

**Б. А. Ланин**

**МЕТОДИКА  
ПРЕПОДАВАНИЯ  
ЛИТЕРАТУРЫ:  
УЧЕБНАЯ ХРЕСТОМАТИЯ**

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ**

4-е издание, исправленное и дополненное

**Книга доступна в электронной библиотечной системе  
[biblio-online.ru](http://biblio-online.ru)**

**Москва ■ Юрайт ■ 2019**

УДК 372.882  
ББК 74.6  
Л22

**Автор:**

**Ланин Борис Александрович** — доктор филологических наук, профессор, заведующий лабораторией литературного образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования.

**Ланин, Б. А.**

Л22 Методика преподавания литературы: учебная хрестоматия : учеб. пособие / Б. А. Ланин. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 339 с. — (Серия : Образовательный процесс).

ISBN 978-5-534-05383-8

Цель данного учебного пособия — помочь студентам педагогических вузов при изучении методики преподавания литературы, подготовке к экзаменам, написании рефератов, курсовых и дипломных работ.

Содержание разделов книги отражает актуальные проблемы изучения литературы в школе. Каждый раздел содержит краткую характеристику современного состояния проблемы; классические труды отечественных педагогов-методистов; биографические сведения о методистах; вопросы и задания, которые помогут студентам лучше разобраться в изучаемом материале.

*Учебное пособие будет также интересно и полезно преподавателям вузов, аспирантам, учителям.*

УДК 372.882  
ББК 74.6



*Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».*

ISBN 978-5-534-05383-8

© Ланин Б. А., 2007  
© Ланин Б. А., 2018, с изменениями  
© ООО «Издательство Юрайт», 2019

# Оглавление

<b>Актуальные проблемы методики преподавания литературы .....</b>	<b>7</b>
<b>Чтение и понимание текста.....</b>	<b>13</b>
Современное понимание проблемы.....	13
Ф. И. Буслаев. Преподавание отечественного языка .....	13
<i>Вопросы и задания</i> .....	16
<i>Сведения о методисте</i> .....	16
<b>Развитие учащихся на уроках литературы .....</b>	<b>19</b>
Современное понимание проблемы.....	19
В. И. Водовозов. Словесность в образцах и разборах.....	19
<i>Вопросы и задания</i> .....	21
<i>Сведения о методисте</i> .....	21
<b>Вопросы к произведению .....</b>	<b>23</b>
Современное понимание проблемы.....	23
В. Я. Стоюнин. О преподавании русской литературы.....	23
<i>Вопросы и задания</i> .....	32
<i>Сведения о методисте</i> .....	32
Ц. П. Балталон. Частные вопросы.....	33
<i>Сведения о методисте</i> .....	34
А. Д. Алферов. Текстуальное изучение произведений.....	36
<i>Вопросы и задания</i> .....	39
<i>Сведения о методисте</i> .....	39
<b>Выразительное чтение .....</b>	<b>41</b>
Современное понимание проблемы.....	41
В. П. Острогорский. Искусство чтения .....	42
<i>Вопросы и задания</i> .....	45
<i>Сведения о методисте</i> .....	45
<b>Объяснительное чтение.....</b>	<b>47</b>
Современное понимание проблемы.....	47
В. П. Шереметевский. Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении .....	47
<i>Вопросы и задания</i> .....	51
<i>Сведения о методисте</i> .....	51
<b>О детском чтении .....</b>	<b>52</b>
Современное понимание проблемы.....	52
В. Я. Стоюнин. Литературные беседы .....	52

Ц. П. Балталон. Руководство чтением учащихся.....	55
Е. А. Елачич. Основные задачи детского чтения.....	55
<i>Вопросы и задания</i> .....	61
<i>Сведения о методисте</i> .....	61
<b>Анализ системы персонажей .....</b>	<b>62</b>
Современное понимание проблемы.....	62
В. В. Сиповский. «Преступление и наказание» .....	62
<i>Вопросы и задания</i> .....	69
<i>Сведения о методисте</i> .....	69
<b>Целостное изучение эпического произведения.....</b>	<b>70</b>
Современное понимание проблемы.....	70
В. Ф. Саводник. «Преступление и наказание» .....	70
<i>Вопросы и задания</i> .....	76
<i>Сведения о методисте</i> .....	76
Ц. П. Балталон. «Преступление и наказание» с точки зрения художественной.....	77
<i>Вопросы и задания</i> .....	78
В. В. Голубков. Характеристика Онегина («Евгений Онегин» Пушкина) ....	79
<i>Вопросы и задания</i> .....	80
<i>Сведения о методисте</i> .....	80
<b>Система изучения литературного произведения.....</b>	<b>82</b>
Современное понимание проблемы.....	82
В. М. Фишер. <Схема изучения литературного произведения в школе> ...	82
В. М. Фишер. <А. С. Пушкин. «Евгений Онегин»> .....	86
<i>Вопросы и задания</i> .....	89
<i>Сведения о методисте</i> .....	90
<b>Изучение истории русской литературы.....</b>	<b>91</b>
Современное понимание проблемы.....	91
С. А. Венгеров. Русская литература в средней школе как источник идеализма .....	91
<i>Сведения о методисте</i> .....	98
А. М. Евлахов. Изучение литературы как истории литературной формы .....	101
<i>Вопросы и задания</i> .....	118
<i>Сведения о методисте</i> .....	118
<b>Изучение формы художественного произведения. ОПОЯЗ .....</b>	<b>121</b>
Современное понимание проблемы.....	121
Б. М. Эйхенбаум. О принципах изучения литературы в средней школе ....	129
<i>Вопросы и задания</i> .....	145
<i>Сведения о методисте</i> .....	145
<b>Изучение стихосложения в школе .....</b>	<b>147</b>
Современное понимание проблемы.....	147
Б. В. Томашевский. Стихотворная система «Горя от ума» .....	147
<i>Вопросы и задания</i> .....	177
<i>Сведения о методисте</i> .....	177

<b>«Литература» как самостоятельный учебный предмет .....</b>	<b>179</b>
Современное понимание проблемы.....	179
Ю. И. Айхенвальд. Похвала праздности .....	179
<i>Вопросы и задания</i> .....	182
<i>Сведения о методисте</i> .....	182
<b>Воспитательный потенциал литературного образования .....</b>	<b>187</b>
Современное понимание проблемы.....	187
М. О. Гершензон. Художественная литература и воспитание .....	188
<i>Вопросы и задания</i> .....	199
<i>Сведения о методисте</i> .....	199
В. В. Данилов. Воспитательные аспекты литературного образования .....	204
<i>Сведения о методисте</i> .....	207
В. В. Перемилловский. Задачи и принципы школьного изучения русской словесности.....	207
<i>Вопросы и задания</i> .....	219
<b>Реформирование программ по литературе .....</b>	<b>220</b>
Современное понимание проблемы.....	220
М. О. Гершензон. Поэзия в школе (план реформы) .....	221
Е. Елачич. К вопросу о создании новой программы средней школы .....	227
А. Ельчанинов. История русской литературы в курсе средней школы.....	234
<i>Вопросы и задания</i> .....	240
<b>О толковании художественного произведения.....</b>	<b>241</b>
Современное понимание проблемы.....	241
А. Г. Горнфельд. Пути творчества .....	241
<i>Вопросы и задания</i> .....	265
<i>Сведения о методисте</i> .....	265
<b>Изучение композиции литературного произведения в школе ....</b>	<b>268</b>
Современное понимание проблемы.....	268
М. А. Рыбникова. Единство во множестве .....	268
<i>Вопросы и задания</i> .....	286
<i>Сведения о методисте</i> .....	287
<b>Изучение произведений различных жанров .....</b>	<b>288</b>
Современное понимание проблемы.....	288
Л. С. Выготский. Психология искусства .....	288
<i>Сведения о методисте</i> .....	293
Л. С. Троицкий. К вопросу об анализе литературного произведения в средней школе.....	294
<i>Вопросы и задания</i> .....	309
<i>Сведения о методисте</i> .....	309
<b>Развитие речи учащихся на уроках литературы .....</b>	<b>310</b>
Современное понимание проблемы.....	310
Н. М. Соколов. Методика описания.....	310
<i>Вопросы и задания</i> .....	316
<i>Сведения о методисте</i> .....	316

<b>Комментированное чтение на уроках литературы.....</b>	<b>317</b>
Современное понимание проблемы.....	317
<b>Влияние литературной критики на методику преподавания литературы.....</b>	<b>318</b>
Современное понимание проблемы.....	318
<b>Заключение.....</b>	<b>319</b>
Читателецентризм — новая парадигма в развитии отечественной методики преподавания литературы.....	319
Зарубежный опыт преподавания литературы в школе.....	320
Литературное образование в начале XXI века .....	323
Обновление содержания литературного образования: создание канона .....	326
<b>Новые издания по дисциплине «Литературоведение» и смежным дисциплинам .....</b>	<b>339</b>

## Актуальные проблемы методики преподавания литературы

Можно выделить четыре этапа развития отечественной методики преподавания литературы. Первый этап хронологически длится до появления формальной школы в литературоведении, которая вызвала за собой появление формальной школы в методике, резкое увеличение интереса к форме художественного произведения. Здесь хотелось бы обратить внимание и на то, что многократно отмечавшиеся обращения методики к «классовому», якобы «марксистскому» анализу литературы — не только заигрывание с эпохой. В этом проявляются невероятно активные и, как выясняется, стойкие традиции русской реальной критики. Общественная роль литературы в России (во все, кстати, эпохи), талант писателей, придерживавшихся «натурального» или «реального» направления, — эти факторы до сих пор сказываются и в методике, начавшись, возможно, еще с В. Я. Стоюнина и В. И. Водозова.

