод, чтобы передать атмосферу 40–50-х годов XX века, говорил, что пьеса уже устарела, а осовременить ее он не даст. Но Н. Михалков убедил его, что умеет делать ретрокартины, в которых ему удастся отразить эпоху.

Александр Володин приезжал на съемки, наблюдал за процессом, но ни разу не сделал ни одного замечания. Писатель решил дать создателям фильма полную творческую свободу, поэтому ему было очень интересно, как история обрастает деталями в кино, а не на театральной сцене. Он признавался, что в Станиславе Любшине видит именно того Ильина, про которого писал в пьесе, а сама пьеса — это личная история. Была в его жизни точно такая же встреча... За роль Ильина в «Пяти вечерах» Станислав Любшин получил звание лучшего актера 1979 года и приз на международном фестивале в Каннах (Франция).

Никита Михалков, выбирая актеров для своего фильма, желал сохранить романтичность володинского взгляда на мир, его доброту и человечность. Размышляя над характерами героев, режиссер нашел следующие выражения их пластических образов:

※ Тамара Васильевна в чем-то подобна зернышку, брошенному в землю, но так и не проросшему, замкнувшему-

ся от внешнего мира; героиня, живущая без надежды, что когда-нибудь придет любовь...

✦ Александр Ильин представлялся деревом с корнями, вывернутыми наружу. Он сильный, веселый, уверенный в себе, но в его жизни тоже отсутствует любовь.

Два эти человека идут навстречу друг другу, но словно с разных земных полюсов. Единственная истинная связь между людьми — любовь, в которой воплощен дух человеческий, суть человеческого бытия. Людмила Гурченко и Станислав Любшин были потрясающей парой.

Испытание славой режиссер и актеры прошли достойно!

Переживания драматурга А. Володина оказались напрасными, потому что режиссеру Н. Михалкову удалось сохранить атмосферу того времени: «Мы делали ретро-фильм, но отличительная черта ретро, недавно ставшего таковым, в том, что оно должно быть для всех узнаваемым...».

Ученики, буквально по деталям пытались восстановить время написания пьесы — 1959 год. Получилась чрезвычайно интересная работа:

✦ песня, открывающая фильм «На бульварах московских зеленых» в исполнении Людмилы Гурченко и Иосифа Кобзона;

✦ прическа Зои, названная в честь фестиваля молодежи и студентов «Ветер фестиваля»;

✦ коммунальная квартира с многочисленными подробностями (соседи, которые приходят смотреть телевизор);

✦ фрагмент с Полем Робсоном, который в 1958 году получил звание профессора Московской консерватории;

✦ эпизод, в котором американский пианист Ван Клиберн, первый победитель конкурса имени П. И. Чайковского, исполняет ноктюрн Ф. Шопена;

✦ в развязке фильма «Пять вечеров» тот же пианист Ван Клиберн исполняет мелодию из популярной советской песни «Вечер на рейде» (больше известную как «Прощай любимый город...»).

Что характерно: мы как бы случайно слышим эту и предыдущие мелодии, только потому что они фоном играют по ТВ во время разговора Тамары и Ильина. Пример того, как использование каждой знаменитой мелодии в фильме оправдано самой историей.

Собственный опыт актеров фильма (Л. Гурченко, С. Любшин, Н. Тер-Осипян, А. Адабашьян) наложил на опыт героев, и это расширило масштаб картины, сделал его фильмом на все времена. Примечательно, что вещи, которые зритель видит в картине, — не из реквизиторского цеха, а все личное, семейное, любимое. Для последней цветной сцены черно-белого фильма Л. Гурченко и другие принесли старые фотографии из семейных альбомов.

Пьеса и фильм прошли испытание временем.

В фильме есть несколько принципиальных отличий от пьесы, которые стали *испытанием для зрителя*, потому что вызывали удивление и непонимание.

В тексте А. Володина Александр Ильин поет под гитару песню «Миленький ты мой». Когда пьесу ставили в 50–60-х годах XX века, была актуальна тема лагерного прошлого героя. Напрямую автор об этом нигде не говорил, но все намеки зрители считывали. В спектакле звучала песня «Миленький ты мой», которую знали в том числе и как песню ссыльных и переселенцев.

В экранизации у главного героя уже был другой образ, и ему искали другую народную песню. Нашли «Губы окаянные», позвонили барду Сергею Никитину с просьбой исполнить ее для фильма. Никитин посмеялся над «народной» песней — оказалось, что «Губы окаянные» написал Юлий Ким, но она как-то ушла в народ без авторства и с разными вариантами.

Есть в фильме «Пять вечеров» Никиты Михалкова еще одна так и неспетая песня, которая прочно связана с судьбой Александра Володина и попала в картину далеко не случайно.

В ресторане главный герой вспоминает песню, которую он слышал на фронте, как когда-то сам Володин,

любил ее. Далее Ильин весь фильм пытается вспомнить слова одной песни и постоянно наигрывает ее мотив. Это старинный русский романс «Не для меня придет весна», написанный в 1838 году офицером морской пехоты А. Молчановым, музыка Н. П. Девитте *. Однажды, попав в город Осташков, где когда-то проходила линия фронта, он зашел в ресторан «Березка» и стал расспрашивать у местных, не помнит ли кто эту песню...

