

В.В. Гладышев



**ТЕКСТЫ И
КОНТЕКСТЫ**
Изучение рассказов
в школе

Учебно-методическое пособие

ФЛИНТА

В.В. Гладышев

ТЕКСТЫ И КОНТЕКСТЫ
Изучение рассказов в школе

Учебно-методическое пособие

2-е издание, стереотипное

Москва
Издательство «ФЛИНТА»
2019

УДК 821

ББК 83.3(2Рос=Рус)

Г52

Гладышев В.В.

Г52 Тексты и контексты: изучение рассказов в школе [Электронный ресурс]. — 2-е изд., стер. — М. : ФЛИНТА, 2019. — 150 с.

ISBN 978-5-9765-1831-5

В пособии впервые в отечественной методике преподавания литературы представлено теоретическое обоснование целесообразности контекстного изучения рассказов в средних и старших классах. На его основе созданы методические разработки контекстного изучения рассказов, предусмотренных школьной программой интегрированного курса «Литература» и программами по зарубежной литературе.

Методические разработки дают представление о практических возможностях контекстного подхода к изучению художественных произведений в общеобразовательной школе, поскольку они всесторонне отражают жанрово-родовую специфику изучаемых рассказов.

Для студентов высших учебных заведений, аспирантов, преподавателей общеобразовательных школ.

УДК 821

ББК 83.3(2Рос=Рус)

ISBN 978-5-9765-1831-5

© Издательство «ФЛИНТА», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	4
“ДЕТЬМИ БЫЛИ!” (А. П. ЧЕХОВ. “ТОЛСТЫЙ И ТОНКИЙ”).....	10
“ПОЧЕМУ ЖЕ ТОГДА ЕМУ НЕ ХОЧЕТСЯ УМИРАТЬ?” (ДЖЕК ЛОНДОН. “ЛЮБОВЬ К ЖИЗНИ”).....	15
“И БОЛЬШЕ Я ЕЁ НИКОГДА НЕ ВИДЕЛ” (В. Г. РАСПУТИН. “УРОКИ ФРАНЦУЗСКОГО”).....	25
ИЗУЧЕНИЕ РАССКАЗА А. П. ЧЕХОВА “ХАМЕЛЕОН” В 7-м КЛАССЕ.....	39
“... У ЧЕТЫ ДЖЕЙМС ДИЛЛИНГЕМ ЮНГ БЫЛО ДВА СОКРОВИЩА...” (О. ГЕНРИ. “ДАРЫ ВОЛХВОВ”).....	43
“ВОЗМОЖНО, Я УКРЫВАЮ МОШЕННИКА, НО ЗАТО СПАСАЮ ЕГО ДУШУ” (АРТУР КОНАН ДОЙЛ. “ГОЛУБОЙ КАРБУНКУЛ”).....	60
“СЕРДЦЕ В ЛЮДЯХ БЫВАЕТ СЛЕПОЕ” (А. П. ПЛАТОНОВ. “ЮШКА”).....	69
КОНЦЕПЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ РАССКАЗОВ А. П. ЧЕХОВА В 10-м КЛАССЕ.....	80
НЕСЛУЧАЙНЫЕ СЛУЧАЙНОСТИ (ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ДЕТАЛИ В РАССКАЗЕ “ДАМА С СОБАЧКОЙ”).....	88
“МЫ, УЧИТЕЛЯ, БОЯЛИСЬ ЕГО” (А. П. ЧЕХОВ. “ЧЕЛОВЕК В ФУТЛЯРЕ”).....	93
“СКОЛЬКО ХЛОПОТ, ОДНАКО!” (А. П. ЧЕХОВ. “ИОНЫЧ”).....	101
“ЗНАЕТЕ, НА СВЕТЕ ТАК МАЛО СЧАСТЛИВЫХ ВСТРЕЧ...” (И. А. БУНИН. “В ПАРИЖЕ”).....	106
“И ЧТО ЭТО БЫЛО: ЛЮБОВЬ ИЛИ СУМАСШЕСТВИЕ?” (А. И. КУПРИН. “ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ”).....	114
“ВОТ ЧТО МОЖЕТ СДЕЛАТЬ БОГ С ЧЕЛОВЕКОМ ЗА ГОРДОСТЬ...” (М. ГОРЬКИЙ. “СТАРУХА ИЗЕРГИЛЬ”).....	120
“... ОН-ТО ПОНИМАЕТ ДРУГИХ...” (Ф. КАФКА. “ПРЕВРАЩЕНИЕ”).....	129
ГЕНРИХ БЁЛЛЬ. “ПУТНИК, ПРИДЁШЬ КОГДА В СПА...”.....	137
КОНЦЕПЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ РАССКАЗА Г. БЁЛЛЯ “ПУТНИК, ПРИДЁШЬ КОГДА В СПА...” В 11-м КЛАССЕ.....	143
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	148

Светлой памяти
ГЛЕБА ФЕДОРОВИЧА ФЕДОСЕЕВА
и
ЕВГЕНИИ АЛЕКСАНДРОВНЫ ГРАНОВОЙ,
удивительных Людей и великих Учителей,
посвящается эта книга
Автор

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящее пособие посвящено рассмотрению одной из наиболее, на наш взгляд, актуальных для современного этапа развития методики преподавания литературы проблем, успешное разрешение которой, как показывает практика, может обеспечить существенное повышение эффективности преподавания литературы в школе. Имеется в виду проблема эффективного изучения жанра рассказа в средних и старших классах.

Несомненная актуальность этой проблемы обусловлена несколькими принципиальными моментами.

Во-первых, учителям и методистам всегда следует помнить о том, что основная задача изучения литературы в школе — это, если обобщить требования, выдвигаемые программами по украинской, зарубежной литературам, программой интегрированного курса литературы и Государственным стандартом, всё-таки формирование “творческого читателя, способного глубоко воспринимать прочитанное и давать ему самостоятельную оценку”¹. Однако формирование такого читателя, хотим мы того или нет, возможно только при обязательном и системном **текстуальном** изучении литературных произведений, только на основе целостного изучения этих произведений.

К сожалению, учителя-практики хорошо знают: уменьшение количества часов на изучение литературы в учебных планах привело к тому, что, и особенно это характерно для старших классов, пресловутая “методика безтекстного обучения”, от которой наша школа вроде бы сумела избавиться в конце 80-х годов прошлого века, постепенно снова воцарилась на уроках литературы²... Не от хорошей жизни, разумеется, вопреки желанию учителей, специфике литературы как учебного предмета и искусства слова, здравому смыслу, наконец, но ведь воцарилась же!