Первый этап — этап споров о том, что должно изучаться и под каким углом зрения должно происходить выращивание читателя. Нет нужды вновь отмечать, что методика литературы — наука междисциплинарная, и она довольно чутко реагировала на развитие смежных наук. Так, не прошел мимо нее и очевидный психологический бум в начале века. Одним из лучших журналов были «Вопросы философии и психологии». Влюбленность определенной части научной интеллигенции в теории Зигмунда Фрейда организационно оформилась в создание Русского психоаналитического общества. Если в сфере практического действия идеи классовости, несомненно, брали верх, то теоретическое знание проникалось критерием субъективности, с одной стороны, и желанием оказаться внутри мыслящего субъекта и познать его, опираясь на ощущающий свою возрастающую силу и авторитет «современный научный аппарат», — с другой. Так, в 1917 г. появилась оставшаяся у автора единственной книги методиста В. В. Данилова «Литература как предмет преподавания», написанная в 1915 г. Она фактически воплотила в себе основные положения психологического подхода в методике литературы.

В 20-е гг. появились интересные статьи учителя и методиста М. Григорьева, в которых были сделаны интересные попытки провести параллель между психоанализом и поведенческой тактикой учителя литературы. Внимание учителей и методистов было также обращено и на

фрейдовскую теорию ошибок. Правда, в большей мере это касалось речевых ошибок, оговорок и т.п. Одновременно привлекались психоаналитические трактовки изучавшихся в школе литературных произведений: из русских — проф. Ив. Ив. Ермакова, из переводных — прежде всего И. Нойфельда. Само по себе «привлечение» проходило преимущественно в методологическом аспекте. Этап поисков и сомнений — дорыбниковский этап. Споры ведутся в основном на уровне отстаивания приоритетного вида работ. Не происходит осознания того, что нужна определенная интеграция, некий букет видов деятельности, а не одна, пусть даже самая интересная, деятельность. Вершина этого этапа — ожесточенная полемика в 20-е гг., когда свои мнения могли отстаивать интуитивисты (М. Гершензон), формалисты (В. Шкловский, Ю. Тынянов, Р. Якобсон, Б. Эйхенбаум, а в методике вслед за ними — Н. Плотников), последователи психологической и даже психоаналитической школы (М. Григорьев, И. И. Ермаков), приверженцы классового подхода (В. Переверзев, П. Сакулин). Едва ли не все из этих школ стали определенным искушением и для М. А. Рыбниковой. Почти каждой она отдала дань, не исключая, пожалуй, и психоанализ, выразившийся у нее, впрочем, лишь в преувеличенном иногда внимании к личности и биографии автора.

Хотя не следует сравнивать масштабы личности, однако мне хотелось бы обратить внимание на то, что методические труды В. М. Фишера сегодня выглядят прямо предшествующими главной выбранной Рыбниковой линии. В. М. Фишер говорил об отсутствии в методике «литературной точки зрения при преобладании общественно-исторической точки зрения»<sup>1</sup>. Однако взгляды эти не были развернуты в стройную систему, хотя проводились им в жизнь последовательно, в том числе — в его учебниках. Более того, в 1922 г. В. М. Фишер вновь доказывал: «Нельзя отрицать факта влияния на литературу и общественных направлений, но центром нашего внимания должна быть не эта сторона»<sup>2</sup>. Не написав фундаментального литературного исследования, Фишер так и остался лишь на страницах методической истории. Чтобы реализовать наиболее перспективные идеи в методике, необходима была личность, способная помножить свое методическое искусство на филологическое знание, обладать вкусом к публикации собственных методических материалов, а также политически лояльная по отношению к нарождавшейся сталинской диктатуре. Все эти качества счастливо сочетались в личности Марии Александровны Рыбниковой.

Второй этап — собственно филологический. Здесь совершенно очевидно влияние формальной школы — наиболее авторитетной школы в литературоведении. Неслучайно в этот период и утверждается в качестве непризнанного лидера методики литературы М. А. Рыбни-

---

<sup>1</sup> См.: Первый Всероссийский съезд преподавателей русского языка средней школы. М., 1917. С. 31.

<sup>2</sup> Изучение литературы в школе. М., 1922. С. 19.

кова — пусть даже ее работы 20—30-х гг. окрашены густым налетом вульгарного социологизма. Это и социально обусловлено: изменение общественного строя влечет за собой чувство «методической вседозволенности»: отсюда — совершенно оторванная от педагогической реальности идея Гершензона об отмене изучения литературы в школе вообще.

Из важнейших отличий рыбниковского этапа я бы назвал два. Во-первых, он смог утвердиться лишь в 30-е гг., когда в советской школе надолго установилась классно-урочная система. Во-вторых, литература должна была ощутить себя именно литературой, точнее определить свое место в ряду других искусств. В этом и заключается суть рыбниковского этапа. Следствием этих двух важнейших особенностей стала методическая ориентированность М. А. Рыбниковой на связь литературы с языком, а преподавания литературы — с развитием речи. Литературный язык окончательно начал восприниматься как социальная норма, и в этом восприятии заключался окончательный отказ от левацкого восприятия литературы как вида пропаганды, а конкретно классической литературы — как неизбежного консервативного «довеска» к «подлинно революционной» литературе.

Третий этап — этап новой интенсификации преподавания.

Послерыбниковский период — это период подлинно научной методики. Докторские диссертации В. В. Голубкова, а после — Н. И. Кудряшева и Я. А. Ротковича были первыми свидетельствами того, что методика литературы вступила в пору саморефлексии, а стало быть — зрелости.

Лодка теории, как мы видим в случае с Гершензоном, предлагавшего отказаться от уроков литературы вообще ради более эмоционального, «интуитивного» познания литературы, разбивалась о школьный быт, о реальность ежедневного, кропотливого преподавания литературы. Напрашивается сравнение с шахматами, о которых спорят до сих пор: искусство это, наука или спорт. Так вот, методика первых двух этапов — методика наития, это были этапы безусловного превосходства личного фактора над «научной закономерностью». Наука выростала «из личностей». Точнее, о науке можно было говорить лишь в будущем времени, она еще складывалась из творческих озарений замечательных педагогов и не обретала ни системности, ни иного важнейшего признака самостоятельной науки — саморазвития.

Только третий этап стал этапом научным, когда «личности» — ученые-методисты — стали продуктивно работать в расширяющемся с каждой крупной методической идеей научном поле. Универсальной научной основой современных методических работ и стало рыбниковское наследие. Оно же было отправной точкой и для многих оригинальных разработок нового этапа.

На этом этапе нормой становится эксперимент — пожалуй, универсальный научный ключ ко всему многообразию работ, как бы символизирующий беспрекословное подчинение методической теории учитель-

ской практике. Зависимость эта наглядно проявляется в прикладном характере методики литературы. Междисциплинарный ее характер все более проявлялся в очевидной связи с дидактикой и с важными дидактическими работами И. Я. Лернера и Н. И. Скаткина.

Рыбниковский этап, естественно, оказывает свое влияние и на третий период: несмотря на разгром формальной школы, идеи формалистов, трансформированные в творчестве М. Л. Рыбниковой, составляют костяк современной методики. В книге Г. И. Беленького «Теория литературы в школе» требовательный взгляд из сегодняшнего дня увидит уступки той эпохе, но неизбежные реверансы перед «коммунистическим воспитанием» не могут заслонить главного — филологической основательности. Эта книга, а также совместная с М. А. Снежневской «Теория литературы в средней школе» сегодня представляются следствием естественной интеграции наук, точнее, междисциплинарной природы методики литературы: источником этих книг — неважно, осознаваемым или подсознательным — стали идеи известной трехтомной «Теории литературы», созданной молодыми сотрудниками ИМЛИ им. А. М. Горького в конце 50-х — начале 60-х гг.

И «проблемное обучение», разрабатывавшееся В. Маранцманом, и направленное изучение читательских особенностей школьников, проводившееся Н. Д. Молдавской, — едины в своей основе: в филологическом подходе к тексту. В этом же русле и книга М. Г. Качурина «Самостоятельная работа учащихся на уроках литературы».

Сейчас в разгаре следующий, четвертый этап, этап еще большей, максимальной самостоятельности ученика. Он связан с вторжением в преподавание литературы цифровых технологий. При этом необходимо будет переосмыслить роль учителя. Его значение снизится, но прямой зависимости между снижением учительской роли и возрастающей ролью компьютера ожидать не следует. Лучшие учебники последних лет — двухтомный учебник методики литературы под ред. В. Маранцмана и О. Богдановой и последний учебник О. Богдановой, С. Леонова, В. Чертова «Методика преподавания литературы» — успешное движение по магистральному пути отечественной методики.

Преподавание литературы всегда привлекало в России общественное внимание. В большинстве случаев публичные дискуссии в прессе заканчивались неутешительными выводами. Так было в 50-е гг., во время оттепели, затем повторялось почти через каждое десятилетие. В период перестройки реформирование литературного образования оказалось едва ли не столь же болезненным, сколь реформирование исторического образования. Многие изучавшиеся прежде тексты из литературы XX в. были в большинстве своем признаны идеологически, а не эстетически значимыми. Любопытно, что сейчас цели литературного образования не вызывают сомнений у дискутирующих сторон: полемисты сходятся на том, что литература в школе должна способствовать гуманистическому воспитанию школьников, развивать их вкус, совершенствовать их творческие задатки. Стремительное развитие Интернета

позволило вовлечь в это обсуждение широкие массы интеллигенции. Одна из последних дискуссий развернулась на страницах интернетовского «Русского журнала» — пожалуй, наиболее авторитетного литературно-эстетического издания в Интернете. К. Поливанов так подытожил современное представление о целях литературного образования:

«Помимо чисто информационной функции, которую курс литературы выполняет вместе с другими дисциплинами, формирующими в той или иной степени представление о разных сторонах человеческой жизнедеятельности (от физики и математики до ботаники и географии), школьная литература может и должна выполнять функцию “социальную”.

