

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-36-47

М.И. Шутан

Нижегородский институт развития образования,
603122 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

О сюжете урока литературы

Аннотация. Цель статьи – раскрыть методику работы с кульминацией как элементом сюжета урока литературы. При этом за основу берется термин «учебная ситуация», воспринимаемая как «клеточка» урока, его логическая и эмоциональная часть (Н.А. Станчек), которая напоминает сюжетную ситуацию, являющуюся элементом художественной структуры прежде всего эпического или драматического произведения. Урок же в этом случае рассматривается как структура, основанная «на способах сцепления шагов» (И.В. Сосновская). Кульминация урока характеризуется как момент наивысшего психологического напряжения, знаменующий собой некий перелом в постижении литературного произведения (обычно внутреннего мира литературного героя), момент, за которым следует постепенный спад напряжения, вызванный процессом разрешения проблемной ситуации. Кульминация, являющаяся предметом научно-методического исследования, включается в контекст синергетической педагогики. В применении к уроку литературы слово «хаос», входящее в синергетическую парадигму, может характеризовать психологическое состояние ученика, встретившегося с чем-то непривычным, неожиданным, – тем, что способно разрушить некую интеллектуальную модель, в создании которой он принял активное участие и в ее адекватности осмысляемому объекту убедился. В статье на примерах изучения произведений Н.В. Гоголя («Мертвые души»), И.А. Гончарова («Обломов»), Л.Н. Толстого («Война и мир»), А.П. Чехова (рассказы) показывается, как включение в урок элемента (элементов) структуры изучаемого произведения, филологической (П. Вайль и А. Генис о рассказах Чехова как микророманах) или художественной интерпретации (сопоставление толстовского текста с эпизодом из экранизации режиссера С.Ф. Бондарчука) обуславливает кульминационный этап учебного занятия и следующий за ним нравственно-психологический, философский или эстетический вывод, итог, подготовленный аналитическими процедурами, в том числе развернутыми и сжатыми сопоставлениями.

Ключевые слова: урок литературы, сюжет, кульминация, учебная ситуация, анализ, интерпретация, синергетика, психологическое напряжение, дивергентность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шутан М.И. О сюжете урока литературы // Литература в школе. 2020. № 6. С. 36–47. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-36-47

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-36-47

M.I. ShutanNizhny Novgorod Institute for Education Development,
Nizhny Novgorod, 603122, Russian Federation

On the story of the literature lesson

Abstract. The purpose of the article is to reveal the method of working with the climax as an element of the plot of a literature lesson. Thus, the basis of the term “case study” perceived as a “cell” of the lesson, its logical and emotional piece (N.A. Stanek), which is reminiscent of a story situation that is the element of the artistic structure, primarily, of epic or dramatic works. In this case, the lesson is considered as a structure based on “methods of linking steps” (I.V. Sosnovskaya). The climax of the lesson is characterized as a moment of the highest psychological tension, which marks a certain turning point in the comprehension of a literary work (usually the inner world of a literary character), followed by a gradual decrease in tension caused by the process of resolving a problem situation. The climax, which is the subject of the scientific and methodological research, is included in the context of synergetic pedagogy. When applied to a literature lesson, the word “chaos”, which is part of the synergetic paradigm, can characterize the psychological state of a student who has encountered something unusual, unexpected – something that can destroy a certain intellectual model, in the creation of which, he took an active part and was convinced of its adequacy to the object under consideration. In the article on the example of the study of N.V. Gogol (“Dead souls”), I.A. Goncharov (“Oblomov”), L.N. Tolstoy (“War and peace”), A.P. Chekhov (stories), it is shown how inclusion in a lesson of an element (elements) of the structure of the studied works, linguistic (P. Weil and A. Genis on short stories by Chekhov as micronovels) or artistic interpretations (a comparison of Tolstoy’s text with an episode from the film directed by S. Bondarchuk), leads to the climactic stage of the lesson followed by the moral-psychological, philosophical or aesthetic conclusion, summary, prepared by the analytical procedures, including expanded and compressed correlations.

Key words: a literature lesson, plot, climax, case study, analysis, interpretation, synergy, psychological tension, divergence

CITATION: Shutan M.I. On the story of the literature lesson. *Literature at School*. 2020. No. 6. Pp. 36–47. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-36-47

По мнению О.Ю. Богдановой, к важнейшим проблемам урока литературы, нуждающимся в дальнейших исследованиях, относятся следующие: «место урока в системе развивающего обучения, роль урока в развитии логи-

ческого и образного мышления учащихся, в формировании их творческой самостоятельности, взаимосвязь коллективной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроке» [1, с. 301]. Совершенно очевидно, что

сформулированные свыше двадцати лет назад проблемы не потеряли своей актуальности и в наше время. Но, на наш взгляд, значимым является также вопрос о сюжете урока литературы.