Никто не помнил. Эта песня нашлась совершенно неожиданно, через 30 лет после съемок ее исполнил Кубанский казачий хор.

В финале мы предлагаем ребятам вернуться к идее урока и определить интонацию, с которой герой произносит фразу: «Самые хорошие советы дают неудачники...»:

?

Как вы понимаете смысл этой фразы?

Совпадает ли она с признанием автора пьесы: «Каким бы долгим не был вечер, никогда нельзя забывать, что следующее утро обязательно начнется с рассвета...»?

Я побежден самим собой,

Устал. И небо угасает.

Пора уже, пора...

Постой.

Вгляделся вдаль — а там светает.

Свой крест все тяжелей нести,

А память свод грехов листает.

Жизнь прожита, почти...

Почти.

Вперед взгляжусь — а там светает.

Прошли и высохли дожди,

Снег падает и снова тает.

Казалось, темень впереди.

Но вот взгляжусь — а там светает!

* Подробнее в работе А. Новосельцева «Длиннее жизни. Марине Ганичевой — письмо-размышление о песне "Не для меня"» // URL: <http://www.voskes.ru/literature/critics/novoselzev.htm>.

Таблица 4

Особенности формы урока	Создание «альбома» воспоминаний (по рассказу Казакова «Свечечка»)	«Испытания» чувств (в рассказах Бунина «Испытание — мучение — терзание»)	Нравственные «испытания» героев (в цикле «Маленькие трагедии» Пушкина «Испытание — искушение»)	«Испытания» судьбы героев (пьеса Володина «Пять вечеров» — «испытание — переживание — преодоление»)
Идея в форме эмоционального утверждения	«Остановись, мгновенье!»	«Есть некий свет, что тьма не сокрушит...!»	«Симфония жизни!»	«Самые хорошие советы дают неудачники!»
Ритм. Соотнесенность «звучащего» текста, творческих заданий, вопросов, обсуждений (<i>плавный, ломаный, изменчивый, неторопливый</i>)	Создание и просмотр страниц фотоальбома предлагает неторопливый ритм «звучащего текста»	«Испытание-терзание». Приоритет за «звучащим» розническим текстом и заданиями аналитического характера	«Испытание» нравственностью; Приоритет за «звучащим» драматическим текстом и заданиями культурологического характера	«Испытание» судьбой: от расставания к возвращению. Приоритет за «звучащим» драматическим текстом и интерпретационными заданиями
Эмоциональная атмосфера урока: приемы, задания	«Звучащий» текст: выбор цитат, созвучных идее урока	Задание с цветописью как элементом поэтики рассказов	Сопоставление авторских «открытий» с читательским опытом	Авторские цитаты и афоризмы, включение фрагментов фильма и история «испытаний» в интерпретации текста
Закон финала Творческие задания, в основе которых лежит преобразование форм	Создание сценария по ненаписанному рассказу писателя	Рекомендации к роли, сценарий к фильму, творческая работа	Философское рассуждение над понятиями «испытание», «искушение», «обольщение». Сценарий фильма «Испытания, которых не избежать»	Сценарий к фильму по тексту пьесы без находок Михалкова с сохранением текста Володина

Анализируя представленные уроки, сделаем следующие предположения.

1. Уроки, сконструированные по законам превращенной формы, то есть намеренно созданной творческим сознанием, воображением или замыслом, имеют следующие эстетические признаки формы — целостность, упорядоченность и ритмичность.

2. В идее урока, как правило, целостно сформулирована авторская позиция, выраженная эмоциональным утверждением.

3. Педагогическая концепция урока выстраивается как разукрупнение авторской мысли, которая, раслаивая ее на нюансы, обеспечивает целостное понимание художественного произведения.

4. Как показывает опыт, в организации представленных форм урока доминирует звучащий текст и групповое обсуждение.

Структура подобных уроков держится на двух—трех основных заданиях (смысловых точках пересечения), которые помогают обеспечить движение к пониманию идеи урока и предполагают обязательное возвращение к ней в его финале (в прямом или переносном смысле).

Ритм подобных уроков в зависимости от формы может быть как размеренным (например, создание альбома), так и динамичным, ломаным (преодоление испытаний разного характера).

5. Эмоциональная атмосфера на уроках поддерживается за счет глубокого погружения в текст, в результате чего происходят читательские открытия на уровне фразы, цитаты, лирических отступлений, характеристик и другого.

6. В финале уроков, как правило, возможно превращение одной созданной формы на другую (например, создание сценария, сопоставление).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современный урок литературы включает много серьезных вопросов, решение которых определяет уровень развития читательской культуры ученика; сформированность интерпретационных навыков; качество письменной и устной речи и другое. Задачи усложняются, но по-прежнему остается принципиальным ряд методологических проблем методики преподавания литературы, которые и составляют фундамент литературного образования. Одна из них, с нашей точки зрения, — взаимосвязь содержания и формы, обозначенная в современных исследованиях как авторский урок.

В чем же заключается своеобразие деятельности учителя при конструировании авторских уроков?