Во-первых, “грамотный” читатель, которого должна бы в идеале “готовить” школа, должен уметь понимать язык каждого произведения и каждого автора как язык до определенной степени “чужой”. Внимательное и вдумчивое отношение к такому “чужому” языку должно способствовать толерантности и умению понять и собеседника, и оппонента.

Во-вторых, именно относительно единый набор произведений школьной программы (под единством я вовсе не имею в виду тупое безвариативное единообразие) создает в нашем обществе некоторый универсальный “язык” — язык, на котором люди разных поколений, разного жизненного опыта и различных вкусов могут общаться, понимая друг друга. Единицами языка, на котором мы говорим, думаем, пишем, являются не только слова в их обычном понимании и устойчивые лексические обороты, но образы и идеи стихотворений Пушкина и Лермонтова, романов Достоевского и Толстого — в неменьшей степени. Но для того чтобы они становились единицами общего языка нас, и наших детей, и наших внуков, необходим “правильный” исторический курс русской литературы»<sup>1</sup>.

Об этом же пишет известный филолог Р. Фрумкина:

«В каждой культуре есть круг текстов, которые “положено” знать, и это “положено” распространяется на всех более или менее образованных или хотя бы просто грамотных представителей данной культуры. Мне трудно представить себе человека русской культуры, который не знает, кто такой Евгений Онегин. Пусть он и роман не читал, а из оперы слышал две арии. Наконец, пусть лишь слышал, что есть такая не то песня, не то просто музыка... Но именно “про Онегина”.

Мне по работе случается вести серьезные и весьма откровенные беседы с малообразованными людьми лет тридцати-сорока, которые в лучшем случае читают газеты. Но, во-первых, и они знают, что Толстой написал “Войну и мир”, а во-вторых, как правило, они хотели бы, чтобы их дети эту самую “Войну и мир” или что-то иное, являющееся безусловным атрибутом “культурности”, прочитали.

---

<sup>1</sup> Поливанов К. Школьная судьба словесности // [www.russ.ru/ist\\_sovr/sumerki/20001012\\_poliv.html](http://www.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20001012_poliv.html).

Вот это и есть давно интересующая меня проблема — канон как “должное”, как то, что естественно знать тому, кто вырос в данной стране и в данную эпоху»<sup>1</sup>.

А. Ярхо в рамках дискуссии обратилась к современному состоянию преподавания литературы во Франции:

«Одно из самых существенных различий в преподавании литературы в России и Франции состоит в том, что у нас главное внимание всегда было обращено на идеи, во Франции же основной предмет анализа — язык и стиль автора»<sup>2</sup>.

Как мы видим, основные споры возникают вокруг корпуса изучаемых произведений, того самого «правильного исторического курса», о котором упоминает Поливанов. Сама возможность открытого и честного обсуждения, обращения к современному западному опыту обнадеживает, ибо только в результате широкого общественного обсуждения можно прийти к реальным и полезным изменениям.

Будет осуществлен переход на 12-летнее обучение или нет — программа по литературе должна быть в значительной мере обновлена. Ее следует нацелить на достижение важнейшей цели литературного образования — воспитание современного читателя, эстетически развитого и гуманистически мыслящего. У литературы — свои высокие и благородные задачи, в этом специфика литературы и как вида творчества, и как школьной учебной дисциплины.

Вариативность образования — одно из главных достижений образовательной реформы 90-х гг. Предлагаемая вашему вниманию книга поможет разобраться во многих направлениях и точках зрения на методику преподавания литературы в школе, определить в своей позиции по этому вопросу, выработать свои подходы, основанные на достижениях лучших отечественных методистов прошлого и настоящего.

---

<sup>1</sup> Фрумкина Р. Размышления о «каноне» // [www.russ.ru/ist\\_sovr/sumerki/20001108\\_frum.html](http://www.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20001108_frum.html).

<sup>2</sup> Ярхо А. Урок французской литературы // [www.russ.ru/ist\\_sovr/sumerki/20001108.html](http://www.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20001108.html).

# Чтение и понимание текста

## Современное понимание проблемы

Настаивая на «основательности» чтения и понимания, Буслаев, собственно, и стал одним из основателей методики преподавания литературы. Говоря о преподавании отечественного языка, он настаивал на осмысленном прочтении — в то время это было необходимо для борьбы с пресловутой зубрежкой. Прочитать, а потом обсудить — такова последовательность изучения литературы, по Буслаеву. И сейчас методика опирается на текстуальное изучение литературы, стремится не разрывать изучение литературного произведения и развитие речи учащегося. Репродуктивный метод у Буслаева главенствовал, особенно в младших классах. Но в тот период развития методики это было важно и полезно.

## Ф. И. Буслаев. Преподавание отечественного языка

Отрывочные сведения, набранные учениками в течение целого курса чтения писателей и из материалов для письменных упражнений, должны быть приведены в систему, разумеется, уже в последнем классе гимназии. Это систематическое обозрение будет вместе и повторением. Так как историческое направление гораздо надежнее философского и доступнее юношескому возрасту, то, без сомнения, это общее обозрение должно состоять в истории русской словесности и языка. До сих пор в наших гимназиях мало обращают внимания на древнюю церковно-славянскую литературу, между тем как короткое знакомство с нею необходимо всякому образованному человеку, уж для одного того, чтобы отчетливо понимать Священное Писание и церковную службу. А для основательности науки выгода огромная, потому что древние памятники дадут истории литературы направление филологическое. Критическая оценка писателей должна развивать в учениках не одно чувство эстетическое, но и нравственное, а наша старина предлагает для того бесценные памятники. Хотя преимущественное внимание обращается на сочинения, однако великую пользу можно принести и жизнеописанием сочинителя. Так, жизнь Ломоносова будет для детей образцом учебной и ученой деятельности, ибо жизнь его делится на две

половины: в первой он только учится, во второй и учится, и учит; в первой он ученик, в последней учитель.

Так называемая теория словесности взойдет в историю как часть. Например, учение о стихосложении начинается чтением стихов, оканчивается же историей нашего стихосложения от силлабических вирш и древних стихотворений через теории Тредьяковского, Державина до наших времен.

Главное дело в истории литературы — основательность, т.е. говорить ученикам по большей части только о таких произведениях, которые они прочли и изучили. Этим определяется и объем, и метод науки.

## ОПЫТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

### 1. Начальная грамматика

С самого начала следует приучать детей читать так, как говорят, и отклонять их сколько возможно от чтения чисто механического. Для того заставлять перечитывать одно и то же выражение до тех пор, пока они не поймут его и не прочтут как следует. Начинать простыми предложениями, утвердительными, отрицательными, вопросительными, с разбором логическим и вещественным (réelle); разбор грамматический придет после. Учитель постоянно дает вопросы и не ограничивается единственно собственным своим объяснением. Сначала делает он разбор логический, впрочем, не говорит при нем ни о подлежащем, ни о сказуемом.

<...> В уроке можно пользоваться различными приемами. Сначала учитель спрашивает, ученики отвечают; потом один ученик спрашивает, другой отвечает; один расскажет, другой объяснит, почему в рассказе неправда; третий — ложный рассказ переделает на правильный. Упражнения над такими рассказами могут продолжаться недели две-три; главная цель в том, чтобы дети приучались понимать прочтенное; средства к ней логический и вещественный разбор. Этими рассказами дети нечувствительно приготовятся к чтению басен и сказок.

Разбор сказки Пушкина «О рыбаке и рыбке».

*Жил старик с своею старухой*

*У самого синего моря;*

О ком мы прочли? кто жил? с кем жил старик? чья была старуха? где жил старик со старухой? какое море, красное или черное? что такое море?

*Они жили в ветхой землянке*

*Ровно тридцать лет и три года.*

Кто жил в землянке? что разумеется под словом они? где они жили? долго ли они там жили? что такое землянка? какое различие между избой и землянкой? все ли равно, что год, что лето?

*Старик ловил неводом рыбу,*

О ком говорится? что делал старик? что ловил старик? чем ловил старик рыбу? кроме невода, еще чем можно ловить рыбу? как называется тот, кто ловит рыбу? Стало быть, старик был рыбак, рыболов.

*Старуха пряла свою пряжу.*

Опять о старике говорится или нет? чем же занималась старуха? что она пряла? можно ли прясть лен, коноплю, шерсть? как называется женщина, которая прядет? Выходит, что старуха была пряха. Все ли одно, что пряха, что ткачиха?

*Раз он в море закинул невод,*

Кто закинул невод в море? что закинул в море? куда закинул? зачем закидывают невод в море? можно ли закидывать невод в реку, в озеро?

*Пришел невод с одною тиной;*

Кто пришел? может ли ходить невод? с чем пришел невод? что такое тина, грязь, песок, глина?

*Он в другой раз закинул невод,*

Кто закинул невод? в первый раз или в третий?

*Пришел невод с травою морской.*

А в первый раз с чем пришел невод? почему трава названа морской? все ли одно, что трава, что цветы, что деревья?

*В третий раз закинул он неводу*

В который раз закинул он невод? что вытащил он в первый раз? что во второй? Теперь увидите, что вытащил он в третий раз:

*Пришел невод с золотой рыбкою,*

*С непростою рыбкой, золотою.*

С чем же пришел невод в третий раз? видали ли вы золотых рыбок? какая была рыбка? простая или не простая, золотая? какая это была рыбка — плотичка, карась или ерш?

*Как взмолится золотая рыбка.*

*Голосом молвит человечьим:*

Кто взмолился? что такое *взмолиться*? все ли одно, что просит, молит? каким голосом просила рыбка? может ли рыбка говорить по-нашему?

*Отпусти ты, старче, меня в море.*

*Дорогой за себя дам откуп:*

*Откуплюсь, чем только пожелаешь.*

Вот как просила рыбка. Кого же она просила, с кем она говорила? *Старче* — то же, что *старик*. О чем она просила? куда отпустить? кого отпустить? зачем же рыбке хотелось в море? живет ли рыба в воздухе? кто обещается дать откуп? что такое *откуп*? Прочтите следующий стих и узнаете, что такое откуп. Она хотела дать ему за себя все, что угодно старику, только чтобы он отпустил ее в море. Какой откуп хотела она дать ему? дорогой или дешевый? кто хотел откупиться? чем хотела рыбка откупиться?

*Удивился старик, испугался:*

*Он рыбачил тридцать лет и три года*

*И не слыхивал, чтобы рыба говорила.*

Что же случилось со стариком, когда он услышал, как заговорила рыбка *человечьим* голосом? почему же он удивился и испугался?

Если не знаете почему, прочтите два остальных стиха и узнаете: потому что он никогда не слыхивал, чтобы рыба говорила. Что такое рыбачил? кто рыбачил? как долго старик рыбачил? слышал ли он прежде, чтобы говорила рыба? Стало быть, он в первый раз услышал, как по-нашему заговорила рыба, потому он удивился и испугался.

Все ли равно, что удивиться, что испугаться? Когда бросится на вас большая собака, вы удивитесь или испугаетесь? Если бы вы сами услышали, как заговорила рыбка, удивились ли бы или испугались?

*Отпустил он рыбку золотую*

*И сказал ей ласковое слово:*

*Бог с тобою, золотая рыбка!*

*Твоего мне откупа не надо,*

*Ступай к себе в синее море,*

*Гуляй там себе на просторе.*

Что же сделал старик? куда он отпустил рыбку? что он сказал ей? какое слово сказал он ей, ласковое или грубое? хорошо ли говорить грубости? кому он сказал ласковое слово? что старик говорил рыбке? когда мы говорим: *бог с тобою*? хотел ли старик взять откуп с рыбки? нужен ли ему был откуп или нет? кому не надо было откупа? чего не надо было старику? Еще что сказал он ей? куда он велел ей идти? где он велел ей гулять? почему рыбке в море просторно? В этой комнате просторно или тесно? зачем же отпустил старик рыбку? Видите, какой он был добренький. А если бы с вами то же случилось, что с стариком, отпустили ли бы рыбку?

Несколько времени упражняя учеников таким отчетливым чтением, учитель нечувствительно приуготовит учеников к уразумению главных начал грамматики. Надобно только избирать для чтения статьи легкие и образцовые, например, из басен Крылова, из сказок и повестей Пушкина, Жуковского, из писем Карамзина.

Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка. М. : Просвещение, 1992. — С. 129—135.

## Вопросы и задания

1. Проследите, в какой последовательности методист задает вопросы. Что является основанием для такой последовательности вопросов?
2. Как реализуется в этих вопросах принцип связи обучения с жизнью?
3. Существуют ли эстетические аспекты в предлагавшемся Буслаевым изучении литературы?

## Сведения о методисте

За *Федором Ивановичем Буслаевым* (1818—1897) закрепилась слава «пионера литературного чтения». Правда, самим термином он не пользовался, но чтение считал основой «теоретическому знанию и практическому уменью и практическим упражнениям». Не вдаваясь в споры о литературном препода-

давании, он утверждал, что понимание фундаментальной роли чтения есть единственное бесспорное положение современной ему педагогики. Благодаря его настойчивости в русской школе произошел решительный скачок: от учебника — к первоисточнику. Отныне не учебник, а живой литературный текст стал основой для литературного преподавания. «Гейристическая» (эвристическая) беседа, по Буслаеву, строилась таким образом, что участвовать в ней было невозможно без знания изучаемого текста. То, что сейчас кажется совершенно нормальным и естественным, во времена Буслаева требовало доказательств и отстаивания.

Он родился в Керенске (Пензенской губернии), где его отец был секретарем уездного суда. Окончив Московский университет по словесному факультету в 1838 г., Буслаев начал преподавать во 2-й московской гимназии, а в следующем году отправился с семьей из графа С. Г. Строганова за границу. Там он и пробыл два года, переезжая из Германии во Францию и Италию и занимаясь преимущественно изучением памятников классического искусства. По возвращении в Москву (1841) занял должность преподавателя в 3-й гимназии, сохранил в то же время место домашнего учителя в семье графа Строганова. В это же время имя Буслаева впервые появляется под несколькими научными статьями и рецензиями (в «Москвитянине»). В 1844 г. Буслаев издал замечательную книгу: «О преподавании отечественного языка» (2 т.; 2-е, сокр. издание, в одном томе. М., 1867). Он сблизился с кружком московских славянофилов: Хомяковым, К. Аксаковым, И. Киреевским и другими. С 1847 г. Буслаев начал читать лекции русского языка и словесности в Московском университете в качестве преподавателя, а в 1848 г. издал магистерскую диссертацию: «О влиянии христианства на русский язык. Опыт истории языка по Остромирову Евангелию». В 1858 г. вышел в свет «Опыт исторической грамматики русского языка», выдержавший с тех пор несколько изданий и долгое время, несмотря на недостатки, сохранивший значение первостепенного труда, обильного материалом, тщательно извлеченным из огромного количества памятников, — труда, влияние которого чувствовалось во многих позднейших исследованиях, посвященных русскому языкознанию. Особенный интерес представляет 2-й том «Грамматики», заключающий в себе русский исторический синтаксис. Написан был этот труд как руководство для учителей.

В 1860 г. Буслаев был избран членом академии наук. Одновременно с историей языка Буслаев занимался изучением русской народной поэзии и древнерусского искусства. Одним из внешних стимулов к этим занятиям послужило полученное Буслаевым в конце 1859 г. от графа С. Т. Строганова приглашение прочесть Наследнику престола Николаю Александровичу курс «Истории русской словесности, в том ее значении, как она служит выражением духовных интересов народа». Для этого Буслаев должен был переехать в Петербург, работая в то же время над составлением обширного сборника статей и монографий, под общим заглавием: «Исторические очерки русской народной словесности и искусства» (2 т., СПб., 1861).

В 1861 г., окончив свое преподавание Наследнику Цесаревичу, Буслаев вернулся опять в Москву и возобновил свои лекции в Московском университете. Он получил степень доктора русской словесности, после чего был назначен ординарным профессором. В 1863 г. Буслаев выпустил второе издание своей грамматики, значительно измененное и дополненное, и отправился вторично за границу, с намерением заняться историей искусства. За время своего путешествия Буслаев был избран секретарем Общества любителей древнерусского искусства, основанного при Румянцевском музее. В 1866 г. вышел большой том трудов этого общества: «Сборник Общества любителей древнерусского искусства» с длинным рядом мелких статей и рецензий Буслаева и его большой

монографией «Общие понятия о русской иконописи». В 1869 г. он выпустил в свет свой «Учебник русской грамматики, сближенный с церковно-славянскою», а в следующем 1870 г. — «Русскую хрестоматию». Памятники древнерусской литературы и народной словесности, с историческими, литературными и грамматическими объяснениями, со словарем и указателем, для средне-учебных заведений». Обе эти книги находятся в связи с прежними его чисто научными трудами: «Историческими» грамматикой и хрестоматией, представляя их переработку и приспособление к школьному преподаванию. В 1886 г. Буслаев издал сборник своих статей за 1851—1881 гг., под заглавием: «Мои досуги» (2 т.). В следующем году вышел сборник «Народная поэзия. Исторические очерки» (СПб., 1887). Под конец жизни Буслаев потерял зрение и писал мало; последним крупным трудом, вышедшим из-под его пера, были интересные и подробные «Воспоминания», печатавшиеся в «Вестнике Европы» за 1891—92 годы (отдельное издание: «Мои воспоминания». М., 1897).

# Развитие учащихся на уроках литературы

## Современное понимание проблемы

Литература как школьная дисциплина обладает уникальными возможностями для человеческого, личностного развития учащихся. Можно утверждать, что развитие личности учащихся — одна из стратегических задач литературного образования.

Конечно, личность учащихся развивается не только на уроках литературы или во время домашнего чтения: этой цели подчинено все школьное образование. Специфика же литературы в том, что она воздействует на ребенка силой художественных образов (с точки зрения семиотики — знаков), неся ему не только информацию о мире, но и наслаждение от чтения, развивая его воображение, этические, нравственные представления, одним словом, — развивая личность ребенка.

Но как развивать личность, не теряя при этом специфики литературного образования? Не сводить же все к нравственным проповедям, к воспитательным беседам на темы прочитанных книг! Как донести представление о поэтике художественного произведения, научить анализировать и при этом не «засушить» литературу, не разъять ее безвозвратно на составные поэтические слагаемые?