Размышляя в данном направлении, мы вступаем в сферу взаимодействия урока литературы с законами художественного творчества. По каким же направлениям происходит это сближение?

Отвечая на этот вопрос, В.Г. Маранцман, в частности, совершенно справедливо утверждает, что связь школьного анализа с художественным мышлением проявляется и в самой организации занятия. Имеется в виду не только «своеобразие характера анализа в зависимости от литературного рода произведения (эпос, лирика, драма)», но и «построение школьного разбора в соответствии с законами художественной композиции (конфликт, с разрешением его во всех стадиях – от завязки до финала)» [9, с. 173].

Особое внимание обратим на последнюю формулировку, подчеркивающую связь самой логики школьного анализа с элементами сюжетно-композиционной структуры художественного текста. На наш взгляд, в этом случае возникают основания говорить о сюжете и всего цикла учебных занятий, посвященных изучению того или иного произведения, и конкретного урока.

Какие методические термины для нас будут базовыми, если мы выбираем указанный выше путь исследования?

По мнению Н.А. Станчек, структурной единицей урока является *учебная ситуация*, характеризующаяся ученым следующим образом: «Это

задание, имеющее конкретную цель, определенное содержание и методику его выполнения. Учебная ситуация – это как бы клеточка урока, логическая и эмоциональная его часть, в которой в единстве выступают цель, содержание, характер деятельности учащихся и способ организации этой деятельности». Причем учебная ситуация может быть расчленена на более мелкие вопросы-задания, носящие вспомогательный характер [11, с. 329–330].

От учебной ситуации перекинем мостик к ситуации сюжетной, которую Б.В. Томашевский охарактеризовал как «определенное взаимоотношение лиц в пределах времени между меняющимися это взаимоотношение событиями» [12, с. 114]. Ситуация – единица сюжета, имеющая как внешнюю форму (событие), так и форму внутреннюю (образная система, эстетические мотивы, «подводное течение») [7, с. 5–6].

В нашем случае следует говорить о ситуации, определяющей событие урока.

Второй методический термин, который для нас является опорным, можно обозначить следующим образом: «*пошаговая*», «*поэтическая*» структура урока. При этом «способы сцепления “шагов” могут нести эмоциональное, эстетическое, философское содержание. Образуя своеобразный сюжет, они должны воздействовать на эмоции и чувства учащихся, рождая впечатление целостности <...> Каждый “шаг” может быть приемом обучения или приемом анализа текста или видом деятельности учащихся <...> Важно помнить, что создание такой “партитуры” урока – индивидуальное творчество учителя. Он сам продумывает все ключевые позиции урока,

последовательность шагов, их взаимодействие, кульминационные моменты урока, его зачин и развязку» [10, с. 109–110]. Симптоматично, что в формулировку И.В. Сосновской входят такие литературоведческие термины, как «сюжет», «кульминация», «развязка», «зачин», то есть урок, пусть и в метафорическом смысле, рассматривается ученым как художественное произведение, у которого обнаруживается определенная драматургия, обусловленная и содержанием литературного произведения, и методическими ходами учителя. Такое видение урока нам близко.

При характеристике сюжета урока, его драматургии, основное внимание мы уделим кульминации и следующей за ней интеллектуально-эмоциональной развязке, знаменующей разрешение определенной проблемной ситуации. В литературоведении кульминация определяется как «момент наивысшего напряжения, перелома, решающего столкновения борющихся характеров и обстоятельств, после чего движение конфликта по восходящей невозможно <...> Кульминационным пунктом чаще всего считается описание некоего переломного события в жизни героя, результатом которого является максимальное раскрытие его внутреннего мира, сущности характера, непосредственно связанных с главной проблемой произведения»¹. Отметим, что момент наивысшего напряжения характеризуется повышенной эмоциональностью, что обычно присутствует на уроке в кульминационной ситуации, и знаменует собой некий перелом в постижении литературного произведения (обыч-

но внутреннего мира литературного героя), который подготавливает представленный эпизод (сцена), ранее не оказавшийся в поле зрения юных читателей, филологическая, литературно-критическая или художественная интерпретация изучаемого произведения, несущая в себе нечто новое, подчас парадоксальное, даже экстраординарное.

По сути дела, тем или иным способом учитель создает ситуацию, которая в синергетической теории обозначается термином «бифуркационный переход», то есть переход системы в состояния, радикально отличные от исходного². По мнению Г. Шефера, в области психологии обучения синергетическая методология помогает обучающимся понять, как из хаоса сам собой возникает порядок, как зигзагообразные процессы сливаются в общую линию. При этом роль педагога может оставаться активной, ибо он способствует ускорению и фокусированию учебных процессов, как бы имитирующих жизнь нелинейных систем в познаваемой реальности [14, с. 283].

В применении к уроку литературы слово «хаос» может характеризовать психологическое состояние ученика, встретившегося с чем-то непривычным, неожиданным, – тем, что способно разрушить некую интеллектуальную модель, в создании которой он принял активное участие и в ее адекватности осмысляемому объекту убедился. Следовательно, условием перелома, взрыва, «хаоса» является создание этой интеллектуальной модели (сформулированного представления о чем-либо, концепции, идеи – как угодно!), на что

¹ Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. редактор и сост. А.Н. Николюкин. М., 2003. Стлб. 422.

² Новейший философский словарь / сост. и гл. редактор А.А. Грицанов. 2-е изд. Минск, 2001. С. 908.

и должен быть нацелен учитель, определяющий сюжетные повороты учебного занятия.

Приведем пример эпизода, оказавшегося в центре внимания школьников после того, как в их сознании сложилась определенная психологическая модель. Следствием его анализа становится если не ее разрушение, то корректировка. Имеется в виду разговор Штольца с Ольгой, содержание которого сводится к анализу Андреем отношений Ильинской с Обломовым (роман И.А. Гончарова «Обломов», ч. 4, гл. 4). Этот эпизод является кульминационным на уроке, отвечающем на вопрос, можно ли назвать Штольца другом Обломова.

В начале урока десятиклассники раскрывают свое понимание слова «друг», акцентируя внимание на взаимопомощи, взаимовыручке подлинных друзей. Но их представление об этом концепте усложняется, когда они начинают осмыслять следующие афоризмы и как бы накладывать их на отношения между Обломовым и Штольцем, обращаясь на этапе пояснения своих мыслей к тем или иным эпизодам романа И.А. Гончарова: «Я не нуждаюсь в друге, который повторяет каждый мой жест: это проделывает гораздо лучше моя тень» (Платон); «Друг – тот, кто всякий раз, когда ты в нем нуждаешься, об этом догадывается» (Ж. Ренар); «Ты не должен сердиться на друга, который, желая тебе добра, заставит тебя очнуться от сладких грез, если бы даже он сделал это несколько сурово и грубо» (В. Скотт); «Другом является такой человек, с которым я могу быть искренним. В его присутствии я могу думать вслух» (Р. Эмерсон)³.

³ Энциклопедия афоризмов: Мысль в слове. М., 1998. С. 147–151.

Актуальная тема (вспомним содержание романа И.А. Гончарова) – вопрос о равноправии друзей. Может ли один из них подчиняться другому, воспринимать его как личность, возвышающуюся над ним в силу своих несомненных достоинств? Десятиклассники полагают: если такая психологическая модель не приводит к конфликтным ситуациям, не разрушает гармонию взаимоотношений, то она имеет право на существование.

Представленные выше ракурсы осмысления концепта «друг», прежде всего присутствующие в афоризмах, позволяют десятиклассникам утверждать следующее: Штолец – настоящий друг Обломова. Далее они утверждают в этой точке зрения, обращаясь к знаменитому монологу Андрея о честном, верном, неподкупном сердце Ильи, его природном золоте, о хрустальной, прозрачной душе, о том, что, узнав раз этого человека, его невозможно разлюбить (ч. 4, гл. 9) [5, с. 373–374]. В центре внимания десятиклассников оказывается и фрагмент из статьи Н.А. Добролюбова «Что такое обломовщина?», автор которой не согласен с этим панегириком и позиция которого в основном не вызывает симпатии у школьников.

Итак, в сознании большинства школьников сформировалось представление об отношении Штольца к Обломову, но далее в осмыслении вопроса, определяющего содержание урока, должен наступить перелом.

На кульминационном этапе урока учитель читает фрагменты из главы 4 части 4, которые на фоне монолога Штольца об Обломове, только что рассмотренного, воспринимаются десятиклассниками эмоционально, даже с некоторым недоумением.

Приводимый ниже цитатный материал фиксирует доминантные высказывания героя романа «Обломов», а на них десятиклассники в первую очередь и обращают внимание, осмысляя отношение Штольца к тому, о чем он только что узнал из разговора с Ольгой Ильинской: «Это не любовь, это что-нибудь другое, говорю я!»; «Но для любви нужно что-то такое, иногда пустяки, чего ни определить, ни назвать нельзя и чего нет в моем несравненном, но неповоротливом Илье»; «Он был прав, а вы не поверили, и в этом вся ваша вина. Вам бы тогда и разойтись; но его одолела ваша красота... а вас трогала... его голубиная нежность!»; «Из рассказа вашего видно, что в последних свиданиях вам и говорить было не о чем. У вашей так называемой “любви” не хватало и содержания; она дальше пойти не могла. Вы еще до разлуки разошлись и были верны не любви, а призраку ее, который сами выдумали, – вот и вся тайна»; «То есть если б на его месте был другой человек, нет сомнения, ваши отношения разыгрались бы в любовь, упрочились, и тогда... Но это другой роман и другой герой, до которого нам дела нет» [5, с. 333–336].

Произнося эти фразы, Штолец, по сути дела, дискредитирует отношения Ильи и Ольги, предельно снижая их уровень, так как и мысли не допускает, что Обломов мог полюбить и что это чувство станет взаимным. Изменения в психологическом состоянии героя отражаются в деталях портрета и характеристике особенностей речи: если сначала он остолбенел, после чего молчание длилось две минуты, то позднее он произносит свои монологи и реплики «покойным, почти веселым голосом», допускает

насмешливые интонации, «комическую строгость», как пишет автор.

Ольга же пытается ему возразить: «Он стоит, однако ж, вашей дружбы; вы не знаете, как ценить его: отчего ж он не стоит любви?»; «Я узнала его больше, нежели вы». Тем не менее к концу разговора Ольге кажется, что Штолец исцелил ее: «Ах, какое счастье... выздоравливать». Причем она произносит эту фразу, «как будто расцветая» и обращая к Штольцу «взгляд такой глубокой признательности, такой горячей, небывалой дружбы, что в этом взгляде почудилась ему искра, которую он напрасно ловил почти год» [Там же, с. 333, 336–337].

Говоря о любви Обломова к Ольге, нельзя не вспомнить об отношении главного героя романа к своей матери, любовь к которой названа жаркой, а воспоминания о которой не могут не вызвать у него слез. По мнению В. Котельникова, «в это мгновение перед нами лучший, чистейший, истинный Обломов. Таким он остается в своей любви к Ольге, с которой его связывает не страсть, а кроткое, нежное чувство. Поэтому Обломов и не стремится и в конце концов не решается взять ее жизнь и подчинить ее каким-либо иным целям, кроме самой любви, – хотя бы и самым благим и разумным. Само чувство включает в себе и цель, и всю поэзию жизни для Обломова <...> Обломов, прежде всех и более любивший свою мать и верный этой любви донине, теперь безотчетно ищет мать в Ольге. Но находит не в ней, а в Агафье Матвеевне, в человеке с нерастроченной и неиссякаемой способностью к бескорыстной, самоотверженной любви» [6, с. 440–441]. Такой взгляд на Обломова и на его отношения с Ольгой, конечно, недоступен Штольцу с его

представлением об Илье Ильиче, не отличающимся глубиной и проницательностью.

Внимание к деталям текста не является самоцелью, а создает необходимую основу для ответа десятиклассников на следующий проблемный вопрос: «Ведет ли себя Штольц в этой ситуации как друг Обломова?»

Десятиклассники по-разному отвечают на этот вопрос. Одни из них считают, что Штольц совершенно искренне поступает, помогая Ольге разобраться в истории ее отношений с Обломовым, не преследуя при этом никаких прагматических целей, хотя и признается ей в любви. Будучи человеком рационалистического склада, он никак не может согласиться с призраками, фантомами, являющимися следствием активной работы фантазии, воображения и, соответственно, отдаляющими сознание человека от самой реальности. Сама его природа как бы протестует! Пусть он в чем-то, даже в главном, и ошибается, но в данном случае речь идет о том, как именно Андрей воспринимает историю отношений Ольги и Ильи, как ее интерпретирует. Иначе говоря, Штольц может быть назван честным, порядочным человеком и настоящим другом.

Но встречается и противоположная точка зрения: так как Штольц заинтересован в дальнейшем развитии своих отношений с Ольгой, то он вполне осознанно ставит перед собой цель – доказать Ольге, что любви не было, тем самым дискредитировать ее прошлое, воспоминания о котором могут помешать ему в выстраивании стратегии будущего. А это вряд ли достойно порядочного человека и настоящего друга! Третья же группа учеников считает, что прагматизм Штольца «срабатывает» лишь на подсознательном уровне.

Независимо от того, какой точки зрения придерживается тот или иной ученик, главное заключается в следующем: рассмотренный эпизод способствует углублению представления школьников о нравственно-психологическом мире Штольца и характере его отношений с Обломовым. И этому способствует логика столкновения контрастных эпизодов, предопределяющая напряженную учебную ситуацию, которая получает статус кульминационной. Причем в подаче эпизодов легко обнаружить нарушение хронологического принципа, но методика урока в данном случае выстраивает свой сюжет – со своей кульминацией и развязкой, не отличающейся однозначностью и актуализирующей такое свойство и самой литературы, и урока литературы, как дивергентность.

К кульминации урока может тяготеть целый комплекс сюжетных ситуаций, как на уроке в девятом классе при изучении поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души». Тема учебного занятия – «Мертвая ли у Чичикова душа?». Работа с текстом одиннадцатой главы (наставление отца; Павлуша-ученик; история с повытчиком; «хлебное местечко»; на таможне), анализ диалогов Чичикова с помещиками, вошедших в структуру второй-шестой глав, подводят школьников к выводу о «мертвой душе» гоголевского героя, психологические реакции и поведение которого отличаются прагматизмом и отсутствием нравственного чувства. Иначе говоря, писатель в своем произведении раскрывает внутренний мир «делового человека» не в лучшем смысле этого слова.

И вдруг звучат строки из седьмой главы, которые не могут не вызвать чувства недоумения у школьников,

так как они не соответствуют сформировавшемуся в их сознании представлению о герое. Приведем лишь один пример: «Абакум Фыров! Ты, брат, что? где, в каких местах шатаешься? Занесло ли тебя на Волгу и влюбил ты вольную жизнь, приставши к бурлакам?..». Тут Чичиков остановился и слегка задумался. Над чем он задумался? Задумался ли он над участью Абакума Фырова, или задумался так, сам собою, как задумывается всякий русский, каких бы ни был лет, чина и состояния, когда замыслил об разгуле широкой жизни? И в самом деле, где теперь Фыров? Гуляет шумно и весело на хлебной пристани, порядившись с купцами. Цветы и ленты на шляпе, вся веселится бурлацкая ватага, прощаясь с любовницами и женами, высокими, стройными, в монирах и лентах...» [4, с. 128].

Учеников ставит в тупик следующий вопрос: «Отражается ли в приведенном фрагменте речь Чичикова?». Девятиклассники не могут не обратить внимание на поэтичность речи, отличающейся детализацией и взволнованной интонацией. Как утверждает Ю.В. Манн, размышление «дано от лица автора, но так, что оно полностью гармонирует (и стилистически, и со стороны содержания) с внутренней речью персонажа» [8, с. 327]. Неужели прагматик Чичиков может оказаться в роли поэта?

Нельзя на уроке не отметить и то, что психологическое состояние главного героя, задумавшегося «об разгуле широкой жизни», характеризуется как типичное для русского человека независимо от его возраста, материального состояния и социального статуса. Налицо действие принципа генерализации, обобщения, столь часто о себе напоминающего в тексте гоголевской поэмы.

Обнаруживается, что внутренний мир Чичикова не так прост, каким он может показаться на первый взгляд. В частности, Ю.В. Манн приводит примеры интроспекции, то есть объективного, «принадлежащего повествователю свидетельства о внутренних переживаниях персонажа, о его настроении, мыслях». Причем это интроспекция «сложного, противоречивого в себе чувства»: «...Здесь было что-то такое странное, что-то в таком роде, чего он сам не мог себе объяснить...»; «Он стал чувствовать себя неловко, неладно...»; «Неприятно, смутно было у него на сердце, какая-то тягостная пустота оставалась там...»; «С каким-то неопределенным чувством глядел он на дома, стены, заборы и улицы... которые, Бог знает, судила ли ему участь увидеть еще когда-либо в продолжение своей жизни... Исполненный неприятных ощущений, он тотчас же спрятался в угол». «Все это совершенно не похоже на переживания других персонажей» [Там же, с. 321, 326–327]. Примеры подобных фраз становятся предметом осмысления на уроке.

Перелом в представлении учеников о внутреннем мире Чичикова произошел – и работа с другими эпизодами (реакция на появление блондинки в пятой главе, увлеченность губернаторской дочкой во время бала в восьмой главе) делает их представление о герое более объемным, стереоскопичным. Обнаруживается, что он может поддаваться душевным порывам, совершая поступки, никак не совместимые с логикой рационализма и прагматизма.

Развязка учебного сюжета – вывод о сложности внутреннего мира Чичикова – героя, в котором чаще всего живое, естественное, вызывающее симпатию задавлено житейской

прагматикой, эгоизмом, безнравственностью. Но принципиально важно, что в отдельных случаях «живая душа» пробуждается, проявляясь в психологических реакциях, которые отличаются эмоциональностью, поэтичностью. В перспективе именно она, в соответствии с замыслом писателя, должна победить.

Как мы видим, кульминационный этап урока связан непосредственно с рассмотрением седьмой главы, внимание к которой и способствует перелому в отношении к гоголевскому герою, а анализ последующего художественного материала приближает школьников к итоговому выводу, к своеобразной развязке. Перед нами более сложная модель деятельности школьников с момента кульминации, чем это было при разговоре о Штольце, которая состоит из нескольких этапов, предполагающих работу с художественным текстом.

Кульминационный этап урока может быть связан с включением в его структуру художественной интерпретации изучаемого литературного произведения. Например, на уроке, посвященном ослаблению или даже уничтожению в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» в отдельных жизненных ситуациях социальных и национальных границ, в центре внимания оказывается ранее не рассмотренный эпизод из четвертой части четвертого тома (гл. 9), чрезвычайно важный не для сюжета, а для художественного воплощения авторской идеи: в расположение русских войск случайно забредают голодные, ободранные французы – офицер Морель и его денщик Рамбаль. Русские к ним относятся гуманно: кормят их, общаются с ними. И в какой-то момент французы начинают петь на своем родном языке. Русские солдаты пытаются вос-

произвести французскую речь, коверкая слова. Налицо ситуация душевного единения людей, ибо стираются границы между народами, государствами, культурами. Один солдат восклицает: «Тоже люди. И полынь на своем кореню растет». Завершает главу символический образ звезд: «Звезды, как будто зная, что теперь никто не увидит их, разыгрались в черном небе. То вспыхивая, то потухая, то вздрагивая, они хлопотливо о чем-то радостном, но таинственном перешептывались между собой» [13, с. 631]. Налицо соответствие между тем, что происходит на небе и на земле: и там и здесь атмосфера согласия, гармонии.

Как в своем фильме С.Ф. Бондарчук представляет этот эпизод? Несомненно, у Толстого сама жизненная ситуация возвышается при помощи образа звезд. В киноэкранизации мы их не видим. Но каковы аналоги?

В фильме сначала мы слышим, как поет песню Рамбаль, затем к нему подключаются русские солдаты, далее в качестве аккомпанемента появляется еще слабый звук органа, далее песня звучит все громче и громче (кажется, что ее поет хор) – и звучание органа усиливается. В итоге возникает ощущение, что незамысловатая французская песенка трансформируется в хорал, в религиозное песнопение.

Но значимым представляется и визуальный образ, который с особой выразительностью подается оператором в конце эпизода: камера поднимается все выше и выше, возникает панорамная картина, в центре которой гигантский костер, окруженный людьми. Этой картине соответствует и музыкальная кульминация. В соответствии с мифологическими представлениями, круг символизирует гармонию. Найденные режиссером

звуковые и музыкальные решения не противоречат тексту Толстого, а резко усиливают в нем мотивы, способствующие возвышению ситуации, наполняющие ее универсальным, философским смыслом.

Кульминационная ситуация представляет собой восприятие небольшого кинофрагмента и его сопоставление с толстовским текстом. Причем сопоставительная деятельность десятиклассников и нацелена на актуализацию философского смысла толстовского эпизода. Что же позволяет в данном случае говорить о кульминации как этапе учебного занятия?

Во-первых, принципиальным следует назвать самостоятельность режиссера в подборе звуковых и визуальных образов в кинематографической интерпретации толстовского эпизода, не нарушающих художественную логику последнего. Но само внешнее несоответствие обостряет учебную ситуацию, «провоцируя» разные точки зрения на увиденное и услышанное.

Во-вторых, налицо перелом в ходе урока, так как сейчас, по сравнению с другими его этапами, меняется направление аналитико-интерпретационной деятельности школьников, выводящее последних за рамки структуры литературного текста, ибо включаются новые каналы художественной рецепции.

На заключительном этапе занятия концентрируются визуальные и звуковые образы, символизирующие единство национального мира. Это русские народные песни «Ах вы, сени мои, сени!..» (пение солдата после смотра в Браунау и реакция на него представителей разных сословий), «По улице мостовой...» (танец Наташи), «Как со вечера пороша...» (пение дядюшки); великая ектения в церкви в начале Отечественной войны

и ее восприятие Наташей Ростовой; церковное шествие и молебен накануне Бородинского сражения; разгорающийся в душах солдат и Пьера Безухова огонь (батарея Раевского); образ общей жизни, частью которой хочет стать Пьер Безухов после Бородинского сражения («Солдатом быть, просто солдатом!», «Войти в эту общую жизнь всем существом, проникнуться тем, что делает их такими» [13, с. 310–311]). При этом особую значимость приобретает наречие «миром», объединяющее значения «все вместе» и «без вражды» и выражающее значение общего согласного действия [2, с. 240, 241].

О преодолении национальных границ свидетельствуют такие образы, как дырочка на подбородке молодого французского офицера, которого мог убить Николай Ростов (Островненское дело); взгляд («Даву поднял глаза и пристально посмотрел на Пьера. Несколько секунд они смотрели друг на друга, и этот взгляд спас Пьера. В этом взгляде, помимо всех условий войны и суда, между этими двумя людьми установились человеческие отношения. Оба они в эту одну минуту смутно перечувствовали бесчисленное количество вещей и поняли, что они оба дети человечества, что они братья» [13, с. 462–463]), мигающие звезды, как бы радующиеся отношениям, которые сложились между русскими и двумя французами (костер и хоральные звуки в экранизации С.Ф. Бондарчука, приобретающие символический смысл).

Кульминационный этап урока может быть обеспечен и интерпретационным текстом⁴. В качестве примера приведем следующее высказывание

⁴ Методике включения филологического текста в структуру урока литературы нами была посвящена отдельная статья [15, с. 64–73].

П. Вайля и А. Гениса, используемое на обобщающем уроке по чеховским рассказам: «У зрелого Чехова выделяются два типа рассказов, которые можно назвать собственно рассказами и микророманами. Различие тут обусловлено отнюдь не объемом, и лучшие образцы микророманов даны не в самых больших вещах, а в тех, где наиболее явственное сгущение повествовательной массы превращает рассказ в некий компендиум, наподобие тех, в которых для нерадивых американских школьников пересказывается классика. Такие рассказы Чехова – нечто вроде сжатых пересказов его же ненаписанных романов» [3, с. 179]. К микророманам П. Вайль и А. Генис относят такие произведения А.П. Чехова, как «Крыжовник», «О любви», «Душечка», «Ионыч», «Дама с собачкой», «Невеста».

Первоначальная реакция десятиклассников – недоумение: разве можно назвать рассказ романом? Но далее школьники обращают внимание на то, что в рассмотренных на уроках чеховских рассказах указанного типа представлены различные этапы жизни героев, а внимание читателя привлечено прежде

всего вершинными эпизодами (целесообразным следует назвать употребление школьниками сочетания слов «сгущение повествовательной массы»), которые в рамках традиционного романа были бы связаны немалым количеством других эпизодов. На этом этапе деятельности активизируется работа воображения – и десятиклассники в краткой форме характеризуют возможные эпизоды, не вошедшие в текст того или иного чеховского рассказа, то есть идут по пути разворачивания его сюжетно-композиционной структуры. Перелом в осмыслении произведений писателя непосредственно связан с особым вниманием к теории литературы и актуализацией механизмов художественного мышления.

Отметим, что предложенная в статье модель деятельности школьников способствует усилению такого свойства урока литературы, как эмоциональность. Острота когнитивных ситуаций обуславливает целый спектр чувств и психологическое напряжение, постепенно ослабевающее по мере решения предложенной школьникам задачи аналитико-интерпретационной направленности.

Библиографический список

1. Богданова О.Ю. Урок литературы в современной средней школе // Методика преподавания литературы / под ред. О.Ю. Богдановой. 3-е изд. М., 2004. С. 296–316.
2. Бочаров С.Г. О художественных мирах. М., 1985.
3. Вайль П., Генис А. Родная речь: Уроки изящной словесности. М., 1995.
4. Гоголь Н.В. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 5. М., 1994.
5. Гончаров И.А. Обломов: роман в четырех частях. М., 1989.
6. Котельников В. Роман И.А. Гончарова «Обломов» // Гончаров И.А. Обломов: роман в четырех частях. М., 1989. С. 428–443.
7. Краснов Г.В. Типологические основы сюжетной ситуации // Л.Н. Толстой. Статьи и материалы: межвузовский сборник. VIII. Горький, 1973. С. 5–17.
8. Манн Ю.В. Поэтика Гоголя. М., 1978.
9. Маранциман В.Г. Претворение литературных произведений в других видах искусства // Методика преподавания литературы / под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцимана: В 2 ч. Ч. 1. М., 1995. С. 172–198.
10. Сосновская И.В. Методика преподавания литературы в современной школе: монография. Иркутск, 2016.
11. Станчек Н.А. Урок литературы // Методика преподавания литературы / под ред. З.Я. Рез. М., 1977. С. 328–352.

12. Томашевский Б.В. Краткий курс поэтики. 3-е изд. М., 2006.
13. Толстой Л.Н. Война и мир: роман в четырех томах. Т. III–IV. М., 2008.
14. Шефер Г. «Зигзаг» как метод обучения, или Может ли из сумбура возникнуть порядок? // Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов. М., 2000. С. 272–284.
15. Шутан М.И. Филологический текст и изучение литературного произведения в школе // Научно-методическое наследие и современное литературное образование. XXIII Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2016. С. 64–73.

References

1. Bogdanova O.Yu. Literature lesson in modern high school. *Metodika prepodavaniya literatury*. O.Yu. Bogdanova (ed.). 3rd ed. Moscow, 2004. Pp. 296–316. (In Russ.)
2. Bocharov S.G. O khudozhestvennykh mirakh [About artistic worlds]. Moscow, 1985. (In Russ.)
3. Vayl P., Genis A. Rodnaya rech: Uroki izyashchnoy slovesnosti [Native speech: Lessons of fine literature]. Moscow, 1995. (In Russ.)
4. Gogol N.V. Sobraniye sochineniy [Collected Works]. In 9 vols. Vol. 5. Moscow, 1994. (In Russ.)
5. Goncharov I.A. Oblomov: Roman v chetyrekh chastyakh [Oblomov: A novel in four parts]. Moscow, 1989. (In Russ.)
6. Kotelnikov V. Goncharov's novel "Oblomov". *Goncharov I.A. Oblomov*. Moscow, 1989. Pp. 428–443. (In Russ.)
7. Krasnov G.V. Typological foundations of the story situation. *L.N. Tolstoy. Stati i materialy: Mezhvuzovskiy sbornik*. VIII. Gorky. 1973. Pp. 5–17. (In Russ.)
8. Mann Yu.V. Poetika Gogolya [Gogol's poetics]. Moscow, 1978. (In Russ.)
9. Marantsman V.G. Implementation of literary works in other types of art. *Metodika prepodavaniya literatury*. O.Yu. Bogdanova and V.G. Marantsman (eds.). In 2 parts. Part 1. Moscow, 1995. Pp. 172–198. (In Russ.)
10. Sosnovskaya I.V. Metodika prepodavaniya literatury v sovremennoy shkole [Methods of teaching literature in modern schools]. Monograph. Irkutsk, 2016. (In Russ.)
11. Stanchev N.A. Literature lesson. *Metodika prepodavaniya literatury*. Z.Ya. Rez (ed.). Moscow, 1977. Pp. 328–352. (In Russ.)
12. Tomashevsky B.V. Kratkiy kurs poetiki [Short course of poetics]. 3rd ed. Moscow, 2006. (In Russ.)
13. Tolstoy L.N. Voyna i mir: Roman v chetyrekh tomakh [War and peace: A novel in four volumes]. Vols. III–IV. Moscow, 2008. (In Russ.)
14. Shefer G. "Zigzag" as a method of learning, or can order arise from confusion? *Sinergeticheskaya paradigma: Mnogoobrazie poiskov i podkhodov*. Moscow, 2000. Pp. 272–284. (In Russ.)
15. Shutan M.I. Philological text and the study of literary works at school. *Nauchno-metodicheskoye nasledie i sovremennoye literaturnoye obrazovaniye. XXIII Golubkovskie chteniya. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2016. Pp. 64–73. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.09.2020, принята к публикации 30.10.2020
The article was received on 25.09.2020, accepted for publication 30.10.2020

Сведения об авторе / About the author

Шутан Мстислав Исаакович – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук; заведующий кафедрой историко-филологических дисциплин, Нижегородский институт развития образования

Mstislav I. Shutan – ScD in Education, PhD in Philology (Literature); Head of the Department of Historical and Philological Sciences, Nizhny Novgorod Institute for Education Development

E-mail: mshutan@mail.ru