Во-первых, проблема взаимозависимости содержания и формы всегда была и будет находиться в сфере интересов учителей-предметников, особенно когда речь идет о деятельности учителя-словесника. Традиционный подход к изучению произведения в школе, как правило, акцентирует внимание на отборе содержания, особенно когда литературное образование переживает периоды обновления и реформ.

Однако чрезмерное увлечение содержанием столкнуло практиков с серьезной проблемой: избыточность и обновление содержания (новые имена писателей, произведения, прежде не изучаемые в школе и так далее) не всегда содействуют появлению реальных результатов. Вместе с тем методическая наука признает, что именно повышенное внимание к форме дает возможность филологу говорить на языке искусства, придает естественность, эмоциональность и даже некоторую легкость движению урока.

Осознанный подход к определенности в выборе формы урока значительно отличает уроки литературы, так как отстывает привычная традиционная схема: проверка задания — объяснение материала — закрепление и так далее. Подобный урок строится по законам искусства и насыщен материалом самого искусства, а замысел и структура подчинены слову как образу и как понятию, обнаруживающему возможность диалектического взаимодействия чувственного и логического в сознании человека.

Писатель всегда имеет дело с формой, которая должна быть единой, цельной, выразительной. Законы, по которым строится художественное произведение, возможно, могут быть перенесены и на построение урока литературы, причем достаточно естественно, поскольку мозг человека стремится к поиску и установлению сходства форм.

Любая форма способна вызвать ассоциации с похожими формами, с которыми наше сознание будет устанавливать определенные отношения и связи. Если считать, что форма является преображенным мышлением художника содержанием, то можно предположить, что и форма урока — тоже преображенное содержание, только педагогической концепцией учителя. Добавим, что форма — это еще и то, «... к чему нельзя ничего ни прибавить, ни убавить, и в котором ничего нельзя изменить, не сделав хуже...» (Л. Б. Альберти), то есть форма — это гармония, стройность, соразмерность. Пожалуй, пока это мечта учителя литературы, так как «живой» урок — сложный процесс, включающий множество факторов, среди которых и специфика предмета, и уровень литературного развития учащихся, и предпочтения учителя, и многое другое.

Во-вторых, осознанный подход к выбору формы урока выражается в его конструировании, видении урока как целого еще до его воплощения. Такой урок является законченным целым. Особо отметим, что подобных уроков не может быть много, но они должны отличаться от традиционных уроков целями, содержанием, средствами обучения и результативностью. Влияние сюжетно-композиционных

особенностей произведения и своеобразии художественного мира писателя на структуру урока чрезвычайно важны и определяют филологическую и педагогическую концепцию авторских уроков.

В-третьих, в основе каждого урока лежит идея (*не тема!*), выраженная, как правило, в образной форме. Она может быть по-разному сформулирована: вопросом, эмоциональным рассуждением или утверждением. Разница в формулировках идеи, с нашей точки зрения, принципиальна для его воплощения, поскольку организует деятельность учителя и учащихся, задает ритм, создает атмосферу урока, предполагает различные варианты его финала. Кроме того, идея, сформулированная в образной форме, отражает и филологическую концепцию урока, которая определяет в его процессе укрупнение или разукрупнение авторской мысли.

В-четвертых, наименее изученной характеристикой урока является его ритмичность. Вопрос о взаимосвязи содержания и формы меняет отношение педагога к этому понятию.

Ритм урока включает определенный отбор заданий, их повторяемость или однократное включение; соотносённость на уроке звучащего текста и обсуждения прочитанного и другое. Уроки в той или иной форме не предполагают большого количества вариантов заданий и вопросов. Как правило, структура урока в определенной форме «скрепляется» двумя—тремя заданиями или вопросами, которые и держат на себе всю конструкцию урока и нацеливают на раскрытие его идеи урока.

В-пятых, на подобных уроках принципиально важна роль эмоциональной атмосферы, которая, по нашему убеждению, должна быть продумана еще на этапе их замысла, создана и поддержана приемами и заданиями, активизирующими читательские качества учащихся: эмоции, воображение и так далее, непосредственно в процессе воплощения.

В-шестых, принципиально важно подчеркнуть своеобразие этапа, завершающего урок. Чувства и мысли, которые овладевают учащимися на последних минутах урока, часто надолго определяют их отношение к художественному произведению, пополняя читательский опыт. К сожалению, встречается и обратное. Если финал в произведении оказывается «окончательным выражением “идеи”, то можно предположить, что и финал авторских уроков выполняет подобную задачу. Продумывание закона финала в конструировании урока, по мнению В. Г. Маранцмана, чрезвычайно важное и принципиальное условие, для того чтобы авторские уроки сохранялись в памяти учащихся.

В заключение наших размышлений над сложной проблемой современного преподавания литературы в школе отметим, что появление авторских уроков в опыте учителя-словесника — это еще один шаг в сторону развития литературного образования, появление их обусловлено накопленным практическим опытом педагогов и требованиями времени. В одной из последних статей Л. В. Шамрей, на наш взгляд, четко и точно сформулировала специфику таких уроков: «Урок, построенный на сочетании логического и образного, на основе зрелой концепции и текста, и урока, с большим доверием к силе авторского слова и возможностям учащихся интуитивно постигать смыслы, включающий определенную степень свободы размышлений учащихся над прочитанным без искажения фактов текста».