Борьба (в лучшем случае — заочные споры) между «формалистами» и «воспитателями» — это и есть «основной вопрос» методики преподавания литературы. Конечно, и «формалисты» воспитывали, и «воспитатели» изучали формальную сторону литературных произведений, но что сделать основным? Ответы на этот вопрос — для чего я преподаю литературу — продвигали вперед методику. Во фрагменте из работы В. И. Водовозова — один из подходов, который представлялся возможным еще 150 лет назад.

Обратите внимание на те критерии отбора произведений для изучения, которые предлагает классик отечественной методики.

### **В. И. Водовозов. Словесность в образцах и разборах...**

...Главную целью при изучении словесности обыкновенно ставят ознакомление с разными свойствами слога и с родами и видами сочинений. Но здесь важна еще другая педагогическая цель: действовать на развитие учащихся. Произведения слова представляют для этого

самое могущественное средство и в то же время, при плохом их выборе и неудовлетворительном объяснении, служат наиболее верным средством отуплять головы учащихся, поселяя в них невообразимый логический хаос. Участь словесности, как предмета преподавания, вообще была самая печальная. Тогда как руководства по другим предметам постоянно обновлялись согласно с новыми исследованиями и взглядами науки, словесность довольствовалась старым хламом, вошедшим в учебники чуть не со времен Аристотеля.

Тут были все те же толкования об архаизмах, неологизмах, об отдельных тропах и фигурах и о прочих мелочах, без всякого объяснения общих, существенных свойств слога в его зависимости от мысли и содержания; тут встречались все те же банальные определения... те же мелочные деления словесных произведений по признакам, какие в известном случае можно было приписать любому из них. И понятно: везде, где литература освобождалась от мертвого формализма, каждый даровитый писатель, можно сказать, изобретал особый род произведений, никак не подходивший под принятые определения: в самом слоге он свободно брал свое добро отовсюду, пестря свою речь неологизмами, провинциализмами, архаизмами, которые принимались современниками за грубое нарушение правил языка, а потом входили во всеобщее употребление.

Общие требования различных родов произведений, вытекавшие из сущности предмета, общие требования ясного и выразительного слога сохраняли свою силу; но ими-то менее всего и занимались, а пригоняли новые образцы под мерку старых правил, применимых лишь к некоторым из... писателей; там же, где эти правила уже никак не вязались с содержанием всеми признанных образцов, урезывали их и обобщали. В этом и заключались нововведения.

Таким образом, в теории словесности все только усиливались неопределенность, бессвязность, отрывочность и самая детская путаница понятий.

При таком положении предмета преподавателю один выход: обратиться к разбору лучших образцов и проверить свои выводы объяснениями лучших критиков на эти образцы. В преподавании же — держаться наиболее существенного, идя точно так же путем аналитическим от разбора произведений к общим о них суждениям.

Внимательный разбор образцов, без заданных наперед искусственных мерок и правил... имеет чрезвычайно важное значение для учащихся. Тут преподаватель словесности вторично *научает читать*, т.е. создает в учащемся привычку вникать в части и во все подробности читаемого произведения, находит в нем связь и соотношение мыслей и таким образом ясно представляет самое сложное его содержание. Словом, преподаватель дает учащимся первое основание для критического суждения, что... поможет и при изучении других предметов.

Мы никогда не будем в состоянии полюбить серьезное чтение, если не приучимся вникать в смысл читаемого, легко схватывать подро-

ности для ясного понятия о целом. Кроме этого, преподаватель может иметь в виду познакомить с образцами произведений по всем родам литературы, что одно, уже без всяких других упражнений, будет много способствовать развитию учащихся.

Условия сказанного разбора следующие.

1. Произведения, особенно вначале, должны быть взяты преимущественно из новой русской литературы (не выбирать, например, «Слово о полку Игореве», произведения Державина и тому подобные сочинения, имеющие лишь исторический интерес).

2. Хотя бы и сложные по содержанию, они должны быть по возможности просты по идее, не заключая в себе слишком широких научных или поэтических обобщений. При дальнейших занятиях, можно, например, взять из истории характеристики личностей и эпох; вначале же достаточно удовольствоваться изображением отдельного события.

3. В самом разборе должно сообразоваться с пониманием учащихся, не утомляя подробностями там, где эти подробности легко и быстро усваиваются. Конечно, лучше с полной основательностью изучить несколько произведений, чем, не кончив одного, переходить к другому. Но надо также знать меру и не стремиться к тому, чтобы разом все объяснить по одному произведению. Если же преподаватель слишком долго будет останавливаться на одной статье, то учащиеся могут потерять интерес к занятию, как бы оно ни было ведено искусно.

Другую сторону преподавания составляют те упражнения, какие учащиеся делают изустно и письменно уже на основании того, что ими усвоено из разбора. Сюда относятся: составление планов прочитанных сочинений, изложение частями или в целом их содержания, разработка тем, сходных по содержанию с прочитанной статьей и пр.

*Водовозов В. И.* Словесность в образцах и разборах, с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии. — 3-е изд., доп. — СПб., 1878. — С. 3—5.

## Вопросы и задания

1. Какие методические приемы «развития учащихся» вы знаете? С какими работами на эту тему вы знакомы? Составьте хронологическую таблицу для сравнения того, как понимали идею развития применительно к литературному образованию различные методисты.

2. Что значило «умение читать» для Водовозова?

3. Насколько актуальны взгляды Водовозова на литературоведческую сторону методики? Обоснуйте свою точку зрения, опираясь на современные методические и литературоведческие работы.

## Сведения о методисте

*Василий Иванович Водовозов* (1825—1886) в 1843 г. поступил на филологический факультет Петербургского университета, после окончания которого

был назначен младшим учителем варшавской реальной гимназии. В 1851 г. он перешел в 1-ю петербургскую гимназию.

Детство будущего замечательного педагога и методиста прошло в обстановке крайней нужды. В коммерческом училище, куда его определили по ходатайству матери, он писал за своих одноклассников сочинения, получая от них в качестве платы лишнюю порцию гречневой каши.

С 1860 по 1862 г. Водовозов преподавал в Смольном институте. Одна из его учениц — Елизавета Николаевна Цевловская — стала женой педагога, приемницей его педагогических взглядов. Интереснейший мемуарный материал, посвященный В. И. Водовозову, содержится в ее книгах «На заре жизни» и «Грезы и действительность». Вот как описывает она самый первый урок, который провел в ее классе В. И. Водовозов. Он начал с чтения стихотворения А. С. Пушкина «Чернь». Затем он «заметил, что на ту же тему Некрасовым написано “Поэт и гражданин” (мы в первый раз услышали имя этого поэта), и опять от начала до конца, так же прекрасно и тоже наизусть он произнес и это стихотворение, а затем приступил к объяснению... Последовательно объясняя стихотворения того и другого поэта, Василий Иванович дал краткое изложение идей, господствовавших в литературе с двадцатых до половины сороковых годов, и тех, которые возникли в ней с конца сороковых и в пятидесятых годах, перед крестьянской реформой. Таким образом, в конце лекции перед нами само собою выяснилось содержание и смысл того и другого стихотворения»<sup>1</sup>.

Преподавание литературы В. И. Водовозов связывал прежде всего с изучением самого художественного произведения. Свой принцип изучения литературы он называл «реальным», противопоставляя его «эстетическому методу». Реализовываться этот принцип должен был путем сравнения одних произведений с другими — по сходству или по контрасту. При этом усвоение теоретико-литературных понятий тесно увязывалось с изучением конкретных литературных произведений.

Нельзя не отметить определенной узости теоретических воззрений методиста. Он недооценивал роль писательского воображения в литературном творчестве, полагал, что «идею» произведения формирует сама действительность, а писателю остается лишь зафиксировать ее и художественно выразить. Поэтому в основу изучения литературных произведений им кладется идейно-тематический принцип. Чтобы побыстрее добиться просветительских целей, Водовозов предлагал прибегать к взаимному обучению, что было особенно важно при образовании взрослых людей.

Лучшие стороны его методического наследия — упор на анализ художественного текста, последовательное изучение произведений в курсе словесности, активизация читательских ассоциаций путем предлагаемых учителем сравнений, взаимосвязанное усвоение учениками исторических сведений и историко-литературных понятий.

#### *Методические работы:*

Книга для первоначального чтения в народных школах (1896 — 20-е изд.).

Книга для учителей (1879 — 5-е изд.).

Словесность в образцах и разборах, с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии. 3-е изд., доп. СПб., 1878.

Русские сказки в стихах (1883).

Элементарные рассказы из физики и химии (1873).

В 1986 г. изданы избранные педагогические сочинения В. И. Водовозова.

---

<sup>1</sup> Водовозова Е. Н. На заре жизни. М.—Л., 1934. Т. 2. С. 312.

# Вопросы к произведению

## Современное понимание проблемы

Искусство методического вопроса — тактическое искусство. Конечно, заданные во время урока вопросы должны быть подчинены основным целям урока, шире — основным целям изучения темы, еще шире — методические вопросы должны быть подчинены тем целям литературного образования, которые ставит перед собой учитель. Все заданные в ходе урока вопросы должны следовать из учительской системы преподавания. Вопрос — один из основных способов пробуждения ученической активности. Однако еще Стоюнин предупреждал против чрезмерного количества вопросов.

### В. Я. Стоюнин. О преподавании русской литературы

Некоторые молодые преподаватели, увлекаясь сократическим<sup>1</sup> способом преподавания, вдаются в большую крайность, придумывая вопросы к разбираемому произведению. Они забывают границы, которых должно держаться при классном разборе — рассматривать только то, что заключается в произведении; они же как будто рады каждому подсунувшемуся вопросу, который только можно как-нибудь привязать к главным вопросам. Отсюда у них даже при каждом небольшом стихотворении является множество делений, подразделений с сотнями вопросов, которые заслоняют и подавляют собой содержание произведения, следовательно, не достигают цели разъяснения и изучения. Они скорее доведут учеников до убийственной скуки, чем до понимания прекрасного и до пробуждения эстетического чувства. Мы решительно против таких разборов и советуем быть в вопросах весьма умеренными и вообще дорожить временем, которое не должно быть употребляемо на рассуждения, прямо не относящиеся к делу. Умение беседовать с учениками, находить в их ответах новые вопросы и посредством их доводить сознательно, с полным убеждением до известных выводов, такое умение приобретается только из практики; а посторонние предписания тут не имеют никакого значения. Но так как в педагогических занятиях должна непременно быть какая-либо система, то, конечно, ею нельзя

---

<sup>1</sup> То есть — вопросно-ответный метод.

пренебрегать и в самом чтении, которое не должно обратиться в забаву праздного воображения учеников, о чем постоянно и нужно заботиться.

На чем же следует основать эту систему? Чтобы не выйти из литературных пределов, мы должны взять в основу те условия, при которых только и возможно существование литературных произведений, имеющих назначение изображать жизнь в том виде, как она отразилась в сознании пишущего. Одним словом, те немногие теоретические положения, о которых мы упомянули прежде, должны определить пределы чтения, последовательность выводов и работы учащихся. Здесь необходимо выяснить отношение человека к внешнему миру, какими средствами он воспринимает в себя все внешнее и как выражает свою внутреннюю деятельность, определить разнообразные его отношения: наивное, сентиментальное, ироническое или сатирическое; развитие характеров под влиянием разных впечатлений и обстановки жизни; какие цели может иметь писатель и как достигает их; в каких формах может выражать свою мысль и в чем может заключаться красота формы и пр. Сообразно с этими вопросами и со степенью развития учеников, разумеется, учитель будет выбирать и самые произведения, переходя от одного к другому с новым вопросом, имеющим ближайшую связь с предыдущим; а они будут представлять ему много других вопросов, прямо относящихся к жизни, которая изображается в читаемом сочинении.

Таким образом, переходя от наблюдения к наблюдению и не упуская из виду живой связи между формой и содержанием сочинения, между сочинением известной личности и общей жизнью, учитель постоянно поддерживает интерес беседы, а ученики постоянно работают своим умом, идя логическим путем до известных выводов, и видят цель своей работы в приобретении новых понятий, объясняющих ту или другую сторону жизни человека. Здесь особенно удачно прилагается метода сравнительная: так, объясняя характеры, можно сравнить изображение одного и того же характера у разных писателей или неодинаковое движение одной и той же страсти у разных личностей. Дойдя до объяснений сущности эпического рассказа, можно сравнить «Тараса Бульбу» Гоголя с историческим рассказом Костомарова о той же эпохе («Богдан Хмельницкий») и отсюда наглядно вывести различие между эпической поэзией и историей, и следственно, зараз определить сущность той и другой, а отсюда также посредством наблюдений легко прийти до определения различия между прозой и поэзией, следственно, и выяснить сущность обеих.

После этих работ в классе под руководством учителя ученику остается и домашняя работа: изложить письменно в строгой связи все выводы, сделанные общими усилиями, изменив и форму, например, диалогическую на монологическую, что дает ему возможность еще более вдуматься во все вопросы и выводы, а иной раз возбудить и новый вопрос, который он может сделать предметом классной беседы. (<...> ).

*Сравниваются Скупой рыцарь из одноименной драмы Пушкина и Плюшкин Гоголя («Мертвые души»).*

Вопросы:

- Нельзя ли определить источник страсти рыцаря и Плюшкина?
- Отчего один копит только золото, другой всякую дрянь?
- Как действует страсть в том и в другом на все прочие интересы жизни?
- Какое оправдание находит в себе каждый?
- Как оба они относятся к Плюшкину?
- Какой конец может быть у Плюшкина и как нам представляется смерть рыцаря?
- Как выражается в проявлении страсти общечеловеческая и национальная сторона?
- Мог ли Плюшкин повторить сцену барона в подвале перед сундуком с золотом?
- Виден ли в Плюшкине русский помещик и хозяин, а в бароне — средневековый рыцарь?
- Какое впечатление производят на нас оба скупые?
- Отчего произошло различие в изложении у того и у другого поэта?
- Не оправдывается ли это различие содержанием произведений и целями обоих писателей?

Страсть в рыцаре и в Плюшкине одна и та же, но выражается иначе в том и в другом лице, потому что в них убеждения, понятия, взгляды, стремления, обстановка жизни неодинаковы. Чем возбуждается и поддерживается страсть в рыцаре? Смотри на свое золото, он восхищается, что ему все подвластно, что из своего подвала он может править миром; лишь стоит ему захотеть, и все явится к его услугам, и искусство, и труд, и гений, и добродетель, и злодейство; над всем он господин, а над ним нет господина. Значит, честолюбивые и властолюбивые стремления были первыми источниками его страсти. Он видел из множества примеров в жизни, как обаятельно действует на людей золото, как люди посредством его могут удовлетворять почти всем своим желаниям, и в нем развилось убеждение, что только в золоте и заключается действительная, высшая сила, которой должны подчиняться все другие силы; что у кого в руках больше золота, у того и больше власти. И вот в то время как другие, побуждаемые честолюбием, *стремятся* к разным подвигам, не щадят своей жизни, он находит другую сторону; он сносит в свой подвал по горсти золото и постепенно наполняет им сундук за сундуком. И по мере того как число сундуков увеличивается, в нем все больше и больше развивается сознание своего могущества.

Само собою разумеется, что желание накопить как можно скорее обольстительного металла заставляет его ограничить все свои нужды, все свои потребности и незаметно дойти до самой жалкой обстановки: жить в нетопленной конуре, пить одну воду, есть сухие корки. Такая жизнь должна была уединить его от людей, и в этом одиночестве страсть развивалась все больше, все сильнее. Старый барон нечувствительно сделался рабом своей страсти, хотя ему все еще казалось,

что ему все подвластно, а он ничему; он сделался подвластен своему золоту больше, чем кто-либо. Он только тешил себя мыслью о своем могуществе, рисуя себе фантастическое царство власти: но на самом деле у него уже не было силы воли испытать в действительности это могущество, привести в исполнение хотя бы одну из тех обольстительных картин, которые рисует он, любуясь своими сундуками. Ему кажется, что, истратив хотя бы один червонец из накопленного богатства, он уменьшит свою власть и свою силу, и, дорожа ими, он дрожит над своим золотом.

Такими противоречиями он сам уничтожает свою действительную силу, сам обманывает себя; видя в золоте орудие власти над другими, он сам делается бессильным рабом ее, и уже никакая сила не в состоянии освободить его от этого рабства. Слепление его дошло до крайности: он не верит в добродетель, которой нельзя было бы подкупить, не верит в гения, независимость которого устояла бы перед его золотом, не верит в свободное вдохновение поэта, который мог бы с презрением посмотреть на его золото и не сделаться его данником. Значит, все нравственные силы, свобода, честь, слава, истина, все высшие духовные интересы, все это не существует в его сознании, все это химеры перед действительной силой золота. Даже его собственные первоначальные порывы честолюбия и власти давно потеряли свою силу, с него стало довольно только сознания своей мощи. И вот все его счастье, честь и слава, все интересы его жизни заключались в сундуках; здесь его держава, здесь он царствует, здесь приходит в безумный восторг.

Вот отчего рыцарь копит одно только золото. В этом случае резко от него отличается Плюшкин, который не отказывается ни от чего и не может расстаться ни с чем. В нем мы не замечаем ни честолюбия, ни властолюбия, которые в рыцаре возбудили страсть к золоту; но в нем выработались другие убеждения, более согласные с его мирной и нисколько не рыцарской жизнью. Помещичья, сельская жизнь могла развить в нем мысль не о власти и могуществе, а о благосостоянии и счастье в своем скромном кругу. Также из многих примеров он видел, что разорение, беспокойство и несчастье в такой жизни происходят от нерасчетливости, беспорядочности, распущенности, от неумения сводить концы с концами. И вот у него развилось убеждение, что счастье и благосостояние сельской жизни зависят от хорошего хозяйства, от бережливости, от порядка — мысль действительно верная, с которой нельзя не согласиться. Но он слишком односторонне посмотрел на хозяйство. Оно представилось ему в одних мелочах, на которые он и устремил все свои заботы. Мысль, что в хозяйстве всякая вещь может пригодиться, что там на все нужен зоркий хозяйский глаз, постепенно втягивала его во все эти мелочи и, наконец, обратилась в страсть собирать все, что ни попадет под руку.

