

Л.И. Стрелец

### В «БЕСКОНЕЧНОМ ЛАБИРИНТЕ СЦЕПЛЕНИЙ»: ИСКУССТВО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ

... в жизни всё монтажно, ...но только  
нужно найти, по какому принципу.

*В. Шкловский*

Л.Н. Толстой в письме к Н.Н. Страхову от 23 и 26 апреля 1876 года писал о том, что литературный критик должен руководить читателем «в том бесконечном лабиринте сцеплений, в котором и состоит сущность искусства», учить постигать законы, «которые служат основанием этих сцеплений»<sup>1</sup>. Можно ли эти слова, имеющие отношение к художественному произведению, применить к уроку литературы?

Попытаемся взглянуть на урок литературы как на некое эстетическое целое. Понимание того, что изучение искусства слова нужно строить по законам искусства достаточно распространено. Косвенно об этом свидетельствует стремление характеризовать урок литературы в терминах литературоведения и эстетики: замысел, режиссура, драматургия, сюжет, интрига, партитура, кульминация, эмоциональный резонанс и т.п.

Урок – это сложная дидактическая система, единство, которое может быть осмыслено на различных уровнях. Для нас очевидно то, что единство урока литературы определяется не только логическими связями, например, соотношением целевых установок дидактических ситуаций с общими целями урока; последовательностью шагов урока, подчинённой логике решения определённой задачи; наличием таких обязательных для большинства классных занятий элементов, как организационный момент, введение темы, итоги, домашнее задание и т.д. Урок литературы и материалом, и способами воздействия напрямую

---

*Людмила Ивановна Стрелец — кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы Челябинского государственного педагогического университета.*

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Собрание сочинений. В 22 т. Т.18. Письма. 1842–1881. – М., 1984. – С.785.

соприкасается со сферой искусства, а это значит, что в нём «сцепления» приобретают особую роль.

Сцепления в плане содержательном – это установление связей между различными фрагментами текста, включёнными в урок, сцепление различных точек зрения, различных контекстов изучения произведения, различных читательских и художественных интерпретаций.

В плане коммуникативном – это сцепления, возникающие между ситуациями общения разного уровня (учитель – ученик; учитель – группа; учитель – класс; ученик – ученик; ученик – группа; ученик – класс; ученик – учитель) и внутри этих ситуаций. Цепочки ассоциаций, эмоциональных и интеллектуальных, которые рождаются на уроке – это тоже результат сцеплений.

Композиционный аспект проблемы сцеплений позволяет сконцентрировать внимание на приёмах художественного моделирования, которые обеспечивают связи между отдельными частями урока. Именно этот аспект представляется нам особенно интересным, так как он позволяет исследовать приёмы монтажа урока литературы.

Р.Ф. Брандесов писал о монтажном принципе построения урока литературы: «Применяя понятие «монтаж» к конструированию урока литературы, основанием термина можно считать следующее: учителю нужна технология, проясняющая процесс конструирования урока, опорные точки этого процесса»<sup>2</sup>. Эффект монтажа особенно тщательно исследовали кинорежиссёры: общеизвестны работы С. Эйзенштейна в этой области, эта проблема занимала В. Пудовкина, М. Ромма. С. Эйзенштейн утверждал, что эффект монтажа – «отнюдь не сугубо кинематографическое обстоятельство»<sup>3</sup>. На монтажном принципе основано и построение произведений искусства, и их восприятие. Осознанный подход к проблеме монтажа урока позволяет учителю на композиционном уровне реализовывать свой замысел, мысль ученика движется в подготовленном рус-

---

<sup>2</sup> Брандесов Р.Ф. Моделирование урока литературы. Челябинск, 1987. С. 14.

<sup>3</sup> Эйзенштейн С. Избр. Пр.: В 6 т. Т.2. – С. 156.

ле, возникает эффект «собственного открытия», «сопереживания», «соучастия». Восприятие материала наполняется эмоциями, усиливающими любые логические выводы.

На наш взгляд, понятие «монтаж» применительно к уроку литературы можно использовать в двух значениях: композиционный принцип организации всего урока и композиционный приём, с помощью которого соединяются фрагменты («шаги») урока. Это позволяет рассматривать монтаж не как механическую «склею» составных частей, а как такое расположение шагов урока, которое определяется его типом и формой, которое отражает интригу. В этом случае цельность урока создаётся пересечением сквозных, стержневых линий с цепочками приёмов, формирующих дидактические ситуации, расположенные в горизонтальной плоскости урока.

К числу наиболее эффективных приёмов, формирующих вертикаль урока, можно отнести **сквозной мотив**, своеобразный внутренний курсив урока, лежащий в основе его сюжета.

Сквозным мотивом урока **«Исповедь странника»**, посвящённого изучению жизни и творчества Н.В. Гоголя в 10 классе, может быть мотив дороги. Этот мотив позволяет включить в себя осмысление жизненного пути человека, который часто называл себя путником, странником и считал своим домом дорогу, представление о творческом пути писателя от «Вечеров на хуторе близ Диканьки» до «Выбранных мест из переписки с друзьями» и второго тома «Мёртвых душ», совпадающем с мучительными поисками смысла существования. Существует предание, что Гоголь родился в дороге, а последними словами его были: «Лестницу, поскорее лестницу!» Судя по опубликованным главам второго тома «Мёртвых душ», мотив дороги, сближающийся с мотивом жизненного пути героя, ведущего к его возрождению, «должен изменить своё векторное направление: с горизонтального на вертикальное»<sup>4</sup>. Возникает такое ощущение, что в соответствии с этой же логикой выстраивается жизненный путь и путь духовных исканий Н.В. Гоголя. Докажем это, обратившись к основным эпизодам урока. **Детство.** Гоголь однажды справедливо заметил, что та действительность, которую видит ребёнок, едва научившийся различать предметы, влияет на его взгляд на мир. Мир Васильевки, Диканьки, Сорочинец, воплощённый в «Вечерах...» Роскошные пейзажи Украины... Гоголь любил дорогу и часто изображал её в своих произведениях. С дороги, ведущей в Сорочинцы, открывается его первая повесть. **Петер-**

**бург.** Холодный и чопорный город, вытянутый «в струнку щёголь», «совершенный немец». Петербург – не просто фон, на котором происходят события, но и герой петербургских повестей, образ, навеянный личными впечатлениями писателя. Город напоминает писателю приехавший в трактир «огромный дилижанс, в котором каждый пассажир сидел во всю дорогу закрывшись и вошёл в общую залу потому только, что не было другого места». **На чужбине.** Быстрая смена впечатлений, разнообразие пейзажей. Германия, Швейцария, Франция, Италия... Иерусалим. Путь Гоголя из России – путь скитаний по Европе – был путём в Рим. Италия всегда влекла писателя. В Италию стремится Ганс Кюхельгартен, герой его юношеской поэмы. Первым сочинением Гоголя, появившимся в печати, было стихотворение «Италия». Есть глубокий смысл в том, что последнее путешествие в Европу было путешествием в Иерусалим. **Россия. Москва.** Меняется география гоголевской прозы. Пейзажи в поэме «Мёртвые души» – пейзажи средней полосы России. Обозначив эпизоды урока, важно продумать «связки» между ними. В роли этих связок – подготовленное выразительное чтение посвящённых дороге лирических отступлений из поэмы «Мёртвые души», отрывки из писем и воспоминаний, эпизоды из жизни писателя, связанные с дорожными приключениями, напоминающие ситуации из его произведений. Сюжет урока, заданный мотивом дороги, позволяет органично включить в урок материал об основных периодах творчества Н.В. Гоголя.