ГЛАВА I. ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

§ 1. Единство содержания и формы — диалектический закон в философии, эстетике, логике

1. *Аристотель*. Сочинения : в 4 томах. Том 1. Метафизика / Аристотель. — Москва : Мысль, 1975. — 246 с.

2. *Аристотель*. Сочинения : в 4 томах / Аристотель. — Москва : Мысль, 1975—1984.

3. *Асмус, В. Ф.* Иммануил Кант / В. Ф. Асмус. — Москва : Наука, 1973. — 536 с.

4. *Бахтин, М. М.* Проблема содержания, материала и формы в словесности и художественном творчестве // Работы 20-х годов / М. М. Бахтин. — Киев : NEXТ, 1994. — 364 с. — ISBN 5-88316-019-1.

5. *Гегель, Г. В. Ф.* Эстетика : в 4 томах. Том 1 / Г. В. Ф. Гегель. — Москва : Искусство, 1986. — 330 с.

6. *Гете, И. В.* Избранные философские произведения / И. В. Гете. — Москва : Наука, 1964. — 519 с.

7. *Громов, М. П.* Чехов / М. П. Громов. — Москва : Молодая гвардия, 1993. — 106 с. — (Жизнь замечательных людей). — ISBN 5-235-01990-3.

8. *Калинников, Л. А.* Проблема формы. Аристотель, Кант, Гегель / Л. А. Калинников // Кантовский сборник. — 1991. — Выпуск № 1 (16). — С. 30–40.

9. *Кант, И.* Трактаты и письма / И. Кант. — Москва: Наука, 1980. — 712 с. — (Памятники философской мысли).

10. *Лосев, А. Ф.* Форма, стиль, выражение. — Москва: Мысль, 1995. — 944 с. — (Философское наследие). — ISBN 5-244-00795-5.

11. *Лосев, А. Ф.* Диалектика художественной формы / А. Ф. Лосев. — Москва: Академический проспект, 2013. — 415 с. — (Философские технологии). — ISBN 978-5-8291-1191-5.

12. *Мамардашвили, М. К.* Формы и содержание мышления. К критике гегелевского учения о формах познания / М. К. Мамардашвили. — Москва: Высшая школа, 1968. — 191 с.

13. *Мамардашвили, М. К.* Формы и содержание мышления. — Санкт-Петербург: Азбука, 2011. — 288 с. — («Academia»). — ISBN 978-5-389-01503-6.

14. *Маркс, К.* Полное собрание сочинений: в 30 томах. Том 26. Часть III / К. Маркс, Ф. Энгельс. — Москва: Политиздат, 1974. — 674 с.

15. *Свасьян, К. А.* Иоганн Вольфганг Гете / К. А. Свасьян. — Москва: Мысль, 1989. — 191 с. — ISBN 5-244-00266-X.

16. *Свасьян, К. А.* Проблема символа в современной философии: монография / К. А. Свасьян. — Ереван: АрмССР, 1980. — 226 с.

17. *Сергеенко, П. А.* Как живет и работает гр. Л. Н. Толстой / П. А. Сергеенко. — Текст: электронный. — URL: <https://www.litmir.me/br/?b=567923&p=1> (дата обращения: 10.03.2021).

18. *Смирнов, А.* Эстетическое значение формы в произведениях природы и искусств / А. Смирнов. — Казань, 1984.

19. *Солодовник, И. П.* Тожество, форма, метод в творчестве Гете / И. П. Солодовник // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. — 2008. — № 3. — С. 268–272.

20. Философский энциклопедический словарь / редакторы-составители Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. — Москва : ИНФРА-М, 2007. — 574 с. — (Библиотека словарей). — ISBN 5-86225-403-Х.

§ 2. Единство содержания и формы — закон художественного творчества

1. *Бахтин, М. М.* Проблемы творчества, поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. — Киев : NEXТ, 1994. — 529 с. — ISBN 5-88316-018-Х.

2. *Бахтин, М. М.* Работы 1920-х годов / М. М. Бахтин. — Киев : NEXТ, 1994. — 383 с. — ISBN 5-88316-019-1.

3. *Белый, А.* Проблема культуры / А. Белый // Критика. Эстетика. Теория символизма : в 2 томах. Том 1. — Москва : Искусство, 1994. — 477 с. — (История эстетики в памятниках и документах). — ISBN 5-210-01960-8.

4. *Брюсов, В. Я.* Сочинения : в 2 томах / Том 1. Miscellanea. Замечания, мысли о искусстве, о литературе, о критиках, о самом себе / В. Я. Брюсов. — Москва : Художественная литература, 1987. — 574 с.

5. *Гаспаров, М. Л.* Избранные труды. I — III тома / М. Л. Гаспаров. — Москва : Языки русской культуры, 1997. — ISBN 5-7859-0009-2, 5-7859-0010-6, 5-7859-0011-4.

6. *Гачев, Г. Д.* Содержательность литературных форм / Г. Д. Гачев, В. В. Кожин // Основные проблемы в историческом освещении / редакторский коллектив Г. Л. Абрамович, Н. К. Гей, В. В. Ермилов. — Москва : Наука, 1964. — С. 17—39.