Такие ежедневные заботы, конечно, должны были заслонить от него главные и крупные статьи сельского хозяйства, от которых он мог действительно богатеть, разумно устраивая свое благосостояние. Отдав-

шись мелочам, и сам он необходимо измельчал до безобразия. Выходя из убеждения, что от хорошего хозяйства зависит благосостояние и что в хозяйстве пригодится всякая вещь, он стал дорожить всякой дрянью и незаметно развил в себе ту гнусную скаредность, которая, обратившись в страсть, оттолкнула от него всех людей. Прервав всякую связь с общими интересами, он сосредоточился только в своем углу и считал себя хорошим хозяином, так как основное-то убеждение его о причине благосостояния было действительно справедливо. Таким образом, ослепленный страстью, он поставил себя в противоречие; думая о хорошем хозяйстве и о благосостоянии, он нечувствительно разорял себя. Но он не замечал этого, он считал себя правым и оправдывал свою жизнь, нисколько не похожую на жизнь других помещиков, усердными заботами о хозяйстве, о котором другие будто бы мало заботились. Оправдать свои поступки, если не перед другими, то в своих собственных глазах, старается каждый человек, потому что в этом оправдании он находит своей страсти нравственную опору. Так и скупой рыцарь оправдывает себя тем, что он выше всех желаний и доволен только сознанием своего могущества, потому не имеет и нужды тратить свое золото. Или в другом месте против предполагаемых обвинений, что у него сердце обросло мхом, что его никогда не грызла совесть, защищает словами: «Нет, выстрадай сперва себе богатство, а там посмотрим, станет ли несчастный то расточать, что кровью приобрел». Эта мысль вынесена им из собственного опыта и ставит его опять в противоречие с тем мнимым могуществом, которое он предполагает в себе.

Теперь посмотрим на отношение обоих скупых к людям.

Как рыцарь, так и Плюшкин, каждый является перед нами отцом, и нельзя не заметить, какое губительное влияние имела страсть на самые священные отношения между родителями и детьми. Единственное чувство — любовь, которая должна связывать отца и сына, здесь не существует: она подавлена все той же страстью. Рыцарь не может уничтожить в себе сознание, что он обязан давать сыну средства для жизни; но так как это несогласно со стремлениями его страсти, которую победить он не в силах, то тут снова является противоречие, из которого развивается уже враждебное отношение отца к сыну. Старый барон смотрит на своего юного сына как на личного врага. Далее, он хорошо знает, что не может уничтожить закон о наследстве, — закон, по которому все его золото должно перейти к сыну, а ему хочется, чтобы оно осталось вечно неприкосновенным сокровищем в этих подвалах, так как в его глазах оно уже обратилось в кумир, в божество, которому нужно только поклоняться. Он не может примириться с мыслью, что рано или поздно, а придется расстаться с этим сокровищем, что оно перейдет в руки сына, который не выстрадал его, подобно тому как выстрадал его отец, и, следовательно, совсем иначе посмотрит на него, и, может быть, легкомысленно расточит то, что составляет силу, славу и честь ослепленного старика. Его разгоряченное воображение уже рисует ему ужасную для него картину, как его сын, украв у отцовского

трупа ключи, с толпой ласкателей и жадных придворных сойдет под мирные своды и со смехом отперет сундуки и пр.

Эта картина омрачает тот восторг, каким старый барон наслаждался при виде блестящих груд золота; он переходит к плачу, к оправданию своей страсти, наконец, к желанию скрыть подвал от недостойных взоров, приходит из могилы и, сидя на сундуках сторожевой тенью, хранит свои сокровища от живых людей. Таким образом, в глазах барона сын его является самым главным и злым врагом его уже по тому одному, что он естественный наследник отцовских сокровищ. До такой степени страсть может исказить и обезобразить душу человека. Что для других отцов составляет источник удовольствия и успокоения, то для него — источник вражды и терзаний.

Но, может быть, сын действительно недостойн наследства, заслужив гнев отца безнравственным поведением? Бывает, что и лучшие отцы враждебно относятся к своим детям и не хотят, чтоб к ним перешло родительское наследство. Для устранения такого вопроса поэт с намерением изображает перед нами первую сцену, где сын является юношею добрым, честным, благородным. Правда, он не может любить отца, но потому, что слишком ясно осознал, до какого ужасного нравственного безобразия дошел старик; его не смущает желание поскорее похоронить отца, потому что сам он до крайности доведен отцовскою скупостью. Если его в сердце не развилась сыновняя любовь, то винить в этом случае <следует> отца, а не сына.

<...> Тяжела была для старого барона беседа с герцогом, который хотел, чтобы он дал сыну приличное содержание. Отказать герцогу без причины было нельзя, исполнить его желание было выше сил скупого старика. Оставался только один выход: придумать причину, которая показалась бы достаточной для того, чтобы лишить сына права на отцовскую помощь. Но достаточная причина могла заключаться лишь в каком-либо преступлении. И вот фантазии скупого, разгоряченного страстью, быстро создает мнимое преступление. Он не затрудняется обвинить сына в покушениях не только на воровство, но и на жизнь отца; мысль, что такое преступление влечет за собой тяжелое наказание, несколько не смущает его. Ему нужно было только отделаться от притязаний сына, который был виноват тем, что он сын скупца.

Точно такие же отношения отца к сыну мы замечаем и в Плюшкине. Хотя страсть в нем вытекает из другого источника, но, охватив сердце, она действует там по тем же самым законам, обезображивая и уничтожая лучшие, благороднейшие чувства.

Равным образом отношение обоих скупых к другим людям показывает, что в сердце того и другого не осталось несколько ни человеколюбия, ни сострадания к несчастью; их подавила та же страсть. Как для рыцаря, так и для Плюшкина все равно, если бы погиб весь свет, лишь бы остался невредимым предмет их страсти. Барон с насмешкой говорит о несчастной вдове, которая с детьми под дождем три дня стояла на коленях у его окна и со слезами молила его об отсрочке долга.

Она не умолила его и должна была отдать ему последний дублон, чтобы завтра умирать с голоду. Она в его глазах была не больше как притворщицей, обманщицей, и если бы не заплатила долга, то он нисколько бы не задумался посадить ее в тюрьму. Его не смущает и мысль, что другой дублон мог перейти к нему из рук человека, который, может быть, украл его или, еще хуже, вынул из кармана зарезанного им путника. Он даже понимает чувства людей, которые в убийстве находят приятность. С ними он сравнивает и свое чувство, которым бьется его сердце, когда он влагает в замок ключ: приятно и страшно вместе.

Плюшкин под влиянием страсти развил в себе полное недоверие к людям. Ему все кажутся ворами, мошенниками, которые готовы обокрасть его или поживиться на его счет. Ему было нипочем назвать таким именем человека в глаза, не разобрав, виноват тот или нет; не уважая личности ни в себе, ни в других, он не мог и понять, что словом можно обидеть человека.

Плюшкин не умирает перед нашими глазами, как скупой рыцарь, но мы легко можем себе представить, какая смерть скорее всего возможна в его положении. Стоит только, чтобы кто-нибудь украл у него шкатулку с деньгами или просто бы напугать его мыслью о пропаже. Он не вынесет этого... Таким образом, уже в самой страсти заключается причина смерти. А покража легко может случиться при том отношении, в какое он поставил себя к своей прислуге. Крайней и постоянной подозрительностью к людям, мало развитым нравственно, нетрудно навести их на мысль сделаться в самом деле преступными: все же равно их и невинных и честных считают обманщиками и ворами, так не лучше ли, если уж непременно считаться ими, извлечь из того личную выгоду.

Смерть скупого рыцаря была также следствием его страсти, которая ставила его постоянно в противоречие с самим собой. Она же заставила его налгать на сына перед герцогом. И вот, наконец, все эти противоречия обнаружили. Разные чувства в один миг поднялись в душе старика: и скупость, и гнев, и стыд, и сознание вины, и оскорбленная честь: все взволновало его; трудно было сердцу вынести такой страшный прилив страстей; они задушили скупца; но и умирая, он показал, какая страсть в нем была господствующей; он искал ключей, как будто бы с намерением захватить их с собою в другой мир, чтобы никому не досталось его сокровище.

Мы рассмотрели общечеловеческую сторону того и другого лица, т.е. действие и развитие страсти в душе человека, независимо от времени и места. Но каждый человек живет в известное время и действует среди известного общества или народа. Без этих двух условий ясно мы не можем представить в своем воображении ни одной личности. Время и место развивают в человеке известные понятия, взгляды, обычаи, словом, все то, что мы называем национальной стороной жизни. Она составляет как бы одежду, в которой перед нами является человек и по которой мы узнаем, к какому народу он принадлежит и в какое время он жил. Так как время и место дают человеку известную обстановку,

независимо от его воли, то и страсти его могут проявляться во внешности только сообразно с этой обстановкой, хотя в душе-то они развиваются у всех людей по одним и тем же законам. Человек нашего времени, воспитанный в новейших понятиях, образованный современной наукой, живущий под известными законами, может поддаваться тем же страстям, каким подавался и средневековый человек или гражданин Рима, он они выразятся у него совсем в других формах...

<...> Если в бароне мы узнаем все черты средневекового рыцаря, а в Плюшкине все черты русского помещика, то мы вправе назвать эти лица типическими, т.е. представителями известного времени и известного общества. Это не единственные, исключительные личности, которые поэт нашел в действительности, срисовав с них портрет; нет, все эти условия жизни, понятия и пр. ему представились в большинстве лиц известного круга; соединив их все в одном лице, поэт показал нам, как при этих условиях и понятиях может развиваться и выразиться известная страсть. Следственно, страсть-скупость здесь не есть черта типическая, т.е. непременно принадлежащая всем рыцарям и русским помещикам, и мы сделали бы ошибочное заключение, если бы стали представлять себе все эти типы скупыми. Не все рыцари были скупые, но все скупые рыцари, дав волю своей страсти, могли дойти до положения старого барона и, следовательно, быть на него похожими; точно так же и все скупые помещики, поддавшись влиянию той же страсти, могли идти путем Плюшкина и сделаться новыми Плюшкиными, потому что все они живут с одними и теми же понятиями, при одинаковых условиях, значит, и страсть их должна принять такое же направление. Но если бы случилось, что в ком-либо условия жизни изменились, понятия явились другие, то, конечно, такие личности выйдут из прежнего круга общего типа, и в них станет развиваться тип новый. Так как тип представляет не одну личность из действительности, а несколько и даже много, то и имя собственное, с которым является тип у поэта, нередко обращается в имя нарицательное, как, например, под именем Плюшкина уже разумеют не того Плюшкина, которого изобразил Гоголь, но и всех скупцов-помещиков, на него похожих. Это имя сделалось эпическим, т.е. рисует нам определенный образ.

Нам остается сделать еще одно сравнение. Оно касается впечатлений, которые на нас производят рыцарь и помещик. Ясно, что они возбуждают в нас не одни и те же чувства. Над Плюшкиным мы смеемся, но со смехом у нас соединяются и жалость, и презрение: он является перед нами жалким, ничтожным, отвратительным. Совсем не то мы чувствуем при виде скупого рыцаря; ни малейшей улыбки не возбудит он: что-то ужасное, подавляющее ложится на ваше сердце; вам действительно представляется страшная сила, которая не может вызвать из вашей души ни смеха, ни презрения. Отчего же происходит такое различие во впечатлениях при действии одной и той же страсти? Это зависит от тех отношений, в какие каждый поэт поставил себя к изображаемому лицу. Гоголь видит в Плюшкине жизнь, раздробившуюся

на мелочи, которые до того опутали человека, что в них он только и находит свое призвание, ими только и питает свою страсть; в нем он видит уклонение от разумной жизни и смеется над ним, потому что все эти житейские мелочи, от которых, впрочем, никто не может избавиться, у Плюшкина выступают на первый план, делаются целью его деятельности и предметом его страсти. Смех здесь вытекает сам собою; человек становится уж так низко, сравнительно с обыкновенною жизнью людей, что противоречие сразу бросается в глаза всякому. Но в то же время, у кого развито чувство человеческого достоинства, кто хочет в каждом уважать образ человека, тот не может не заметить, что в Плюшкине этот образ слишком унижен, искажен и обезображен, и ни по чьей чужой, а по собственной его вине, по его бессилию над самим собой. Если человек сам так жалко уничтожил в себе все те достоинства, за которые обыкновенно уважают человека, то одного остается ожидать ему — презрения.

Пушкин видит в рыцаре страшную силу страсти, которая не успокаивается на каких-нибудь мелочах, но все растет и растет с мыслью властвовать над всеми, ни перед чем не останавливается, все сокрушает, уничтожает и только сама в себе находит гибель. Сила, чем действует губительнее, тем больше поражает нас; где ужас, там не может быть ни смеха, ни презрения. Он может исказить человеческий образ, но не измельчает его, а сделает чудовищным, страшным, следственно, никак не смешным.

Таким образом, рыцарь и Плюшкин производят на нас впечатление совершенно противоположное. Лицо рыцаря можно назвать *трагическим*, а лицо Плюшкина — *комическим*.

Что касается до различия в изложении у обоих поэтов, то и здесь можно найти свои причины. Пушкин предпочел изложение диалогическое, т.е. вывел перед нами лица и заставил их говорить и действовать, тогда как Гоголь сам рассказывает, и хотя также иногда уступает, по-видимому, свое место говорящим лицам, но беспрестанно дополняет их, замечая, что каждое при этом делало; значит, они все же являются предметом рассказа, а не самими действующими пред нашими глазами, как у Пушкина.

Стоит только вникнуть в положение каждого изображаемого лица, чтобы убедиться, почему тому и другому поэту необходимо было прибегнуть к известному способу изложения. Мы видим, что в рыцаре постоянно происходит внутренняя борьба; цель ее — отстоять за собой свое золото, убедить себя в законном праве вечно и нераздельно владеть им, успокоить свою совесть, устранить всеми средствами всякие посторонние притязания даже на малейшую частицу этого богатства; в нем постоянно говорит страсть; а для изображения такого состояния простой рассказ слишком слаб; здесь нужно не рассказывать о лице, а представлять его; нужно слышать голос самой страсти, чтобы видеть живую борьбу, которая, наконец, находит себе исход в победе или в поражении и гибели. Таким образом, уже из самого положения

лица вытекает та форма, в которой поэт развил свое произведение. Она называется формой *драматической*, так как сущность драмы заключается в действии, развившемся в борьбе. Здесь перед нами представляется лицо, действующее под влиянием страсти и высказывающее свою страсть.

В лице Плюшкина Гоголь нашел не борьбу, которая составляет интерес драмы, а жалкий, искаженный страстью человеческий образ; он постоянно пребывает в одном и том же положении, повторяя одни и те же сцены. У него нет одного законченного действия, где бы сосредоточился интерес борьбы и выразилось бы полное развитие страсти, нашедшей себе какой-либо исход. Без этого последнего условия не может быть никакой драмы. Но если бы автору представилось такое действие, тогда, конечно, была бы возможность изобразить Плюшкина и в драматической форме, т.е. *представить* его, вывести на сцену. И так как главное действующее лицо этой драмы было бы лицо комическое, то и она назвалась бы *комедией*.

Но у Гоголя были другие цели, поэтому он и не искал одного законченного действия, какого требует драма, а предпочел рассказ, то изложение, которое обыкновенно называют *эпическим*, где ему удобнее было описать лицо, обратив внимание на все те мелочи, которые так опошлили человека. Эта сторона поразила автора; ее он изображает в соответственной форме.

Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы. — 7-е изд. — СПб., 1908. — С. 77—90.

## Вопросы и задания

1. Как в работах Стоюнина показана методика анализа «поэтической идеи»?
2. Согласны ли вы с утверждением Стоюнина о том, что «словесность видит свое главное назначение в изображении жизни»? Кто из методистов затем поддерживал Стоюнина, разделял его точку зрения? (Можно не спешить с ответом на последний вопрос: поразмышляйте, почитайте хрестоматию дальше.)
3. Как, по Стоюнину, различаются трагическое и комическое?

## Сведения о методисте

**Владимир Яковлевич Стоюнин** (1826—1888) учился едва ли не в лучших учебных заведениях своего времени: в Анненском немецком училище и в 3-й петербургской гимназии. Хотя о своей учебе он оставил немного добрых откликов, все же именно здесь был создан необходимый фундамент для продолжения им учебы на историко-филологическом отделении философского факультета Петербургского университета. Завязавшаяся в те годы дружба с учителем словесности А. С. Власовым продолжалась еще долгие годы.

После окончания университета Стоюнин почти два десятилетия преподавал русскую литературу в гимназии, затем был инспектором учебных заведений, читал лекции в московском Николаевском сиротском университете.

В трудах В. Я. Стоюнина методика преподавания литературы *впервые представлена системно*. В каждом произведении ученый предлагал выявлять «поэтическую идею». Воспитательное значение произведения для него всегда было на первом плане: ведь именно школа была призвана воспитать «человека и гражданина». Сами методические работы В. Я. Стоюнина, быть может, сегодня выглядят суховатыми, однако за ними стоял творческий опыт преподавателя заинтересованного, страстного, эмоционального.

Едва ли не большинство идей Стоюнина осталось в основе современной методики преподавания литературы в школе. Прежде всего — это необходимость критического анализа художественного произведения, в единстве содержания и формы. Если в средних классах могут быть лишь «критические разборы», проясняющие «нравственную сторону жизни» и дающие материал для «теоретических выводов», то в старших классах «с критикой должна соединиться история, но и она не должна терять из виду главной цели — эстетического развития»<sup>1</sup>. А. Алферов и А. Грузинский писали: «Стоюнин, один из первых настаивавший на этом методе, давая отдельные образчики вопросов к произведениям, не захотел предлагать ничего цельного, быть может, потому, что не считал целесообразным навязывать учителю в готовом виде то, что должно явиться результатом самостоятельной работы его над материалом истории литературы и над педагогической своей задачей. Дорожа и в знаниях ученика только тем, что он приобрел своим личным умственным трудом при помощи учителя, и мало ценя то, что усвоено в виде готовых обобщений из книги или слов учителя, Стоюнин, конечно, в еще большей степени считал обязательным такое же отношение к делу со стороны самого преподавателя».

В. Я. Стоюнин был также тонким и наблюдательным литературоведом, историком педагогики в России, о чем свидетельствуют его труды «Развитие педагогических идей в России в XVIII столетии» (1857—1858) и «Из истории воспитания в России в начале XIX столетия» (1884), а также интересные работы о Княжнине, Кольцове, Пушкине, Шишкове, о литературе XVIII в.

*Методические работы:*

Руководство для исторического изучения замечательнейших произведений русской литературы (1869).

Руководство для теоретического изучения литературы по лучшим образцам русским и иностранным (1870).

Руководство для преподавателей русского языка в младших классах средне-учебных заведений (1876).

Хрестоматия к Руководству для теоретического изучения литературы (1876).

## **Ц. П. Балталон. Частные вопросы**

### **«Хорь и Калиныч» (1847)**

1. Почему автор начинает свой рассказ общей характеристикой орловского и калужского мужика?
2. Определить основные черты характера Хоря.
3. Почему Хорь не хотел откупиться на волю?
4. Как относится Хорь к грамотности?
5. Каков его семейный идеал?

---

<sup>1</sup> Стоюнин В. Без истории и без преданий // Древняя и новая Россия. 1879. № 1. С. 16.