Поэтому в сложившейся ситуации изучение жанра рассказа, который достаточно обширно представлен как в средних, так и в старших классах, — это едва ли не единственная возможность **текстуального, целостного, в единстве формы и содержания, изучения** прозаических эпических произведений, системного формирования на этой основе необходимых читательских умений и навыков, совокупность которых и отличает эстетически развитого читателя от человека, просто читающего литературное произведение.

Полагаем, здесь уместно будет вспомнить, каким образом известный методист М.А. Рыбникова, споря с теми, кто обвинял её в том, что, “засиживаясь по полугодию на одном авторе, вы не успеете всех пройти или пройдёте кого-нибудь слишком быстро”³, разъясняла несомненную эффективность — с точки зрения обеспечения позитивного влияния на формирование читателя —

¹ Симакова Л.А., Снегирева В.В. Основные концептуальные положения курса “Литература” (русская и зарубежная) для школ с русским языком обучения и их реализация в новой программе 12-летней школы // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2005. — № 5. — С. 52.

² См., например, данные, которые приводятся в работе: Недайнова Т.Б. Искусство преподавания литературы в школе: Учебное пособие для студентов и учителей-словесников. — Луганск: Альма-матер, 2004. — С. 54-55.

³ Методика преподавания литературы в советской школе. Хрестоматия. Сост. д-р пед. наук проф. Я.А. Роткович. — М.: Просвещение, 1969. — С. 188.

предлагаемой ею методики “медленной проработки автора”⁴: “Отвечу: для меня важен метод изучения, приемы чтения. Эти приемы я сообщу лишь в процессе медленной проработки автора”⁵.

Переоценить роль “медленной проработки автора”, то есть текстуального изучения произведения для эффективного формирования читательских умений и навыков в процессе изучения рассказов невозможно, потому что именно жанровая специфика изучаемых произведений предоставляет учителю уникальную возможность для такой плодотворной работы.

Необходимо обратить внимание также и на то, что противоречие между количеством часов на изучение эпических произведений разных жанров и возможностью их текстуального изучения в рамках этого количества часов существовало, вероятно, всегда. Далеко не случайно ещё в 1863-м году выдающийся методист В.П. Скопин, говоря об изучении в гимназии повестей и романов, утверждал: “Нет надобности читать все сочинение целиком в классе”⁶, предлагая читать в классе (с последующим, если использовать терминологию тех лет, “разбором”) только ключевые фрагменты произведения. Конечно, это определённым образом разрушало целостность восприятия художественного произведения, зато позволяло хоть каким-то образом дать учащимся возможность составить своё представление о нём.

Так обстояло и обстоит дело с изучением романов и повестей, зато басня и рассказ в этом отношении предоставляют большие возможности для “медленной проработки автора”, точнее, его произведения. Жанровая специфика рассказа и басни позволяет не только глубоко и всесторонне рассмотреть изучаемое произведение, но и обеспечить в процессе его изучения формирование и развитие достаточно широкого (здесь определяющим фактором становится эстетическое своеобразие каждого изучаемого произведения) круга читательских умений и навыков. Но если басня в школьной программе представлена только в средних классах, то жанр рассказа буквально пронизывает эту программу: начиная с 5-го и заканчивая 11-м классом, рассказ неизменно присутствует в учебном процессе, этот жанр, можно так сказать, становится программобразующим.

Итак, важнейшая причина, делающая проблему изучения рассказов в средних и старших классах столь актуальной для современной школы, — это те учебно-познавательные возможности, то потенциальное позитивное влияние на формирование личности читателя-школьника, которое становится возможным в процессе изучения рассказов благодаря их жанровой природе и системному привлечению рассказов в программу каждого из классов. Как следствие — сформированные в процессе изучения рассказов читательские умения и навыки успешно используются учащимися в процессе изучения не только повестей и романов, но и драматических, а также лирических произведений.

Вторая причина, вследствие которой изучение рассказов оказывается весьма полезным как для получения учащимися литературного образования, так и для их духовного, личностного развития обусловлена тем, что для школьного изучения отбираются произведения, относящиеся не только к вершинным достижениям в жанре рассказа, но и вершинам мировой литературы, произведения, “ставшие достоянием мировой словесной культуры, отличающиеся высокими художественными достоинствами, воплощающие в себе общечеловеческие духовные ценности, способствующие нравственному воспитанию и эстетическому развитию учащихся”⁷.

Чехов, Кафка, О. Генри, Конан Дойл, Бёлль... Эти и другие авторы, рассказы которых представлены в школьной программе, навечно вошли в духовную культуру человечества, потому что их произведения представляют собой в первую очередь вершины духовного его, человечества, опыта, кладёшь духовной мудрости, подлинно общечеловеческие нравственные ценности,

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Хрестоматия по истории методики преподавания литературы / Сост. Я.А. Роткович. — М.: Учпедгиз, 1956. — С. 259.

⁷ Симакова Л.А., Снегирева В.В. Ук. соч. — С. 52.

воплощённые в совершенную художественную форму. Выяснение своеобразия нравственно-эстетической позиции каждого из изучаемых авторов может и должно оказаться для учащихся приобщением не только к миру прекрасного, но и к миру подлинной нравственности, а процесс изучения этих произведений может и должен обогатить их нравственный опыт нравственным опытом выдающихся писателей, многие сказавших современникам и потомкам “о времени и о себе”.

Следовательно, изучение рассказов, если иметь в виду формирование духовного, нравственного мира учащихся, определение ими тех нравственных приоритетов, на основе которых они будут строить свою жизнь и свои отношения с окружающим миром, может оказаться весьма эффективным фактором нравственно-эстетического воспитания школьников, которое было и будет одной из основных задач изучения литературы в школе.

Наконец, нельзя забывать и о том, что развитие личностного творческого потенциала каждого из учащихся средних и старших классов — это тоже одна из основных задач изучения литературы в школе. И жанровая природа рассказов открывает здесь большие возможности: углублённое эмоциональное “проживание” изучаемого материала может стать достаточно мощным импульсом, обеспечивающим более глубокий эмоциональный отклик учащихся на происходящее. Полагаем, вряд ли кто-нибудь станет спорить с тем, что именно эмоции, переживания, своеобразное, вызванное общением с произведением искусства, потрясение и вызывают желание создать что-то своё, по-своему сказать о том, что затрагивает твою душу? Опыт учителей-практиков⁸ убеждает в том, что эмоциональный отклик на изученное литературное произведение довольно часто становится для учащихся первым, иногда неосознанным, шагом к созданию ими произведений искусства.

Представляется, что рассмотренные выше соображения достаточно убедительно доказывают необходимость не просто изучения, а осуществления системного подхода к изучению рассказов в средних и старших классах. Системный подход необходим потому, что только такой подход может стать основой для максимально эффективного использования учебно-воспитательного потенциала произведений этого жанра в учебном процессе, он обусловлен также и постоянным “присутствием” жанра рассказа в учебной программе.