7. *Гуковский, Г. А.* Изучение литературного произведения в школе : методологические очерки о методике / Г. А. Гуковский. — Тула : Автограф, 2000. — 222 с. — ISBN 5-89201-021-Х.

8. *Давыдова, Т. Т.* Теория литературы : учебное пособие / Т. Т. Давыдова, В. А. Пронина. — Москва : Логос, 2003. — 232 с. — (Учебник XXI века). — ISBN 5-94010-203-4.

9. *Есин, А. Б.* Принципы и приемы анализа литературного произведения : учебное пособие для студентов

и преподавателей филологических факультетов, учителей-словесников / А. Б. Есин. — Москва : Флинта ; Наука, 2005. — 248 с. — ISBN 5-89349-049-5 (Флинта), 5-02-011311-5 (Наука).

10. *Лотман, Ю. М.* Анализ поэтического текста : монография / Ю. М. Лотман. — Ленинград : Просвещение, 1972. — 271 с.

11. *Поспелов, Г. Н.* Проблемы литературного стиля / Г. Н. Поспелов. — Москва : Московский государственный университет, 1970. — 328 с.

12. *Поспелов, Г. Н.* Целостно-системное понимание литературных произведений / Г. Н. Поспелов // Вопросы методологии и поэтики : сборник статей. — Москва : МГУ, 1983. — С. 138–172.

13. *Толстой, Л. Н.* Избранные дневники 1847–1894. Том 21 / Л. Н. Толстой // Собрание сочинений : в 22 томах. — Москва : Терра, 1997. — ISBN 5-87107-106-6.

14. *Хализев, В. Е.* Теория литературы : учебник для студентов вузов / В. Е. Хализев. — Москва : Высшая школа, 2000. — 398 с. — ISBN 5-06-005217-6.

§ 3. Единство содержания и формы — закон образовательного процесса в современной школе

1. *Богданова, О. Ю.* Методика преподавания литературы : учебное пособие для студентов вуза, обучающихся по педагогическим специальностям / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов. — Москва : Academia, 1999. — 397 с. — ISBN 978-5-7695-5100-0.

2. *Борытко, Н. М.* Моделирование в психолого-педагогических исследованиях / Н. М. Борытко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2006. — № 1. — С. 11–14.

3. *Гильгенберг, Т. Н.* Моделирование как способ формирования у школьников ключевых компетенций и целостного представления о картине мира (на материале предметов русский язык и литература) / Т. Н. Гильгенберг // Педаго-

гика: традиции и инновации : материалы I Международной научной конференции. – Челябинск. – 2011. – Том 1. – С. 116–119.

4. *Данилов, М. А.* Проблемы методологии педагогики и методики исследований : монография / М. А. Данилов, Н. И. Болдырев, Р. В. Гурова, Г. В. Воробьев ; под ред. М. А. Данилова, Н. И. Болдырева. – Москва : Педагогика, 1971. – 349 с.

5. *Кудряшов, Н. И.* Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы : пособие для учителя / Н. И. Кудряшов. – Москва : Просвещение, 1981. – 190 с.

6. *Махмутов, М. И.* Современный урок и пути его реализации / М. И. Махмутов. – Москва : Знание, 1975. – 64 с. – («Педагогика и психология»).

7. Методика преподавания литературы : в 2 частях / под редакцией О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. – Москва : ВЛАДОС, 1995. – ISBN 5-09-006867-4.

8. *Пранцова, Г. В.* Методика обучения литературе : практикум / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. – Москва : ФЛИНТА, 2012. – 310 с. – ISBN 978-5-9765-1126-2.

9. *Сомова, Л. А.* Коммуникативные основы моделирования урока : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Л. А. Сомова. – Москва : Московский государственный педагогический университет, 2010. – 33 с.

10. *Станчек, Н. А.* Построение урока литературы и обучение / Н. А. Станчек // Литература в школе. – 1979. – № 1. – С. 85–89.

11. *Хуторской, А. В.* Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 541 с. – (Учебное пособие). – ISBN 5-88782-380-1.

12. *Шамрей, Л. В.* Роль образно-ассоциативного мышления в развитии читателя-школьника : монография / Л. В. Шамрей. – Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2019. – 226 с. – ISBN 978-5-7565-0845-1.

13. *Шутан, М. И.* Моделирование как учебная деятельность на уроке литературы / М. И. Шутан. — Нижний Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2007. — 178 с. — ISBN 978-5-7565-0289-3.

14. *Ясвин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — Москва : Смысл, 2001. — 365 с. — ISBN 5-89357-090-1.

§ 4. Урок моделирующего типа как методическая задача: цель, структура, описание

1. *Алякринский, Б. С.* По закону ритма / Б. С. Алякринский, С. И. Степанова. — Москва : Наука, 1985. — 176 с. — (От молекулы до организма).

2. *Асафьев, Б.* Музыкальная форма как процесс : в 2 книгах / Б. Астафьев. — Москва : Музгиз (Ленинградское отделение), 1963. — 378 с.

3. *Блонский, П.* Задачи и методы новой народной школы. Психологические очерки / П. Блонский. — Текст : электронный. — URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000044/st004.shtml> (дата обращения: 16.03.2021).

4. *Браже, Т. Г.* О литературе в школе : книга для учителя / Т. Г. Браже. — Санкт-Петербург : МИРС, 2008. — 393 с. — ISBN 978-5-91395-014-7.

5. *Москальчук, Г. Г.* Структура текста как синергетический процесс : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Г. Г. Москальчук. — Барнаул : Алтайский государственный университет, 1999. — 43 с.

6. *Шамрей, Л. В.* Современный урок русской словесности / Л. В. Шамрей. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2017. — с. — ISBN

7. *Шмелев, И. П.* Третья сигнальная система / И. П. Шмелев. — Санкт-Петербург : Иван Федоров, 2005. — 317 с. — ISBN 5-85952-016-6.

8. *Юнг, К. Г.* Красная книга. С предисловием Сону Шамдасани / К. Г. Юнг. — Москва : Клуб Касталия, 2011. — 396 с. — ISBN 978-0-393-06567-1.

ГЛАВА II. ФОРМЫ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

§ 1. Устоявшиеся формы: «поединок»

1. *Архангельский, А.* «Маленькие трагедии» : опыт драматических изучений / А. Архангельский // Литература. Приложение к газете «Первое сентября». — 2000. — № 28.

2. *Белинский, А. А.* Старое танго. Заметки телевизионного практика / А. А. Белинский. — Москва : Искусство, 1988. — 173 с.

3. *Белинский, В. Г.* Стихотворения М. Ю. Лермонтова / В. Г. Белинский // М. Ю. Лермонтов в воспоминаниях современников. — Москва : Художественная литература, 1989. — С. 300—304. — (Серия художественных мемуаров).

4. *Браже, Т. Г.* О литературе в школе : книга для учителя / Т. Г. Браже. — Санкт-Петербург : МИРС, 2008. — 393 с. — ISBN 978-5-91395-014-7.

5. *Буртин, Ю. Г.* Три поэмы Твардовского. Лирическая хроника / Ю. Г. Буртин // Твардовский А. Страна Муравия. Василий Теркин. Дом у дороги. — Москва : Детская литература, 1970. — С. 311—334.

6. *Выходцев, П. С.* Александр Твардовский / П. С. Выходцев. — Москва : Советский писатель, 1958. — 412 с.

7. *Гаспаров, Б. М.* «Ты, Моцарт, недостоин сам себя...» / Б. М. Гаспаров // Временник Пушкинской комиссии. — Ленинград : Наука (Ленинградское отделение), 1977. — С. 115—122.

8. *Гладкова, О. И.* Военная тема в балете В. Гаврилина «Дом у дороги» / О. И. Гладкова // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. — 2016. — № 4. — С. 82—89.

9. *Головчинер, В. Е.* Эпический театр Е. Шварца / В. Е. Головчинер. — Томск : Томский университет, 1992. — 183 с. — ISBN 5-7511-0272-X.

10. *Гранин, Д. А.* Священный дар. Литературные порт-

реты, статьи, эссе / Д. А. Гранин. — Санкт-Петербург : Детское время, 2007. — 256 с. — ISBN 978-5-91419-012-2.

11. *Гуковский, Г. А.* Пушкин и проблемы реалистического стиля / Г. А. Гуковский. — Москва : Гослитиздат, 1957. — 414 с.

12. Житие сказочника. Евгений Шварц. Из автобиографической прозы. Письма. Воспоминания о писателе / составители и авторы предисловия и комментариев Л. В. Поликовская, Е. М. Биневич. — Москва : Книжная палата, 1991. — 364 с. — (Популярная библиотека. Дневники. Мемуары. Свидетельства). — ISBN 5-7000-0291-4.

13. *Зайцев, Б. К.* Жизнь Тургенева : литературная биография / Б. К. Зайцев // Далекое. — Москва, 1991. — 512 с. — ISBN 5-265-01736-4.

14. *Кантор, В. К.* Русский европеец как явление культуры : философско-исторический анализ / В. К. Кантор. — Москва : РОССПЭН, 2001. — 701 с. — ISBN 5-8243-0242-1.

15. *Качурин, М. Г.* Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы : книга для учителя / М. Г. Качурин. — Москва : Просвещение, 1988. — 173 с. — ISBN 5-09-000261-4.

16. *Косталевская, М.* Дуэт, диада, дуэль («Моцарт и Сальери») / М. Косталевская // Московский пушкинист : ежегодный сборник / научный редактор В. С. Непомнящий. — Москва : Наследие, 1996. — Выпуск II. — С. 40—56.

17. *Липовецкий, М. И.* Поэтика литературной сказки (на материале русской литературы 1920—1980 годов) / М. И. Липовецкий. — Свердловск : Уральский университет, 1992. — 183 с. — ISBN 5-7525-0344-2.

18. *Лихачев, Д. С.* Раздумья о России / Д. С. Лихачев. — Санкт-Петербург : Logos, 2006. — 654 с. — ISBN 5-87288-350-1.

19. *Лотман, Ю. М.* К структуре диалогического текста в поэмах А. С. Пушкина (Проблема авторских примечаний к тексту) / Ю. М. Лотман // Пушкин. Биография писателя. Статьи и заметки. 1960—1990. «Евгений Онегин». Коммен-

тарий / Ю. М. Лотман. — Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 1995. — С. 228–236.

20. *Львов-Анохин, Б.* Дом у дороги / Б. Львов-Анохин // Советский балет. — 1985. — № 3. — С. 5–7.

21. *Маранцман, В. Г.* Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу : книга для учащихся старших классов средней школы / В. Г. Маранцман. — Москва : Просвещение, 1986. — 124 с.

22. *Маранцман, В. Г.* Трагедия А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери» / В. Г. Маранцман // Литература. Методические рекомендации. 9 класс : книга для учителя. — Москва : Просвещение, 2004. — С. 184–199.

23. *Маркович, В. М.* Человек в романах И. С. Тургенева / В. М. Маркович. — Ленинград : Ленинградский государственный университет, 1975. — 152 с.

24. *Маршак, С. Я.* Ради жизни на земле. Об А. Твардовском / С. Я. Маршак. — Москва : Советский писатель, 1961. — 107 с.

25. *Муравьев, А. Н.* Знакомство с русскими поэтами // М. Ю. Лермонтов в воспоминаниях современников. — Москва : Художественная литература, 1989. — 690 с. — (Серия литературных мемуаров).

26. *Новикова-Строганова, А. А.* «О вечном примирении и жизни бесконечной...». К 150-летию романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» / А. А. Новикова-Строганова // Литература в школе. — 2011. — № 12. — С. 2–6.

27. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка. 72 500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — Москва : Азъ, 1994. — 907 с. — ISBN 5-85632-007-7.

28. *Пустовойт, П. Г.* Роман И. С. Тургенева «Отцы и дети». Комментарий : книга для учителя / П. Г. Пустовойт. — Москва : Просвещение, 2002. — 171 с. — (Библиотека учителя). — ISBN 5-09-010575-8.

29. *Романова, Р. М.* «Такая служба твоя, поэт» (творческая лаборатория Твардовского) / Р. М. Романова // Литературная учеба. — 1987. — № 1. — С. 144–150.

30. *Свиридов, Г. В.* Музыка как судьба / Г. В. Свиридов. — Москва : Молодая гвардия, 2017. — 794 с. — (Библиотека мемуаров «Близкое прошлое»). — ISBN 978-5-235-03935-3.

31. *Скафтымов, А. П.* Нравственные искания русских писателей : статьи и исследования о русских классиках / А. П. Скафтымов. — Москва : Художественная литература, 1972. — 543 с.

32. *Твардовский, А. Т.* «Я в свою ходил атаку». Дневники. Письма 1941–1945 / А. Т. Твардовский. — Москва : Вагриус, 2005. — 397 с. — ISBN 5-98264-011-5.

33. *Трунцева, Т. Н.* Финал романа И. С. Тургенева «Отцы и дети». X класс / Т. Н. Трунцева // Литература в школе. — 2009. — № 2. — С. 31–34.

34. *Туманова, С. Р.* Антиномия жизнь — смерть и ее образное воплощение в поэме А. Т. Твардовского «Дом у дороги» / С. Р. Туманова // Вестник РУДН. — Серия «Литературоведение. Журналистика». — 2009. — № 2. — С. 29–35.

35. *Тургенев, И. С.* Жизнь. Искусство. Время / И. С. Тургенев ; составитель Ю. П. Пищулин. — Москва : Советская Россия, 1988. — 186 с. — ISBN 5-268-00736-X.

36. *Турков, А. М.* Александр Твардовский / А. М. Турков. — Москва : Молодая гвардия, 2010. — 406 с. — (Жизнь замечательных людей). — ISBN 978-5-235-03330-6.

37. *Шварц, Е. Л.* «Живу беспокойно...». Из дневников / Е. Л. Шварц. — Ленинград : Советский писатель (Ленинградское отделение), 1990. — 749 с. — ISBN 5-265-00656-7.

38. *Шварц, Е. Л.* «...я буду писателем». Дневники и письма / Е. Л. Шварц. — Москва : Корона-принт, 1999. — 557 с. — ISBN 5-85030-059-7.

§ 2. Рожденные формы: «портрет», «путь»

1. Антология концептов : словарь / под редакцией В. И. Карасика, И. А. Стернина. — Волгоград : Парадигма, 2005. — Том 1. — 352 с. — ISBN 5-89395-236-9.

2. *Браже, Т. Г.* О литературе в школе : книга для учителя / Т. Г. Браже. — Санкт-Петербург : МИРС, 2008. — 393 с. — ISBN 978-5-91395-014-7.

3. *Васильев, В. В.* Андрей Платонов : очерки жизни и творчества / В. В. Васильев. — Москва : Современник, 1990. — 285 с. — ISBN 5-270-00944-7.

4. *Дрыга, С. Г.* Концепт «Путь» в русской языковой картине мира : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / С. Г. Дрыга. — Краснодар : Ставропольский государственный университет, 2010. — 23 с.

5. *Камышкова, Т. П.* Рассказ «Древний путь» в контексте историко-философских воззрений А. Н. Толстого / Т. П. Камышкова // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. — 2010. — № 4 (2). — С. 868 — 869.

6. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — Москва : Наука, 1987. — 261 с.

7. *Красных, В. В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации : лекционный курс / В. В. Красных. — Москва : Гнозис : Кучково поле, 2012. — 269 с. — ISBN 978-5-94244-032-9.

8. *Крюкова, А. М.* А. Н. Толстой и русская литература. Творческая индивидуальность в литературном процессе / А. М. Крюкова. — Москва : Наука, 1990. — 257 с. — ISBN 5-02-011417-0.

9. *Лотман, Ю. М.* Символика Петербурга и проблемы семиотики города / Ю. М. Лотман // Избранные статьи : в 3 томах. Том 2. Статьи по истории русской литературы XVIII — первой половины XIX века / Ю. М. Лотман. — Таллин : Александра, 1992. — С. 205.

10. *Платонов, А. П.* Чутье правды : сборник / А. П. Платонов. — Москва : Советская Россия, 1990. — 465 с. — (Библиотека русской художественной публицистики). — ISBN 5-208-00049-7.

11. *Степанов, Ю. С.* Константы : словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. — Москва : Академический проспект, 2001. — 989 с. — (SUMMA). — ISBN 5-8291-0007-X.

12. *Шамрей, Л. В.* Школа XXI века и творческий потенциал учителей-словесников / Л. В. Шамрей // Нижегород-

ское образование. — 2013. — № 1. — С. 54—63.

13. *Толочин, И. В.* Метафора и интертекст в англоязычной поэзии: лингвостилистический аспект : монография / И. В. Толочин. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский университет, 1996. — 96 с. — ISBN 5-288-01623-2.

§ 3 Превращенные формы: «альбом», «испытание»

1. *Михалков, Н. С.* Территория моей любви : автобиография / Н. С. Михалков. — Москва : Эксмо, 2018. — 407 с. — (Михалков Никита. Книги знаменитого актера и режиссера). — ISBN 978-5-04-097210-4.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава 1. Взаимосвязь формы и содержания как методологическая научная проблема (теоретический аспект)

§ 1. Единство содержания и формы — диалектический закон в философии, эстетике, логике **6**

§ 2. Единство содержания и формы — закон художественного творчества **21**

§ 3. Единство содержания и формы — закон образовательного процесса в современной школе **29**

§ 4. Урок моделирующего типа как методическая задача: цель, структура, описание **39**

Глава 2. Формы урока литературы в школе (из опыта работы)

§ 1. Устоявшиеся формы: «поединок» **53**

«Дракон не умер, а превратился в человека»? (философский «поединок» добра и зла в пьесе Е. Л. Шварца «Дракон») **55**

«Дуэт или дуэль?» (творческий «поединок» в трагедии А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери») **61**

«Русский человек только тем и хорош, что сам о себе прескверного мнения»? (идеологический «поединок» в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети») **72**

«Ах, жить да жить живому!»? (исторический «поединок» жизни и смерти в поэме А. Т. Твардовского «Дом у дороги») **77**

«Немолчный ропот, вечный спор»? («поединок» с судьбой в поэме М. Ю. Лермонтова «Мцыри») **85**

§ 2. Рожденные формы: «портрет», «путь» 97

«И как любил он – ненавидя...» (исторический «портрет» поколения, созданный Н. А. Некрасовым) 101

«Война одиноких людей...» («портрет»-впечатление (В. Славкин «Серсо»)) 115

«Пусть гибну я, любви одно мгновенье дороже мне годов тоски и слез...» («путь» к любви в пьесе А. Н. Островского «Снегурочка») 121

«Человек велик, без каждого народ не полный...» («путь» к пониманию законов бытия в рассказе А. П. Платонова «Третий сын») 131

«Какой прекрасный мир погибает...» («путь» к истине в рассказе А. Н. Толстого «Древний путь») 136

«Бог создал Италию по замыслу Микеланджело...» («путь» к шедевр у мирового искусства) 139

§ 3 Превращенные формы: «альбом», «испытание»

«Остановись, мгновенье!» («альбом» воспоминаний по рассказу Ю. П. Казакова «Свечечка») 149

«Есть некий свет, что тьма не сокрушит...!» («испытание» чувств в рассказах И. А. Бунина) 155

«Симфония жизни!» (нравственные «испытания» героев цикла А. С. Пушкина «Маленькие трагедии») 162

«Самые хорошие советы дают неудачники!» («испытания» героев пьесы А. Володина и фильма Н. Михалкова «Пять вечеров») 168

Заключение 187

Литература 199

Научное издание

Дербенцева Лариса Вениаминовна

**СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЛИТЕРАТУРЫ:
СОДЕРЖАНИЕ и ФОРМА**

❖ **МОНОГРАФИЯ** ❖

Редактор *Н. А. Елизарова*

Компьютерная верстка *Н. А. Мызиной*

Оригинал-макет подписан в печать 21.06.2021 г.
Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура «Book Antiqua».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 11,86. Тираж 100 экз. Заказ 2725.

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.

www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО