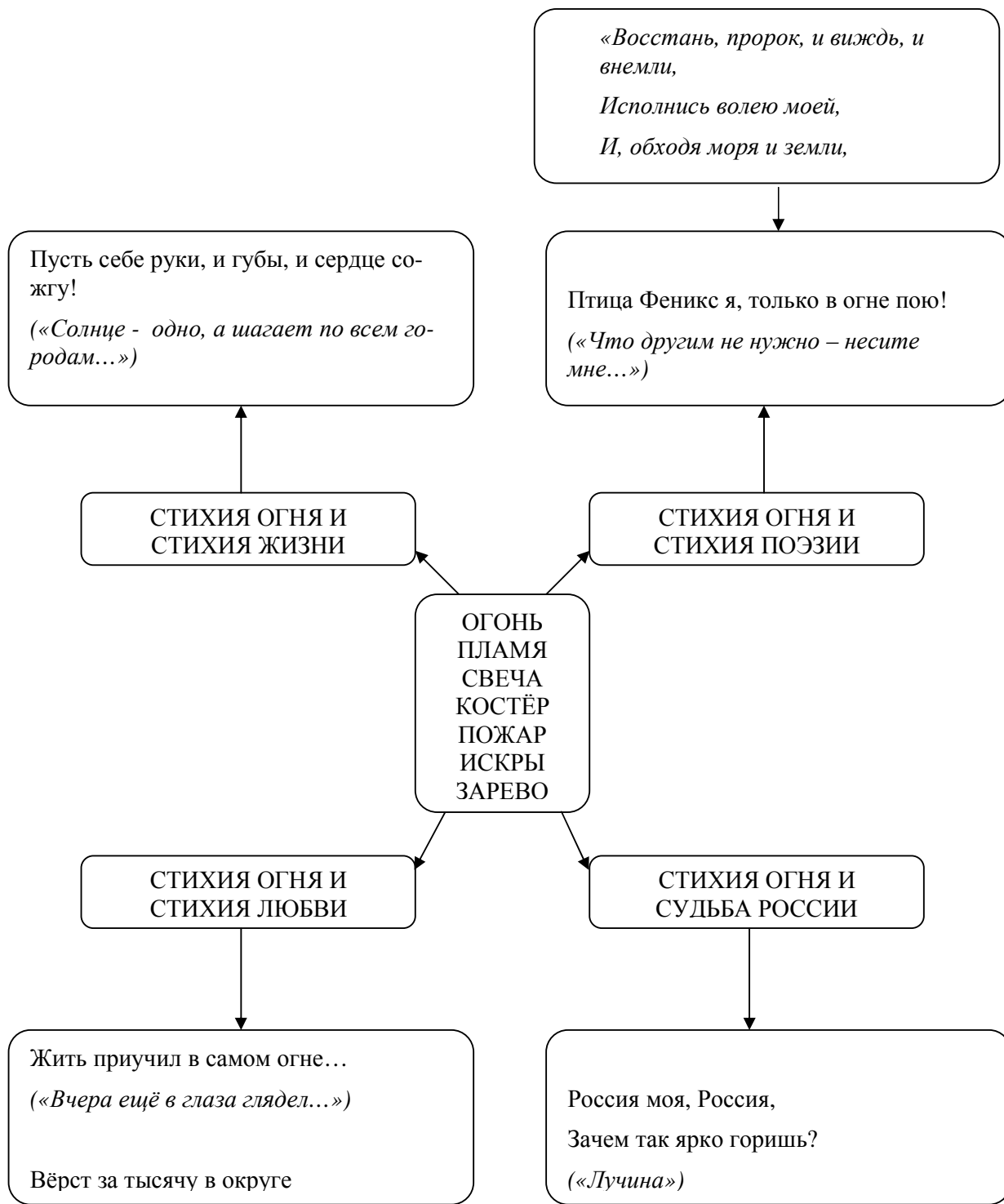
Фрагментарность – характерная черта тематических и обзорных уроков изучения лирики, в этом случае сквозные мотивы выполняют функцию своеобразных композиционных «скрепов».

Так, образ пламени становится лейтмотивом урока по лирике М.И. Цветаевой. Этот образ, так часто повторяющийся в стихах разных лет, является знаком исступлённости, «предельности» её поэзии. «На вас обрушивается водопад, шквал, камнепад чувств... . Сколько ни перечитывай «Поэму Конца», каждый раз кажется, что всё происходит при тебе, на твоих глазах, что поэма только сейчас написана и ещё вся дымится. Это одна из великих особенностей Цветаевой: писать как бы при читателе – никаких тайн, всё на ярком свете, всё до дна, до полного изнеможения и опустошения!»<sup>5</sup> – пишет о восприятии текстов М.И. Цветаевой Владимир Корнилов. Приведённая ниже схема показывает, как мотив пламени организует смысловое поле урока.

<sup>4</sup> Проскурина Е. Н. *Дом и Дорога* В поэме Гоголя «Мёртвые души»// Филологический класс. 2003. № 9. С. 42-47.

<sup>5</sup> Корнилов В.Н. Покуда над стихами плачут...: Книга о русской лирике. М., 1997. С. 279.

“ВЫСОКО ГОРЮ – И ГОРЮ ДОТЛА!”



Наряду со сквозными мотивами к числу композиционных приёмов, обеспечивающих вертикальные связи урока литературы, относятся **повторы**, которые помогают акцентировать важные моменты урока.

Особенно эффектен такой тип повтора, как кольцевая композиция, когда устанавливается связь между началом и концом урока. Переключки между началом и концом урока может быть установлена с помощью эпиграфов. При этом важно, чтобы эпиграф не был констатацией очевидного и декоративной деталью урока, в этом случае обращение к нему будет носить формальный характер. Чтобы эпиграф «работал» и выполнял функцию смыслового кольца урока, нужно, чтобы он содержал в себе проблему. Это достигается, например, при использовании двух эпиграфов, содержащих противоположные суждения. Так, урок, посвящённый анализу образа Чичикова, может пройти под знаком двух высказываний об этом герое. Первое принадлежит В. Кожину: «Чичиков по-настоящему сильная личность...», второе – П. Вайлю и А. Генису: «Маленький человек с маленькими страстями...». В финале урока у учащихся есть выбор: снять один из эпиграфов или снять оба эпиграфа и предложить свой.

Связь между началом и концом урока устанавливается и в том случае, когда вместе с эпиграфом учащимся предлагается задание к нему. Например, анализ рассказа А.И. Куприна «Гранатовый браслет» может предполагать осмысление формулы любви, которая есть в отзыве писателя на оперу Бизе «Кармен»: «Любовь всегда трагедия, всегда борьба и достижение, всегда радость и страх, воскрешение и смерть». В конце урока учащиеся должны ответить на вопрос: «Можем ли мы соотнести чувство Желткова с этой формулой любви?»

Эффект кольцевой композиции урока может создавать выразительное чтение одного и того же текста в начале и в конце урока. Так, своеобразным эмоциональным кольцом урока, посвящённого биографии и творчеству С. Есенина, который проводится в форме заочной экскурсии, является стихотворение В. Фирсова «На родине Есенина». Эмоциональное кольцо урока может быть создано и с помощью музыкальных иллюстраций. При этом музыкальный зачин и музыкальная концовка объединяются одной музыкальной темой. Материал описанного выше урока о личности и творчестве Н.В. Гоголя «Исповедь странника» может быть обрамлён музыкальными фрагментами из первой части Первой симфонии П.И. Чайковского «Грёзы зимней дороги». Музыка усилит сквозной мотив урока – мотив дороги.

Наряду с кольцевой композицией урока может быть использован такой вид повтора, как рефрен. Рефрен отделяет один фрагмент урока от другого, фиксирует определённый этап решения проблемы, он должен быть обособлен от предыдущего и последующего «шагов» урока, поэтому в роли рефрена часто выступает цитата или вопрос. На уроках по роману Л.Н. Толстого, посвящённых жизненным исканиям любимых героев Л.Н. Толстого, мучительные вопросы Пьера выполняют эту функцию: «Что дурно? Что хорошо? Что надо любить, что ненавидеть? Для чего жить и что такое я?..»

К числу композиционных приёмов, формирующих вертикаль урока литературы, можно отнести и **инверсию**, сознательное нарушение привычной логики рассмотрения материала. Инверсионное построение способствует созданию неожиданной завязки урока, проблемной ситуации, что активизирует учащихся, вызывает их интерес. Инверсия позволяет разрушить некоторые стереотипы в подаче биографического материала, изучении произведения. В своё время М.А. Рыбникова, мотивируя свою логику рассмотрения романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин», в сущности, использовала эффект инверсии; она предлагала начинать разговор о романе не с первой главы, а с того, что действительно интересно учащимся – со сцены дуэли, с истории отношений Онегина и Татьяны, а к первой главе обратиться в конце, так как она объясняет поведение Онегина, его отношение к Ленскому и Татьяне. Таким образом, инверсионный принцип подачи материала для методики не является чем-то принципиально новым, эффективен он и как приём построения композиции урока литературы. Покажем возможности этого приёма на уроках, посвящённых изучению личности и творчества писателя в старших классах. Исключительно хронологический подход к построению таких уроков делает их стереотипными. Между тем, в судьбе писателя могут быть события, имеющие особое значение. Нам не раз приходилось наблюдать, как рассказ о Николае Гумилёве, начинающийся с описания его гибели, с чтения стихов поэта, где предсказана его смерть, обладает мощным эмоциональным зарядом, обеспечивающим интерес и внимание учащихся. Сильное и яркое начало урока о Ф.М. Достоевском, когда учитель знакомит десятиклассников с одним из самых трагических эпизодов из жизни писателя, с казнью петрашевцев, предопределяет общую тональность рассказа, надолго остаётся в памяти учащихся. Уроки лирики, сориентированные на исследование эволюции определённой темы, тоже могут включать инверсионные моменты. Урок, посвящённый изучению темы ро-

дины в лирике А. Блока, начинается с подборки цитат из текстов, относящихся к разным периодам творчества поэта: *Как и жить и плакать без тебя!* («Осенняя воля»); *И в тайне – ты почи-ешь, Русь* («Русь»); *О, Русь моя! Жена моя!..* («На поле Куликовом»); *Россия, нищая Рос-сия...* («Россия»); *О, нищая моя страна, / Что ты для сердца значишь?* («Осенний день»); *Русь моя, жизнь моя, вместе ль нам маяться? / Царь, да Сибирь, да Ермак, да тюрьма!* («Русь моя, жизнь моя, вместе ль нам маяться...»); *Роковая, родная страна* («Новая Америка»); *А ты всё та ж, моя страна, / В красе заплаканной и древней* («Коршун»). Впоследствии осмысливается место каждой цитаты в рамках конкретных текстов и определённых периодов творчества.

С эмоциональной стороной урока литературы соотнесён композиционный приём **градации**. С помощью этого приёма создаются «эмоциональные пики урока литературы». «Само определение «эмоциональный пик урока» вмещает методическую позицию: художественный текст привлекается не в качестве материала к аналитическим выкладкам, а как главное средство воздействия, несущее живое эстетическое впечатление»,<sup>6</sup> – пишет Р.Ф. Брандесов. «Эмоциональный пик урока» (выразительное чтение, введение музыки, кинофрагмента, театральные моменты и т.п.) должен быть подготовлен. Эта подготовка и осуществляется по законам градации, степенями которой могут быть настройка на восприятие текста, комментарий, анализ, знакомство с читательскими впечатлениями и т.п. Приём градации может определять и последовательность введения фрагментов текста в урок. Моменты исполнения художественного текста являются «эмоциональными пиками урока» по рассказу А.И. Куприна «Гранатовый браслет». Цепочка фрагментов текста выглядит следующим образом: первое письмо Желткова (V гл.) – предсмертное письмо героя (X гл.) – финал рассказа. Эмоциональное напряжение этих текстов возрастает, особенно сильно воздействует финал рассказа на учащихся, если использовать приём мелодекламации.

**Сопоставления и противопоставления** занимают важное место в структуре урока литературы. Необходимость сопоставлений продиктована спецификой самого предмета, который не допускает однолинейности в обучении. Умения находить аналогии и устанавливать ассоциации формируют свежесть взгляда, способность посмотреть с новой стороны на уже известное, системность мышления. Логика учебного процесса и урока как основной организационной формы этого процесса должна быть соотнесена с логикой учебного предмета. Типы уроков, построенные на сопоставлении и противопоставлении, достаточно широко распространены в школьной практике. Это уроки анализа взаимодействия персонажей («Родион Раскольников и Соня Мармеладова»); сопоставление героев разных произведений («Катерина Кабанова и Катерина Измайлова»); сравнение текстов («Поднятая целина» М. Шолохова и «Котлован» А. Платонова). Логика сопоставлений и противопоставлений позволяет выстраивать обзоры и уроки о личности и творчестве писателя, в рамках которых исследуются историко-биографические связи.

Со- и противопоставления определяют содержательное поле урока и влияют на характер сцеплений отдельных дидактических ситуаций, связи между которыми и создают монтажный эффект.

Мы убеждены, что во многом именно монтажный эффект позволяет сделать ученика активным участником процесса постижения искусства слова. Задумаемся над размышлениями М. Ромма: «Очень важные поиски сводятся к тому, чтобы вновь втянуть зрителя в экранное действие как соучастника, заставить его не только сочувствовать, понимать, радоваться или огорчаться, но думать, довоображать, додумывать в уме, сопоставлять. Он должен радоваться или огорчаться, печалиться или ужасаться не только в результате прямого показа событий, но и в результате той внутренней работы, которую кинематограф заставляет его делать»<sup>7</sup>. Это высказывание вполне применимо к уроку литературы.

<sup>6</sup> Брандесов Р.Ф. Вопросы эстетической педагогики. Челябинск, 1983. С. 14

<sup>7</sup> Ромм М. Кинорежиссёр – драматург – актёр. М., 1980. С. 296.