Безусловно, что для организации системного подхода должны быть определены некие принципиальные положения, базируясь на которых можно строить собственно систему изучения рассказов. Исследования дидактов и методистов⁹ убедительно доказывают, что контекстный подход к изучению литературы в школе способен обеспечить наиболее полную реализацию учебно-воспитательных возможностей литературы как учебного предмета и искусства слова. Это объясняется тем, что каждое литературное произведение может возникнуть и существует только в определённом контексте.

Разделяя точку зрения Ю.Б. Борева, применительно к литературе мы понимаем контекст как “семантическое поле, в котором протекает онтологическое бытие и осуществляется рецепция художественного текста”¹⁰.

Разъяснение того, что представляет собой принцип контекстного изучения литературных произведений и какие основные пути его реализации в процессе преподавания литературы могут

⁸ См., например, блестящую работу: Львова Ю.Л. Развивать дар творчества. — К.: Рад. шк., 1987. — 133 с.

⁹ См., например: Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991; Гершунский Б.С. Философия образования. — М., 1998; Градовский А.В. Компаративный анализ у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика. — Черкаси, 2003; Доманский В.А. Культурологический подход к изучению словесности в школе. — М., 2002 и др.

¹⁰ Боров Ю.Б. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов. — М.: ООО “Издательство Астрель”; ООО “Издательство АСТ”, 2003. — С. 206.

быть признаны наиболее эффективными, дано нами в специальной статье¹¹. Напомним вкратце основные положения этой работы.

Мы исходим из специфики природы литературы как искусства слова, поэтому настаиваем на том, что процесс изучения художественной литературы (в рамках учебного предмета) в школе должен быть построен на основе изучения собственно литературного произведения, являющегося самостоятельным артефактом (в искусствоведческом понимании этого термина¹²), который возникает, существует и поэтому должен восприниматься и изучаться читателем-школьником только в рамках **биографического, литературоведческого, культурологического и личностно-значимого** видов контекста в их совокупности.

Под **биографическим** контекстом нами понимается совокупность обстоятельств личностно-биографического характера, обеспечивших своеобразие нравственно-эстетической позиции писателя, сформировавших его творческую индивидуальность, мировоззрение, ставших решающим личностным фактором при создании произведения, которое изучается в школе. Речь идёт не об изучении биографии писателя в традиционном для методики преподавания литературы в школе понимании, а о выявлении органической связи между его жизнью и творчеством, о том прямом и опосредованном влиянии, которое оказывает жизнь писателя на творческий процесс.

Использование биографического контекста позволяет учителю решить как минимум две важнейшие задачи:

а) заинтересовать учащихся личностью писателя, вызвать интерес к его творчеству вообще и изучаемому произведению в частности;

б) особым образом “убедить” школьников в том, что подлинное искусство никогда не было и не может быть механическим копированием действительности, что настоящий художник всегда творчески воссоздаёт реальную жизнь, в силу чего очевидные события из жизни писателя в произведении становятся образной составляющей его, произведения, художественной ткани; именно поэтому они приобретают эстетическую значимость, несопоставимую по своему воздействию на читателя с теми жизненными, биографическими обстоятельствами, которые лежат в их основе.

При этом необходимо помнить, что собственно биографические или автобиографические материалы при изучении литературы не могут быть самостоятельным фактором процесса обучения. На этом ещё в середине XIX века настаивал выдающийся русский методист В.Я. Стоюнин, утверждавший, что при “историческом изучении” литературы привлекаются “биографические подробности, чтобы яснее можно было представить себе связь писателя с его веком и нравственный его образ”¹³. Следовательно, их использование должно носить подчинённый характер, оно определяется задачами, которые ставит перед собой и учащимися учитель при изучении конкретного произведения.

Литературоведческий контекст при изучении литературного произведения представляет собой те **историко-литературные, теоретико-литературные и критико-литературные** сведения, без обращения к которым, без опоры на которые и без усвоения которых постижение эстетического своеобразия данного произведения не представляется возможным. Поскольку каждое литературное произведение является самостоятельным явлением в рамках истории литературы, теории литературы и литературной критики, формирование в эстетическом сознании

¹¹ Гладисhev В.В. Принцип контекстного вивчення художнього твору та шляхи його реалізації у процесі викладання зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 5. — С. 12-14.

¹² Шкаруба Л.М., Спанатій Л.С. Російсько-український словник художніх термінів: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Каравела, 2004. — С. 20.

¹³ Руководство для исторического изучения замечательнейших произведений русской литературы. Владимира Стоюнина. Пятое издание, дополненное писателями новейшего периода. — С.-Петербург, 1879. — С. 1.

учащихся понимания литературоведческой основы этого своеобразия становится возможным только на основе использования этого литературоведческого “семантического поля”.

Использование отмеченных выше разновидностей литературоведческого контекста является безусловно необходимым потому, что литературоведение в наиболее общем значении этого термина — “это наука, изучающая особенности художественной лит-ры, её развития и оценок современниками”¹⁴. Следовательно, полноценное литературное образование школьников становится возможным только тогда, когда основой его, тем фундаментом, на котором базируется формирование личности читателя-школьника, оказывается именно наука о литературе, рассматривающая её как особую форму духовной деятельности людей, эстетического освоения мира с помощью искусства слова.

Обязательность рассмотрения каждого изучаемого произведения в **культурологическом** контексте обусловлена тем непреложным фактом, что литература представляет собой уникальный вид искусства — искусство слова. Постигание эстетического своеобразия каждого литературного произведения становится возможным только тогда, когда оно воспринимается и изучается, с одной стороны, именно как явление искусства, создание и существование которого подчиняется общеэстетическим закономерностям, с другой — как явление искусства слова в его специфике. Взаимосвязи между различными видами искусства, их взаимовлияние — это процессы необыкновенно сложные, прямых параллелей между, допустим, классицизмом в архитектуре и классицизмом в литературе быть не может, но внутренняя связь, внутреннее единство, в рамках которого представители каждого из искусств использует свой “строительный материал” для создания художественных произведений, очевидны.

Использование в учебном процессе культурологического контекста не только позволяет учащимся глубже и полнее изучить каждое литературное произведение, но и формирует научные предпосылки для эстетического развития учащихся, для полноценного формирования их эстетического сознания, в котором каждый из видов искусства занимает своё место, являясь вместе с тем необходимой, обязательной составляющей воспринимаемой личностью общекультурной картины мира, картины духовно-эстетического развития человечества.

Если обращение к охарактеризованным выше видам контекста обусловлено в первую очередь эстетическими закономерностями, т.е. принадлежностью каждого изучаемого в школе литературного произведения к искусству слова, то природа **лично-значимого** контекста обусловлена спецификой литературы как учебного предмета.

Общепризнанно, что каждый из изучаемых в школе предметов характеризуется свойственной только ему учебно-познавательной спецификой, правильное понимание и использование которой определяют результативность изучения этого предмета школьниками. Поэтому под использованием на уроках литературы лично-значимого контекста мы понимаем построение процесса изучения каждого литературного произведения на основе учёта следующих основных факторов:

- а) особенностей возрастного и литературного развития школьников;
- б) закономерностей формирования позитивной учебной мотивации, личностного отношения их к изучаемому материалу;
- в) специфики методического обеспечения целостности процесса изучения литературного произведения за счёт максимально эффективной с методической точки зрения организации учебно-познавательной деятельности учащихся на каждом из этапов этого изучения.

Личностно-значимый контекст нельзя сводить только к методическому обеспечению процесса изучения литературного произведения, выбору методов и приёмов, хотя, бесспорно, в основе его лежит методика преподавания литературы как наука. Однако определяющим моментом

¹⁴ Словарь литературоведческих терминов. Ред.-сост.: Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. — М.: Просвещение, 1974. — С. 181.

здесь является не столько литература как учебный предмет, сколько личность ученика в процессе изучения этого учебного предмета, потребности личностного развития школьников, которые могут быть удовлетворены только в процессе изучения литературы. Поэтому методическое обеспечение реализуется в русле задачи формирования личности учащегося средствами художественной литературы.

О необходимости вывода процесса изучения литературы на уровень формирования личности ученика как основной задаче этого изучения ещё в 1844-м году писал основоположник методики преподавания литературы Ф.И. Буслаев: «На этой ступени педагогического образования все внимание учителя с любовью обращено на лицо учащегося; предмет же изучения остается только средством к духовному развитию ученика (выделено нами — В.Г.)»¹⁵.

Специфика литературы как учебного предмета требует систематического обращения к указанным выше видам контекста при изучении каждого литературного произведения, использование их совокупности. Однако нельзя не учитывать, что в, так сказать, «чистом» виде каждый из них встречается достаточно редко. Художественное творчество вообще и литература в частности вообще могут быть «классифицированы и разъяснены» достаточно условно, ибо живой творческий процесс, результатом которого становится создание художественного произведения, охватывает самые разные стороны действительности и отражает самые разные, иногда самому автору неясные, особенности жизни художника слова. Поэтому в реальной школьной практике наблюдается взаимовлияние и взаимопроникновение различных видов контекста, но обязательность системного обращения к ним, вызванная природой литературы как искусства слова и учебного предмета, сомнению не подлежит.

При непосредственной методической разработке предложенных в пособии тем именно эта особенность работы с различными видами контекста определила методический подход к раскрытию темы, а также форму и содержание каждой конкретной статьи. Все необходимые, на наш взгляд, пояснения, позволяющие максимально точно понять предложенный вариант контекстного изучения каждого из рассказов, даются в рамках соответствующей статьи из пособия, а представленный в них фактический материал, относящийся к каждому из видов контекста, обеспечивает, как показывает опыт, возможность реализации программных требований к изучению произведения, указывает пути формирования личностного отношения учащихся к произведению, формирования и развития на его основе соответствующих читательских умений и навыков.

Здесь нужно сделать принципиальное замечание, касающееся едва ли не «вечного» филологического спора относительно того, чем же всё-таки отличаются друг от друга рассказ и новелла. Те, кто специально интересовался этим вопросом, согласятся, вероятно, что многочисленные высказывания по этому поводу не только не проясняют ситуацию, но ещё больше запутывают её. Между тем, коль речь идёт об общеобразовательной школе, учащимся нужно дать некое базовое определение жанра, основываясь на котором они могли бы изучать каждое из предложенных программой произведений. Если в своё время такой известный филолог, как В. Шкловский, не стыдился признаться в том, что ему довольно сложно определить отличие новеллы от рассказа и заявлял: «... я прежде всего должен сказать, что я не имею определения для новеллы»¹⁶, вследствие чего употреблял термины «рассказ» и «новелла» как равнозначные, то мы не видим ничего для себя зазорного в том, чтобы, не вдаваясь в обременительные для учащихся литературоведческие тонкости, назвать своё методическое пособие так, как мы его назвали. Поэтому при работе с произведениями мы определяем их жанр так, как это сделано в школьной программе.

¹⁵ Хрестоматия по истории методики преподавания литературы /Сост. Я.А. Роткович. — М.: Учпедгиз, 1956. — С. 71-72.

¹⁶ Виктор Шкловский. О теории прозы. — М.-Л.: Круг, 1925. — С. 56.

Автор ещё раз подчёркивает, что предложенные методические материалы представляют собой всего лишь один из возможных вариантов изучения данных рассказов в школе, основанный на результатах его практической деятельности. Поэтому и отношение к ним — как к одному из возможных вариантов — учителя-практика должно быть в высшей степени творческим. Только в этом случае данное пособие может оказаться бесполезным для учителя словесности. Очень хочется верить, что данные варианты не представляют собой, как не без иронии называет это явление М.А. Рыбникова, “так называемые методразработки”¹⁷, что они всё-таки станут для учителя и творческим импульсом к самостоятельным методическим поискам.

Если это произойдёт, то автор будет считать свою деятельность по созданию данного пособия оправданной.

Пособие посвящено памяти Глеба Фёдоровича Федосеева и Евгении Александровны Грановой — преподавателей Николаевского государственного педагогического института имени В.Г. Белинского (ныне — НГУ имени В.А. Сухомлинского). Во многом благодаря этим удивительным людям, потрясающим преподавателям и подлинным интеллигентам, автор пособия понял, что такое художественная литература, что такое жизнь, какими должны быть отношения между людьми. Если пособие будет интересно коллегам-учителям, то было бы справедливо, чтобы они знали имена людей, без которых оно никогда не было бы создано.

“ДЕТЬМИ БЫЛИ!” ...

(А.П. ЧЕХОВ. “ТОЛСТЫЙ И ТОНКИЙ”)

Для изучения рассказов Чехова в 6-м классе школьная программа выделяет два урока. При этом изначально перед учителем достаточно остро стоит проблема выбора текстов для изучения: ему предлагаются рассказы “Толстый и тонкий”, “Пересолил” и “Злоумышленник”, из которых, собственно, он и должен выбрать произведение для текстуального изучения. В программе не указано, сколько рассказов следует выбрать, но, очевидно, ориентироваться учителю нужно на школьный учебник по литературе для школ с русским языком обучения, а в нём помещён текст рассказа “Толстый и тонкий”. Поэтому для изучения в 6-м классе целесообразно выбрать именно это произведение.

На первом уроке по теме учитель, выполняя программные требования, знакомит шестиклассников с Чеховым, сообщает им сведения о жизни и творчестве писателя, причём акцент делается на начало жизненного и творческого пути Чехова, на так называемый “период Антоши Чехонте”, поскольку на это ориентирует учителя программа уже самим выбором предлагаемых для изучения произведений. На этом же уроке можно познакомить учащихся с содержанием рассказов “Злоумышленник” и “Пересолил”, это можно сделать в форме сообщений учащихся, которые будут дополнены учителем.

Поскольку жизнь и творчество Чехова достаточно хорошо изучены и в распоряжении учителя имеются соответствующие методические разработки, нет, на наш взгляд, необходимости давать развёрнутый конспект первого урока, ведь в любом случае учитель основное внимание на этом уроке должен будет уделить биографическим моментам. Гораздо полезнее предложить вариант работы по текстуальному изучению рассказа “Толстый и тонкий”, которое должно проводиться на втором уроке по изучению темы и в рамках которого шестиклассники впервые получают возможность анализа рассказов Чехова в единстве их формы и содержания.

На первом уроке шестиклассники получают задание, с помощью которого обобщается изученный на уроке материал: подготовить рассказ о жизни и творчестве Чехова (детство, начало

¹⁷ Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. — М.: Учпедгиз, 1963. — С. 13.

литературной деятельности), попытаться объяснить, что именно в жизни и творчестве писателя произвело на них наибольшее впечатление и почему.

Для качественного же усвоения нового материала, эффективной работы с текстом рассказа “Толстый и тонкий” учитель предлагает учащимся фронтальное опережающее задание: прочитать рассказ дома.

При этом (в зависимости от уровня подготовленности конкретного класса) можно предложить учащимся ряд вопросов, ответы на которые обеспечивают “поиск” ими в тексте произведения необходимых для работы по анализу рассказа художественных деталей. В любом случае, предварительное прочтение произведения является обязательным условием проведения урока, без него невозможны ни анализ, ни по-настоящему глубокое его усвоение читателями-школьниками. Важность предварительного прочтения обусловлена тем, что на этом этапе восприятия художественного текста интуитивное, на уровне читательского и жизненного опыта шестиклассников, постижение текста подготавливает работу по его, текста, аналитическому усвоению. Иначе говоря, предварительное прочтение обеспечивает вероятность того, что идеи, мысли, взгляды писателя, воплощённые им в произведении с помощью образной системы, в ходе анализа могут стать частью эстетического опыта ученика, то есть могут занять своё место в системе его нравственно-эстетических ценностей (причём иногда эти идеи могут быть “востребованы” им уже тогда, когда давно и прочно забыто то, каким было изучение того или иного произведения в классе...).

Ниже предлагается примерный вариант конспекта урока по текстуальному изучению рассказа “Толстый и тонкий”. Хотелось отметить, что в этом конспекте основное внимание уделено работе с художественной деталью, поскольку именно через “поиск” и осмысление художественной детали полнее всего осознаётся единство формы и содержания художественного произведения. Творчество же Чехова, великого мастера художественной детали, позволяет учителю сформировать у учащихся, если можно так выразиться, особую, “филологическую”, зоркость, которая заключается как в умении находить в тексте ключевые детали, так и в способности осмысливать их роль в воплощении общей художественной концепции произведения.

Урок № 2. А.П. Чехов. “Толстый и тонкий”.

Цель учебная: продолжить работу по изучению творчества Чехова в 6-м классе; проанализировать рассказ “Толстый и тонкий”, осмыслить его идейное содержание, выявить нравственно-эстетическую позицию писателя, нравственный пафос произведения; подвести итоги изучения творчества Чехова, обобщить знания учащихся о художественной детали как изобразительном средстве в тексте произведения и показать своеобразие использования Чеховым художественных деталей при создании образов-персонажей.

Цель воспитательная: через выявление гуманистической позиции писателя воспитывать у учащихся чувство собственного достоинства, стремление оставаться самим собой в любых жизненных обстоятельствах, неприятие фальши в отношениях между людьми; формирование готовности понять другого человека, его переживания.

Оборудование: если учитель имеет в своём распоряжении иллюстрации к рассказу, то целесообразно организовать работу с ними. На каком именно из этапов урока учитель обратится к иллюстрациям — определяется только тем, как он сам строит свою работу.

ХОД УРОКА.

1. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ МОМЕНТ. Здесь проверяется готовность класса к уроку и, в случае необходимости, заостряется внимание учащихся на теме урока.

2. ПРОВЕРКА ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ. Краткая беседа, примерные вопросы к ней:

1. Расскажите о том, каким было начало творческого пути А.П. Чехова?
2. Чем отличались юмористические рассказы Антоши Чехонте от большинства современных ему юмористических рассказов?

3. Какое впечатление произвёл на вас рассказ “Толстый и тонкий”?

Последний вопрос является переходным к работе по теме.

3. РАБОТА ПО ТЕМЕ.

Как уже отмечалось, главной задачей учителя на этом уроке можно считать построение работы по анализу рассказа на основе художественной детали, поэтому мы не даём “жёсткой” схемы проведения урока, системы вопросов к беседе по содержанию произведения. Скорее, речь может идти о неких информационных “блоках”, основанных на текстуальном анализе фрагментов рассказа, работа с которыми и обеспечивает раскрытие темы и достижение целей урока.

Так, для полноценного усвоения “сюжетного поворота” произведения, понимания его “фактической основы” (почему “тонкий” таким разительным образом изменился после того, как узнал, в каком ныне чине пребывает его гимназический товарищ, в чём социально-иерархическая причина поразительных “метаморфоз” героя) учитель должен сообщить шестиклассникам определённую информацию, дать им своего рода историческую справку.

Коллежский асессор и тайный советник в сфере служебных отношений разделены настолько высоким барьером, что как бы принадлежат к разным мирам: низшему и высшему. Поэтому и “по жизни”, как сейчас принято говорить, они принадлежали к совершенно разным социальным слоям и отличались значительным имущественным неравенством (к сожалению, такие вещи нашим ученикам хорошо понятны...).

В мировосприятии коллежского асессора тайный советник обитал где-то между Господом Богом и недостижимыми лично для него, асессора, вершинами жизненного успеха. В этой связи интересной становится такая деталь: случайно ли тайного советника зовут, как его называет вначале “тонкий”, Мишей, Михаилом? Ведь имя это означает “божественный”! А орден Станислава, которым похвается перед приятелем “тонкий” (как одним из самых главных своих жизненных достижений, наряду с женой-лютеранкой...), — это низший в иерархии российских орденов для гражданских лиц орден, поэтому и гордиться тут абсолютно нечем: практически любой чиновник, прослуживший определённое количество лет, “становился Станиславом”... О незначительности “служебных достижений” героя говорит и его нынешняя должность — напомним, что он приехал в этот город потому, что “теперь сюда переведён столоначальником по тому же ведомству”...

Теперь остановимся на некоторых узловых моментах содержания произведения, работа с которыми обеспечивает достижение целей урока и на которые учителю необходимо обратить внимание учащихся.

С методической точки зрения ведущими приёмами работы по осмыслению этих моментов могут стать и комментированное чтение, и беседа по содержанию (в зависимости от специфики работы с классом, в котором проводится урок), и эти ведущие, базовые приёмы можно сочетать с работой над эпизодом, элементами эвристической беседы и дискуссии.

Для успешного проведения урока необходимо учесть, что основной художественный приём, на котором строится повествование, — это антитеза. К моменту изучения рассказа Чехова учащиеся уже неоднократно встречались с использованием писателями этого художественного приёма, но в рамках изучения жанра рассказа — это их первое обращение к антитезе как основе создания художественного произведения. Именно в русле антитезы и будут рассмотрены нами основные моменты содержания рассказа. Вот они:

— Само название рассказа — это уже антитеза, ведь “толстый” и “тонкий” — это антиподы. Вместе с тем, как оно и следует из законов жизни, ни “толстый” без “тонкого”, ни, соответственно, “тонкий” без “толстого” существовать не могут, потому что антиподы представляют собой особого рода единство, две стороны одной медали: не будь “толстых” — как бы можно было определять, кто такие “тонкие”, и наоборот. Естественно, что название рассказа обязательно должно быть

“обыграно” в ходе урока, его необходимо осмыслить, но место для этой работы определяется только логикой урока, его определяет сам учитель.

— При анализе экспозиции рассказа (описание внешности двух друзей, которые случайно встретились на вокзале) внимание учащихся акцентируется на том, что образы главных героев контрастируют абсолютно во всём, начиная от, так сказать, “объёма” и заканчивая... запахами (запах “хереса и флердоранжа” и запах даже не кофе, а “кофейной гущи”, хотя трудно сказать, чем, собственно, отличаются друг от друга запах кофе и запах кофейной гущи... Может быть, таким образом автором подчёркивается стеснённость материальных обстоятельств “тонкого”). Важная деталь в экспозиции — это и то, что “толстый” один, тогда как его друг — глава семейства, и семейство это в дальнейшем тоже сыграет свою роль в раскрытии подлинного лица “тонкого”.

— При “узнавании” героями друг друга следует обратить внимание на то, что именно “толстый” узнаёт друга, который отзывается на его восторженное приветствие: “Голубчик мой!” Случайно ли это? Как характеризует “толстого” то, что он узнаёт своего гимназического товарища и искренно радуется встрече с ним? Ведь сейчас он — большой начальник, мог бы и не заметить всякую “мелюзгу”, не до неё... Какие чувства вызывает неожиданная встреча у “друзей детства”? Очевидно, что она глубоко взволновала обоих, ведь не случайно же у взрослых людей были “глаза, полные слёз”, вероятно, их гимназическая дружба многое значила в их жизни. Глубокая искренность — вот что определяет отношения двух друзей, встретившихся после долгой разлуки.

— “Тонкий” первым начинает рассказывать о себе. Случайно ли это? Возможно, это следствие того, что он испытывает что-то вроде неловкости за себя, свой вид, за то, что на фоне друга-“красавца” он явно проигрывает, вот он и торопится доказать ему, что и он сам — человек, как сейчас принято говорить, вполне “успешный”? Что именно спешит сообщить о себе и своей семье “тонкий” и как ведут себя при этом его жена и сын? Необходимо обратить внимание шестиклассников на то, что сын “тонкого” Нафанаил (претенциозное имя, выбранное отцом для сына!), прежде чем что-то сделать, в данном случае — выразить почтение по отношению к другу отца, колеблется, не случайно словосочетание “немного подумал” повторяется дважды, тогда как позднее он “вытянется во фронт” мгновенно, без всяких напоминаний со стороны отца!

Вызывает ли со стороны близких “тонкого” какой-то интерес его встреча с другом детства? Этот вопрос не так прост, здесь нужно (если ученики слишком быстро и упрощённо оценят ситуацию) “сыграть на противоходе”: попытаться оправдать такое отношение домашних “тонкого” к этой встрече их усталостью после дороги, естественным желанием поскорее оказаться дома и отдохнуть. Это необходимо для того, чтобы ярче высветлить “метаморфозы” домочадцев “тонкого” после того, как выясняется социальное положение старого друга отца семейства — как уже отмечалось, и сын, и супруга выражают по отношению к тайному советнику подобострастное почтение, и это происходит на уровне едва ли не безусловного рефлекса...

— Что можно сказать о “тонком” и его жизни на основе рассказа героя о себе? Случайно ли упоминается его гимназическая кличка и даётся объяснение, за что именно она была получена? Много ли друзей могло быть в гимназии у ябеды? С каким чувством повествует “тонкий” о себе и своей жизни? Доволен ли он собой, своим положением?

Здесь следует обратить внимание учащихся на то, что в начала разговора, рассказывая о себе, “тонкий” держится очень уверенно, общаясь со старым товарищем, он не ощущает психологического дискомфорта, потому что видит в собеседнике лишь своего гимназического товарища, который, очевидно, был одним из немногих его друзей, если не единственным другом гимназиста-ябеды. Рассказывая о своей жизни, он старается доказать собеседнику, что в этой жизни всё складывается достаточно успешно, что ему тоже есть чем гордиться.

— Предположение “тонкого” о том, что его друг детства достиг жизненного успеха связано в первую очередь с представлением о том, что тот достиг высоких чинов, и это тоже вполне естественно. Руководствуясь собственными представлениями о карьере, он предполагает, что его

друг “Небось уже статский”, то есть статский советник — для коллежского асессора такой чин и впрямь есть символ жизненного успеха, а “тонкий” не сомневается, что его друг детства способен на многое. Однако бесхитростное сообщение “толстого” “Я уже до тайного дослужился...” совершенно изменяет и внешний облик “тонкого”, и его поведение. Следует прокомментировать фрагмент текста, в котором Чехов изображает “метаморфозы” “тонкого” и его семейства, при этом учащимся можно предложить, чтобы они отыскивали художественные детали, с помощью которых писатель показывает превращение только что ещё живого человека в марионетку: лицо “тонкого” “искривилось во все стороны широчайшей улыбкой” (потрясающее по силе эмоционального воздействия сочетание “улыбки” и сказуемого “искривилось” — ведь улыбка должна выражать радость!); как-то съёжились, “сморщились” даже его вещи — повторяя преобразование хозяина; сын Нафанаил самостоятельно, без чьей бы то ни было команды или подсказки, “вытянулся во фронт”...

— Пытаясь вернуть разговор к непринуждённости, естественности отношений, “толстый” употребляет слово “чинопочитание” в очень интересном контексте, который требует осмысления: “... и к чему тут (здесь и далее в тексте выделено нами — В.Г.) это чинопочитание”. В данном контексте “тут” — это при встрече старых друзей, и с “толстым” нельзя не согласиться: ведь если людей связывают дружеские отношения, то все остальные моменты, и в самом деле, отходят на задний план, становятся несущественными.

Но можно ли поведение “тонкого” и его семьи охарактеризовать, как это делает “толстый”, словом “чинопочитание”? И если это так, то нельзя ли попытаться такое поведение как-то... оправдать: ведь к начальникам на самом деле следует относиться с уважением, “с известным почтением”, что же тут удивительного?! Но тогда почему поведение “тонкого” и его семейства унизительно, причем в первую очередь унизительно для них самих, а потом — и для “друга детства”, нынешнего “тайного советника”? Вероятно, здесь учителю уместно подчеркнуть, что именно антитеза позволяет читателю увидеть происходящее в его настоящем значении, срывает покров с происходящего, до предела обостряя безнравственность происходящего: уверенный в себе, радостно и глубоко переживающий встречу с другом “тонкий” мгновение назад был самым обычным, нормальным человеком, а сейчас, после “признания” “толстого”, человека нет, остался только маленький чиновник, всё счастье которого заключается в том, что он получил возможность выразить своё нижайшее почтение высокопоставленной особе, каковая когда-то была его “другом детства”...

— Попытаемся понять поведение “толстого”. Конечно, тайный советник не может быть столь наивным, чтобы не рассчитывать на то, что его сообщение о жизненных успехах будет воспринято как некая неожиданность, не случайно же он, помолчав, добавляет: “Две звезды имею”. Служба приучила его к тому, что его чин вызывает почтение и трепет, поэтому он понимает, что и “тонкий” должен как-то выразить своё отношение к тому, что он ему сообщает. Но такой ли реакции он ждал от “друга детства”? Почему сперва он “поморщился”, пытаясь вернуть разговор в прежнее русло, потом “хотел было возразить **что-то**” (очень интересным моментом урока может стать попытка шестиклассников домыслить, что именно мог в этой ситуации “возразить” “толстый”), но всё-таки не сделал этого? И что именно в происходящем вызвало такое отвращение героя, что “тайного советника стошнило” — кстати, почему в этой фразе Чехов называет “толстого” именно так — “тайным советником”? Его ли вина в том, что разговор привёл к такому результату?

— Рассказ заканчивается фразой, которая один раз уже встречалась в нём. Правда, в первый раз “приятно ошеломлены” были встретившиеся друзья детства, в конце же рассказа речь идёт о “тонком” и его семействе. Случайно ли именно эта фраза завершает рассказ? Как в этой связи понимать прощальное рукопожатие героев: “Он (“толстый” — В.Г.) отвернулся от тонкого и подал ему на прощанье руку. Тонкий пожал три пальца, поклонился всем туловищем и захихикал как китаец: “Хи-хи-хи”?

— Почему встреча двух гимназических друзей закончилась так, как происходит прощание начальника с подчинённым? Только ли “тонкий” виновен в этом, можно ли винить его одного, не считаясь с условиями жизни, которые так страшно калечат души людей?

Последний вопрос может вывести обсуждение рассказа на уровень дискуссии, во время которой соотносятся нравственно-эстетическая позиция Чехова и представления старшеклассников о том, что такое настоящая дружба, какими должны быть отношения между людьми, считающимися друзьями.

Наш опыт показывает, что восприятие рассказа учащимися, их активность при обсуждении произведения могут быть повышены за счёт использования нетрадиционной формы работы: двум ученикам предлагается выполнить индивидуальные опережающие задания, подготовить “два рассказа о встрече друзей детства”. Один рассказ готовится от лица “толстого”, другой — от лица “тонкого”, и это будут две разные точки зрения на произошедшее. В нужный момент урока шестиклассники могли бы ознакомиться с этими точками зрения, сопоставить их, что, вероятно, помогло бы им выработать собственную точку зрения на нравственные проблемы, поднятые в изученном произведении.

После того, как закончится обсуждение рассказа, учитель организует работу со статьёй учебника о художественной детали. Работа эта уже подготовлена ходом обсуждения произведения, поэтому сам учитель и определяет, как эффективнее провести её. Главное — чтобы при работе со статьёй учащиеся ещё раз увидели, насколько велика роль художественной детали в рассказах Чехова, поняли, что якобы “лишние”, “случайные” детали в произведениях писателя на самом деле необходимы, потому что с их помощью осуществляется выражение нравственно-эстетической позиции Чехова, утверждается гуманизм его творчества.

3. ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ. Подготовить устные ответы на вопросы:

1. Как вы понимаете чеховское выражение “выдавливает из себя по каплям раба”? Как, по вашему мнению, оно соотносится с рассказом “Толстый и тонкий”?

Прочитать дома несколько рассказов Чехова (учитель сам определяет, каких именно) и попытаться определить, с помощью каких деталей создаются образы героев.

“ПОЧЕМУ ЖЕ ТОГДА ЕМУ НЕ ХОЧЕТСЯ УМИРАТЬ?”

(ДЖЕК ЛОНДОН. “ЛЮБОВЬ К ЖИЗНИ”)

Уникальность писательского таланта Джека Лондона, его творческая манера, захватывающая читателя, погружающего в удивительно драматичный и интересный мир сильных людей и сильных страстей, необыкновенные приключения, в которых вся сущность человека проявляется как на ладони, обаяние личности писателя и трагический уход его из жизни — всё это вызывало и вызывает устойчивый читательский интерес к творчеству одного из самых ярких и самобытных американских писателей за всю историю литературы Соединённых Штатов, весьма небедных на талантливых писателей, проживших яркие жизни и в литературе, и в обычной жизни.

Поэтому изучение в 6-м классе одного из самых знаменитых произведений Джека Лондона — рассказа “Любовь к жизни”, достаточно успешно адаптированного к требованиям школьной программы, всегда вызывало большой интерес у школьников, поскольку жизненная философия главного героя произведения, выраженная в его названии, привлекает своей цельностью и мужеством, а судьба этого безымянного Человека, любящего жизнь и стремящегося выжить, спастись в самых, казалось бы, безнадежных условиях, доказывает читателю, что до тех пор, пока человек продолжает бороться, он остаётся непобедимым, как бы трагически ни складывались враждебные ему жизненные обстоятельства.

Начать урок нужно со знакомства с писателем, и здесь целесообразно провести беседу, центральным вопросом которой может стать вопрос: “Что вы знаете о писателе Джеке Лондоне,

какие его произведения (кроме задания на дом) вы читали, каких героев его знаете (не только литературных, в ходе беседы учителю можно и нужно обращаться к многочисленным экранизациям произведений Джека Лондона), какое впечатление на вас они производят?” Некоторая “неуклюжесть” формулировки этого вопроса вызвана желанием как бы предусмотреть основные наводящие вопросы, которые в ходе беседы учитель трансформирует в те вопросы, ответы на которые помогут учащимся вспомнить известных им героев Лондона.

В нужный момент учитель обращает внимание на школьный учебник, в котором помещён материал для знакомства с автором рассказа “Любовь к жизни”.

Школьный учебник для 6-го класса предлагает очень удачный, на наш взгляд, вариант знакомства учащихся с писателем, создавшим рассказ “Любовь к жизни”: автобиографические заметки Джека Лондона “О себе” позволяют не только узнать об основных (на его, Джека Лондона, собственный взгляд, и это очень важно как форма самохарактеристики человека!) событиях из жизни писателя, но и дают возможность прочувствовать интонацию, с которой автор повествует о своей жизни, знакомят с ним как с рассказчиком. Можно сказать, что чтение шестиклассниками рассказа “Любовь к жизни” начинается уже тогда, когда они знакомятся с автобиографическими заметками писателя, в которых именно “Любовь к Жизни” предстаёт основой мировосприятия Джека Лондона. Оба слова написаны нами с большой буквы не случайно: в случае с Джеком Лондоном речь идёт о настоящей, подлинной Любви к настоящей, подлинной, противостоящей рассудочному и мелочному существованию, Жизни. Подлинность и глубина чувств, бескомпромиссность по отношению к себе и окружающим всегда оказываются определяющими моментами, когда речь идёт о том, какой именно будет Жизнь человека.

Возникает вопрос: “В какой форме лучше всего сообщить шестиклассникам о том, как закончилась жизнь Джека Лондона?” Всё-таки возраст учеников таков, что, вероятно, до конца осмыслить трагедию, предопределившую именно такой уход из жизни мужественного человека, они вряд ли смогут? Здесь учителю, который хочет помочь ученикам понять, что Джек Лондон просто не выдержал постоянной борьбы с самим собой, когда жизнь требовала, чтобы преуспевающий писатель был таким, каким ему “положено” быть, а он хотел оставаться собой, и чем более он, писатель, преуспевал, тем тяжелее становилось жить так, как он хотел, могут прийти на помощь и роман “Мартин Иден”, и фрагменты из поэмы Евгения Евтушенко “Дом Волка”, начатой поэтом в “Калифорнии, в Лунной Долине” — то есть на развалинах Дома Волка:

1

Домом Волка

Джек Лондон

прозвал этот дом,

горько видя последнее логово в нём,

убегая от славы,

словно волк от облавы.

И Джек Лондон бы мог прохрипеть,

зарыдав,

тайным страхом пронизан до самых костей:

“Мне на плечи кидается век-волкодав,

но не волк я по крови своей”.

Страх спланировал спальни,

столовую, кухню и ниши для книг.

Страх наметил бассейн

и каминные трубы воздвиг,

но входящий без стука,

затянутый в чёрное страх —

другие слова: “Возможно, это было чистое безумие, но и в когтях смерти он бросал ей вызов и не покорялся ей...” Соответственно, **учебная цель** урока может быть определена как попытка проследить за душевным состоянием героя во время его борьбы за жизнь, определить, что стало для него источником “любви к жизни” и благодаря каким качествам характера ему удалось вырваться из “когтей смерти”; в конце урока, очевидно, учителю нужно будет вернуться к жизни Джека Лондона, к жизненной философии автора рассказа и предложить учащимся соотнести её с жизненной философией героя. **Воспитательная цель** в этом случае может быть поставлена в русле формирования у шестиклассников понимания необходимости борьбы с обстоятельствами, враждебными человеку, как единственной формы сохранения себя, своего права на жизнь — в широком смысле слова, в том числе и на такую жизнь, которая отвечает твоим представлениям о ней.

Необходимо отметить, что приведённые выше формулировки достаточно условны, поскольку каждый учитель, и это естественно, по-своему воспринимает произведение, так же по-своему воспринимают его и учащиеся, поэтому мы стараемся с помощью определения темы урока, его целей и эпиграфа к нему вывести учащихся в первую очередь на понимание нравственно-эстетической позиции писателя, её выражения в рассказе “Любовь к жизни”. Следовательно, будет вполне нормальным явлением, если учитель отыщет свои формулировки, главное — чтобы текст оказался прочитанным и осмысленным, чтобы учащиеся постигли нравственно-эстетическую позицию автора.

Остановимся на тех моментах рассказа, обсуждение которых позволяет выявить эту позицию, рассмотрим, с помощью каких средств автор выражает её.

Прежде всего, начало рассказа представляет собой описание предательства. Два человека, которых, как может предположить читатель, связывают совместные поиски золота, совместно преодоленные трудности, общие для них испытания, оказываются — по воле одного из них — не вместе, а каждый сам по себе. Им обоим очень трудно, “оба устали и выбились из сил”, но один подвернул ногу, и его товарищ, который так “ни разу не оглянулся” на “отчаянную мольбу человека, попавшего в беду”, бросает его одного...

Автор не объясняет нам, почему Билл поступил именно так, но не подлежит сомнению, что его поведение безнравственно: бросить товарища, который попал в беду, там, где нет “ничего, кроме беспредельной и страшной пустыни”, — это значит обречь его на гибель. Наверное, Билл рассудил, что подвернувший ногу товарищ будет плохим спутником, который и сам погибнет, и его погубит, вот он и решил спастись такой ценой — ценой предательства. Опять же, наверное, в его действиях есть своя логика, по-своему их можно оправдать, скорее всего, это решение далось ему не очень легко, но... Можно ли назвать нравственным, человеческим такое поведение, или это — закон жизни стаи, когда слабейшего убивают для того, чтобы спасти собственные жизни?..

Теперь необходимо остановиться на поведении оставленного Биллом человека. Автор говорит, что “в его глазах появилось выражение страха” после того, как он “обвёл взглядом тот круг вселенной, в котором он остался один после ухода Билла”. Этот страх, скорее всего, вызван не только “невесёлой”, жестокой в своей враждебности человеку картиной, которая открылась его глазам, но и осознанием того, что теперь он остался один на один с этим жестоким по отношению к человеку миром.

Такой страх может парализовать человека, лишить его самообладания и воли к жизни. Кажется, что так и происходит: “Он присел на корточки посреди мутного ручья, словно бескрайняя пустыня подавляла его своей несокрушимой силой, угнетала своим страшным спокойствием. Он задрожал, словно в лихорадке...”

Однако герой — человек сильный. Это видно из того, что, поддавшись на минуту страху, он сумел этот страх преодолеть: “Он **пересилил** свой страх, собрался с духом...” Напомним, что он не только страшно устал (знакомя нас с героями, Джек Лондон выделяет очень многозначительную

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru