

В. В. ГОЛУБКОВ

R 16
1180

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

ПОСОБИЕ
ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ
И СТУДЕНТОВ ЛИТЕРАТУРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

ИЗДАНИЕ ТРЕТЬЕ, ИСПРАВЛЕННОЕ И ДОПОЛНЕННОЕ

Утверждено Наркомпросом РСФСР

ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
НАРКОМПРОСА РСФСР
МОСКВА *1945

64864

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ (ЗАДАЧИ, МАТЕРИАЛ, ПРИЁМЫ ИЗУЧЕНИЯ).

Для того чтобы стать хорошим учителем, необходимо прежде всего прочно овладеть той наукой, которая является вашей специальностью. Это—истина, ни в ком не вызывающая сомнения.

Первое требование, предъявляемое советской школой учителю-словеснику,—основательное знание литературной науки, т. е. методологии и теории литературы, фольклора, истории литературы, русской и западноевропейской.

Но одного знания науки ещё мало для того, чтобы стать хорошим учителем.

Подобно тому как агроному недостаточно знать сельскохозяйственные науки,—он должен научиться рациональной работе в поле и на огороде; подобно тому как врачу недостаточно знать анатомию, физиологию и другие медицинские науки,—он должен практически ознакомиться с способами распознавания и лечения болезней,—так и учитель-словесник, наряду с литературной наукой, должен знать методику её школьного преподавания.

Практика преподавания

Основным источником педагогического мастерства обычно является сама жизнь, практика школьного обучения. Повседневные школьные занятия неизбежно толкают учителя к выработке приёмов, наи-

более целесообразных для его школы, для его класса.

Таким практическим путём у каждого преподавателя создаётся своя индивидуальная методика. Если при этом преподаватель—человек вдумчивый, одарённый, если он основательно знает свою науку, если он любит детей и обладает педагогическим тактом, перед нами будет мастер своего дела, уроки которого оставляют глубокий след в памяти учащихся.

Сильные стороны такой индивидуальной, самостоятельно вырабатываемой методики в том, что она приспособлена к данным, конкретным условиям и что она опирается на повторяющийся, многолетний опыт. Когда преподаватель изо дня в день ставит перед собой ряд однотипных проблем, варьируя их сообразно с материалом и составом учащихся, у него постепенно вырабатываются точные приёмы работы, наиболее эффективные, наиболее отвечающие требованиям его школы и класса.

Однако у индивидуальной методики есть и очень существенные слабые стороны.

Хороший практик, у которого учатся методическому мастерству его товарищи, не всегда бывает достаточно вооружён теорией. Придя к своим приёмам ощупью, он не в состоянии обосновать их принципиально, доказать их необходимость, и кроме того он всегда рискует тем, что в его работе могут проявиться совершенно неожиданные провалы. Принципиальная непродуманность—первый нередко наблюдаемый порок индивидуальной методики.

Есть у неё и другое слабое место.

Присутствуя на уроке практика-мастера, вы часто не сможете ответить на вопрос о том, чем собственно объясняются его успехи: целесообразностью применяемых им приёмов или его личными качествами. Бывает так, что задача, поставленная учителем, явно трудна для класса, приёмы занятий—очень спорны, но учитель так увлекается работой, так энергично ведёт урок, так искусно втягивает в работу всех учащихся, что преодолевает все препятствия и выходит из них победителем.

Но вот вы видите, как на ту же тему и с теми же приёмами даёт урок другой, рядовой преподаватель, и вас ждёт полное разочарование: ученики ничего не вынесли из урока, а приёмы, столь эффективные у мастера, совершенно себя на этот раз не оправдали. Очевидно, эти приёмы требуют от педагога особых качеств, вследствие чего типовой характер их очень обесценивается, и рекомендовать их для широкого применения невозможно.

Главный же недостаток индивидуальной методики состоит в том, что она вырабатывается медленно, иногда годами, путём многочисленных самостоятельных исканий учителя, почему обычно очень дорого достаётся школьникам. Сколько ошибок приходится делать начинающему, молодому учителю, прежде чем он нащупает верные пути в своей сложной работе!

Школьный опыт имеет очень существенное значение для выработки педагогического мастерства, и каждый учитель в конечном счёте создаёт для себя свою методику, наиболее применимую в конкретных условиях его работы. Но для того чтобы эти индивидуальные приёмы вырабатывались возможно более безболезненно и целесообразно, учитель должен предварительно овладеть методической теорией, основанной на изучении коллективного школьного опыта.

Вот почему советская школа с самого начала своего существования пришла к выводу о необходимости предварительной методической подготовки учителя. Вот почему теория и практика преподавания занимают такое видное место в учебных планах наших педвузов.

Значение теории в методике

Методическая теория, методика преподавания литературы, как система, имеет в нашей школе уже столетнюю давность. Первая попытка охватить коллективный опыт школы в деле преподавания литературы, осветить этот опыт принципами литературной науки и педагогики и на этом построить систему занятий по литературе была сделана ещё Ф. И. Буслаевым в 1844 году. С тех пор методика преподавания литературы в дореволюционной школе пополнялась всё новыми и новыми наблюдениями и выводами, а советская школа, исходя из своих принципов и своего опыта, создала свою собственную методику.

Какую же педагогическую подготовку может дать учителю-словеснику советская методика?

Все методики, какой бы дисциплины они ни касались, сходны между собой в том, что они рассматривают принципы, материал и методы работы учителя и отвечают на три основных вопроса: зачем, что и как? По этим трём линиям должна помочь методика литературы и словеснику, приступающему к работе в школе.

Для чего я, словесник, пришёл в школу?

В чём основные задачи школы на современном её этапе, и какое место в ней принадлежит литературе, как особому учебному предмету? Что должны дать мои уроки этим 30—40 детям, с которыми мне придётся иметь дело в течение года и которые с любопытством присматриваются сейчас ко мне, новому для них человеку? Найду ли я общий с ними язык, заслужу ли их уважение и любовь? Вот первый ряд вопросов, над которыми должен задуматься словесник на пороге школы, если он хочет осмысленно отнестись к своей работе.

В этом в первую очередь должна помочь ему методика. Она должна определить основы и задачи преподавания литературы, идущие от советского литературоведения, от советской педагогики, от советской психологии и от коренного источника всей советской науки—марксизма-ленинизма, от учения Маркса—Энгельса—Ленина—Сталина.

Но вот преподаватель приступает к занятиям. В его руках программы по литературе, предназначенные для классных и внеклассных занятий и расположенные по годам обучения. От вопроса: зачем? он переходит к вопросу: что?

Вопрос—что? т. е. вопрос о программе, о материале—очень важный, решающий вопрос в работе учителя, так как материал по преимуществу определяет содержание этой работы. Материал указан программой, но ведь программу надо осмыслить, чтобы наиболее целесообразно её применять. Чем объясняется выбор для данного класса тех, а не иных произведений? Какими задачами руководствовались при этом составители программы? По силам ли весь этот материал учащимся данного возраста, хватит ли у них времени, чтобы изучить материал одинаково подробно и обстоятельно? В каком порядке надо предлагать этот материал? Какую систему знаний и навыков должен дать он учащимся? Как содействует он воспитательным целям школы?—Такова вторая группа вопросов, которая неизбежно встаёт перед учителем в самом начале школьных занятий.

И на эти вопросы методика должна дать словеснику принципиально обоснованный ответ. Для этого необходимо раздвинуть кругозор учителя, показав ему другие возможные построения программного материала, имевшие место и в дореволюционной и в советской школе. Если учитель уяснит, какими педагогическими задачами были вызваны к жизни прежние программы, на какие литературоведческие принципы они опирались, то путём такого сопоставления легче будет подойти к пониманию и того программного материала, который является предметом изучения в современной нам школе.

Осмысливая программу, учитель-словесник одновременно ставит перед собой третью группу вопросов, касающихся методов и приёмов работы, т. е. наряду с вопросом: что? ставит вопрос: как?

Начинающий преподаватель, присматриваясь к работе других, более опытных товарищей, может найти у них и прекрасные образцы образовательно-воспитательной работы и вместе с тем не мало ошибок, идущих по преимуществу в двух направлениях.

Есть преподаватели, находящиеся во власти шаблона, страдающие бедностью, консерватизмом методической мысли. Они стоят на совершенно правильных принципиальных позициях, но они выработали 4—5 стандартных типов уроков и применяют их в работе над любым материалом. Эти шаблоны не дают им возможности вскрыть познавательно-воспитательную силу литературного произведения во всей его конкретности и своеобразии, а вместе с тем вносят в жизнь класса утомительное однообразие и очень снижают интенсивность учебных занятий.

Есть другие преподаватели, очень живые и энергичные, которые всё своё внимание направляют на то, чтобы сделать свои уроки возможно более оригинальными и занимательными. Это стремление по существу прогрессивное, при недостатке опытности, педагогического такта и научной бдительности, таит в себе серьёзную опасность: погоня за оригинальностью и занимательностью может толкнуть учителя на придумывание искусственных приёмов, идущих в разрез с образовательно-воспитательными задачами школы и с научным пониманием литературы.

Методика и в этих вопросах должна дать преподавателю правильные указания. Именно в этом и состоит её главная задача: принципиальное освещение методов и приёмов работы учителя составляет основное содержание методики.

Современная советская методика высказывается решительно против универсальных методов, против шаблонизирования работы; она предлагает учитывать все условия, в которых организуется учебный процесс. Каждый урок учителя является очень сложным явлением, которое может быть правильно понято лишь как звено в цепи других явлений, в тесной связи с ними. «Чтобы действительно знать предмет,—учил В. И. Ленин,—надо охватить, изучить все его стороны, все связи и опосредствования. Мы никогда не достигнем этого полностью, но требование всесторонности предостережёт нас от ошибок и омертвления».

Но индивидуализируя уроки, выясняя приёмы, наиболее захватывающие учеников, наиболее эффективные в данном конкретном случае, учитель должен оценить каждый приём, какую бы небольшую роль ни играл он в процессе его занятий, с принципиальной точки зрения, со стороны соответствия его общим задачам советской школы и требованиям литературной науки.

Преподаватель литературы, обращаясь к методике за указаниями о принципах, материале и методах своей работы, вправе спросить: а насколько научно обоснованы все эти указания методики и какими приёмами преподавания сама она пользуется?

Приёмы изучения в методике

Первый приём исследования в методике—правильно организованное наблюдение преподавателя в процессе своей собственной педагогической практики.

У методики, изучающей учебный процесс, есть одно большое преимущество сравнительно с такими гуманитарными дисциплинами, как, например, история или литературоведение. Педагог-методист может направ-

лять учебный процесс в желательную для него сторону, ставить его в определённые условия в целях того или иного наблюдения.

В этом смысле каждый урок учителя, каждое его занятие с учащимися является опытом, где ставится какая-то проблема, намечается рабочая гипотеза и в результате её проверки делаются в той или иной степени обоснованные выводы. Удачную формулировку этого опытного характера всякой педагогической деятельности мы находим в романе П. Бурже «Ученик» в словах учёного психолога Сикста:

«То, что мы называем воспитанием, есть не что иное, как психологический опыт, более или менее хорошо поставленный, ибо его можно формулировать таким образом: дано такое-то явление, которое именуется добродетелью, терпением, благоразумием, искренностью или умственными способностями, живым или мёртвым языком, орфографией, счислением, — надо найти условия, при которых это явление воспроизводится наиболее успешно».

Но если урок рассматривать как приём исследовательской работы, то его надо правильно организовать, приближаясь к тому, что А. Ф. Лазурский называл «естественным экспериментом». Требования к такому исследовательскому уроку сводятся к следующему:

1. Урок должен проходить в обычной, естественной обстановке и не нарушать общего учебного плана школы.

2. Урок должен быть высококачественным и максимально полезным для учащихся.

3. Уроку должно предшествовать изучение состава и подготовки класса.

4. На уроке выдвигается одна, точно определённая проблема и намечается её желательное решение, как гипотеза, требующая проверки.

5. Урок стенографируется или очень подробно записывается.

6. Наблюдение ведётся кроме преподавателя, дающего урок, ещё 2—3 лицами, присутствующими в классе и регистрирующими ход урока, поведение учителя и учащихся и т. п.

7. Урок подвергается всестороннему обсуждению.

8. Урок повторяется тем же учителем и другими учителями в других классах. Результаты сопоставляются и делаются окончательные выводы.

Второй приём—изучение массового опыта современной советской школы. Это изучение проводится разнообразными способами: присутствием на «открытых» и на обычных уроках преподавателей, участием в методических конференциях, ознакомлением с современной методической литературой, обследованием читательских интересов учащихся, анализом их письменных работ и т. п. И здесь для правильной организации «наблюдения» необходима ясная постановка проблем и приёма изучения: надо всегда точно определить, что именно вы предполагаете наблюдать и изучать и какими приёмами, гарантирующими относительную точность ваших выводов.

Третий приём исследования в методике—критическое изучение опыта русской дореволюционной средней школы, а также опыта иностранной школы, в особенности английской, американской, французской.

Методическое наследство полезно прежде всего в том отношении, что оно иногда открывает глаза на такие стороны и приёмы учебно-

воспитательной работы, которые в практике современного преподавателя почему-либо находились в тени.

Бывает и так, что наш преподаватель, ищущий новых путей, изобретает приёмы, применявшиеся когда-то в старой школе, а теперь забытые. Изучение прошлого может объяснить, когда и при каких обстоятельствах эти приёмы применялись, какими соображениями обосновывались, какие вызывали возражения и т. п.

Не менее существенно и то, что методическое наследство помогает преподавателю в принципиальном обосновании современной советской методики. Здесь метод сравнения может дать очень плодотворные результаты.

Прав был академик Н. С. Державин, когда в предисловии к книге «Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе» писал ещё в 1917 году:

«История работы общественно-педагогического сознания в области вопросов преподавания русского языка и литературы в средней школе мне представляется единственно целесообразным методом построения курса методики, так как непосредственное знакомство начинающего преподавателя с тем, что сделано педагогической мыслью в области вопросов школьного преподавания предмета его научной специальности, и как сделано, *какие* здесь намечены *вопросы* и в каком направлении общественно-педагогическая мысль ищет их разрешения, я думаю, явится для него не только интересным образовательным материалом, но и прекрасной методической школой, какою обыкновенно бывает для нас история».

ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ.

Методика преподавания литературы по своим задачам связана с педагогическими дисциплинами, так как основная цель методики — не изучение закономерностей самой литературы, а выяснение тех средств, путей и приёмов, которыми следует пользоваться в школьном её преподавании. Поэтому обоснования методики следует искать прежде всего в педагогике и педагогической психологии, в установленных ими общих дидактических принципах.

Вместе с тем преподавание литературы неразрывно связано с литературной наукой: с методологией, теорией и историей литературы. Из этих наук преподавание литературы берёт и материал и систему научных знаний. Поэтому общие принципы литературной науки, наряду с принципами педагогики и педагогической психологии, также определяют специфику литературы, как учебного предмета.

ОБЩИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ.

Воспитание и образование

Ещё в дореволюционной школе много спорили о роли воспитания и образования в общей системе школьного обучения. Вот как разграничивал эти понятия один из выдающихся педагогов конца XIX века А. Н. Острогорский: «Образование и воспитание отнюдь не тождественные понятия... Образование имеет в виду умственные силы, а воспитание — убеждения и

характер человека. Образование даёт знания, навыки, методы умственной работы, понимание причинной связи явлений, обобщения, систему знаний. Воспитание имеет в виду поведение человека, свойство его отношений к другим людям, определяемое общим его мировосприятием».

Такое противопоставление понятий воспитания и образования, если взять его безоговорочно,—неприемлемо: оно может привести к совершенно неверному выводу, будто воспитание и образование—два раздельных потока в педагогическом процессе, идущие рядом в жизни школьника, и будто можно заниматься одним из них, не касаясь другого.

А на этой неправильной точке зрения стоят иногда и преподаватели советской школы, считающие, что, например, беседа классного руководителя с учащимися о дисциплине или чтение рассказа с патриотической тематикой—это воспитание, а урок по естествознанию или грамматике—образование. Встречаются преподаватели, склонные рассматривать себя исключительно «учителями» и перекладывающие воспитательные функции на плечи школьной администрации и классных руководителей.

Такая точка зрения в корне ошибочна. Нельзя говорить об образовании в отрыве от воспитательных задач школы, о «знаниях, о навыках умственной работы, обобщениях» вне их социальной направленности. «Ведь образование—оружие, эффект которого зависит от того, кто его держит в своих руках» (И. В. Сталин, «Вопросы ленинизма», изд. 10, стр. 610). Поэтому советская педагогика видит в образовании не самоцель, а основной элемент воспитания и требует от преподавателя не просто обучения, а *воспитывающего обучения*. Советская педагогика, исходя из требования Маркса—Энгельса о подготовке всесторонне развитого человека, точно определяет задачи воспитывающего обучения в нашей школе. Что должно быть дано школой будущему гражданину советской страны? Это—преданность родине, великому нашему народу и его вождям, готовность защищать свою страну ценой жизни, честность, правдивость, чувство товарищества. Это—сила воли, энергия, инициативность, дисциплинированность, работоспособность. Это—прочная система знаний и научное мировоззрение, это—глубокий интерес к науке и искусству и стремление к самообразованию—всё то, что поможет учащемуся осознать свою роль в дальнейшем развитии социалистической родины.

Все эти цели должны быть ясны преподавателю всегда, в изучении всех дисциплин, на любом уроке.

**Воспитывающее
обучение
и формальное
развитие**

В каждой школьной дисциплине есть свой особый материал, своё содержание: то, что даёт она для расширения знаний, для выработки мировоззрения, для воспитания чувств и стремлений. И есть формальная сторона: то, чем содействует эта дисциплина развитию способностей учащихся, их навыков и умений.

В дореволюционной школе много было разногласий по вопросу о том, какую из этих сторон в системе школьных занятий следует выдвинуть на первый план. Среди педагогов 70—90-х годов XIX в. неоднократно высказывалась мысль, что основная ценность школьного обучения—не в сведениях, какие ученики выносят из школы, а в развитии

у них формальных навыков, главным образом, в навыках мышления, речи, работоспособности, дисциплинированности. Сведения, вынесенные из школы,—доказывали сторонники формального развития,—в большей своей части потом будут забыты, а многие никогда не пригодятся в жизни. А вот привычка логически мыслить, быстро ориентироваться в новой обстановке, умение говорить и писать, умение работать,—если эти навыки были привиты школой,—пригодятся везде и всюду и останутся навсегда. Поэтому в системе школьного обучения следует поставить первое место тем занятиям, которые с наибольшим успехом осуществляют задачи формального развития.

Такого рода рассуждения встречали уже в самой дореволюционной школе решительный протест со стороны наиболее прогрессивных педагогов, как, например, Вл. Стоюнина, возражавшего сторонникам формализма в педагогике: «Сделать исключительно формальное развитие умственных сил целью школы,—говорил Вл. Стоюнин,—значит, задаваться тем же идеалом, каким задаётся акробатическая школа, где развивают физические силы не для здоровой жизни, не для применения их в какой-либо определённой работе, а для фиглярских штук... Формальное развитие должно быть только одним из средств в стремлении к идеалу, каким должна задаваться настоящая школа. А этот идеал есть идеал просвещённого человека... Это—стремления к истине, правде, добру, изящному» (Вл. Стоюнин, «Заметки о русской школе»).

Мы иначе представляем себе «идеал просвещённого человека», не в тех туманно-идеалистических очертаниях, какие рисовались Вл. Стоюнину, но мы можем целиком согласиться с ним в том, что «формальное развитие должно быть только одним из средств в стремлении к идеалу». Советская педагогика ни в какой степени не отрицает чрезвычайно существенной роли развития интеллектуальных способностей, навыков и умений. Если бы наша школа ограничилась одной лишь заботой о вооружении учащихся знаниями и игнорировала навыки мышления, речи, работоспособности и т. п., она не выполнила бы своей основной задачи: подготовки активных культурных работников советской страны. Следует, однако, твёрдо помнить, что развитие формальных навыков наиболее эффективно в том случае, если оно не выдвигается как самостоятельная задача, а органически сливается со всей образовательно-воспитательной работой учащихся, являясь неизбежным спутником всех их школьных занятий.

Таким образом устанавливается правильное соотношение между развитием способностей и навыков и воспитывающим обучением. Формальное развитие—не самостоятельная задача, а очень существенный и необходимый элемент воспитывающего обучения.

Учитель
и ученик

Для организации школьных занятий необходимо, наряду с уяснением целенаправленности учебно-воспитательной работы, определить взаимоотношения основных участников педагогического процесса—учителя и ученика.

Вопрос о возрастных особенностях подростка и юноши, обучающихся в V—X классах средней школы,—один из труднейших вопросов педагогики и педагогической психологии, но всё же мы имеем несколько твёрдо установленных положений, которые необходимо иметь в виду в преподавании любого учебного предмета.

Каждый учитель должен прочно усвоить *идею развития* школьника и усвоить не абстрактно, а конкретно, применительно к своей дисциплине и к тем самым живым детям, с которыми он имеет дело в классе. Это обязывает учителя внимательно присматриваться к запросам, к интересам учащихся, к уровню их способностей, к их подготовленности, и постоянно изучать рост, развитие и класса в целом и каждого ученика в отдельности.

Учителю необходимо обратиться к выводам советской педагогической психологии, усматривающей в развитии детей, обучающихся в средней школе, два основных этапа: средний школьный возраст (12—15 лет) и старший школьный возраст (15—18 лет). Каждый из этих этапов характеризуется особенностями в отношении интересов, эмоций, внимания, мышления, памяти, характера детей. Педагогическая психология даёт общую схему развития, достаточную для того чтобы служить отправным моментом для самостоятельных наблюдений учителя.

Но при этом ни на минуту не следует забывать следующего основного положения нашей педагогики. Мы рассматриваем развитие учащегося не как какое-то самораскрытие его качеств и способностей, от природы заложенных в его психику, неуклонно развёртывающихся в процессе его жизни и фатально предопределяющих его судьбу. Мы говорим о *взаимодействии личности и окружающей среды* и считаем, что школа, считаясь с развитием учащегося, оказывает вместе с тем на него очень большое влияние и в известном смысле формирует его, делает из него нового человека, гражданина советской страны. Это обязывает учителя взять на себя твёрдое руководство в деле воспитывающего обучения с тем, чтобы максимально опираясь на интересы и способности учащихся, пробуждая их творческие силы, неуклонно вести их по намеченному школой пути.

Этой ролью учителя определяются и основные требования, какие должен предъявить учитель к самому себе, и основные формы его занятий, и методы работы с учащимися.

В педагогическом деле громадное значение имеют не только эрудиция учителя, его осведомлённость в своей специальности, но и его моральный облик и особенности его воли и характера в целом. Поэтому, воспитывая учащихся, учитель одновременно должен заботиться о самовоспитании, деятельно участвовать в общественной жизни, непрерывно расширять и общее и специальное образование, быть в курсе современного состояния своей науки и вместе с тем изучать детей и развивать своё педагогическое мастерство.

Выясняя основные формы занятий, учитель в первую очередь должен решить вопрос о соотношении в его учебном предмете собственно обучающей работы, где ему, учителю, принадлежит основная руководящая роль, и работы самостоятельной, выполняемой по преимуществу силами самих учащихся. Большая часть работы первого типа падает на классные занятия, большая часть работы второго типа—на домашние занятия, хотя полного совпадения здесь нет, так как самостоятельная работа может протекать у учеников и в классе.

В истории советской школы был период увлечения так называемым дальтон-планом, опирающимся целиком на самостоятельную работу учащихся.

По мысли «изобретательницы» этой системы, американского педагога Е. Паркгерст, дальтон-план основывался на трёх принципах: а) свобода и самоопределение учащихся в выборе занятий, б) взаимопомощь учащихся и в) учёт и самоучёт проделанной самостоятельно работы. Организационно план сводился к следующему. Ученики свободно объединяются в группы, сообразно со своей подготовкой и знаниям по той или иной дисциплине, и заключают с учителем «договор», обязывающий их в установленный срок выполнить определённую работу. В школе они свободно выбирают необходимый для данной работы кабинет или лабораторию и, пользуясь разнообразными пособиями и консультациями преподавателя, самостоятельно прорабатывают задание. Работа систематически учитывается учителем и самими учениками на особых карточках. Для регулирования работы и выяснения недоуменных вопросов группа собирается на конференции.

Опыт применения дальтон-плана в нашей школе, усиленно пропагандировавшийся вдохновителями антиленинской «теории отмирания школы», со всей наглядностью вскрыл его теневые стороны.

Учебный процесс проходил вне контроля преподавателя и лишал его подлинного руководства. Ученики, работавшие в кабинетах, приспособившись к новому порядку занятий, начинали формально относиться к выполнению задания и сводили свою работу к подготовке к предстоящему зачёту. В результате школа не могла выполнить своих основных задач: дать учащимся прочные знания основ наук и вооружить их необходимым советскому гражданину мировоззрением. В конечном счёте дальтон-план в нашей школе оказался не в силах выполнить то, что он признавал наиболее существенным в учебном процессе: он не развивал навыков самостоятельной работы с материалом и умения планировать бюджет времени.

Постановление ЦК ВКП(б) от 25/VIII 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», осудив лабораторно-бригадный метод, приведший «к извращениям в виде обезлички в учебной работе, к снижению роли педагога и игнорированию во многих случаях индивидуальной учёбы каждого учащегося», восстановил классно-урочную систему обучения.

Но советская школа, признавая урок главной организационной формой занятий в школе, ни в какой мере не умаляет значения и самостоятельной работы учащихся. Нет надобности доказывать, какую колоссальную роль в творческой деятельности советского гражданина должны сыграть навыки самостоятельной работы над материалом, стремление к самообразованию, умение планировать бюджет времени, в срок выполнять взятое на себя поручение. Все эти навыки обязана дать школа. Поэтому преподаватель должен точно распределить занятия по своей дисциплине: что он сам сообщает учащимся, какой материал ученики под его руководством самостоятельно изучают в классе, какой — ещё более самостоятельно изучают дома. Преподаватель должен научить учеников работать без его непосредственной помощи, для чего на уроках необходимо дать указания и примерные образцы работы.

В связи с основными формами занятий решается вопрос и о методах работы.

В дореволюционной школе второй половины XIX в. давали по вопросу о методах два диаметрально противоположных ответа. Одни считали, что преподаватель должен пользоваться методом дедукции, и

основой его занятий должно быть догматическое сообщение ученикам готовых выводов. Другие выдвигали на первый план метод индукции и наставляли на эвристической (вопросно-ответной) форме занятий: учитель ставил учащихся перед явлениями, фактами с тем, чтобы они сами приучались делать самостоятельные выводы.

Сторонниками догматического обучения были не одни только «люди в футляре». За эту форму преподавания, правда, лишь для младших классов гимназий, высказывался такой крупный учёный и педагог, как Д. Н. Овсяннико-Куликовский. Он полагал, что «мышление детей и подростков по природе своей догматично и дедуктивно, подобно мышлению народов, стоящих на низших ступенях интеллектуального развития»¹: «Оному уму,—утверждал он,—нужно дать сперва догму, общее положение, правило, и он охотно, без принуждения, будет упражняться в применении правила к частным случаям, ему интересно и приятно вывести частное из общего». Индуктивные и критические приёмы мысли свойственны, по мнению Овсяннико-Куликовского, лишь старшему школьному возрасту.

На иной точке зрения стоял Ушинский, приучавший в «Родном слове» даже маленьких детей наблюдать и классифицировать окружающие явления в пределах, доступных их возрасту. Из методистов средней школы эту мысль развивал А. Алфёров, доказывавший в книге «Родной язык в средней школе», что мышление учащегося подростка отличается от мышления учёного исследователя лишь количественно, а не качественно, и что индукция и критический анализ в элементарной форме свойственны учащимся средней школы, начиная с младших классов.

Советская педагогика в основу школьного обучения кладёт известную формулу В. И. Ленина, раскрывающую процесс познания: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике—таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности». В этом сложном процессе познания должны найти себе место и дедукция и индукция.

Это, однако, не снимает с преподавателя обязанности решать вопрос о степени применения того или иного метода в каждом конкретном случае. При этом он должен в первую очередь учитывать и особенности своего учебного предмета, и специфику возраста учащихся, и тему данного урока.

ЛИТЕРАТУРА КАК ПРЕДМЕТ ШКОЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ.

В чём же специфика литературы как учебного предмета, и как проявляются в преподавании литературы указанные выше общие основы дидактики?

Познавательное
значение
литературы

Литература в школе относится к разряду гуманитарных дисциплин. Наряду с грамматикой, историей, психологией, логикой и т. п., она даёт познание человека и человеческого общества, являясь одной

из отраслей «человековедения». Основное отличие литературы от дру-

¹ Д. Н. Овсяннико-Куликовский, О преподавании теории словесности в средней школе. «Вопросы теории и психологии творчества», т. I, Харьков, 1911.

гих гуманитарных дисциплин—в её методе познания действительности, в образности и эмоциональности литературы, а также в том, что она в большей степени, чем другие учебные предметы, обращается к художественному мышлению учащихся, к их творческому воображению и чувству. Эти особенности воздействия литературного произведения находят мощную поддержку в возрастной психологии школьника, так как воображение и чувство, сравнительно с абстрактным мышлением, в душевной жизни подростка имеют значительно больший удельный вес, чем у взрослого. Он испытывает заметную склонность к тому, чтобы «мыслить образами».

Что же даёт художественная литература для воспитывающего обучения?

Литература—могучее средство для расширения кругозора школьника. Учащийся средней школы обладает очень ограниченным жизненным опытом, его понимание людей бедно, субъективно и неустойчиво. Художественная литература выводит его из тесного круга обыденных впечатлений и открывает перед ним «новые миры», переносит в жизнь различных эпох, народов и общественных классов. Расширяя представления о человеке и обществе, литература в то же время упорядочивает и углубляет опыт ученика, обостряет его наблюдательность, учит видеть за внешними проявлениями человека его подлинную природу.

Художественную литературу, как основную отрасль «человековедения» в школе, можно сопоставить с природоведением. «Тип в искусстве,—говорил ещё В. Г. Белинский,—то же, что род и вид в природе» (В. Г. Белинский, Русская народная поэзия). В самом деле, ботаника, например, классифицирует явления растительного мира, сводит их к основным родам и видам и для каждого рода и вида определяет присущие им закономерности. Это вносит порядок, систему в изучение природы и помогает пониманию каждого отдельного явления. Аналогичные задачи можно поставить и перед художественной литературой в школе, как познанием действительности. Конечная цель изучающего литературу в этом плане сводится к тому, чтобы установить классификацию образов как типических обобщений, свести их к родам и видам и определить психологические закономерности каждого рода и вида. По мере достижения этой цели учащийся сможет охватить всё в большей и большей степени разнообразный мир человеческих отношений в единой системе, что вместе с тем даст ему ключ к пониманию отдельного человека.

Воспитывающее воздействие Познавательное значение литературных произведений неразрывно связано с их воспитывающим воздействием. Обучение средствами литературы—всегда «воспитывающее обучение». В этом—существо писателя, который не в состоянии, если бы даже он этого хотел, быть бесстрастным наблюдателем, так как в основе художественного образа всегда лежит то или иное отношение писателя к действительности, та или иная оценка изображаемых им явлений. Вопрос лишь в том, от каких сторон жизни отталкивается писатель и куда он зовёт.

Великое счастье нашего школьника, что он имеет художественную литературу, о которой М. Горький справедливо сказал: «Наша лите-

ратура—наша гордость... в ней запечатлены великие порывы духа; в этом дивном, сказочно быстро построенном храме по сей день ярко горят умы великой красоты и силы»... (М. Горький, «Разрушенные личности», 1908).

Наши писатели-классики, в силу особых условий исторического существования русской литературы, всегда смотрели на себя как на общественных деятелей, патриотов, выражающих наиболее передовые стремления своего народа. По этой мерке оценивал их и прогрессивный русский читатель. Ещё Н. Г. Чернышевский говорил: «Историческое значение каждого русского великого человека измеряется его заслугами родине, его человеческое достоинство—силой его патриотизма. Ломоносов, Державин, Карамзин, Пушкин справедливо считаются великими писателями, но почему? Потому что оказали великие услуги просвещению или эстетическому воспитанию своего народа»¹.

Русская литература, классическая и советская, говорит учащемуся о русском народе, о его характере и стремлениях, о героической борьбе его за независимость и свободу родины и укрепляет уверенность в грядущем, ещё более мощном расцвете народных сил.

**Влияние
на развитие
формальных
навыков**

Такое же исключительное значение имеет художественная литература и для развития формальных способностей и навыков учащихся.

Известно, что интенсивность в развитии способностей и навыков находится в прямой зависимости от интереса к работе, от эмоциональной окрашенности мыслительного процесса. Но какой учебный предмет по силе эмоционального воздействия может конкурировать с художественной литературой? Всякий по своим личным воспоминаниям знает, с каким увлечением ученики решают вопросы, поставленные писателем, какие горячие споры могут подниматься вокруг «героев» произведения. Уже самое чтение художественного текста вызывает у учащегося чрезвычайно активную работу воображения и мысли. А последующее изучение даёт самый широкий простор для разнообразных мыслительных операций. Здесь и анализ, выделение и осмысление материала, относящегося к изучаемому персонажу, и процесс сравнения, сопоставления данного героя с другими персонажами по сходству и контрасту, и синтез, выяснение общего смысла произведения. Так непрерывно при чтении и разборе литературного текста школьник упражняется в разнообразных приёмах мышления.

Особенно много даёт работа над художественным текстом для развития таких существенных навыков, как способность воображения (художественного мышления) и речи. Правильная литературная речь вырабатывается на всех учебных предметах. Каждая школьная дисциплина обогащает учащихся запасом слов и содействует культуре его речи. Но преподавателю языка и литературы в этом деле принадлежит главная и руководящая роль, так как на его уроках учащиеся знакомятся с величайшими образцами литературного языка, а разбор литературных произведений предоставляет учащимся исключительно благодарный материал для навыков в устном и письменном изложении мыслей.

¹ Н. Г. Чернышевский, Очерки гоголевского периода русской литературы, 1855.

Однако, как бы ни была велика познавательная, воспитательная и развивающая роль художественной литературы, это ещё далеко недостаточно говорит о значении литературы как *учебного предмета*. Ведь литературное произведение оказывает воздействие на читателя и помимо школы, являясь одним из самых основных путей самообразования.

Эта особенность литературы, воздействие самого литературного материала, независимо от его школьного изучения, приводила некоторых литературоведов и педагогов к такому, совершенно неосновательному, выводу, что художественная литература по самому существу своему не может быть предметом классного обучения. Художественное произведение, говорили они, сильно своим *непосредственным* воздействием на читателя: «Вне субъективных впечатлений литература, как и вообще искусство, не существует» (Ю. Айхенвальд), поэтому чтение—это интимная беседа читателя с автором, и всякое вмешательство школы в это общение не только излишне, но просто вредно.

Для противодействия такого рода педагогическому нигилизму: учитель обязан выяснить для себя два вопроса: 1) каковы задачи и содержание литературы как *учебного предмета* и 2) как содействуют учебные занятия по литературе выявлению её образовательно-воспитательного значения.

Основная задача преподавания литературы сводится к тому, чтобы научить школьника «читать» произведение. Школа исходит из совершенно правильного положения, что чтение рядового читателя это далеко ещё не настоящее чтение и что надо много работать над собой, чтобы добиться подлинной культуры в этой области.

Мысль эта в истории нашей методики—не новая. Ещё в 1868 году В. И. Водовозов писал: «Преподаватель словесности вторично научает читать, т. е. создаёт в учащемся привычку вникать в части и во все подробности читаемого произведения, находить в нём связь и соотношение мыслей и таким образом ясно представлять себе самое сложное его содержание»¹.

Подобно тому как для восприятия картины необходимо знакомство с основами живописи, для слушания симфонии—хотя бы некоторое знание теории музыки, так и для сознательного чтения литературных произведений требуется литературное образование.

Литературное образование в школе идёт одновременно по двум направлениям: необходимо дать учащимся систему знаний о специфике литературного произведения и творчестве писателя и вместе с тем выработать у него навык самостоятельной работы над текстом. Как всякое другое орудие, литература нуждается в том, чтобы осознать структуру этого орудия и научиться наиболее целесообразно им пользоваться.

Литературное произведение—явление искусства, специфическая форма познания действительности—так определяется одна линия в работе словесника. Ученику V класса, только что приступающему к литературному чтению, свойственно очень примитивное представление о литературе, или как о прямом отражении реальной жизни (рассказ, по-

¹ В. И. Водовозов, Словесность в образцах и разборах, 1868.

весть), или как о чистой выдумке (сказка, басня). За 6 лет пребывания в средней школе (с V по X класс) ученик шаг за шагом должен овладеть научными сведениями о составных элементах литературного произведения, об идейном его содержании, о его композиции, поэтическом языке, общественной значимости и т. п. Помогут ли эти сведения учащемуся яснее понять и глубже почувствовать литературное произведение, будут ли они содействовать задачам морального и эстетического воспитания, или они засушат живые цветы поэзии, лишат их аромата и превратят в объект сухого, квази-научного схоластического изучения? Всё зависит от преподавателя, от его отношения к литературе и от его педагогического мастерства. Если преподаватель не злоупотребляет анализом текста, соблюдает чувство меры, если он сам культурный читатель, хорошо понимающий и переживающий произведение (а таким именно и должен быть преподаватель литературы), то теоретические сведения в его руках дадут самые положительные результаты. Он постепенно добьётся того, о чём мечтал когда-то ещё Ф. И. Буслаев: его ученики будут не «охотники что-нибудь почитать от нечего делать, увлекающиеся только одним занимательным содержанием», а внимательные читатели, вдумывающиеся в подробности произведения. «Именно глубоким и всеобъемлющим взглядом на подробности,—говорил Ф. И. Буслаев,—отличается человек знающий от профана, ...истинный знаток видит в ничтожной для непривычного мелочи высокое значение»¹.

Литературное произведение—явление исторического порядка—так определяется вторая линия в работе словесника, неразрывно связанная с первой.

«Всё зависит от условий, места и времени. Понятно, что без такого исторического подхода к общественным явлениям невозможно существование и развитие науки об истории, ибо только такой подход, избавляет историческую науку от превращения её в хаос случайностей и в груды нелепейших ошибок»². Поскольку история литературы является частью общего исторического процесса, указанная формула отнесётся и к анализу литературных фактов: научно понять литературное произведение—это значит понять его исторически, как явление, обусловленное местом и временем, т. е. возникшее у данного народа, в определённой среде, в определённую эпоху, и вместе с тем как живую силу, воздействующую в том или ином направлении на процесс общественного развития.

Историзм в истолковании литературных произведений следует развивать у учащихся постепенно, считаясь с степенью их общего развития и объёма знаний по истории: в системе литературного чтения V—VII классов он имеет элементарный характер, в занятиях по литературе в VIII—X классах углубляется, но там и здесь преподаватель должен неизбежно видеть перед собой цель научного—иначе, исторического—освещения изучаемых явлений.

Помогает ли исторический подход задачам воспитывающего обучения? Не только помогает, но является необходимым условием полноценно воспитывающего воздействия литературы. Исторический подход

¹ Ф. И. Буслаев, О преподавании отечественного языка, 1844.

² «История ВКП(б)», изд. 1936 г., гл. IV, раздел 2, стр. 105.

вырабатывает у учащихся самостоятельное отношение к литературному произведению, умение отделить в нём общественно-ценное, содействовавшее дальнейшему развитию жизни народа, от того, что продиктовано писателю предрассудками его среды и эпохи.

Литературное образование, наряду с системой теоретических и исторических знаний о литературе, должно вооружить учащихся методом изучения литературы, умением самостоятельно работать с текстом. Именно это даёт возможность словеснику выпустить из средней школы людей, в жизни которых художественная литература станет прочным фактором дальнейшего культурного роста.

Методы работы Особенности литературы как учебного предмета, задачи литературного образования определяют и организацию учебно-воспитательного процесса в занятиях по литературе, и взаимоотношения учителя и ученика.

В занятиях по литературе основная роль должна принадлежать индуктивному методу, активной работе учащихся над материалом. Советская школа не допускает той фальсификации литературного образования, которая практиковалась нередко в дореволюционной школе, когда ученики, не читая литературных произведений, знакомились с их содержанием и действующими лицами по учебнику. Главное, чего словесник должен требовать от учеников,—это основательного знания литературного текста и умения разобраться в нём, сделать самостоятельные выводы и выразить их в правильной литературной форме. Отсюда—основные приёмы работы учащихся: осмысленное и выразительное чтение, устный пересказ, разбор текста и заучивание наизусть.

Но и слово учителя должно звучать на уроках литературы. Слово учителя—это систематизация сведений, какие должны быть усвоены учащимися и, вместе с тем, образец правильно организованной речи, которой они должны овладеть.

Как и все другие преподаватели, словесник изучает свою аудиторию, внимательно всматривается в процесс развития своих учащихся, но он изучает их по преимуществу по трём направлениям: 1) что читали и читают школьники по художественной литературе, каковы их читательские интересы, их литературные запросы, 2) какова относительная роль в умственной работе данного класса конкретного (образного, художественного) и абстрактного мышления и 3) в чём особенности речи учащихся (запас слов, логическая и синтаксическая сторона речи, выразительность произношения).

Нередко даже в нашей советской школе можно встретить словесников, знающих своих учеников очень однобоко, только по тем впечатлениям, какие остаются от них в обычной классной работе. Необходимо выйти за пределы класса, надо знать то, что интересует учеников в их личной жизни, независимо от требований школы. Только это даст возможность учителю правильно поставить образовательно-воспитательную работу по литературе.

**Требования
к учителю-
словеснику**

А каким требованиям должен удовлетворять сам учитель-словесник? Вопрос для методики преподавания литературы не новый. Наиболее развёрнутый и в общем правильный ответ на этот вопрос был дан в

своё время В. Острогорским, сформулировавшим в «Беседах о препода-

вании словесности» (1885) «общие и специальные требования от преподавателя русского языка и словесности».

Помимо широкой, разносторонней эрудиции в области истории литературы и языка, истории, эстетики, философии, логики и психологии, В. Острогорский требовал от словесника особых личных качеств. «Человек, не любящий литературы, не находящий в ней с самого своего детства особого интереса и наслаждения, не обладающий эстетическим вкусом и некоторыми способностями для выразительного чтения, по крайней мере громким, гибким голосом и даром слова, положительно, если только хочет быть добросовестным, должен оставить и думать выбирать для себя этот род профессии».

Только соединение основательной научной и методической подготовки с этими природными способностями может обеспечить словеснику успех дела. «Тогда *литературное образование* станет в наших гимназиях, мужских и женских, уже не фикцией, а настоящим, серьезным и, смеем думать, великим государственным и патриотическим делом»¹.

¹ В. Острогорский, «Беседы о преподавании словесности», 1885.

II. ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ

«Говорят, что старая школа была школой учёбы, школой муштры, школой зубрёжки. Это верно, но всё-таки надо уметь различать, что было в старой школе плохого и полезного нам, надо выбрать из неё то, что необходимо для коммунизма».

(В. И. Ленин. Из речи на III Всероссийском съезде РКСМ 2 октября 1920 г.)

Преподавание литературы в современной советской школе проходит три последовательные ступени: объяснительное чтение (I—IV классы), литературное чтение (V—VII классы) и история русской литературы (VIII—X классы). Это—три этапа единого процесса, тесно связанные между собой. Так, объяснительное чтение, имеющее элементарный характер в первых трёх классах, в IV классе становится более сложным и приближается к литературному чтению, а занятия в V—VII классах, также год от году усложняющиеся, в VII классе принимают форму хронологического изучения литературного материала, что подготавливает учащихся к историко-литературному курсу старших классов.

Но вместе с тем каждый из этих этапов имеет самостоятельное значение и ставит перед учащимися всякий раз особые задачи. Литературное чтение в V—VII классах в этом отношении—наиболее трудный вопрос программы и методики.

Вопрос об изучении литературы в начальной школе обычно не вызывал больших затруднений. Было ясно, что на этой ступени обучения можно говорить лишь о первоначальных навыках толкового, сознательного и выразительного чтения. Ещё меньше возникало сомнений относительно характера преподавания литературы в старших классах. И в дореволюционной школе и за всё время существования советской школы прочно сложилась традиция изучения литературного материала в этих классах в историко-литературной последовательности.

А вот в чём специфическая задача второго, среднего этапа и, в связи с этим, на каком принципе надо построить здесь занятия, какой взять материал, в каком порядке его расположить,—всё это издавна было камнем преткновения при составлении программ средней школы.

Для того чтобы лучше уяснить принятую в нашей школе в V—VII классах систему литературного чтения, очень полезно обратиться к прошлому и проследить, как решался этот вопрос раньше, в дореволюционной и советской школе, какими принципами руководились тогда при составлении программ литературных занятий на 2-м этапе и каких добивались результатов. Рассмотрение этого вопроса следует дать на фоне общего исторического развития средней школы XIX и XX вв.

А. ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ШКОЛЕ.

«Лучшее и вернейшее, что можем извлечь из различных педагогических мнений о преподавании словесности в гимназиях, есть то, что надобно читать писателей. Чтение есть основа теоретическому знанию и практическому уменью и практическим упражнениям»¹.

Для современного словесника, преподающего в V—VII классах, в этом совершенно правильном утверждении нет ничего нового. Кто же не знает, что занятия по литературе должны опираться на чтение, на основательное ознакомление учащихся с литературным текстом?!

Но когда впервые это положение было высказано сто лет тому назад, в 1844 году, пионером «литературного чтения» Ф. И. Буслаевым, оно прозвучало, как смелое новшество, как переворот в постановке преподавания литературы.

Преподавание
литературы
в начале XIX в.

До Ф. И. Буслаева в старинной средней школе изучалась не литература, а теория литературы в форме риторики и пиитики и господствовало догматическое преподавание.

По Уставу гимназий 1828 года предлагалось в младших трёх классах проходить грамматику, в четвёртом—«синтаксис, стопосложение и заучивание лёгких стихотворений», в пятом—«логику и риторику», сопровождаемую «упражнениями в логическом и риторическом разборе периодов и кратких сочинений», и в последнем, седьмом классе—«пиитику с кратким разбором образцов и краткую историю российской словесности». Усвоение всех этих теоретических сведений предлагалось в «Уставе» сопровождать практическими упражнениями в слоге: «Практические упражнения в слоге начинаются с самых лёгких предметов и продолжаются с надлежащей постепенностью во всех родах, не исключая и делового».

С первого взгляда может показаться, что в этом плане занятий нет ничего нецелесообразного, так как в нём предусмотрена и система знаний по языку и литературе и практика развития речи.

Но дело в том, что в этой системе не было того, что мы считаем теперь аксиомой—не было чтения и изучения литературных текстов. Школа не имела литературных хрестоматий,—в распоряжении учеников были одни лишь тощие учебники, в которых в догматической форме кратко излагались «правила», относящиеся к различным видам словесных произведений: к описательной, повествовательной, прозе, к рассуждениям, к ораторской речи и к поэзии, понимаемой как стихотворное творчество. Ученики заучивали теоретические правила и иллюстрирующие их краткие примеры и по образцу их писали собственные сочинения в прозаической и стихотворной форме.

Такой метод преподавания риторики и пиитики, опирающийся на механическое запоминание и зубрёжку, вполне соответствовал духу старинной средней школы. Мемуары той эпохи говорят о том, что заучивание наизусть учебников составляло основное содержание работы учащихся. Зубрёжка была для гимназистов настолько привычным делом, что им трудно было представить себе какой-нибудь другой способ усвоения учебника.

¹ Ф. И. Буслаев, О преподавании отечественного языка, 1844.

И. И. Панаев в «Литературных воспоминаниях» рассказывает, что в Петербургском Благородном пансионе, где он учился в 20-х годах XIX в., «бессмысленное заучивание наизусть, слово в слово по книге, было основой учения».

«Не помню, — рассказывает И. И. Панаев, — кто-то из наших преподавателей, вдруг в один прекрасный день, ко всеобщему изумлению вздумал вооружиться против заучивания уроков наизусть и потребовал, чтобы ему уроки рассказывали *своими словами*. Как пришла ему в голову такая фантазия, неизвестно, но это привело многих учеников, даже их первых, в величайшее беспокойство. Один из таких подошёл ко мне однажды.

— А у меня до тебя большая просьба, — сказал он.

— Что такое?

— Да вот ** выдумал глупость, чтобы своими словами говорить уроки. Я думаю вот что... Надо только начать своими словами, а потом можно валять по книге. Он не заметит. Только ты, пожалуйста, запиши мне, как начать своими словами — я и выучу наизусть, а потом буду продолжать по книге. Ты у нас сочинитель, тебе это ни почём...

Воспитаннику этому было уже шестнадцать лет.

Я исполнил его желание. Он вызубрил мои слова и всякий раз прибегал ко мне с тем же».

Неудивительно, что при такой системе преподавания, возмущавшей наиболее живых, прогрессивных учителей, многое в книге Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного слова» (1844) было встречено как свежее, оздоравливающее слово.

Ф. И. Буслаев
(1818—1897)

Великая заслуга Ф. И. Буслаева перед методикой преподавания литературы состояла не только в том, что он первый поставил вопрос о литературном чтении, но и в том, что он подошёл к этому вопросу глубоко принципиально.

Буслаев в своих методических высказываниях опирался на современную ему лингвистическую литературную науку. В книге «О преподавании отечественного языка» (1894) он заявляет себя сторонником историко-сравнительного метода и следует за Я. Гриммом, «почитая его начала самыми основательными и самыми плодотворными и для науки и для жизни». В изучении художественной литературы Буслаев уделяет основное внимание литературному языку или филологическому анализу текста. В качестве образцов такого филологического анализа Буслаев берёт отрывки из «Истории Государства Российского» Карамзина, в сопоставлении с «летописью Нестора», «Слово о полку Игореве» — с «Мамеевым побоищем» и т. п., а также оды Ломоносова. В «Приложении» к книге «О преподавании отечественного языка», даны «материалы для русской стилистики», не утратившие значения и для нашей школы. Буслаев говорит здесь о происхождении и жизни слова, подробно останавливаясь на словах, выражающих такие отвлечённые понятия, как знание, поэзия, вещь, мир, пространство, душа и т. п. «От стихии природы вещественной, — говорит он, — переходит понятие к природе духовной в слове *дух, воздух*, от глагола *дую*. Дух первоначально имеет значение самой тончайшей материи и движения оной: *воздуха, веяния... Дух, вдохнутый в животное, — душа...*» и т. д.

Говоря о необходимости начинать занятия по литературе с самостоятельного чтения учащихся, Буслаев обосновывал эту мысль сообра-

жениями педагогического порядка. «Как у всех народов,—говорил он в книге «О преподавании отечественного языка» (1844),—теория словесности составлялась вследствие изучения образцов, так и каждый ученик должен вступать в теорию через самостоятельное чтение. Всякая теоретическая мысль, высказанная преждевременно, связывает ученика и лишает его свободного сознания, получая вид предрассудка».

Буслаев понимал, что первая обязанность учителя—приспособить преподаваемую им дисциплину к способностям и развитию учащихся. «Педагог психологически вникает в познавательную способность детей и, сообразуясь с общими законами развития оной, ведёт учащегося к изучению какого-либо предмета». Требуя научности в школьном преподавании, Буслаев советовал, однако, отличать «учебную методику», от «методы учёной» и в изложении научных сведений считаться с психологией возраста.

Буслаев боролся с догматизмом в преподавании литературы и рекомендовал «гейристический» (эвристический) способ занятий: учитель умело поставленными вопросами должен «заставлять ученика самого доискиваться и находить то, чему хотят научить его».

Всё это говорит о прогрессивности методических взглядов Буслаева.

Но, правильно поставив вопрос о литературном чтении, Буслаев не охватил всей сложности этого вопроса и не смог решить его достаточно широко и разносторонне.

Филологический анализ текста, предлагаемый Буслаевым, был бы методически оправдан в том случае, если бы изучение языка связывалось с выяснением содержания, образов, идеи произведения, если бы филологический анализ помогал ученику осмысливать то, что его больше всего привлекает и волнует в художественном произведении.

Но Буслаев делал филологический разбор не средством, а основной целью изучения. Призывая, что слово нельзя рассматривать вне мысли, требуя осмысленного анализа текста, он всё же выдвигал на первый план языковую сторону произведения.

Поэтому он рекомендовал для школьных занятий «сочинения старинные», главным образом Карамзина, в виду того, что о языке этих сочинений имеются научные исследования, и о них учителю найдётся что сказать. Что же касается современной литературы, то, по мнению Буслаева, «нет ничего несообразнее, как знакомить детей в гимназии с современными произведениями, место которым ещё не обозначено в истории русской литературы. Что предлагает русская современность для гимназического чтения? Журнальные новости и стишки?»

Отрицательно относился Буслаев и к анализу художественной структуры, композиции произведения. «Для чего столько хлопот?—говорит он.—Образовывать поэта, критика? Но такой задачи никогда не задавала и не задаст себе гимназия».

Слово—вот что должно быть в центре внимания школьника.

«Довольно и того, чтобы разобрать с учениками смысл писателя, склад речи, указать на основную мысль произведения, а главное—проследить логическую связь одного и внешнее выражение, преимущественно с грамматической точки зрения».

¹ Ф. И. Буслаев, О преподавании отечественного языка, 1844 г.

Основную задачу литературного чтения Буслаев видел в выработке у учеников того качества, которое мы называем чувством языка, пониманием его точности и выразительности, умением найти для каждой мысли и эмоции идентичное слово. Это чувство меры, соответствия формы и содержания в слове, Буслаев относил к разряду эстетических эмоций. Оттого, по мнению Буслаева, филология тесно связана с эстетикой. «Филологии нечего бояться грамматики. Не одна правильность языка подлежит её ведению, но и красота его. Ибо как прекрасное лицо предполагает здоровье и цветущую силу, так и изящество предполагает правильность... Понистине изящное выражение изящно потому, что правильно. Оттого простую, безыскусственную речь древних произведений ставим обыкновенно в образец красоты, оттого меткое и точное выражение, схваченное из уст народа, возбуждает в нас чувство эстетическое»...

Все эти соображения Буслаева о языковом анализе были очень правильны, но они далеко не разрешали основных задач, стоящих перед литературным чтением. Прогрессивный учитель 40—50-х годов XIX века не нашёл в методике Буслаева всего того, что было нужно для школы.

Он не нашёл в этой методике разработанной системы литературного чтения. В ней были намечены только общие принципы и даны некоторые примеры, но не указано было, как распределить материал по классам и какими теоретическими сведениями должны постепенно овладевать учащиеся. А главное, учителя не удовлетворял односторонне-языковой анализ произведений и рекомендация устаревшего литературного материала.

«Искания»
40-х—60-х
годов

Недовольство прогрессивного учительства методикой Буслаева было выражено в статье В. И. Водовозова «Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно её существование?» (1859 г.)

Рассказав о тщетных попытках в 40-е годы оживить старинную риторику элементами логики и эстетики, В. И. Водовозов переходит к филологическому методу Буслаева: «От витания в бесконечных пределах прекрасного и уместного мы вдруг спустились к букве. Мы рады были, что нашли что-нибудь определённое и ясное и стали со всеусердием ворочать букву. Что такое красота, поэзия, мышление, чувство? В сущности, это—слова, выражающие известные понятия, а слова состоят из букв; следовательно, корень всего—в буквах. И мы стали толковать о корнях и приставках. «Дух» происходит, например, от глагола «дуть». Отсюда берут начало также: душа, душить, надувать— всё это дует, только различным образом. Объясните частицу «ду», сравнив с древне-готским, с греческим, с санскритским,—и выйдет полное понятие о духе. Да не подумают, что мы не ценим успехов современной филологии: мы хотим только показать крайность, до которой часто доходят люди в её применении. Языкознание, давая твёрдую почву умозрению, грешит, как и всякая наука, выступая из своих пределов».

Школа конца крепостной эпохи нуждалась в подлинной и коренной реформе занятий по литературе.

В то время как в школах заучивали правила риторики и пиитики или, следуя за Буслаевым, разбирали язык Карамзина,—за стенами

школы стремительно развивалась реалистическая литература, обличавшая царских бюрократов и дворян-крепостников, выходили в свет или распространялись в рукописях вольнолюбивые стихи Пушкина, Рылеева и Лермонтова, «Горе от ума» Грибоедова, «Евгений Онегин», «Герой нашего времени», «Мертвые души», а позднее — «Записки охотника», стихи Некрасова и герценовский «Колокол».

Всё это в той или иной мере просачивалось в школу или непосредственно к учащимся или через либерально настроенных учителей, вроде учителя словесности В. И. Кречетова, страстного поклонника Пушкина (см. о Кречетове «Воспоминания» Ив. Панаева, изд. «Академия», М. 1938).

В. И. Водовозов рассказывал в своих воспоминаниях о том, что в гимназические годы (1835—1842) его литературное развитие шло совершенно помимо школы, через чтение современной литературы и «запрещённых стихов».

А в 50-х годах, по воспоминаниям А. Ф. Кони, гимназисты V класса 2-й Петербургской гимназии издавали тайком от начальства журнал «Заря» с эпиграфом из Пушкина: «Товарищ, верь, взойдёт она, заря пленительного счастья», а от преподавателя литературы получали номера «Колокола» и «Полярной звезды» (А. Ф. Кони, На жизненном пути, т. II, М. 1916).

Наряду с новой художественной литературой сильнейшее влияние на школу оказала критика В. Г. Белинского.

Белинский ниспровергал установившиеся в официальной науке 30-х—40-х годов XIX в. взгляды на искусство и литературу. Статьи Белинского носили глубоко принципиальный характер и затрагивали коренные вопросы о природе искусства, о различии искусства и науки, о родах и видах поэзии, об отношении искусства к действительности, об общественных задачах литературы, о народности в литературе, об особенностях классицизма и реализма.

Белинский с большим вниманием относился и к школьному преподаванию, критикуя резко и беспощадно схоластические учебники Греча, Кошанского, Георгиевского и Плаксина и расценивая их как устаревший и очень вредный хлам.

Сохранились многочисленные свидетельства того обаяния, каким пользовались среди молодёжи 40-х годов пламенные статьи молодого Белинского.

Не говоря о студентах, с величайшим нетерпением, «судорожно», по словам Герцена, ожидавших очередного номера «Отечественных записок» со статьёй Белинского,—статьями великого критика зачитывались и наиболее развитые ученики средних школ. М. П. Погодин, очень недоброжелательно относившийся к Белинскому, иронически называл среди «основателей его славы», наряду со студентами, кадетов, гимназистов и семинаристов.

Влияние Белинского было сильно и среди молодых прогрессивных учителей-словесников.

«Много ездил я по России,—писал 9/X 1856 г. Ив. Аксаков,—имя Белинского известно каждому, сколько-нибудь мыслящему юноше, всякому жаждающему свежего воздуха среди вонючего болота провинциальной жизни. Нет ни одного учителя гимназии в губернских городах,

который бы не знал наизусть письма Белинского к Гоголю («И. А. Аксаков и его письма», М. 1892, 111).

Среди либеральных учителей, знакомых со статьями Белинского, были и такие, которые не довольствовались платоническим, безобидным «сочувствием» его взглядам, а пытались проводить их в школу. По наблюдениям П. В. Анненкова, благодаря таким молодым учителям, «образовалась с появлением статей Белинского, обок с утверждённой программой, другая невидимая струя преподавания, вся вытекавшая из определений и созерцаний нового критика, и постоянно смывавшая в молодых умах всё, что заносилось в них схоластикой, педантизмом, рутинной» (П. В. Анненков, Литературные воспоминания. Л. 1928).

Но пока держалась крепостническая система, такие смельчаки среди учителей-словесников были сравнительно редким исключением. Настоящая пора для распространения идей Белинского, а вместе с тем и для правильной постановки занятий по литературе пришла в 60-е годы.

В 1861 году началась разработка новых школьных уставов, пересматривались программы всех предметов, в том числе и литературы, причём к пересмотру программ были привлечены общественные силы в лице «учительских корпораций» при учебных округах и преподавателей университетов.

Об этом времени в жизни школы сохранились воспоминания Виктора Острогорского.

«Последний год (1857—1858) моего пребывания в гимназии, — рассказывает он, — вспоминаю с удовольствием. Всеобщее пробуждение России к новой жизни пахнуло свежим воздухом и в нашу гимназию. Поступило несколько молодых преподавателей, заговоривших совсем новым языком, даже старые как-то подтянулись и стали менее педантичны и придирчивы... Стали появляться в гимназии книжки журналов «Современник» и «Русский вестник». В учебных заведениях, где ещё недавно царили сон и мёртвый формализм, проявилось между педагогами необыкновенное оживление. Зажил умственной жизнью и бедный русский учитель, такой карикатурой, чудачком или таким забитым, загнанным представляемый русской художественной литературой, начиная с «Недоросля» и кончая Гоголем или Гончаровым... Несчастный Лука Лукич Хлопов увидел, что и он, в некотором роде, птица, да ещё и важная. Ему оказывается доверие, его мнения спрашивают, он призывается к критике программ, он, наконец, их вырабатывает со своими товарищами по великому новому делу просвещения родины» (В. Острогорский, Из истории моего учительства).

С 60-х годов начинается усиленная разработка методики литературного чтения в младших (I—IV) классах гимназий и реальных училищ.

Все методисты второй половины XIX и начала XX века сходились между собой в том, что основой литературных занятий учащихся они считали самостоятельное чтение и анализ текста, но они по-разному смотрели на задачи чтения и в виду этого предлагали неодинаковый материал и приёмы изучения.

При всём разнообразии взглядов на литературное чтение, можно наметить в истории нашей методики три основных течения, в зависимости от того, какая сторона произведения выдвигалась в учебной работе на первое место. Одни акцентировали внимание на познавательно-воспи-

тательной роли произведения, другие на его художественной стороне, а третьи—на логико-стилистической. Необходимо остановиться на наиболее выдающихся сторонниках каждого из этих течений и выделить в их методике то, что представляет практическое значение для нашей школы.

Литература
как средство
общественного
воспитания

Взгляд на литературное чтение как на средство общественного воспитания проходит через всю историю средней школы, но основы этого чтения были заложены в 60-е годы виднейшими педагогами того времени, как Скопин, Водовозов и в особенности

Стоюнин.

Педагогические истоки «воспитательного чтения» следует искать главным образом у корифеев русской педагогики, очень популярных в нашей школе второй половины XIX века: у Пирогова, Ушинского, Л. Толстого.

Литературоведческие же принципы воспитательного чтения были определены частью культурно-исторической школой в литературной науке, частью литературной критикой этой эпохи.

От педагогики сторонники воспитательного чтения взяли взгляд на школу как на средство воспитания человека и гражданина, уважение к личности учащегося и пристальное внимание к процессу его развития, необходимость укрепления его самостоятельности и трудовой дисциплины и т. п. Эти взгляды усиленно пропагандировались педагогическими журналами 60-х годов: «Воспитание», «Педагогический сборник», «Ясная Поляна». Особенное значение для методики литературы имел журнал «Учитель» (1861—1870), в котором ближайшее участие принимали В. Водовозов, Скопин, В. Острогорский.

Более глубокое, революционизирующее влияние на словесника 60-х годов оказывали педагогические статьи Добролюбова, у которого идеи новой педагогики (необходимость воспитания человека и гражданина, опора на «естественное развитие ребёнка», призыв к труду, к активности и самостоятельности) были развиты со всей последовательностью революционного демократа, совершенно недоступной либеральной педагогике—Пирогову и журналу «Учитель».

Из представителей радикальной демократии больше всех высказался по вопросам преподавания литературы Д. И. Писарев. В статье «Наша университетская наука» (1863) он высмеивал схоластическое преподавание в средней школе, из которой сам сравнительно недавно вышел.

«Не угодно ли вам взглянуть на теорию словесности и на историю русской литературы, поглощающих в жизни гимназистов от трёх до четырёх лет. Под именем теории словесности укрываются, с несвойственной им стилизованностью, риторика и пиитика, те самые науки, которые до сих пор открыто свирепствуют в семинариях, отравляя жизнь бурсака и наполняя его несчастную голову непроходимой чепухой.

За теорией словесности следует история русской литературы. Эта история, как и все другие, представляет список имён, которые навсегда останутся для ученика именами, ровно ничего собой не означающими. Жил-был Нестор, написал летопись; жил-был Кирилл Туровский, написал проповедей много; жил-был Даниил-заточник, написал Слово Даниила-заточника; жил-был Серапион; жил-был, жил-был, и все они жили-были, и все они что-нибудь написали, и всех их очень много, и до всех их никому нет дела, кроме гимназистов и исследователей старины» (Д. И. Писарев, Наша университетская наука).

В противовес старой программе Писарев выдвигал свой проект преподавания литературы.

«А что, если бы учитель, — говорил Писарев в той же статье, — оставив теорию словесности и историю русской литературы, начал читать с учениками лучшие поэмы и прозаические сочинения Пушкина, потом прочитал бы им всего Гоголя, кроме «Переписки с друзьями», потом Кольцова, потом Тургенева и Островского, потом лучшие критические статьи Белинского и Добролюбова, потом несколько народных былин и песен, несколько легенд и сказок? Как вы думаете? Ведь гимназисты считали бы класс русской словесности наслаждением для себя; ведь они с благодарностью вспоминали бы о таком учителе до седых волос; пожалуй, у некоторых учеников пробудилось бы действительное желание узнать что-нибудь о предшественниках Пушкина. Пожалуй, могло бы из этого выйти много хорошего. Но ведь это неосуществимая мечта».

В том же направлении «гражданского» общественного воспитания влияют на методику 60-х годов и основоположники культурно-исторической школы в литературной науке.

Для Пыпина художественная литература была историей идей, выраженных в слове и коренящихся в условиях исторической жизни. Задачу литературы он видел в том, что литература, изображая жизнь, даёт ей объяснение и оценку, почему неизбежно заключает в себе элементы публицистики¹.

Устанавливая связь между литературой и общественной жизнью, он говорит о ряде культурно-исторических факторов: об отражении в литературе лучших нравственных настроений и стремлений народных, о влиянии политического строя, о господствующих взглядах, о деятельности литературных кружков, о влиянии западной культуры, о значении, наконец, личности писателя.

Историко-культурная школа в литературоведении в известном отношении была шагом вперёд сравнительно с эстетическим догматизмом крепостной эпохи: она говорила об изучении литературных фактов, ставила вопрос об их исторической обусловленности и в своей оценке литературных явлений проявляла относительную прогрессивность. Коренной недостаток культурно-исторической школы, помимо идеалистического понимания историко-литературного процесса, состоял в том, что эта школа интересовалась исключительно идейным содержанием литературы и игнорировала её художественную специфику.

В какой степени культурно-историческая школа оказала влияние на методику 60-х годов?

Влияние это несомненно. Историзм был признан обязательной основой школьного преподавания литературы. Методические пособия и учебники 60-х годов исходят из мысли, что история литературы есть часть общей истории культуры.

¹ А. Пыпин пропагандировал историзм в изучении литературы не только в своих научных работах, но и на страницах педагогической печати. Так, в статье «Преподавание словесности в гимназиях» («Журн. МНП», 1882, № 2) он писал: «Историческое изложение всего лучше может объяснять появление и развитие различных литературных и поэтических форм, которые набрались в современную литературную деятельность со времён древности и составляют школьных теоретиков разнообразные произведения разных эпох и народов насильно связывать в одну теоретическую рамку».

Но при оценке влияния культурно-исторического метода на методистов-шестидесятников необходимо иметь в виду, что в 60-е годы этот метод с его игнорированием поэтической формы, с его исключительным вниманием к идейному содержанию литературы, делал лишь первые шаги и ещё не успел привить своим последователям прочных навыков в этом отношении.

Методисты 60-х годов, отрицавшие старый эстетический метод преподавания литературы, продолжали интересоваться вопросами эстетического воспитания и в анализе произведения уделяли достаточное внимание его композиции и поэтическому языку.

Кроме того, говоря о методистах-шестидесятниках, надо учитывать влияние на них критических статей Белинского, Добролюбова, Чернышевского, умевших соединять глубокий литературный разбор с революционной постановкой вопросов современности.

Наиболее ярко основные черты прогрессивно-буржуазной методики 60-х годов проявились у В. Я. Стоюнина, талантливейшего её представителя.

В. Я. Стоюнин, написавший ряд историко-литературных и педагогических работ, был вместе с тем автором нескольких методических пособий: «Руководство для исторического изучения русской литературы», «Руководство для теоретического изучения литературы», «Хрестоматия по литературе». Основное методическое пособие Стоюнина — «О преподавании русской литературы». Пособие это, вышедшее в свет в 1864 г., выдержало ряд изданий и сохранило влияние на нашу школу до самой революции 1917 г.

В. Я. Стоюнин заявлял себя решительным противником старых официальных программ и казённого преподавания литературы.

Он восставал против «прохождения» литературы по учебникам, без достаточного знания текста.

«Отвлечённая теория, — говорил он, — голословная характеристика писателей и их произведений не имеют никакой образовательной силы, и если в них будет заключаться вся сущность науки, то она делается совершенно бесполезной. Ученики обыкновенно стараются заучить их только на память».

Стоюнин прекрасно понимал непригодность для школы «прежних метод, риторических и пиитических учений», равно как и буслаевского филологического метода изучения литературы.

«Было бы странно и неуместно, — говорил он, — занимать учащихся филологическими наблюдениями, когда с трудом достаёт времени для занятий более живых и развивающих. Каждый учитель знает по опыту, как трудно сосредоточить постоянное внимание учеников над буквою и над фразою, и каким утомительным и даже убийственным делом считает он это занятие».

Что же предлагал Стоюнин взамен господствующей в школе «эстетической схоластики»?

Задачи школы Стоюнин видел в том, чтобы 1) сообщать учащимся «истинные познания, касающиеся природы и человека», 2) развивать у них «навыки строгого мышления и осторожного суда» и такие чувства, как гуманность, «стремление к любви и правде», любовь к родине, чувство эстетическое, 3) прививать навыки к труду.

Эти три задачи, по мнению Стоюнина, должен взять на себя и преподаватель литературы.

Что же для этого он должен делать?

Он должен начать с того, чтобы вместо прежних разговоров о литературе изучать самую литературу, должен знакомить учащихся в первую очередь с литературным материалом.

Именно чтение и разбор произведения, работа над текстом под руководством учителя дадут возможность литературе выявить свою громадную образовательно-воспитательную силу.

«Каждое истинно художественное произведение, — говорил Стоюнин, — отражает в себе жизнь, действительность, с которою связывается много нравственных, общественных и других вопросов. Разбирая такое произведение, мы необходимо должны подробно осудить его содержание, без чего невозможна даже и одна эстетическая оценка: следственно, должны иметь дело с разнообразными вопросами жизни, коснёмся ли разбора фактов, или личностей и их характеров, или отношения их между собою, или идеалов самого поэта, будем ли рассматривать основную его идею, отношение его к действительности или его поэтическое мирозерцание, — всё будет наводить нас на вопросы, близкие и интересные каждому, вопросы житейские: а с ним вместе будут разясняться и самые понятия — нравственные, семейные, общественные понятия, которые у учеников обыкновенно бывают слишком туманны, неопределённые и сбивчивы, так как им редко приходится задумываться над ними».

В связи с указанными образовательно-воспитательными задачами литературных занятий Стоюнин решал вопрос о материале, о программе литературных занятий:

«Начинать чтение и разборы удобнее с произведений близких к нашей современности, так как в них изображается обстановка жизни, более или менее знакомая ученикам, и не требуется многих исторических объяснений, которые необходимо усложняют разборы... Ученик скорее заинтересуется вопросами, касающимися жизни знакомого ему общества, и ближе будет принимать к сердцу ответы на эти вопросы».

Разборы образцовых произведений, близких интересам учащихся, должны, по мнению Стоюнина, составлять основное содержание занятий в средней школе.

После того как учащиеся изучат ряд образцов литературы, можно в последнем классе переходить и к истории, т. е. «к чтению произведений из времён, более для нас отдалённых», причём этот исторический курс ставит перед собой те же образовательно-воспитательные задачи.

Следуя за историко-культурной школой в понимании историко-литературного процесса, Стоюнин, вместе с тем, обнаруживал достаточный интерес и к художественной специфике литературы.

Он ясно представляет себе органическую связь формы и идейного содержания и говорит о необходимости

«... приучать учащихся ясно понимать и поэтический язык, рассматривать поэтические образы в отношении мысли и формы, видеть логическое развитие идеи, внутреннюю связь между частями, вникать в построение сочинения в зависимости от основной мысли».

У Стоюнина всегда в центре внимания—идейное содержание произведения, анализ же образов, композиции, языка—только средства раскрытия этого содержания. Этим он решительно отличается от авторов риторик и пиитик, ограничивавшихся в изучении литературы вопросами стилистики и классификации жанров.

Стоюнин отличается от них и во взглядах на методы школьной работы.

Метод, рекомендуемый Стоюниным,—это активный метод, вырабатывающий навык к труду, требующий от учащихся внимательного, вдумчивого наблюдения над текстом, а от преподавателя—системы направляющих вопросов:

«Труд преподавателя будет состоять в том, чтобы поставить вопросы, которые должны разрешаться наблюдением над памятником.

Труд ученика—при данной обстановке и вопросах—выявлять в содержании разбираемого сочинения, в развитии и способы изложения мысли и самому убедиться в тех выводах, которые служат ему характеристикой. Никто не обязывает преподавателя делать свои собственные выводы; он может брать их готовые, сделанные другими и оправданные критикой; но он должен педагогически поступать с ними, т. е. довести до них ученика путём его собственных наблюдений».

Такой метод связан с требованием медленности, но основательности проработки, он ограничивает количество произведений, подлежащих изучению, но зато требует, чтобы произведения брались не в отрывках, а в целостном, законченном виде. Отрывки из произведений, обычно помещавшиеся в литературных хрестоматиях, Стоюнин сравнивал с обрывками от разных картин: «Какое понятие по ним мы составим себе о целых картинах?» Поэтому

«...лучше прочитать два-три сочинения, но вполне и разобрав их сколько возможно подробнее, чем отрывки из сотни сочинений. Та же основательность проработки требует ограничения в количестве вопросов».

Ценность методического пособия Стоюнина состояла в том, что он не только установил принципы анализа литературного произведения, но на ряде примерных разборов показал, как надо работать над текстом.

Возьмём в качестве образца разбор рассказа Тургенева «Бежин луг». В основу разбора положено тщательное изучение текста. Первый вывод из этого изучения касается общей композиции рассказа. «Рассмотрев внимательно все подробности рассказа,—говорит Стоюнин,—каждый заметит, что автор в нём то рисует природу, то изображает людей».

Установив общий композиционный план, Стоюнин переходит к рассмотрению смыслового значения отдельных компонентов. Анализ художественных средств, какими пользуется Тургенев при описании природы (например, обилие таких эпитетов, как *таинственно, пугливо, неясно, глухо, немо, печально, уныло* и т. п.), приводит Стоюнина к выводу, что в описании природы у Тургенева «на первый план выступает всё таинственное, сильно действующее на воображение неразвитого человека». Анализ другой части рассказа—изображение людей, поскольку это

раскрывается в беседе мальчиков, убеждает Стоюнина в том, что рассказ рисует неразвитых людей, находящихся во власти природы:

«... Каждый шаг их сопровождается суеверием, которое, с своей стороны, ставя их в ложное отношение к жизни, часто уничтожает добытое ими случайно счастье или совсем не допускает его».

«Следственно,—делает вывод Стоюнин,—прочное счастье в такой среде невозможно. Вот идея произведения».

Но этот вывод для Стоюнина имеет пока предположительный характер. Чтобы окончательно установить его, надо его проверить на всех подробностях рассказа.

Проверка подтверждает предположение. В особенности убедительным доказательством считает Стоюнин историю Павлуши, смерть которого была следствием суеверного отношения к явлениям природы.

Итак, «при суеверном отношении к природе счастье человека крайне непрочное; прочность счастья находится в тесной связи с истинным образованием».

В разборах Стоюнина проявляются и сильные и слабые стороны его методики.

Положительные стороны разборов в том, что Стоюнин всегда опирается на внимательное изучение текста и умеет в каждом произведении нащупать те его особенности, на анализе которых яснее всего определяется его идейный смысл: для одних произведений это будет изучение композиции («Бежин луг» Тургенева, «Песнь о вещем Олеге» Пушкина, «Старосветские помещики» Гоголя), для других—истолкование основного образа («Дурочка Дуня» Майкова), для третьих—сопоставление образов («Лес» Кольцова), для четвёртых—сопоставление с образом из другого произведения (Скупой рыцарь Пушкина и Плюшкин Гоголя). Стоюнин привлекает к разбору и поэтический язык (пейзаж в рассказе Тургенева «Бежин луг»), показывает обусловленность драматической и эпической формы замыслом писателя («Скупой рыцарь», «Мёртвые души»).

Слабая сторона Стоюнина в том, что, определяя идейный смысл произведения, он иногда обедняет его, так как сводит дело к какой-нибудь идее, не выходящей из рамок его умеренно-прогрессивного мировоззрения. Например, идея «Капитанской дочки» Пушкина определяется Стоюниным так: «любовь может довести до бескорыстного героизма только человека нравственно развитого». Идея «Старосветских помещиков» очень близка к идее «Бежина луга»: Гоголь, оказывается, «имел в виду представить, как непрочное счастье людей, слишком мало развитых умственно, хотя бы в нравственном отношении они были и прекрасные люди».

В настоящее время, в свете марксистско-ленинского учения, ясна ошибочность подобного рода толкований, но вместе с тем понятно и то, что именно такие идеи должен был находить в литературе Стоюнин, рационалист, представитель буржуазного просветительства 60-х годов.

В общем методические взгляды Стоюнина представляют собой целостную законченную систему, отражающую стремления прогрессивных педагогов его времени.

Система литературного чтения, как средства общественно-политического воспитания, развёрнутая в книге Стоюнина «О преподавании русской литературы», а также в пособии В. И. Водовозова «Русская литература в образцах и разборах» (1868), отвечала требованиям прогрессивного учительства 60-х годов, но не встретила поддержки Министерства Народного Просвещения.

В 70—80-х годах XIX века в младших и средних классах гимназии и реальных училищ прочно утвердилась другая система—объяснительное чтение с резким уклоном в сторону логико-стилистического анализа текста.

В 90-х годах и в начале XX века вновь заговорили о воспитательном чтении. На съездах преподавателей русского языка и литературы начались горячие споры о преимуществе объяснительного и воспитательного чтения, появились новые хрестоматии и сборники произведений, предназначенные для воспитательного чтения. Среди этих новых книг следует отметить книги для чтения Г. Г. Тумина: «Счастлив тот, кто любит всё живое», «Жизнь благо» и «Сердце человека», Хрестоматию А. Н. Острогорского «Живое слово», Хрестоматию Н. Л. Бродского, Н. П. Сидорова и др. «Наш мир», «Подвижную хрестоматию» П. Н. Сакулина. Методика работы по принципам воспитательного чтения полнее всего была раскрыта в книге Ц. П. Балталона «Воспитательное чтение» (1-е издание—1891 г.).

б) Ц. П. Балтalon Если говорить о приёмах анализа литературного произведения, то в этом отношении Ц. П. Балтalon немного прибавил к тому, что было дано Стоюниным и другими методистами-шестидесятниками, а в смысле разносторонности анализа книга «Воспитательное чтение» была даже шагом назад.

В образцах литературных разборов, приведённых в «Воспитательном чтении», мы не найдём того органического объединения в анализе литературного текста его воспитывающей, познавательной и художественной стороны, которое так блестяще показано Стоюниным.

Ценность методики Балталона в другом.

Балтalon первый поставил вопрос о психологических основах воспитательного чтения и тем самым внёс свежую и очень здоровую струю в работу учителя.

Конец XIX и начало XX века в Западной Европе, в Америке и в России были временем развития экспериментальной психологии и изучения психических особенностей детского и юношеского возрастов. Пропагандистами экспериментальной педагогической психологии применительно к школьному обучению у нас были А. П. Нечаев, В. П. Вахтеров, Ц. П. Балтalon и др.

Балтalon пришёл к совершенно правильному выводу, что для выяснения вопроса о максимальной эффективности детского чтения следует обратиться в первую очередь к самим детям. Надо определить читательские интересы учащихся и их эстетические критерии. Балтalon провёл анкету среди 320 учащихся младших четырёх классов средней школы, предложив им следующие вопросы: 1) Что вы любите больше читать: рассказы, стихи или басни? 2) Что вы любите больше: самому читать или слушать, как вам кто-нибудь читает? 3) О чём вы больше любите читать—о животных или о людях,—или всё равно? 4) Какие

вы больше любите рассказы: длинные или короткие? 5) Что вам больше нравится в рассказах—правда, действительность, или сказка, фантазия?

Большинство опрошенных (до 90%) высказались за рассказы, за самостоятельное чтение, за произведения, изображающие жизнь людей (а не животных), за длинные (фабульные) произведения, за правдивый, реальный показ действительности.

Подбирая для классного чтения фабульные рассказы о людях, Балталон обратился к литературе, созданной для детского возраста и наиболее отвечающей интересам и эстетическим требованиям детей—к рассказам Мамина-Сибиряка, К. Станюковича, Засодимского, Самойловича и др. По словам Балталона, при чтении в школе произведений детской литературы «в классе устанавливается какая-то светлая атмосфера, связывающая преподавателя с учениками; они слушают чтение с напряжённым вниманием, с нетерпением ожидают нового чтения и беседы; у самого преподавателя становится светло на душе, как у человека, нашедшего полезное, живое дело; он сознаёт, что близко подошёл к настоящему душевному миру детей, к их личности, к кругу их интересов и чувств».

В методических разработках, приведённых в книге «Воспитательное чтение», наиболее интересны указания, относящиеся к «правственно-воспитательной задаче» разбора. «Надо заставить детей,—говорил Балталон,—как можно живее и полнее переживать нравственные настроения, чувства и поступки изображаемых лиц». Для этого Балталон советует привлечь самих детей к деятельному участию в наглядном воплощении главных моментов рассказа. Так, например, при чтении рассказа Ф. Тютчева «Один день на поле сражения» можно предложить детям изображать, как лежал раненый, как солдат подавал ему флягу, поддерживая его голову и т. п.: «участие моторного элемента,—говорит Балталон,—усиливает переживание».

Система «воспитательного чтения» у Балталона отличается продуманностью и стройностью, но имеет один очень существенный недостаток: она неправильно решает вопрос о соотношении педагогической и психологической основ литературного чтения. Балталон недостаточно учитывал, что, хотя чтение и должно считаться с интересами и эстетическими вкусами детей, но оно, вместе с тем, ставит задачей дать учащимся общественно-политическое и литературное образование. А для этого необходим высококачественный художественный материал, среди которого детская литература может занять очень скромное место.

Если школа хочет на литературном чтении дать сведения об особенностях художественной литературы, повысить у учеников критерии художественной оценки произведений и помочь им в усвоении литературного языка, она должна обратиться для этого не столько к Засодимскому и Станюковичу, сколько к Тургеневу, Л. Толстому, Чехову и Горькому.

Недостатки методических взглядов Балталона не мешают, однако, признанию его больших заслуг перед методикой преподавания литературы. Современный советский учитель должен ознакомиться с теми страницами «Воспитательного чтения», где говорится о психологических основах занятий по литературе, так как и теперь, рекомендуя учащимся тот или иной материал, мы зачастую руководствуемся нашими личными вкусами и далёкими школьными воспоминаниями,

вместо того чтобы изучить программный материал со стороны соответствия его школьному возрасту.

**Литература
как средство
художественного
воспитания**

Вторая линия в методике литературного чтения, так же как «воспитательное чтение» проходящая через всю историю нашей дореволюционной школы второй половины XIX и начала XX века, определяется акцентированием внимания к эстетической, художественной стороне литературного произведения.

Понятие эстетического чувства, а тем более эстетического воспитания—понятие сложное, в которое методисты вкладывали разное содержание.

Если суммировать различные взгляды на этот вопрос, то можно указать три основных элемента эстетического воспитания на уроках литературного чтения: 1) воспитание у учащихся яркости и силы эстетического восприятия, 2) развитие художественного мышления и 3) выработку правильного художественного критерия и эстетического вкуса.

Перед сторонниками эстетического воспитания вставал вопрос о том, какова должна быть связь между культурой эстетического чувства учащихся и такими существенными сторонами занятий по литературе, как познание действительности, воспитание морали и т. п.

Этот вопрос разрешался по-разному: одни понимали эстетическое воспитание ограничительно, как фиксацию внимания только к художественной форме произведения, другие рассматривали «прекрасное» в литературе как сложную категорию, включающую в себя, наряду с красивым, также истинное и доброе.

а) В. П. Острогорский

Именно так широко понимал задачи художественного воспитания основоположник этого течения в истории нашей методики В. П. Острогорский.

Эстетические взгляды В. П. Острогорского изложены им в «Письмах об эстетическом воспитании». Говоря о воспитании у подрастающей молодёжи чувства и воображения как об основной задаче школы, В. П. Острогорский проводит резкую грань между низшей и высшей ступенями эстетического чувства. Есть, говорит он, тонкие знатоки-эстеты, ценители красивой формы, «остающиеся бессердечными, постыдно равнодушными к добру и злу». «Это—эстетики искусства для искусства». И есть люди, проникнутые высшей красотой, сложным эстетическим чувством, в которое входит три основных элемента: 1) «чувство красивой формы в линиях, красках, тенях, движениях, звуках, 2) чутьё истины, т. е. распознавания лжи от правды, пошлого от содержательного, умного от глупого... и 3) чутьё добра, т. е. чутьё любви, страданий, жертв ради других, подвигов,—всего, что может вызвать в нас слезу умиления, человеколюбивое всепрощение»... Всё это вместе В. П. Острогорский называет этико-эстетическим воспитанием.

Художественной литературе, по его мнению, принадлежит совершенно исключительная роль в деле этико-эстетического воспитания, а преподаватель литературы должен быть центральной фигурой в педагогическом коллективе, в силу чего к нему следует предъявлять особенно высокие требования.

С этой точки зрения подходит В. П. Острогорский и к занятиям по литературе в младших четырёх классах гимназии,—к тому, что мы

называем литературным чтением. «Литературное образование с детского возраста, когда душа, ещё не окрепшая для сухих формальных знаний, живёт по преимуществу чувством и воображением, от известного воспитания и направления которых и слагаются на всю жизнь основы характера, должно иметься в виду прежде всего преподавателями родного языка, и с *самых младших классов*». В «Беседах о преподавании словесности» (1885) В. П. Острогорский определяет программу занятий по литературе для I—IV классов гимназий и указывает основные методы работы. Это 1) активное, выразительное чтение, 2) заучивание наизусть и выразительное произношение стихотворных образцов, 3) внеклассное обязательное чтение, сопровождаемое классными воспитательными беседами и последующими проверочными вопросами, 4) живое слово учителя.

Для того чтобы яснее представить себе методические взгляды В. П. Острогорского, надо сопоставить их со взглядами В. Стоюнина.

И тот и другой методист обычно рассматриваются в истории нашей школы, как передовые, прогрессивные педагоги, стремившиеся к моральному, общественному воспитанию учащихся средствами художественной литературы.

Но при всём сходстве В. Стоюнина и В. П. Острогорского между ними было существенное различие.

Стоюнин ставил главной задачей литературного чтения выработку у учащихся мировоззрения, как системы взглядов на общественную жизнь. На основании его разборов литературного материала, помещённых в книге «О преподавании русской литературы», можно совершенно точно определить круг тех идей и чувств, которые он считал необходимыми для воспитания «человека и гражданина».

В связи с этой задачей Стоюнин в своих разборах обращался по преимуществу к логике учащихся: он учит школьника осмысливать литературное произведение, находить скрытую в нём общественно-моральную идею. Основной метод Стоюнина — анализ текста силами учащихся, под руководством преподавателя, литературная беседа.

В. П. Острогорский видел основную задачу в воспитании у школьников прогрессивного мироощущения, возвышенного, но довольно неопределённого идеализма. И в «Письмах об эстетическом воспитании» и в «Беседах о преподавании словесности» он не даёт точных указаний о содержании «идеалов», необходимых, по его мнению, для учащихся средней школы: он говорит обычно о том, что у подрастающей молодёжи следует вырабатывать «отвращение ко всему дурному и пошлому и стремление ко всему возвышенному и благородному».

В связи с этой задачей, В. П. Острогорский апеллирует не только к рассудку, но в такой же степени, если не больше, к воображению и чувству учащихся.

Он не отказывается от аналитической работы над текстом. В. П. Острогорский не дал образцов разборов, как сделал это Стоюнин, но он перевёл, а потом переделал, приспособив к нуждам русской школы, методическое пособие популярного в 60—70-е годы Эккардта «Руководство к чтению поэтических сочинений».

Пособие Эккардта очень далеко от совершенства. Оно имело в виду дать читателю схему углублённого чтения и для этого предлагало ряд

типовых вопросов для разбора эпических, лирических и драматических произведений, причём каждый вопрос сопровождался подробными комментариями. Вопросы этих очень много. Так, даже для лирического стихотворения предлагается 20 типовых вопросов. Многие из них имеют характер сентиментального морализирования и анализируют не столько произведение, сколько чувства и впечатление читателя. Так, читатель, «проработав» стихотворение, должен обязательно спросить себя: «В чём состоит нравственная польза, принесённая мне чтением стихотворения?»

Педантизм и надоедливое морализирование Эккардта были ясны и В. П. Острогорскому, почему в предисловии к его «Руководству» он предупреждает учителя от «злоупотребления» этой книгой и советует умеренно пользоваться её вопросами. Но в распоряжении В. П. Острогорского не было другого лучшего пособия, фиксировавшего внимание на композиции и стиле литературного произведения. В руководстве же Эккардта В. П. Острогорского привлекала этико-эстетическая направленность книги и рекомендуемые автором тщательный анализ текста и активное, выразительное чтение.

Но всё же В. П. Острогорский считал наиболее существенной стороной этико-эстетического воспитания не аналитическую работу сознания, а непосредственное и яркое переживание поэтических образов. Отсюда — горячая пропаганда живого вдохновляющего слова учителя, рекомендация выразительного чтения и особое внимание к внеклассным занятиям по литературе. В. П. Острогорский первый заговорил о том, что правильная, строго продуманная организация внеклассного чтения — один из главных факторов этико-эстетического воспитания.

Заслуга В. П. Острогорского перед школой состояла в том, что он дополнил Стоюнина, выдвинув на первый план те стороны и приёмы литературного чтения, которые у Стоюнина оставались в тени.

В общем в 80—90-е годы, в эпоху свирепой реакции, этико-эстетическое воспитание В. П. Острогорского сыграло несомненно положительную роль.

Не то следует сказать о некоторых других сторонниках этико-эстетического воспитания в школе, современных Острогорскому.

б) **В. И. Покровский** Так, одновременно с книгой Острогорского «Беседы о преподавании словесности» была выпущена в свет книжка В. Покровского «Поэзия как главный фактор эстетического развития». В. Покровский потом оказал влияние на дореволюционную среднюю школу, как автор многочисленных историко-литературных хрестоматий, широко распространённых в нашей школе в конце XIX и начале XX века. Поэтому на взглядах В. Покровского стоит вкратце остановиться.

Покровский также говорит об эстетическом воспитании, но это воспитание имеет реакционный характер. Правда, В. Покровский, так же как и Острогорский, в понятие прекрасного вкладывает стремление к истинному и доброму, он также говорит о воспитании морали через художественную литературу, но самая эта мораль у него совершенно иного качества.

Покровский говорит о том, что поэзия должна воспитывать у детей религиозное чувство, преданность царскому правительству и т. п.

Культивировать это «прекрасное в жизни» он советует через стихи Жуковского, Хомякова, Тютчева, Майкова, кн. Одоевского, Веневитинова.

Самым основным и опасным «врагом прекрасного» он считает современную реалистическую литературу, особенно таких писателей как Золя, который, по его словам, вместо того чтобы облагораживать вкус читающей публики, потворствует им, показывая открыто «все мерзости».

Покровский заканчивает свою книгу стихотворением «Против течения» Ал. К. Толстого, призывавшего когда-то к борьбе с революционно-демократической литературой во имя прекрасного, чистого искусства. В. Покровский также надеялся своей книгой возбудить «течение встречное против течения».

Но к чести преподавателей-словесников надо сказать, что попытка эта не имела успеха. Если методическая система В. Острогорского далеко не всех удовлетворяла своим абстрактным идеализмом, то призывы В. Покровского, проникнутые откровенной реакционностью, могли только отпугнуть преподавателя от того, чтобы сделать поэзию фактором эстетического развития учащихся.

Новое слово в методике художественного воспитания было сказано в конце XIX и в начале XX века теми литературоведами и педагогами, которые подошли к вопросу о литературном чтении с позиций учёного-лингвиста Потебни и созданной им психологической школы.

«Всё то, что мы называем миром, природой, — писал Потебня, — что мы ставим вне себя как совокупность вещей, действительность и самое наше Я — есть сплетение наших душевных процессов, хотя и произвольное, а вынужденное чем-то находящимся вне нас. В этом смысле всё содержание души может быть названо «идеальным» (Потебня, Из записок по теории словесности).

На основе такого субъективного идеализма Потебня определяет природу слова и литературного произведения, говорит о множественности их значений в зависимости от восприятия слушателя и читателя и приходит к выводу, что устойчивым элементом в художественной литературе и, следовательно, объектом изучения в литературной науке могут быть только процесс, психология и формы поэтического творчества.

Как сказалось потебнианство на школьной методике?

Одной из первых попыток применения потебнианства к школьному преподаванию следует считать статью Князева в журнале «Русская школа» за 1901 г.: «Современные вопросы преподавания русского языка и словесности в средней школе».

«Литература может быть научно изучена в двух направлениях: со стороны идей, их жизненной правды, силы и полноты содержания, их исторической премущественности, в связи с содержанием культуры, развития народного самосознания, — и со стороны средств самоопределения в слове той творческой деятельности духа, силой которой возникают и созревают в сознании писателей литературные идеи, со стороны языка, формы, характера

или тона литературных произведений, в связи с особенностями духовной организации автора».

Из этих двух направлений Князев выбирает второе. Он решительно отталкивается от господствующих взглядов культурно-исторической школы, от Пыпина и его многочисленных последователей, и призывает школу к изучению «средств внешнего выражения содержания, т. е. языка и литературной формы». Ближайшую цель преподавания литературы он видит в «изучении литературных форм и обучении языку в широком смысле слова».

В начале XX в. потебнианство находит себе широкое распространение среди словесников и отражается и на программах, и на методической и учебной литературе¹.

Б. А. Лезин, В. И. Харциев, И. П. Плотников, В. В. Данилов и ряд других методистов и составителей учебников переносят центр тяжести преподавания с изучения идей и литературных персонажей на изучение психологии творчества писателя, на выяснение творческой истории произведения и генезиса образов, на анализ жанра, композиции и языка.

Наиболее полно потебнианское течение в методике представлено в книге В. В. Данилова «Литература как предмет преподавания» (1917).

Данилов начинает свою книгу с критики распространенных в его время взглядов на литературу как на средство «прямого морального воздействия» на учащихся или как на «простое отражение жизни». Для него литература прежде всего «явление психической жизни», «результат развитого образного мышления».

Данилов видит в создании литературного произведения, а также и в читательском восприятии его, сложный творческий процесс, объясняемый законами ассоциации и апперцепции. Он считает, что идея произведения не дается в готовом виде, а всякий раз снова создается воспринимающей его личностью.

«Читатель, — повторяет он Потебню, — может лучше самого поэта постигнуть идею его произведения. Сущность, сила такого произведения не в том, что разумел под ним автор, а в том, что оно действует на читателя или зрителя, следовательно, в неисчерпываемом возможном его содержании».

Если «никакой объективной идеи произведения не существует», то что же должно быть предметом научного изучения в литературе?

Очевидно, это не идеологическая его сторона, не идейное содержание, субъективно привносимое читателем, а то, что в произведении объективно, то-есть его внешняя и внутренняя форма.

«Кроме содержания, зависящего от апперцепции, — говорит Данилов, — художественное произведение складывается ещё из двух объективных стихий: внешней и внутренней формы, которые могут поэтому стать предметом объективного изучения и являются материалом истории литературы».

Что же может дать художественная литература как учебный предмет? По мнению В. Данилова, основная её задача состоит в том, чтобы

¹ Сборники «Вопросы теории и психологии творчества» под ред. Лезина, популяризовавшие идеи потебнианства, издавались в 1907—1923 гг.

служить формальному развитию школьника, быть «педагогическим средством для развития образного мышления». «Это,—говорит В. Данилов,—самый главный смысл изучения литературы в школе».

Образное же мышление столь же необходимо для выработки мирозерцания учащегося, как и мышление научное.

«Представления, возникшие под влиянием произведения, относятся к области личного опыта читателя, и таким образом в сферу этого опыта вносятся некоторая связь: целый ряд представлений ассоциируется в одну связную цепь под влиянием какого-либо одного образа, суждения. Этими упорядочивается и приводится в связь мирозерцание ученика».

Другой видный представитель психологической школы, В. Харциев, в статье «Психология поэтического образа в применении к воспитанию»¹ также говорил о субъективизме понимания литературного произведения и также видел смысл литературного чтения в развитии у школьников способности образного мышления.

Основной путь для развития этой способности, по мнению В. Харциева, состоит в том, чтобы читатель по возможности проникался тем подъёмом духа, тем вдохновением, какое было пережито писателем в процессе поэтического творчества.

«Чтение поэтического произведения, его понимание есть своего рода воссоздание его по-своему из запаса своих собственных впечатлений, переживаний, есть создание каждый раз нового поэтического образа. Такое чтение и понимание требует от читателя того вдохновения, которое считалось раньше, да и теперь подчас считается привилегией избранных поэтов. Учить такого рода чтению не значит выводить основные идеи, а приучать присматриваться к тому, как соткан образ, как он возник. Прodelать эту работу—значит пройти по той дорожке, по которой шёл автор,—найти основу самой ткани».

Потебнианцы внесли ценный вклад в понимание задач литературного чтения, так как поставили вопрос о развитии художественного мышления. Порочность их методических взглядов коренится в философских основах потебнианства, в субъективном идеализме.

Признать, что представления о мире и моральные понятия у каждого человека определяются его собственным личным опытом, а не являются отражением (хотя бы и условным) объективной действительности, это значит—лишить преподавателя подлинного педагогического руководства. Преподаватель не в состоянии передавать учащимся своего понимания произведения, внушать им своё отношение к этому произведению,—ему остаётся формальная роль организатора общей работы, помогающего учащимся в выяснении и уточнении их собственных взглядов.

Ещё дальше в направлении выхолащивания из литературного чтения его познавательно-воспитательной значимости пошли формалисты.

Сторонники формальной школы в литературоведении, декларировавшие свои взгляды на литературу в сборниках ОПОЯЗ (1916—1917), не признавали за литературным произведением и той субъективно познавательной ценности, о которой говорили потебнианцы.

¹ «Вопросы теории и психологии творчества», т. I, Харьков, 1911.

Пусть познанием жизни занимается наука, задача художественной литературы,—по мнению формалистов,—дать радость осязаемого слова. Явления жизни и идейное их осмысление—это лишь сырой материал, из которого художник конструирует произведение искусства. Исследователь, а за ним и читатель должен интересоваться лишь приёмами, какими сделана та или иная художественная вещь. «Если наука о литературе хочет стать наукой, она принуждается признать приём своим единственным героем» (Якобсон, «Новейшая русская поэзия»).

Эстетическое воспитание в школе, с этой точки зрения, сводится к культуре художественного «наслаждения» и любования красотой поэтической формы.

Отзвуки потепбианских и формалистических взглядов на литературное чтение можно найти в некоторых учебных пособиях и методических руководствах начала XX века.

д) Учебные пособия А. М. Смирнова-Кутачевского и В. Голубева

Наибольший интерес для нашей школы из пособий этого типа имеют «Руководство к изучению художественных произведений» А. М. Смирнова-Кутачевского (1913) и «Объяснительное чтение художественных произведений» В. Голубева (1913).

Книга Смирнова-Кутачевского: «Руководство к изучению художественных произведений»—курс IV—V класса средних учебных заведений. Смирнов-Кутачевский отталкивается от «развивающего курса», преследующего задачи общественно-политического воспитания и заявляет себя сторонником художественного воспитания учащихся. Для него каждое художественное произведение есть как бы свой мирок, индивидуальное целое, в котором есть своя красота; дать ощущение этой красоты, выяснить, отчего и почему то или иное произведение интересно—это и есть основная задача литературного чтения. Смирнов-Кутачевский не отрицает образовательных и воспитательных задач, но считает, что основная сила художественной литературы—в яркости и глубине читательского восприятия: чем больше учащийся проникает в эстетические красоты произведения, тем больше он воспринимает от литературы то, что в ней есть познавательного и воспитывающего. Опираясь на этот принцип, Смирнов-Кутачевский подбирает в хрестоматии лучшие образцы литературных произведений, доступных возрасту, и располагает этот материал по категориям теории литературного творчества, представляющей собой как бы несколько ступеней проникновения читателя в эстетическую сущность литературы. Соответственно этой задаче хрестоматия распадается на следующие разделы: 1) художественное творчество как меткое обозначение (сказки, басни, пословицы); 2) художественное творчество как выражение личных переживаний (рассказ Чехова «Светлой ночью»); 3) художественное творчество как изображение яркой личности (былины и «Песня о купце Калашникове» Лермонтова); 4) художественное творчество как область фантастики (фантастическая сказка) и, наконец, 5) художественное творчество в игре (детская песня, народная драма и т. д.).

В том же плане развития у школьника художественного чувства и художественного понимания составлено методическое пособие В. Голубева «Объяснительное чтение художественных произведений». Голубев считает, что старый логический путь чтения художественных

произведений должен уступить место новому пути, на котором «душа поэта окажется с душой читателя в сношении». «Художественное произведение—не силлогизм, а «диалог впечатлений»—диалог писателя и читателя. Голубев охотно повторяет вслед за Ю. Айхенвальдом: «Писателя всегда создаёт читатель... Вне субъективных впечатлений литература, как и вообще искусство, не существует».

Наиболее ценная сторона книги В. Голубева—методические указания по различным видам литературного чтения: В. Голубев подробно говорит о том, как надо работать над сказкой, басней, рассказом и другими жанрами.

Наконец, следует отметить ещё одну работу, трактующую о чтении литературных произведений в том же плане эстетического воспитания учащихся, книгу Гершензона «Видение поэта» (1919). Сторонник философии Бергсона, Гершензон считает, что познание мира даётся не только путём логическим—в науке, но ещё в большей степени путём интуитивным—в искусстве. Гершензон полагает, что каждому поэту и писателю свойственно особое интуитивное видение мира, и задача читателя заключается в том, чтобы проникнуть в это «видение» таким же интуитивным путём. Для этого необходимо «медленное чтение». Школьникам надо привить искусство медленного чтения, умение читать текст останавливаясь на отдельном слове, усматривая детали, смысл которых обычно проходит мимо читателя в беглом чтении.

Исходные методологические позиции авторов всех этих книг, посвящённых вопросам художественного воспитания, требуют критического к себе отношения, но многие их отдельные наблюдения и рекомендуемые приёмы работы с текстом должны быть доведены и до нашего учителя.

Объяснительное чтение как средство развития мышления и речи

Наряду с системами образовательно-воспитательного и художественного чтения, было в истории методики литературы третье течение, которое можно назвать логико-стилистическим. Сторонники этого течения считали наиболее существенной стороной чтения не

выработку мировоззрения, не воспитание эстетических эмоций и художественного мышления, а развитие у учащихся способности правильного логического мышления и правильной литературной речи.

Этот взгляд на чтение наиболее полно был развёрнут а) Л. Поливанов в методике Льва Поливанова. Образованный и талантливый методист 70—80-х годов, Лев Поливанов, автор ряда хрестоматий для средней школы—с I класса по VIII, давший стройную систему занятий по литературе в средней школе,—сопровождает свои хрестоматии предисловиями, в которых формулирует свои взгляды на задачи литературного чтения.

Лев Поливанов примыкал к сторонникам так называемого объяснительного чтения. Но это был термин, в который вкладывали совершенно различное содержание. Можно говорить о двух основных вариантах объяснительного чтения.

Объяснительное чтение, широко распространённое в начальной школе, рассматривало литературный текст, как средство образовательных бесед. Наиболее ярким представителем такого объяснительного «энциклопедического» чтения был Бунаков. Для него рассказ или стихотворение были трамплином, отталкиваясь от которого можно вести

с детьми разнообразные, очень иногда полезные беседы. Бунаков был одним полюсом в понимании объяснительного чтения.

Другим полюсом было объяснительное чтение, в котором литературный текст использовался для того, чтобы развивать лексикон учащихся и научить их правильному построению речи. Были методисты, чрезмерно увлекшиеся задачей обогащения лексики учащихся и сводивших работу над текстом к объяснению слов и выражений. Такое чтение получило в методике ироническое название чтения «словотолковательного».

Лев Поливанов был далёк и от развивающих бесед Бунакова и от словотолковательного чтения.

Его понимание объяснительного чтения, господствовавшее в средней школе 70—80-х годов, сводилось к следующему. Л. Поливанов заявлял, что чтение текста в III—IV классах средней школы не должно ставить своей задачей дать учащимся какие-либо новые знания о жизни: это задача других предметов. На уроках географии, истории, естествознания ученики приобретают новые сведения о природе и обществе, — на уроках русского языка, читая литературную хрестоматию, они должны учиться языку и упражняться в неразрывно связанном с языком логическом мышлении. Это — специфическая задача словесника. Не приобретение новых знаний, не выработка новых понятий, а приобретение новых слов и понимание логического строя речи — вот особая роль литературного чтения.

Объяснительное чтение — по мысли Л. Поливанова — должно иметь дело с такими статьями, которые предлагают ученику

«именования представлений и понятий, уже входящих в область его познаний... При чтении представления и понятия суть *известные* для читающего; основная мысль, во имя которой они приведены в сочетание, это — то неизвестное, которое требуется найти. Найти это неизвестное — значит — понять читаемое; помочь найти это неизвестное — вот задача объяснительного чтения... А если статья имеет целью сообщить новые сведения, материал не годится для классного чтения».

Как же эту задачу литературного чтения как средства развития языка и мышления учащихся осуществляет Л. Поливанов в хрестоматии, предназначенной для III—IV классов? В хрестоматию входят небольшие прозаические статьи, басни, баллады и отрывки — эпизоды из романов и повестей. Все эти произведения отличаются одной обязательной особенностью: они дают знакомый материал, построены очень стройно и написаны хорошим языком.

Как же работать над статьями? Основное, что нужно сделать, — это выяснить их план и строение и определить их языковые особенности. Сравнительно с «словотолкователями» методика объяснительного чтения у Л. Поливанова была значительно сложнее и интереснее, так как словесная форма у него всегда связывается с содержанием, и он проявляет большой интерес к композиции произведения.

«В III—IV классах, — говорит Л. Поливанов, — выдвигается на первый план синтаксический строй отечественной речи. Обучаясь грамматике, ученик узнаёт синтаксические законы языка; он должен под руководством учителя применить свои синтаксические знания к объяснению читаемых статей; вникая в мысли их, наблюдать технику их синтаксического строя, неразрывно с объяснением содержания статей».

Лев Поливанов по-своему блестяще разрешает эти задачи. С большим искусством он сочетает анализ грамматического строя речи с анализом содержания текста. Несомненный интерес в этом смысле представляет сделанный Л. Поливановым разбор стихотворения Лермонтова—«Когда волнуется желтеющая нива». Поливанов берёт это стихотворение Лермонтова, как правильно построенный период, состоящий из двух частей—повышения и понижения, и показывает, как синтаксический строй речи у Лермонтова отвечает идее произведения.

Л. Поливанов ценил логико-грамматический разбор произведения и потому ещё, что видел в этом наиболее верный путь к развитию речи учащихся. «Синтаксический анализ статей (в хрестоматии), из коих большая часть, вследствие своего логического построения, имеет незаменимый характер рассуждения, есть единственный путь к первым опытам собственных сочинений учеников».

б) В. Шереметьевский

Позицию Поливанова поддерживали впоследствии другие видные методисты дореволюционной школы—В. П. Шереметьевский и А. Д. Алфёров. Шереметьевский критикует современную ему практику объяснительного чтения, но не того чтения, которое выдвигал Поливанов, а словотолковательного, схоластического чтения. Он также видит основную задачу занятий по литературе в средних классах в обучении отечественному языку. В статье «В защиту живого слова» Шереметьевский заявлял, что если в начальной школе допустимо объяснительное чтение «энциклопедическое» (с развивающими беседами «по поводу»), то в гимназии объяснительное чтение является занятиями по языку, причём «изучение языка при помощи объяснительного чтения, изучение стилистическое нужно вести параллельно, рука об руку с грамматическим, и тогда объяснительное чтение получит более филологический характер, исключая возможность ненужного в средней школе энциклопедизма».

Но Шереметьевский прекрасно понимал, что при таком взгляде на объяснительное чтение оно может в практике рядового учителя приобрести характер схоластических упражнений, и поэтому стремился изобрести приёмы, оживляющие работу учащихся. Шереметьевский предлагал три «регулятора» объяснительного чтения:

1) Не следует строить разбор произведения на вопросах, заранее придуманных учителем,—нужно, чтобы сами ученики, ознакомившись с произведением дома или в классе, научились спрашивать о том, что им непонятно. С выяснения этих вопросов и надо начинать объяснительное чтение.

2) Нужно приучать учащихся читать активно, выразительно, так как выразительное чтение есть вместе с тем и сознательное, толковое чтение.

3) Нужно хорошо поставить пересказ. Шереметьевский особенно выдвигал приём краткого пересказа, наиболее, по его мнению, творческой формы изложения прочитанного текста.

Алфёров в книге «Родной язык в школе» тоже касается вопросов объяснительного чтения и так же, как Шереметьевский и Лев Поливанов, не согласен со сторонниками воспитательного чтения. Полемизируя с Балталоном, Тумимом и авто-

в) А. Д. Алфёров

Алфёров в книге «Родной язык в школе» тоже касается вопросов объяснительного чтения и так же, как Шереметьевский и Лев Поливанов, не согласен со сторонниками воспитательного чтения. Полемизируя с Балталоном, Тумимом и авто-

рами хрестоматий «Живое слово» и «Наш мир», он говорит, что все эти хрестоматии и методические вопросы грешат тем, что стоят на неправильной позиции воспитательного чтения. Они занимаются расширением кругозора учащихся, воспитанием их чувств, в то время как на уроках литературного чтения следует заниматься языком.

Алфёров, подобно Шереметьевскому, стремился в период, когда старая система объяснительного чтения подвергалась очень сильным нападкам с разных сторон,—спасти эту систему тем, чтобы, путём подбора интересного материала и искусно подобранных приёмов, оживить школьную работу. О методическом мастерстве Алфёрова свидетельствует очень интересный образец объяснительного чтения—разбор рассказа «Ледоход» (отрывок из С. Т. Аксакова «Детские годы Багрова внука»).

Необходимо иметь в виду, что Л. Поливанов, В. Шереметьевский и А. Д. Алфёров рекомендуют свой метод объяснительного чтения не только для начальных классов гимназий, но и для учащихся 13—14 лет, обучающихся в третьем и четвёртом классах средней школы. Мы иначе смотрим на задачи литературного чтения в этом возрасте, однако это не мешает нашему учителю обратиться к методике старых мастеров объяснительного чтения и найти там то, что можно применить в нашей школе.

Б. ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ В ИСТОРИИ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ.

Великая Октябрьская социалистическая революция выдвинула задачи коренной перестройки школы. Эти задачи, развитые в «Положении о единой трудовой школе» в 1918 г., получили ещё более яркую формулировку в программе ВКП(б), принятой VIII съездом партии 18—23 марта 1919 г.

Но в первые годы после революции, в период гражданской войны, средняя школа переживала полосу исканий. В практику школьных занятий широко введены были Некрасов, Салтыков, Чехов, М. Горький, современные пролетарские и крестьянские писатели и поэты. Много было обращено внимания на активизацию методов работы. На уроках литературы усердно применялся «трудовой метод» в форме иллюстрирования произведений, создания монтажей и макетов и организации литературных выставок. Но эти искания шли в разброд и имели часто кустарный характер: официальных программ по литературе не существовало.

Программы 1921 года	Впервые материал литературного чтения для I и II классов школы II ступени, соответствующих VI и VII классам нашей современной школы, был определён в 1921 г. в «Программах по литературе», составленных под ред. П. Н. Сакулина.
------------------------	--

Начиная с этой программы, самый термин «литературное чтение» прочно вошёл в обиход советской школы.

В объяснительной записке к программам были указаны общие принципы литературного чтения:

1. «Основным материалом чтения являются художественные произведения и притом всегда в целом виде.

2. Каждое произведение воспринимается и изучается, как живой художественный организм, во всей его эстетической целостности и идейной значимости.

3. Положить в основу плана последовательное изучение отдельных писателей невозможно уже по одному тому, что у каждого писателя имеются произведения различной степени трудности: поневоле одни произведения придётся проходить раньше, другие значительно позже. Группировку произведений нужно делать по какому-то другому принципу.

4. При выборе произведений и их распределении по годам нужно прежде всего исходить из психологии учащихся, принимая во внимание их возраст, степень умственного развития, их вкусы и запросы, как общие, свойственные вообще данному возрасту, так и специальные, подсказываемые переживаемым моментом. Лишь при этих условиях чтение делается в глазах учеников «интересным, жизненным и актуальным занятием».

Переходя дальше к литературоведческим принципам преподавания, программа 1921 г. предлагает строить группировку произведений по двум признакам: по признаку формы и по признаку поэтического содержания (мотивов), но выдвигает на первое место содержание. В этом содержании, говорится в программе, «намечаются три большие сферы поэтического творчества: интимная жизнь сердца, социальная действительность и философские искания». Основные мотивы, дающие костяк литературному чтению—мотивы социальной действительности:

«народ, его поэтическое самосознание, вплоть до современных нам проявлений крестьянского и пролетарского творчества, крепостной быт и судьба освобождённой деревни, буржуазия и разные этапы её роста, государственная власть, как фактор жизни, интеллигенция дворянская, разночинная и народная с их разнообразными исканиями и идеологиями, социализм в различных реценциях, выдающиеся моменты социально-политической борьбы вплоть до современной революции,— вот важнейшие проблемы жизни, которые подвергались поэтической обработке в творчестве русских писателей».

«Но,— предупреждает программа,— было бы ошибочно заковывать всю работу в чисто внешнюю форму и давать нечто вроде истории общественной мысли по литературным произведениям... Поэтическое произведение есть живой художественный организм и изучать его нужно во всей его эстетической цельности и идейной значимости. Поэтическое содержание берётся в неразрывном сочетании с формой».

Всё это говорит о том, что программы 1921 г. взяли от дореволюционной методики много того, что было в ней прогрессивного, и наметили ряд совершенно правильных соображений о путях изучения литературы.

Недостаток этой программы был в том, что в ней очень нечётко были определены воспитательная роль литературного чтения и метод изучения литературы. Программа колеблется между культурно-историческим и марксистским методом, хотя оговаривается, что «метод марксизма должен иметь преимущественное значение, в особенности когда речь идёт о крупных линиях литературного движения, о больших течениях и стилях».

Столь же неопределённо программа решала вопрос о подборе материала. Она предлагала преподавателю четыре примерных списка произведений для литературного чтения, предоставляя ему право составить свой собственный, пятый список.

Дальнейшая история составления государственных программ поставила своей основной задачей—найти основной руководящий принцип

программы, отвечающий задачам коммунистического воспитания.

С 1923 по 1931 г. были сделаны три попытки разрешить поставленную проблему: это программы 1923—1925, 1927, 1930—1931 гг., представлявшие собой три этапа программного творчества этого периода. Основной порок этих программ состоял в том, что они не обеспечивали учащимся прочного литературного образования, отвечающего требованиям марксистско-ленинской науки.

5 сентября 1931 г. было опубликовано «Постановление ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе». В этом постановлении было сказано:

«Коренной недостаток школы в данный момент заключается в том, что обучение в школе не даёт достаточного объёма общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук (физика, химия, математика, родной язык... и др.)».

Через год в новом Постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» вновь говорилось о неустранённом ещё «коренном недостатке школы»; школа не даёт достаточного объёма общеобразовательных знаний и не готовит вполне грамотных людей. Ввиду этого ЦК предложил Наркомпросу РСФСР

«переработать к 1 января 1933 г. программы для начальной и средней школы таким образом, чтобы обеспечить действительное, прочное и систематическое усвоение детьми основ наук, знание фактов и навыки правильной речи, письма, математических упражнений и пр.».

Программы 1933 года

В 1933 г. были созданы новые программы, продолжавшиеся с частичными изменениями до 1939 г.

Программа для V—VII классов, как сказано было в объяснительной записке, ставила целью «познакомить учащихся с лучшими образцами художественной литературы прошлого и нашей эпохи».

Материал V класса, имевший характер пропедевтический, состоял из небольшого количества произведений, расположенных по трём основным разделам: советская литература, классики XIX века и фольклор. В VI классе учащиеся должны были приступить «к более систематическому изучению крупнейших произведений литературы XIX века» (от Пушкина до Салтыкова), а в VII классе продолжали «знакомство с крупными памятниками русской литературы XIX века и приступали к изучению образцов современной революционной литературы» (от Салтыкова до Фурманова и советской литературы братских народов СССР). Программа располагала литературные произведения в VI и VII классах в исторической последовательности.

В VIII—X классах, говорилось дальше в объяснительной записке, идёт «продвижение и дальнейшее углубление литературных занятий». В «преподавание литературы вводятся принципы историко-литературного изучения: отдельные произведения рассматриваются как звенья в цепи литературного развития, отражающего конкретно исторический процесс классовой борьбы».

Достоинством программ 1933 г. было то, что они порывали с тео-

рией отмирания школы, с методом проектов и лабораторно-бригадной системой, и ставили вопрос о необходимости сообщения учащимся прочных и систематических знаний.

Но программы не смогли выполнить возложенную на них задачу, так как имели ряд очень существенных и методологических, и методических недостатков, тесно связанных с неверными установками литературной науки и педологическими извращениями в педагогике.

1. Программа стояла на позициях вульгарного социологизма и давала неправильное освещение и оценку устной народной поэзии и классикам XIX века. В «разворотах» историко-литературного курса Пушкин и Лермонтов рассматривались как «выразители идеологии передового дворянства», а в изучении Гоголя внимание учащихся фиксировалось на «реакционно-славянофильских его идеалах».

2. В семилетней школе на первый план выдвигались выяснения классовой природы художественной литературы. Даже ученикам V класса в первую очередь рекомендовалось «дать понятие о литературе как об орудии познания, отражении действительности, орудии классовой борьбы и воспитания человека». В практике школьной работы трактовка этих сложных проблем нередко принимала упрощённый и педагогически вредный характер.

3. Недостаточно подчёркивалась специфика художественной литературы, её познавательное и эмоциональное значение, и вследствие этого недостаточно использовалось художественное слово в целях коммунистического воспитания.

4. Программа очень неясно разграничивала цели и характер занятий по литературе в неполной средней школе и в старших классах и толкала составителей учебника, а за ними и преподавателей к построению в V—VII классах какого-то элементарного историко-литературного курса и к непосильным для возраста социологическим обобщениям.

5. В программе чрезвычайно бедно был представлен фольклор (песни, пословицы, поговорки и загадки в V классе).

6. Программа предлагала трудный материал (например, «Свои люди—сочтёмся» для VI класса).

7. Непосильные задачи, возлагаемые на учащихся, и трудный для усвоения материал приводили к тому, что ученики не обучались на уроках литературы правильной литературной речи.

Все эти пороки программы 1933 г. привели к тому, что в 1939 г. были созданы новые программы, действующие в основной своей части и до сих пор.

* * *

**Положительные
стороны методи-
ческих исканий
советской школы**

История программного творчества с 1921 по 1939 год говорит о том, какие колоссальные трудности стояли перед советской школой в деле организации новой системы преподавания, соответствующей задачам советского государства.

Трудности эти вызывались двумя основными причинами.

Советская школа—первый опыт пролетарской школы, не имеющий прецедентов в истории. Правда, мы могли в значительной степени пользоваться выработанной у нас и на Западе педагогической теорией и

практикой, но всё это богатое наследие прошлого надо было продумать и критически переработать с самых основ.

С другой стороны, советская школа первого десятилетия испытывала враждебные буржуазные и мелкобуржуазные влияния, просачивавшиеся в школу всевозможными путями: через программы, через учебно-методическую и теоретическую литературу и т. п.

Весь этот опыт не прошёл, однако, бесследно для методики преподавания литературы. Он показал, в каком направлении следует решать вопрос о преподавании в соответствии с задачами коммунистического воспитания и марксистско-ленинской методологии.

За эти годы радикально изменилась и практика работы словесника. Благодаря указаниям партии и правительства преподаватели всё больше и больше овладевали методом марксистско-ленинского изучения литературы.

Не даром постановления ЦК ВКП(б) о школе, со всей определённой указывавшие на недостатки школьных программ и школьного преподавания, всякий раз отмечали и большие достижения нашей советской школы.

«Идя по пути осуществления программы коммунистической партии, — говорилось в постановлении ЦК ВКП(б) от 5/IX 1931 г. — ... пролетарское государство добилось огромных успехов в деле расширения школьной сети и перестройки школы...

Принципиально иным стало содержание всей работы школы.

Советская школа, ставящая своей задачей «подготавливать всесторонне развитых членов коммунистического общества», даёт детям несравненно более широкий общественно-политический кругозор и общее развитие, чем дореволюционная буржуазная школа. За последние годы возрос уровень общего образования детей в советской школе».

Громадная работа была проделана методической мыслью и в области преподавания литературы. Каждая новая программа ставила вопросы о том, какой надо отобрать литературный материал, как распределить его по классам, как довести до понимания учащихся содержание и форму литературного произведения. В методических пособиях, в журнальных статьях, в рабочих книгах и учебниках очень много внимания было уделено методике литературного разбора, литературной беседы, а также вопросам культуры устной и письменной речи.

На основании опыта дореволюционной и советской школы, учитывая достижения и ошибки прошлого, мы имеем теперь возможность правильно поставить и разрешить вопрос о том, как надо преподавать литературу в современной советской школе.

В. ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ.

Литературное чтение в V—VII классах — особый учебный предмет, занимающий самостоятельное место в плане средней школы.

Это — не история литературы, изучаемая в старших классах. Литературное чтение не ставит задачей выяснение историко-литературных связей, изучение историко-литературного процесса; оно учит читать и анализировать отдельные произведения.

Но литературное чтение—это и не объяснительное чтение начальной школы: оно не сводится к элементарному объяснению общего смысла произведения, его плана и непонятных слов и выражений.

Что же такое литературное чтение в нашей современной школе? Каковы его материал и задачи, что оно представляет собой как система занятий, как надо организовать уроки по литературному чтению?

Материал

Материал литературного чтения разнообразен и по содержанию и по форме.

Если систематизировать этот материал тематически, не придерживаясь того порядка, в каком он дан в программе V—VII классов, то можно сказать, что через весь трёхлетний курс литературного чтения проходят пять основных тем: 1) Наша родина и борьба с иноземными захватчиками за её свободу, честь и независимость. 2) Русский народ, основные черты его национального характера. 3) Тёмные стороны нашего прошлого и перспективы светлого будущего. 4) Революционное движение. 5) Родная природа.

Если расположить материал литературного чтения, изучаемый в V—VII классах, в историческом порядке, но опять-таки независимо от того, в каком классе этот материал читается и изучается,—можно было бы разбить его на 4 группы:

1) Произведения древней русской литературы, изображающие героическую защиту родины от посягательств соседних народов, например «Сказание о Никите Кожемяке», «Нашествие Батыя на Рязань». Сюда следует присоединить образцы русского фольклора, например былину об Илье Муромце.

2) Произведения писателей-классиков—Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева, Некрасова, Л. Толстого, Чехова, Горького и др., дающие картины борьбы русского народа с польскими панями, с шведами, с Наполеоном, вскрывающие недостатки старого быта и отображающие эпизоды русского революционного движения. В этих произведениях писателей-классиков много внимания уделяется картинам родной природы и обильно представлены рассказы и стихотворения, героями которых являются дети и подростки.

3) Произведения советской литературы на темы: Октябрьская социалистическая революция, гражданская война и социалистическое строительство. Здесь даны произведения Маяковского, Фурманова, Фадеева, Н. Островского, А. Толстого и др., а также писателей братских народов, как Джамбул, Сулейман Стальский и др.

4) Рассказы и стихотворения В. Василевской, Н. Тихонова, К. Симонова и др., рисующие героизм бойцов и партизан Великой Отечественной войны.

Столь же разнообразен материал литературного чтения и по форме. В программу V—VII классов вошли произведения следующих жанров: народная и литературная сказка, песня, былина, басня, баллада, рассказ, повесть, поэма, роман, лирическое стихотворение, комедия.

Задачи литературного чтения

Какие задачи ставит перед собой литературное чтение в работе над этим материалом? Прошлое нашей методики говорит о том, что в дореволюционной и советской школе литературное чтение рассматривалось по преимуществу то как орудие морально-общественного воспитания, то как средство худо-

жественного воспитания и литературного образования, то как материал, наиболее пригодный для развития формальных навыков логического мышления и речи.

Литературное чтение в современной советской школе берёт на себя разрешение всех трёх задач. Когда в 1940 г. впервые появились программы литературного чтения, то в объяснительной записке к программам говорилось об этом так: «Основные задачи уроков литературного чтения сводятся к накоплению ярких типических образов и к восприятию нужного советскому школьнику круга идей и чувств, к культуре речи и к уяснению элементов науки о литературе».

Но одновременную постановку трёх задач отнюдь не следует понимать как их механическое соединение. Простое признание того, что в работе над литературным текстом необходимо иметь в виду и ту, и другую, и третью задачу, было бы недопустимым эклектизмом, чрезвычайно вредно отражающимся на целенаправленности и общем плане занятий. Одну из этих задач следует выдвинуть, как задачу стержневую, руководящую.

Таким руководящим принципом литературного чтения в современной школе является принцип морально-общественного воспитания. Мы очень ценим и художественное воспитание и развитие навыков мышления и речи, но лишь в той степени, в какой это не только не мешает, но положительно содействует «восприятию нужного советскому школьнику круга идей и чувств».

Патриотическое воспитание

В системе общественного воспитания современная советская школа отводит исключительную роль воспитанию патриотизма, любви к своему народу, к родной культуре, к родной природе. Наша русская литература, как воспитательное средство, тем главным образом и сильна, что в лучших своих произведениях она глубоко народна, так как всегда была кровно связана с прогрессивным движением русской общественной жизни.

Среди преподавателей далеко не изжито ограничительное понимание патриотизма, как стремления к защите родины от иноземного врага. На этом основании материал литературного чтения в школьной практике иногда распределяется на две группы. Одни произведения, как, например, «Бородино» Лермонтова, отрывки из «Войны и мира» Л. Толстого, «Полтава» Пушкина, «Тарас Бульба» Гоголя и тем более рассказы и стихотворения, рисующие современную Великую Отечественную войну, рассматриваются, как материал, отвечающий задаче патриотического воспитания. Другие же произведения считаются предназначенными для того, чтобы служить обычным образовательно-воспитательным целям, какие стояли перед школой и до войны—задачам расширения кругозора учащихся, сообщения знаний по теории литературы, развития устной и письменной речи. Некоторые учителя думают, что Гоголь в «Тарасе Бульбе» показал себя патриотом, а в «Ревизоре» его патриотическая настроенность никак не проявляется, и что даже в одном и том же произведении Гоголя, как, например, в «Мёртвых душах», можно говорить о патриотическом пафосе лирических отступлений, но едва ли можно видеть патриотизм писателя в изображении Чичикова или Собакевича.

Определяя основные задачи литературного чтения, необходимо прежде всего установить правильный, более широкий взгляд на национальный, патриотический характер русской литературы.

Мотивы защиты родины и ненависти к врагу, показ национальных героев, изображение великого прошлого своего народа и веры в его будущее, картины родной природы, родная стихия народной былинны и песни,— всё это, конечно, является самым несомненным проявлением патриотизма русского писателя.

Но вот «Детство» М. Горького—мрачный, кошмарный быт революционного мещанства, «обильная жестокостью жизнь неумного племени», «суровая сказка, рассказанная мучительно правдивым гением». Можно ли отнести «Детство» к разряду патриотических произведений? Ответ на этот вопрос даёт сам М. Горький в «Детстве», заканчивая XII главу повести словами:

«Вспоминая эти свинцовые мерзости дикой русской жизни, я минутами спрашиваю себя: да стоит ли говорить об этом? И, с обновлённой уверенностью, отвечаю себе—стоит; ибо это—живучая, подлая правда, она не издохла и по сей день... И есть другая, более положительная причина, побуждающая меня рисовать эти мерзости. Хотя они и давят нас, до смерти расплющивая множество прекрасных душ, *русский человек всё-таки настолько ещё здоров и молод душой*, что преодолевает и преодолеет их».

Или другой пример. Что, казалось бы, патриотического в сатирах Салтыкова, в «Истории города Глупова», в «Господах Ташкентцах», в «Господах Головлёвых»? Лжепатриоты готовы были обвинять Салтыкова в измене родине, а он в ответ на это с горечью говорил:

«Я знаю, есть люди, которые в скромных моих писаниях усматривают не только пагубный индифферентизм, но даже значительную долю злорадства в смысле патриотизма. По совести объявляю, что всё это—самая наглая ложь... Я люблю Россию до боли сердечной, и даже не могу помыслить себя где-либо, кроме России»...

Больше того. Национальный характер русской литературы проявляется не только в произведениях, рисующих светлые и тёмные стороны русской жизни и русскую природу, но и в тех произведениях, которые посвящены изображению чужого быта и природы. Пушкин, по словам Гоголя, был русским национальным писателем даже тогда, когда описывал Кавказ, «вольную поэтическую жизнь горцев, их схватки, их быстрые, неотразимые набеги». «Истинная национальность,—говорил Гоголь,—состоит не из описания сарафана, но в самом духе народа. Поэт даже может быть и тогда национален, когда описывает совершенно сторонний мир, но смотрит на него глазами своей национальной стихии, глазами своего народа»¹.

Такой взгляд на патриотический, национальный характер русской литературы даёт возможность шире и правильнее понять и задачи патриотического воспитания в школе. Патриотическое воспитание охватывает весь круг идей и чувств, необходимых нашим школьникам как

¹ О национальном характере русской литературы см. в разделе о преподавании литературы в старших классах.

будущим гражданам советской страны. Чтение и разбор литературных произведений даёт много материала для расширения кругозора учащихся, для укрепления в них «лучших человеческих качеств», о которых говорил М. И. Калинин в выступлении перед учителями-отличниками 28 декабря 1938 г.: это—1) любовь к своему народу, любовь к трудящимся массам, 2) честность, 3) храбрость, 4) товарищеская спайка, 5) любовь и честное отношение к труду. Но не случайно среди этих качеств М. И. Калинин поставил на первое место любовь к своему народу. Борьба за честь и независимость родины, уверенность в мощи русского народа, стремление служить ему всеми своими силами—высший закон общественной морали советского человека.

Ученикам V—VII классов надо дать представление и о мировой роли русской литературы. Надо показать, какой популярностью и влиянием пользовались в Европе, в Америке и на Востоке лучшие русские писатели от Пушкина и Крылова до наших современников. Так, в биографии Пушкина следует отметить, что к 1939 году наш великий поэт был переведён на 93 языка мира и что насчитывают более 1750 его переводов. Иностранные писатели преклоняются перед художественным мастерством наших классиков и называют их своими учителями.

Художественное воспитание

В самой тесной связи с задачами патриотического воспитания мы выдвигаем в качестве второй существенной задачи—художественное воспитание и, как

следствие его, литературное образование школьника.

Привитие учащимся художественной культуры составляет специфическую особенность литературного чтения как учебного предмета. Ведь воспитанием патриотизма и изучением с этой точки зрения русского народа в его настоящем и прошлом занимается и преподаватель-историк. Что же нового даёт здесь литературное чтение?

Это новое определяется природой литературного произведения как образно-эмоционального познания действительности, выраженного в художественном слове.

Поставив перед собой задачу художественного воспитания на уроках литературы, преподаватель должен руководствоваться при этом следующими положениями:

1. Исходным моментом художественной культуры является способность яркого и сильного художественного восприятия и связанного с этим своеобразного чувства удовольствия, эстетического «наслаждения». Школа содействует выработке этого качества путём правильно организованного чтения и путём фиксации внимания к поэтической форме: к звуковой стороне стиха и прозы, к изобразительности и выразительности слова, к композиционному построению отдельного образа и всего произведения.

Но, в отличие от формалистов, наша школа имеет в виду здесь не простое «эстетское» любованье красивой формой. Наша школа говорит о «содержательной форме», рассматривая поэтическую форму как выражение идейного содержания произведения. Поэтому мы считаем, что сила художественного восприятия содействует пониманию произведения и обратно—глубина этого понимания чрезвычайно усиливает эстетическое чувство. В правильности этого положения легко убедиться. Даже дети 8—9 лет с удовольствием могут читать или слушать такие стихи

Лермонтова, как «Парус» или «Сосна». Но ведь иносказательный смысл этих стихотворений им ещё недоступен, в лучшем случае им нравятся красивые созвучия, ритм, мелодика стиха, так же, как нравится музыка. Иное дело, если к стихотворениям Лермонтова обратится юноша или девушка 16—17 лет. Юность найдёт в этих стихах выражение своих неясных стремлений, неоформленных порывов к лучшей жизни, и эстетические переживания при этом становятся полнее и ярче. Или поставьте учащихся старших классов перед картиной Флавицкого «Княжна Тараканова» (в Петропавловской крепости во время наводнения в С.-Петербурге). Незнакомые с легендарной историей княжны Таракановой, они несомненно как-то по-своему поймут картину, но их понимание будет ограниченным и бедным. Если тем не менее картина им понравится, то по преимуществу гармонией линий и красок, световыми эффектами, контрастностью света и тени. Но расскажите учащимся легенду о княжне Таракановой, подведите к трагической развязке этой легенды, и вы убедитесь, что когда они осмыслят значение каждой детали картины, поймут роль световых контрастов,—эстетическое впечатление необычайно возрастет в глубине и значительности.

2. Второй составной элемент художественного восприятия—выработка у учащихся правильных эстетических критериев, культура художественного вкуса.

Бывает так, что школьникам нравится малосодержательная, авантюрная литература, они вследствие ограниченности своего жизненного опыта ещё не умеют отличать правдивое от фальши, типичное от случайного и единичного. Этому надо учить. Надо добиваться того, чтобы учащиеся требовали от литературы идейной содержательности, реализма, типичности и художественной яркости и выразительности. Эти критерии вырабатываются у учащихся постепенно и по преимуществу, в старших классах, на материале историко-литературного курса, но начать воспитание художественного вкуса следует ещё в V—VII классах.

3. Третья сторона эстетического воспитания средствами литературы, столь же существенная, как и культура художественного восприятия и выработка правильных критериев оценки,—это развитие у учащихся навыка художественного мышления.

В отличие от потебнианцев, стоявших на позиции субъективного идеализма, мы решаем вопрос о значении художественного мышления на основе ленинской теории познания: для нас мышление образами, наряду с научным мышлением, является особым способом познания объективной действительности.

Развитие воображения диктуется требованиями дидактического порядка, так как является необходимым условием учебных занятий по литературе. Для того чтобы понять смысл произведения, надо с максимальной активностью перенестись в мир, созданный творческой фантазией писателя.

Но помимо этой ближайшей задачи, воспитание художественного мышления ставит перед собой другие, более отдалённые цели. Ещё А. И. Герцен говорил о том, что «школа не должна оканчивать научного воспитания; её дело—возбудить вопросы, научить спрашивать». Наша школа должна научить «спрашивать» у художественной литературы ответов на вопросы, волнующие читателя, и тем самым помогать ему

ориентироваться в сложных явлениях общественной и личной жизни. Для этого школа должна научить оперировать художественными образами для обобщения жизненного опыта, должна развить способность художественного мышления.

Привитие навыков литературной речи

Той же природой литературного произведения как словесного искусства определяется ещё одна чрезвычайно важная особенность литературного чтения: влияние занятий по литературе на речь учащихся.

Общеизвестно, что язык учащихся V—VII классов страдает большими дефектами и что художественная литература является одним из наиболее мощных орудий культуры речи. На этом основании практике речи на уроках литературного чтения уделяется очень много места. Некоторые преподаватели настолько увлекаются этой стороной работы, что она заслоняет у них всё остальное. Повторяя ошибки логико-стилистического течения дореволюционной школы, они рассматривают литературное чтение исключительно как материал для языковых занятий и сводят работу над текстом к составлению плана и упражнениям в устном и письменном пересказе.

Преподаватель литературы всегда должен помнить, что он одновременно и на всех своих занятиях является и преподавателем языка. Он неуклонно должен заботиться о культуре речи учащихся, о её логической, стилистической и орфографической стороне. Но вместе с тем учителю следует никогда не забывать, что художественная литература в его руках—сложное орудие всестороннего воспитательного и образовательного воздействия на подрастающее поколение, не только на его язык, но на весь его культурный, моральный облик. В этом—основная педагогическая роль литературного чтения в средней школе.

Система занятий

Наряду с задачами и материалом литературного чтения преподаватель должен уяснить себе вопрос о нём, как о системе занятий. Плановность, систематичность работы—необходимое условие её полезного действия. Планируя занятия по литературному чтению, необходимо поставить дело так, чтобы учащиеся с каждым новым произведением поднимались на какую-то новую, хотя бы и небольшую, ступень знаний и навыков и чтобы этот поступательный ход занятий был ясен им и интересовал их. В противном случае работа будет расцениваться учениками, как непонятное и ненужное топтание на месте.

На чём строится последовательность литературного чтения от одного произведения к другому, от класса—к классу?

Частично на сходстве тематики. Программа V класса вслед за стих. Лермонтова «Бородино» даёт басню Крылова «Волк на псарне» или рядом с «Детством Обломова» Гончарова помещает басню «Пруд и река», но такое тематическое соседство в программах литературного чтения—сравнительно редкие эпизоды.

Также частично проводится в программах принцип жанрового сходства материала. Так, в V и VI классах сгруппированы произведения, относящиеся к русскому народному творчеству или произведения, рисующие пейзаж, но и это является не правилом, а исключением.

В значительно большей степени программы опираются на принцип историзма. Программа V класса в основной своей части в общем идёт

от Пушкина к советской литературе, программа VI класса начинается с Былина, Кольцова и Пушкина и заканчивает Н. А. Островским и А. Н. Толстым, программа VII класса также начинается произведениями Пушкина, а в заключение даёт стихотворения С. Стальского и Джамбула. Но и этот принцип с полной последовательностью проводится лишь в VII классе. Что же касается V и VI классов, то историзм в расположении материала постоянно перебивается здесь другими принципами и не может быть признан основным стержнем программ.

Основной принцип, вносящий систему в литературное чтение,— принцип дидактический: переход от простого к сложному, от лёгкого к трудному в работе над текстом литературного произведения. С каждым годом изучение произведения становится всё более сложным, с каждым годом всё полнее охватываются учащимися различные стороны текста.

В V классе в центре внимания учащихся герой и поэтический язык произведения, в связи с его идейным содержанием. Одна из основных задач V класса—научить разбираться в особенностях героя произведения, привлекая к изучению его поведение, его качества, его язык, описание его наружности, отношение к нему автора, рассматривая его в условиях определённого места и времени, как представителя общественной среды. Другая, не менее основная задача, неразрывно связанная с первой,—наблюдения над художественным словом, как средством обрисовки образа и выражения идейного содержания произведения. В этом именно плане ученики V класса получают понятие об эпитете, сравнении, метафоре и гиперболе.

Герой произведения и художественное слово писателя—два вопроса, наиболее доступные пониманию ученика V класса. Это, однако, не исключает того, что в V классе привлекается посильное внимание и к другим сторонам произведения: в элементарной форме учащиеся знакомятся и с простейшими жанрами (сказка, басня, песня, загадка, пословица), и с построением произведения, с причинно-временной связью развёрнутых в нём событий, и с писателем, творцом произведения.

Правда, значительная часть материала, входящего в программу V класса, изучается вне знакомства с автором, так что ученики в этих случаях все свои выводы делают исключительно на основании данного текста. Но в той же программе есть ряд произведений Пушкина, Крылова, Тургенева, Некрасова, изучение которых связывается с сообщением биографических сведений, что даёт возможность и в V классе поставить вопрос о писателе, о его отношении к изображаемой действительности, о его связи с эпохой и общественной средой.

Во вторую половину года в V классе можно уже провести сравнительно сложный разбор произведения в том виде, как это будет показано ниже на примере «Муму» Тургенева.

В VI классе анализ текста усложняется. Попрежнему много внимания уделяется герою произведения, составлению его характеристики, также изучается поэтический язык (вводится понятие об антитезе) и стихосложение (даётся понятие о размере, рифме и строфе). Наряду с этим, в VI классе, значительно больше чем в V, выдвигаются вопросы композиции, полнее раскрывается соотношение героев произведения и развёртывание действия, а также значительно яснее становится учащимся

писатель, как активная сила общественной жизни, и связь его с общественной средой.

Занятия в VII классе имеют свои особенности. Работа над текстом здесь продолжается и углубляется по всем указанным направлениям, вводятся новые понятия по вопросам жанра и композиции (различие эпоса, лирики и драмы, понятие о романе, поэме, балладе, театральной пьесе), усваиваются новые понятия в области поэтической речи (метонимия, синекдоха, антитеза, синтаксический параллелизм). Учащиеся сопоставляют общественно-политическую роль писателя в царской России и в условиях нашей советской действительности, получают элементарное понятие о художественном реализме.

Но основная особенность программы VII класса состоит в том, что VII класс систематизирует теоретические сведения по курсу литературы неполной средней школы и даёт, как сказано в программе, «представление об историческом следовании авторов и произведений». Тем самым курс VII класса подытоживает работу неполной средней школы и перебрасывает мост к историко-литературному курсу старших классов.

Организация занятий

Если взять в программе литературного чтения какое-нибудь крупное произведение, как, например, «Капитанскую дочку» Пушкина, то порядок работы над таким материалом можно представить в следующей схеме:

1. Вступительные занятия.
2. Работа над текстом.
 - А. Домашнее чтение.
 - Б. Классное выразительное чтение.
 - В. Составление плана.
 - Г. Устный пересказ.
 - Д. Анализ текста со стороны:
 - а) идейного содержания,
 - б) образов,
 - в) композиции,
 - г) языка.
 - Е. Заучивание наизусть.
3. Заключительные занятия.
 - А. Подведение итогов и закрепление знаний.
 - Б. Учёт.
 - В. Письменные работы.

Не следует думать, что эта схема обязательна при изучении любого произведения: в каждом отдельном случае приходится по-разному решать вопрос и о составных разделах, и о порядке работы.

Занятия по литературному чтению проходят в двух основных формах: один урок на небольшую законченную тему и ряд уроков, объединённых сравнительно сложной темой.

В программе есть небольшие темы, рассчитанные на один урок, например в VI классе стихотворение Н. Языкова «Пловец» или Ф. Тютчева «Есть в осени первоначальной», но таких произведений очень немного: подавляющее большинство тем рассчитано на несколько часов, от 2-х до 16-и.

Урок по литературному чтению состоит обычно из следующих частей:

а) опрос домашнего задания, б) подготовка класса к новой теме, в) разработка новой темы, г) закрепление знаний, д) задание на дом. Планирование уроков на сложную тему допускает ряд вариантов, в зависимости от особенностей класса, требований учителя и других условий.

В качестве образца возьмём вариант по теме VI класса: «Размышления у парадного подъезда» Некрасова. Перед этим ученики читали и разбирали «Ревизор» и отрывок «Дорога» (из «Мёртвых душ») Гоголя. Три часа, отведённые программой на тему: «Размышления у парадного подъезда» можно распределить примерно так:

1-й урок. Опрос домашнего задания: чтение учениками наизусть отрывка из «Мёртвых душ» — «Дорога».

Переход к новой теме: Когда жил Гоголь и когда — Некрасов? Что о России писал Гоголь и что — Некрасов (на основании материала, известного ученикам)? Основная канва жизни Некрасова (ученики восстанавливают сведения о Некрасове из курса V и VI классов, учитель делает добавления). При каких обстоятельствах и когда было создано Некрасовым стихотворение «Размышления у парадного подъезда»?

Выразительное чтение стихотворения наизусть: читает учитель.

Закрепление знаний: ученики передают содержание стихотворения и, если останется время, читают вслух.

Задание на дом: Перечитать стихотворение, ответить на вопрос: что говорит Некрасов о крестьянах и о барине («владелец роскошных палат»), и найти места в стихотворении, где о них сказано.

2-й урок. Опрос домашнего задания.

Переход к теме урока: Для того чтобы лучше понять стихотворение, составим его *план* и найдём *выражения*, наиболее ясно и ярко показывающие отношение Некрасова к крестьянам и барину.

Коллективное составление плана с попутным анализом частей: ученики перечитывают отдельные части, определяют, что и как сказано в них о народе и о барине, и находят заголовки. План записывается на доске и в тетрадах.

Закрепление знаний: ученики говорят наизусть о плане стихотворения и о содержании отдельных частей.

Задание на дом: Выучить наизусть один из отрывков (преподаватель указывает 2—3 отрывка на выбор).

3-й урок. Опрос домашнего задания.

Переход к теме урока: Что в стихотворении Некрасова осталось невыясненным? Основная идея, композиция произведения и его стихотворная форма.

Основная идея произведения. Сопоставление Некрасова с Гоголем: какие стороны жизни показаны в «Ревизоре» и в «Размышлениях»?

От плана и идеи — к композиции: какое значение имеет каждая часть для раскрытия идеи стихотворения?

Анализ стихотворной формы: размер, рифма, строфа.

Задание на дом: Уметь рассказать о содержании, идее, композиции и стихотворной форме стихотворения, прочитать дополнительный материал в хрестоматии («Школьник» и «Русь») и ответить на вопрос: что нового дают эти стихотворения о взглядах Некрасова на русский народ?

1. ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ.

Первый этап в школьном изучении литературы в неполной средней школе — вступительные занятия. Надо определить их целенаправленность, содержание и приёмы.

¹ В целях наглядности композиционный план записывается на доске в форме схемы — см. стр. 90.

Цель вступительных уроков—создание условий, наиболее благоприятных для правильного восприятия и понимания текста.

Подготовка ин-
реса и внимания
учащихся

Одно из условий правильной постановки чтения—создание у учащихся определённой установки внимания и интереса. Учащиеся приступают к новой теме, к чтению нового материала. Их сознание ещё

заполнено образами и мыслями, вызванными тем, что они только что читали, изучали или пережили. Их надо переключить на новый материал. Нецелесообразно, как иногда делается, просто дать в руки учащихся книгу или хрестоматию и сказать им: откройте такую-то страницу и читайте такой-то рассказ. Необходимо предварительно возбудить внимание, создать интерес к новому, связав его, если возможно, с теми вопросами, которые в данный момент интересуют детей, и, во всяком случае, с тем литературным материалом, который только что перед тем был разобран.

В особенности обязателен такой «настрой» в начале учебных занятий, когда учащиеся, только что вернувшиеся с летних каникул, ещё не успели войти в школьную жизнь и нуждаются в переключении внимания.

Начиная занятия в V классе и знакомясь с новым составом учащихся, перешедших из начальной школы, преподаватель проводит первую вступительную беседу. Преподаватель рассказывает, чем дети будут заниматься в настоящем году, расспрашивает, что они уже знают по художественной литературе, что читали, какие рассказы их интересуют.

Когда беседа перейдёт к воспоминаниям о проведённом лете, учитель скажет наизусть коротенькое стихотворение А. Майкова: «Под дождём». Это даст стимул к рассказам детей о летних впечатлениях.

После этого будет вполне естественно задать детям к следующему уроку научиться хорошо читать это стихотворение и ответить устно на поставленные после него вопросы, или подготовиться к рассказам о «случае из летних занятий или развлечений».

Есть два основных пути подготовки к чтению нового текста. Один путь—от личных впечатлений учащихся, от их личного жизненного опыта. Прежде чем приступить в V классе к чтению рассказа М. Горького «Мальчики», учащиеся рассказывают устно или письменно об интересных случаях из своих детских воспоминаний. Прежде чем в VI классе прочитать «Грозу» Л. Н. Толстого, ученики дают описание той грозы, какую им удалось наблюдать. После таких опытов самостоятельного творчества учащимся, естественно, интересно будет узнать, как ту же тему развернул большой писатель.

Другой путь—от знаний, приобретённых из книг или из опыта других людей. В V классе приступают к чтению рассказа Фадеева «Разведка Метелицы». Гражданская война 1919—1920 гг. для учащихся V класса—история, но герои рассказа Фадеева—партизаны, а партизан ученики хорошо знают по рассказам и разговорам о современной Великой Отечественной войне; они слышали о партизанах 1812 года, многие из них поют «Партизанскую» («По долинам и по взгорьям»). Все эти сведения и следует мобилизовать в предварительной беседе, чтобы создать интерес к рассказу Фадеева,

**Сообщение
необходимых
сведений и объ-
яснение слов**

Наряду с возбуждением интереса и внимания к новому произведению, на вступительных занятиях сообщаются сведения, касающиеся как фактической, так и словарной его стороны, в том случае, если это оказывается необходимым для правильного вос-

приятия текста.

Большая часть материала, вошедшего в программы V—VII классов, не нуждается в таком комментарии, но не мало есть и таких произведений, по преимуществу исторического содержания, которые требуют предварительного сообщения сведений, отсутствующих у учеников.

Если преподаватель, придя в VII класс, без всякого предисловия начнёт читать:

Любви, надежды, тихой славы
Недолго тешил нас обман,
Исчезли юные забавы,
Как сон, как утренний туман;
Но в нас горит ещё желанье...

и т. д.

наверное можно сказать, что это изумительное стихотворение Пушкина, в котором значительно каждое слово, наполовину не дойдёт до учащегося и по-настоящему не будет понято.

Иное дело, если предварительно будет нарисована картина жизни дворянского общества начала XIX в., если будет рассказано о расстройстве дворянства, об образовании тайных политических кружков (организация «Союза спасения» в 1816 г.), о настроениях в гвардии, о Чаадаеве (см. о Чаадаеве у Н. Л. Бродского «А. С. Пушкин» М. 1937) и т. п. Дальше на этом фоне зарождающейся революционной борьбы преподаватель покажет, как волна политического возбуждения постепенно захватывала широкие круги дворянской молодёжи, переходившей от легкомысленного прожигания жизни, кутежей и увлечения военной карьерой к осознанию положения своего класса, его дальнейших судеб, а вместе с тем положения тесно связанного с ним крестьянства и всей страны. Попутно преподаватель вставит в свой рассказ и объяснит такие термины, как «отчизна», «самовластье» и т. п.

После предварительного социально-бытового комментария стихотворение «К Чаадаеву» зазвучит иначе: доселе мёртвые слова о каком-то «обмане любви и тихой славы» оживут, а за фразой «исчезли юные забавы, как сон, как утренний туман» вспыхнет яркий образ.

Подготавливая учеников к чтению таких произведений, преподаватель должен продумать: 1) каков тот минимум новых понятий и слов, которые следует объяснить предварительно (надо помнить, что в основном такого рода объяснения будут даваться потом, в процессе классного чтения и особенно во время разбора текста) и 2) как наиболее естественно связать объяснение слов и сообщение новых понятий, и тем самым обеспечить, чтобы слова были хорошо поняты и крепко вошли в сознание ученика.

Возьмём в качестве примера «Песнь о вещем Олеге».

Сведения учеников VI класса о древнекиевской Руси обычно бывают недостаточны для того, чтобы вполне понять это стихотворение. Полезно, если учитель проведёт предварительную беседу.

Слова, требующие объяснения, можно разбить на четыре группы:

1. Олег, веший, Игорь, Ольга.

2. Хазары, дружина, отроки, сеча, брань (бранное поле), броня, щит, пращ.

3. Царьград, гости.

4. Кудесник, боги, Перун, гаданье, курган, тризна.

Соответственно этому во вступительном рассказе учитель говорит о четырёх сторонах жизни древнекиевской Руси: 1) о делении Руси на княжества, о первых князьях и о наиболее знаменитом из них, «вещем» Олеге, 2) о борьбе Руси со степью, с хазарами, о дружине, её составе и вооружении, 3) о торговле Руси и о походах на Царьград через Чёрное море, 4) о религии и обрядах древних славян.

Это должен быть связный рассказ, излагаемый в живой форме, в сопровождении иллюстраций-снимков с картин.

Не следует в рассказ учителя включать, во что бы то ни стало, все слова, нуждающиеся в объяснении, чтобы не придавать рассказу характера нарочитости, искусственности. Поэтому такие, например, слова, как чело, ковыль и т. п., лучше объяснить после чтения.

От социально-бытового комментария исторического характера надо отличать исторические сведения, относящиеся *ко времени создания* произведения, показывающие условия, при которых оно родилось. В отличие от социально-бытового комментария, относящегося к изображаемому, эти исторические сведения касаются изобразителя.

В программе V—VII классов есть ряд произведений, которые не нуждаются в исторической локализации. Таковы, например, пейзажные стихотворения, как «Под дождём» Майкова или «Утро» Никитина. Но есть много и таких произведений, для которых историческая локализация необходима. Это—басни Крылова (например «Волк на псарне»), «Капитанская дочка», «Песня про купца Калашникова», «Тарас Бульба», «После бала» и др.

При этом надо различать два случая. Иногда историческая локализация произведения органически сливается с социально-бытовым комментарием. Например, когда на вступительных занятиях к стихотворению «К Чаадаеву» даются сведения об общественно-политической жизни прогрессивной молодёжи начала XIX в., то это в одинаковой степени нужно и для понимания текста произведения, и для определения его исторических корней. Иное дело «Песня про купца Калашникова»; здесь надо разграничить: 1) сведения о XVI в., об Иване Грозном, об опричнине и о нравах московского купечества, как социально-бытовой комментарий к тексту, и 2) сведения об общественно-политической обстановке 30-х годов XIX в., т. е. о времени, когда была создана «песня» Лермонтова. Такое разграничение должно быть проведено со всей чёткостью ввиду того, что иначе у учащихся может произойти полная путаница исторических представлений, что неблагоприятно отзовётся и на разборе текста.

Необходимо помнить, что исторические сведения сообщаются учащимся V—VII классов. Поэтому надо давать их не в форме логического, абстрактного рассуждения, а в виде живого рассказа с фактическим материалом, с описанием характерных эпизодов, для чего

полезно привлечь мемуары и иллюстрации: диаграммы, рисунки. Так, например, характеризуя классовые отношения и классовую борьбу крепостной эпохи, можно демонстрировать диаграмму, показывающую численное отношение помещиков, чиновников, купцов и крестьян начала XIX в., а также картины Неврева («Торг»), Федотова («Болезнь Фидельки») и т. п.

Не следует также думать, что весь этот круг сведений должен сообщаться неизменно при изучении каждого писателя и каждого произведения: объём и характер исторического комментария всегда зависят от особенностей изучаемого произведения.

Биография писателя

В связи с историческим комментарием, следует поставить вопрос о том, как давать в школе биографию писателя.

Биография писателя в V—VII классах—это прежде всего подступ к чтению текста. Ближайшая её задача—дать предварительные сведения, необходимые для изучения произведений, стоящих на очереди. Рассказывая о Некрасове в V классе, надо дать ученикам то, что поможет им в понимании произведений «Мороз—Красный нос» и «Арина—мать солдатская». В рассказе о жизни М. Горького в VII классе следует сообщить то, что будет существенно для разбора «Песни о Соколе», «Песни о Буревестнике» и романа «Мать».

Но значение биографии этим далеко не ограничивается. В системе литературного чтения она играет и иную, более самостоятельную роль. Ученики, кончающие VII класс, должны вынести из школы не только знание отдельных произведений, но также сведения о наиболее выдающихся наших писателях, как замечательных людях нашей страны.

Перед учениками пройдут Пушкин, Крылов, Лермонтов, Гоголь, Тургенев, Некрасов, Шевченко, Л. Толстой, Чехов, М. Горький, Маяковский, Н. Островский, Джамбул и другие. Необходимо, чтобы ученики получили о них достаточно ясное представление.

Учитель должен показать, что все эти писатели—цвет нашей культуры, наша национальная гордость, что все они, каждый по-своему, любили родину и содействовали её развитию и росту.

Но характеризуя наших писателей как патриотов, следует избегать однообразия и схематизма. Надо к оценке их подходить исторически и, раскрывая индивидуальное лицо каждого писателя (в пределах доступного возрасту учащихся), показать его на фоне эпохи и окружающей общественно-политической среды.

В том-то и состоит общественно-познавательное значение биографии писателя, что она показывает русский народ и его общественную борьбу не в отвлечённых понятиях, не в цифрах экономической статистики, а в истории живой человеческой личности, занявшей в этой борьбе то или иное место и сумевшей в силу своей одарённости художественно передать действительность с глубокой правдивостью, полнотой и яркостью.

Представим себя в положении преподавателя VII класса, которому предстоит рассказать о жизни А. П. Чехова в связи с «Человеком в футляре», входящим в программу VII класса.

Преподаватель начнёт с детства и гимназических лет Чехова и расскажет о мещанской среде, в которой Чехов родился и вырос,

об обывательских нравах провинциального города 60—70-х годов XIX в. Это надо знать учащимся, так как таганрогские впечатления в значительной степени были использованы Чеховым в рассказе «Человек в футляре». Преподаватель добавит, что к этим впечатлениям у Чехова присоединилось потом много других аналогичных наблюдений, переработанных художником и претворённых в типические образы, в типические картины.

За гимназическими годами в биографии Чехова дальше последуют годы его студенчества, врачебная деятельность, первые опыты юмористических рассказов, переход к более серьёзным темам, поездка на Сахалин, драматургия Чехова и сближение с Московским художественным театром, знакомство с Л. Толстым, дружба с Горьким, эпизод с избранием в академии и т. д.

Таким образом будет выяснено, как постепенно расширялась культурная среда, воздействовавшая на Чехова. Но этого ещё недостаточно, чтобы понять духовный рост писателя. Необходимо характеризовать общественно-политическую обстановку его времени. Преподаватель останавливается на 80—90-х годах XIX века, периоде расцвета творчества Чехова, расскажет о политической реакции, последовавшей за 1881 годом, о растерянности и приниженности интеллигенции, напомним о Салтыковском «Премудром пескаре», только что изученном семиклассниками, а вместе с тем объяснит, как из глубин народной жизни, из рабоче-крестьянской массы, поднимались в конце XIX и начале XX века волны нарастающего протеста и слышался гром приближающейся революционной бури 1905 года.

Какое место в этой сложной общественно-политической обстановке занял Чехов? Как переделывала его жизнь, развёртывающиеся на его глазах новые формы общественной борьбы, как влияло на него сближение с людьми, вышедшими из другой среды, как переделывал себя он сам, своим сознанием честного, умного и очень наблюдательного человека и большого художника?

Выясняя этот вопрос, надо иметь в виду ценное признание самого Чехова:

«Что писатели-дворяне брали у природы даром, — говорил Чехов в письме к Суворину в 1889 г., — то разночинцы покупают ценою молодости. Напишите-ка рассказ о том, как молодой человек, сын крепостного, бывший лавочник, певчий, гимназист и студент, воспитанный на чинопочитании, целовании поповских рук, поклонении чужим мыслям, благодаривший за каждый кусок хлеба, много раз сечённый, ходивший по урокам без галош, дравшийся, мучивший животных, любивший обедать у богатых родственников, лицемеривший и богу и людям без всякой надобности, только из сознания своего ничтожества, — напишите, как этот молодой человек выдавливал из себя по каплям раба и как он, проснувшись в одно прекрасное утро, чувствует, что в его жилах течёт уже не рабская кровь, а настоящая человеческая...»

Этот вопрос о «становлении человека» и является самым существенным в рассказе о Чехове. Это свяжет события жизни писателя в одну линию и сделает понятным, почему Чехов в 1898 г. мог написать «Человека в футляре», каково его отношение к «беликовщине», и как он, выросший в предрассудках мещанской среды, стал крупнейшим

нашим национальным писателем, ярко отразившим передовые стремления своей эпохи.

Какова должна быть форма сообщения биографических сведений в V—VII классах средней школы?

В биографической литературе различаются два основных метода изложения материала: биографический рассказ или очерк и научная биография.

В качестве образцов первого типа можно указать старые рассказы Авенариуса о жизни русских классиков или в наше время рассказ о жизни М. Горького, составленный Раскиным, а для второго типа — научную биографию Пушкина, составленную Н. Л. Бродским.

Биография писателя в V—VII классах по форме должна приближаться к первому типу, — к рассказу, что требует от неё соответствующей композиции и стиля. Биографический рассказ представляет собой ряд характерных эпизодов из жизни писателя, изложенных по возможности образным, красочным языком и сопровождаемых художественными иллюстрациями.

В V классе допустимо довольствоваться эпизодами, раскрывающими не всю жизнь писателя, а преимущественно его детство, молодость и ту часть литературной деятельности, которая подводит к чтению программного материала.

Приёмы составления таких биографических рассказов до известной степени указаны в хрестоматии для V класса «Родная литература». Вот рассказ «Из жизни Тургенева». Он распадается на небольшие главы: Спасское—Лутовиново, Варвара Петровна, Воспитание детей, Друзья из дворовых людей, Снова в родной усадьбе. Каждая глава, по замыслу авторов хрестоматии, представляет собой ряд образов и сцен, которые в общей сложности должны дать живое представление о писателе.

Иначе даны в хрестоматии биографические сведения о Пушкине. Хрестоматия не даёт готового очерка жизни Пушкина, а предлагает лишь материал для такого очерка: отрывки из романов Ю. Тынянова, воспоминания Пушкина, автобиографические стихотворения Пушкина. Преподаватель должен составить литературный монтаж, связав предложенный материал (а может быть и дополнив его другим материалом) в единое целое. Монтаж надо дать в форме живого слова учителя, для чего следует стихотворения декламировать наизусть, а отрывки из воспоминаний и из романов передать по способу художественного рассказывания.

Биография писателя в VI классе также даётся в форме живого рассказа. В целях образности и красочности изложения и здесь необходимо самое широкое использование разнообразных приёмов иллюстративности. Но в отличие от V класса, где можно было ограничиться отдельными эпизодами из жизни писателя, наиболее интересными детям, — в VI классе следует дать уже полную биографию с упором на то, что особенно необходимо для изучения программного материала.

Вот примерный план рассказа-монтажа о жизни Пушкина в VI классе.

План этот имеет целью показать, каково должно быть содержание биографического очерка в этом классе и как следует конкретизировать материал, широко используя приёмы наглядности и привлекая писа-

тельские высказывания, мемуары современников и другие документы, рисующие писателя и его эпоху, а также небольшие лирические произведения поэта, имеющие автобиографический характер.

Каждый раздел плана сопровождается перечнем иллюстративного материала.

1. Детство Пушкина.

Материалы:

Пушкин — «Родословная Пушкиных и Ганнибалов».

Воспоминания Корфа и др. (см. Вересаев, Пушкин в жизни, вып. I).

Портреты Пушкина в детстве, портреты его отца и матери.

Тынянов — «Пушкин».

2. Пушкин в лицее.

Материалы:

Лицей (рисунок).

Тынянов — «Пушкин».

Воспоминания о Пушкине-лицейсте Куницына, Пушкина и др. (см. Вересаев, Пушкин в жизни, вып. I).

Картина Репина «Пушкин на публичном экзамене декламирует «Воспоминания» в присутствии Державина».

Пушкин — «Воспоминания в Царском селе» (отрывок).

Пушкин — рассказ о публичном экзамене в лицее.

3. Пушкин в период декабристского движения.

Материалы:

Портреты декабристов.

Портрет Чаадаева.

Портрет Пушкина работы Кипренского.

Картина Кардовского «Бал в Москве в 20-х годах».

Пушкин — «К Чаадаеву» (отрывок), «Деревня» (отрывок).

Портрет Аракчеева.

Картина Кардовского «Пушкин в Каменке среди декабристов».

Эпиграмма Пушкина на Аракчеева.

Якушкин — «Записки» — рассказ о пребывании Пушкина в Каменке (см. Вересаев, Пушкин в жизни, вып. I).

И. Новиков — Пушкин на юге.

Портрет гр. Воронцова.

Пушкин — Эпиграмма на гр. Воронцова.

Переписка гр. Воронцова с гр. Нессельроде о Пушкине (см. Вересаев, Пушкин в жизни, вып. I).

Картина Репина и Айвазовского «Прощай, свободная стихия».

Пушкин — «К морю».

Виды с. Михайловского.

Пушкин — «Записки» — рассказ о посещении Пушкина в с. Михайловском (см. Вересаев, Пушкин в жизни, вып. II).

Картина Ге — «Пушкин в с. Михайловском».

4. Пушкин в годы политической реакции и смерть Пушкина.

Материалы:

Пушкин — Стих. «Зимний вечер», «Зимняя дорога».

Пушкин — об отношении к Николаю I и придворной аристократии (см. дневник Пушкина 1833—1835 гг., а также Вересаев, Пушкин в жизни, вып. II—IV).

Воспоминания кн. М. Н. Волконской о встрече с Пушкиным в Москве в 1827 г. (см. Вересаев, Пушкин в жизни, вып. II).

Пушкин — «В Сибирь».

В. И. Даль — «Воспоминания о Пушкине». Пушкин в Оренбурге собирает сведения о Пугачёве и пугачёвском восстании (см. Вересаев, Пушкин в жизни, вып. III).

Секретное отношение нижегородского военного губернатора Бутурлина об учреждении полицейского надзора над Пушкиным (см. Вересаев, там же).

Пушкин — Стих. «Вновь я посетил тот уголок земли...»

Картина Наумова «Дуэль».

Воспоминания А. И. Тургенева, Никитенко, Матюшкина и других об отношении царя и аристократии к смерти Пушкина (см. Вересаев, Пушкин в жизни, вып. IV).

Картина Шестопалова «Последний путь Пушкина».

Отклики на смерть Пушкина со стороны его товарищей, друзей и последователей (см. Вересаев, Пушкин в жизни, вып. IV, Лермонтов, Смерть поэта).

5. Пушкин в потомстве и в наши дни.

Материалы:

Пушкин — Стих. «Я памятник воздвиг себе нерукотворный».

А. В. Луначарский — Рассказ о посещении имения Вяземских (см. А. Луначарский «Классики русской литературы», статья о Пушкине).

Постановление СНК СССР о праздновании 100-летнего юбилея со дня смерти Пушкина.

Как видно из приведённого перечня, среди материалов указаны не-большие произведения поэта, имеющие автобиографическое значение или характеризующие его общественно-политические взгляды. Препо-даватель читает стихотворения наизусть и попутно подвергает их крат-кому анализу в форме одного-двух вопросов, на которые отвечает класс. Этот переход к беседе должен быть очень эпизодичен, он не должен уводить лектора в сторону и нарушать цельности впечатления.

Необходимо оговориться, что предлагаемый план биографического очерка имеет примерный характер. Степень его выполнимости зависит от местных условий.

Иначе следует давать биографию в VII классе. Здесь ученики в классном и внеклассном чтении приобрели уже известный запас знаний о творчестве того или иного писателя, их общее умственное развитие значительно повысилось, они в большей степени чем раньше способны к абстрактному мышлению. Поэтому и в сообщении биографических сведений о писателе в VII классе можно усилить элемент рассуждения, можно полнее и глубже выяснять взгляды писателя, основные мотивы его творчества, его прогрессивную роль в истории русского общества, его значение для нашего времени. Биография писателя в VII классе представляет собой переход к тому типу научной биографии, с которым учащиеся будут иметь дело в старших классах. Образцом такого рас-суждения-рассказа о жизни писателя в VII классе может служить конспективно изложенная выше биография А. П. Чехова.

Слово учителя Если последующая работа над текстом потребует максимальной активности со стороны учащихся, то на вступительных занятиях — первое слово за учителем.

Сообщаются ли учащимся предварительные сведения исторического порядка, рассказывается ли биография писателя, — образовательно-вос-питательное значение этих вступительных занятий целиком зависит от силы и убедительности слова учителя.

Готовясь к выступлению перед классом, учитель должен поставить перед собой следующие требования:

1. Первое и основное требование — *ясная целеустремлённость* всту-пительного слова. Эта целеустремлённость должна быть не только в

сознании преподавателя, пронизывая всё содержание и порядок излагаемых им мыслей,—она должна постоянно чувствоваться и осознаться аудиторией.

Продумывая выступление, следует начинать планировку его с конца, т. е. определить конечные выводы, к которым надо подвести слушателей, и после этого пересмотреть намеченный материал, решительно устраняя всё, что не имеет прямого отношения к конечной цели. Только строго выдержанная целеустремлённость придаёт вступительному слову единство, стройность и законченность и чрезвычайно способствует его эффективности.

2. Сообщение преподавателя, будучи единым по замыслу и внутренне цельным, вместе с тем должно устанавливать в сознании учащихся возможно больше ассоциаций с приобретёнными ранее знаниями, должно быть определённым *моментом в системе курса*. Эти связи с изученным прежде материалом могут быть многообразны и идти по линии сопоставления, тематики, образов, художественных средств, жанров писателей. Учителю каждый раз необходимо определить, в каком направлении он будет устанавливать эти связи. Рассказывая, например, в VII классе о жизни Чехова, учитель для характеристики принижённого состояния интеллигенции в конце XIX в. напомним о рассказе Салтыкова «Премудрый пескрь», при выяснении тематики творчества Чехова вызовет в памяти учащихся известные им рассказы «Ванька», «Каштанка» и т. п., переходя к вопросу об излюбленном жанре Чехова—повелле, скажет о разобранных в V и VI классах рассказах Тургенева. Чем больше таких сопоставлений, тем полнее обрисовывается перед учащимися облик данного писателя и тем прочнее усваивается ими курс литературного чтения в целом.

3. Третье требование к вступительному слову учителя—*конкретность и наглядность*.

Выше, на примерах биографических рассказов в V—VII классах, было выяснено, какими формами наглядности надо пользоваться, чтобы воздействовать на воображение и эмоции учащихся.

Это—наглядность словесно-образная: умелое использование стихотворений и отрывков из художественной прозы, из мемуаров—средствами выразительного чтения, декламации и художественного рассказывания.

Это—наглядность художественно-изобразительная: демонстрация портретов, снимков с картин, с рукописей и т. п. Учитель может принести эти картины в класс, может в соответствующих случаях организовать экскурсию в местный музей, может воспользоваться волшебным фонарём или алюскопом.

Но есть ещё третий вид наглядности, которой следует пользоваться учителю. Это графическая наглядность: запись на доске словесного и цифрового материала, показ схем, диаграмм, а ещё лучше—создание этих схем преподавателем тут же, в классе, на глазах аудитории и при самом активном её участии. Приступая к рассказу о жизни Чехова, надо заранее выделить материал, обязательный для запоминания, например из хронологических дат лишь четыре: даты рождения, смерти Чехова, появления в печати первых юмористических рассказов и выхода в свет «Человека в футляре». Эти даты должны быть записаны на доске. Или перечисляя произведения Чехова, преподаватель назовёт среди них те,

с которыми учащиеся должны теперь же ознакомиться в порядке внеклассного дополнительного чтения. И эти названия также целесообразно выписать на доске.

4. Действуя на воображение и эмоции учащихся, учитель должен помнить, что его задача—дать ученикам систему знаний. Поэтому следующее требование, которому должно отвечать его вступительное слово,—*логическая последовательность* мыслей. Подготавливая выступления, необходимо наметить себе чёткий план, чтобы учащиеся ясно видели, где кончается одна часть и начинается другая, и какое отношение имеет каждая из них для уяснения целого. В V—VII классах надо помогать ученикам охватывать план вступительного сообщения, для чего допустимы такие приёмы, как а) установление темы и основных частей в начале вступительного слова, б) подчёркнутые переходы от одной части к другой, в) подведение итогов в конце отдельных частей и особенно в конце всего сообщения. Так, рассказывая в VI классе биографию Пушкина по плану, указанному выше, преподаватель подытоживает каждый из её четырёх разделов: детство Пушкина, Пушкин в лице и т. д.

5. Последнее, чрезвычайно существенное требование к вступительному слову—*литературная правильность* изложения. Слово учителя должно быть образцом для учащихся. Поэтому учителю необходимо внимательно следить за собой, избегать обычных вульгаризмов, как «давай» (в смысле—отвечай) или «хватит» (вместо—довольно), не допускать неправильных ударений в словах, нескладных оборотов речи. Главное же, чтобы речь учителя была искренна, проста и понятна. Она должна быть правильна и в орфоэпическом отношении: дикция должна быть ясной и отчётливой, темп речи неторопливым, рассчитанным на то, чтобы слушатели следили за развитием мысли без излишнего напряжения.

Разновидности вступительных уроков

В зависимости от содержания вступительных занятий решается вопрос и о выборе метода, а это определяет характер вступительных уроков и их разновидности.

Классифицируя вступительные уроки по целенаправленности и содержанию, надо различать две основные цели: сообщение новых сведений и восстановление в памяти учащихся уже имеющихся у них знаний. Первой цели служит по преимуществу вступительное слово преподавателя, удовлетворяющее требованиям ясной целеустремлённости, конкретности, наглядности, логической последовательности и литературности изложения и дающее новый материал, как органическую часть в системе курса.

Вступительная беседа

Вторая разновидность вступительных занятий—вводная беседа. Беседа бывает целесообразна в тех случаях, когда перед чтением текста надо не столько сообщать новые сведения, сколько *восстановить в сознании учащихся те впечатления и знания, какие они уже имеют.*

В VI классе переходят к Некрасову. Что должен знать учащийся перед чтением стихотворения «Железная дорога»? Он должен иметь представление об эпохе 50-х годов XIX века и о Некрасове. Правда, об этом говорилось на 5-м году, когда изучали «Мороз—Красный нос»

и т. п., но было бы неправильно сразу приступать к анализу текста, надеясь дать все необходимые сведения в порядке комментариев. Необходимо восстановить в памяти и систематизировать имеющиеся у учащихся знания и на основе их поставить вопросы, ответы на которые учащиеся найдут в новых для них стихотворениях Некрасова. Разумеется, при этом следует сообщить и новые сведения, но всё же основная задача урока—мобилизовать имеющийся материал.

Наиболее пригодный для этого метод—беседа.

Беседа труднее лекции. Вопросы надо поставить ярко и чётко, в них должна быть внутренняя логика, постепенно, шаг за шагом ведущая к заранее поставленным целям.

Для правильной организации беседы далеко не достаточно продумать стройную систему вопросов. Может оказаться, что эти вопросы не заинтересуют, не захватят учащихся, и беседа получится вялой и тусклой. Часто это объясняется тем, что преподаватель подошёл к аудитории не с той стороны, с какой нужно. Надо проявить находчивость и суметь перестроиться на ходу, не забывая при этом конечных целей беседы.

Кроме того, надо следить за тем, чтобы весь класс, а не один только актив, был вовлечён в работу, надо использовать встречные вопросы, не сбиваясь с намеченного плана. Беседа должна заканчиваться подведением итогов: учащиеся должны вынести из неё определённую сумму знаний. Выводы беседы следует записать.

Вводная экскурсия

Вступительное слово и беседа могут проводиться не только в классной обстановке, но и вне класса, в литературной экскурсии.

На экскурсию не следует смотреть как на особый метод: это лишь особая форма организации работы. Сообщение о том или ином писателе можно провести в классе, используя те наглядные пособия, какие найдутся в школьном кабинете. Но если в городе есть музей, где к услугам преподавателя предоставлен более или менее богатый запас портретов, снимков с картин, рукописей и т. п.,—то целесообразнее перенести вступительное слово в музей.

Метод будет тот же, хотя новая обстановка занятий отразится на характере вступительного слова, усилив элементы наглядности и степень активности учащихся: возможностей для беседы в музее будет больше, чем в обычной классной работе.

Экскурсия вызывает у учащихся особую настроенность, обостряет интерес к материалу.

Экскурсии в преподавании литературы применимы в меньшей степени, чем в преподавании таких дисциплин, как природоведение (см. об экскурсиях в разделе «Внеклассная работа по литературе»), но, насколько имеется к этому возможность, ими следует пользоваться. Они ценны уже тем, что выводят учащихся из привычного круга классных впечатлений, поднимают активность, а вместе с тем и интерес к художественной литературе.

Наконец, возможна ещё одна форма вступительных занятий—самостоятельное творчество учащихся как творческие сочинения учащихся подступ к изучению литературного произведения.

Этот приём может применяться очень редко. Он возможен по отношению лишь к тем немногим произведениям, тематика

которых настолько проста и близка детям, что они сами могут написать аналогичный по содержанию рассказ.

Таково, например, «Детство» М. Горького. Прежде чем приступить к чтению, учащиеся VI класса могут написать рассказ на тему: «Из детских воспоминаний». Анализ и оценка детских рассказов поставят на обсуждение вопрос о том, кто сумел написать более содержательно, интересно, живо, образно, стройно и т. д., т. е. подведёт учащихся к вопросам писательского мастерства. Отсюда—естественный переход к следующему вопросу: как на ту же тему пишут настоящие писатели?

Читаются отрывки из «Детства» М. Горького. При благоприятных условиях к этому можно присоединить (в порядке внеклассного чтения) эпизоды из «Детства» Л. Толстого, из «Детства Тёмы» Гарина и т. п.

Ставится вопрос: чем достигают эти писатели большей содержательности, образности и живости изложения?

Сопоставление со своими творческими опытами, установка на писательское мастерство даст возможность учащимся увидеть такие стороны в изучаемом произведении, каких они при обычном чтении могли бы и не заметить.

**Закрепление
полученных
сведений**

В какой бы форме ни проводились вступительные занятия, преподаватель обязан не только сообщить те или иные сведения, но и закрепить их в сознании учащихся. Основной способ закрепления сведений—

работа по учебнику.

Рассказав биографию писателя, сообщив исторические, бытовые и т. п. сведения, преподаватель должен точно определить, какие страницы учебника и к какому сроку должны быть прочитаны и что он потребует от учащихся при последующем учёте.

Может оказаться, что преподаватель во вступительном слове или беседе сообщал сведения в большем объёме, чем это дано в учебнике. Возникает вопрос о записи дополнительных сведений в ученических рабочих тетрадях.

Необходимо, чтобы каждый учащийся завёл себе особую тетрадь для записей того материала, какой продиктует ему учитель. Материал должен быть записан так, чтобы потом, при повторении, тетрадь помогла быстро воспроизвести всё пройденное. Например, для «Дубровского» отводится особый раздел, внутри которого материал распределяется по главам: 1. Жизнь А. С. Пушкина. 2. План произведения. 3. Вопросы разбора... и т. п., в зависимости от данного конкретного содержания работы.

Записывать необходимо грамотно, ясно, разборчиво. Надо, чтобы тетради были опрятны, красиво оформлены, сопровождалась иллюстрациями и радовали глаз учащегося.

На первом, вступительном, этапе литературных занятий в тетради вносятся дополнительные сведения, относящиеся к исторической и бытовой обстановке и к жизни писателя.

Необходимо внимательно следить за тем, чтобы это были действительно дополнительные сведения, чтобы они не повторяли того, что учащиеся найдут в учебнике.

2. РАБОТА НАД ТЕКСТОМ.

Вступительные занятия закончены. Ученики в той или иной форме получили всё необходимое для чтения и разбора произведения. Наступает основной этап занятий—работа над литературным текстом. Виды этой работы многообразны. Домашнее чтение текста «про себя» и классное выразительное чтение вслух, составление плана и устный пересказ, разбор произведения со стороны его идейного содержания, образов, композиции и поэтического языка, заучивание наизусть, письменные изложения и сочинения—всё это различные средства работы над текстом, тесно между собой связанные и в общем отвечающие задачам литературного чтения, ведущие «к накоплению ярких типических образов, к восприятию нужного советскому школьнику круга идей и чувств, к культуре речи и к уяснению элементов науки о литературе» (Программа V—VII классов 1939 г.).

Следует иметь в виду, что все эти занятия имеют двойное значение. С одной стороны, они нужны для работы над данным текстом в качестве средств его усвоения и изучения, а вместе с тем они имеют и самостоятельную ценность, поскольку способствуют выработке полезных навыков, составляющих существенные элементы общего образования и обязательных для всякого культурного человека.

Уроки литературного чтения в V—VII классах в общей сложности должны привести к тому, чтобы кончающие неполную среднюю школу приобрели прочные навыки внимательного, вдумчивого чтения, грамотного изложения мыслей, понимания литературного произведения, умения разбираться в его идейном содержании, структуре и в художественных средствах и т. п.

Учитывая эту сторону дела—необходимость выработки навыков,—учитель должен обеспечить за каждым из перечисленных видов занятий достаточно места в своём учебном плане: он должен помнить, что закрепление навыков требует систематических и длительных упражнений.

Но при этом следует остерегаться впасть в шаблон, в однообразное повторение одних и тех же приёмов.

Решая вопрос о том, какой из перечисленных видов работы над текстом наиболее целесообразен в том или ином случае, учитель должен считаться с особенностями литературного материала и с ближайшими целями своего урока.

На одних произведениях, как, например, «Муму» Тургенева, «Капитанская дочка» Пушкина, он проведёт и чтение домашнее, и чтение классное, и составление плана, и пересказ, и характеристики действующих лиц и т. п.; на других ограничится работой по выразительному чтению и заучиванию наизусть (таковы, например, басня Крылова «Волк на псарне» и стихотворение Никитина «Утро»); в произведениях третьего типа будет выяснять идейное содержание путём составления плана и анализа художественных средств (например «Железная дорога» Некрасова). Найдутся и такие произведения, которые почти не потребуют никакого анализа: учителю следует их прочитать достаточно выразительно с эмоциональным подъёмом, для того чтобы произвести на учащихся надлежащее впечатление.

Хрестоматии V—VI класса дают в этом отношении целый ряд указаний, но, как ни ценны эти указания, преподаватель должен проявить в выборе приёмов работы максимум педагогического творчества, считаясь с особенностями класса и школы.

А. ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ.

Правильно организованное чтение, домашнее и классное, является основой для всей дальнейшей работы над текстом и имеет большое самостоятельное значение.

Навык внимательного, вдумчивого чтения повышает продуктивность читательского восприятия: кто хорошо читает, тот лучше понимает и глубже переживает читаемое. Навыки чтения имеют существенное значение для культуры речи: человек, привыкший читать достаточно отчётливо, ясно и выразительно, наверняка перенесёт эти приёмы и на свои доклады и другие речевые выступления. Хорошее чтение является, наконец, одним из средств привития орфографических навыков: приглядываясь к правильному написанию слов, читающий укрепляет свою грамотность.

Приступая к занятиям в начале учебного года, преподаватель должен определить, как учащиеся читают про себя и вслух. Выяснение первого вопроса (беглость и правильность тихого чтения) даст возможность преподавателю определить время, затрачиваемое учащимися на ознакомление с литературным текстом, и тем самым наметить правильную дозировку заданий, а вместе с тем покажет, кто из учащихся и как справляется с работой и на кого следует обратить усиленное внимание. Выяснение второго вопроса (степень умения читать вслух) необходимо для того, чтобы правильно наладить работу по технике громкого, выразительного чтения с классом в целом и с отдельными учащимися.

Для правильной организации литературных занятий существенно выяснить, как воздействовать на качество тихого чтения, когда оно происходит в обычных условиях, т. е. вне класса, дома.

Известно, что *сознательное чтение—это чтение анализирующее*. Из этого совершенно правильного положения иногда делается неверный вывод. Некоторые утверждают, что так как всякое чтение есть в то же время анализ, то необходимо до начала чтения поставить ряд вопросов, которыми потом учащийся будет руководиться при разборе произведения.

Система вопросов, по мнению сторонников этого взгляда, уже в самом процессе чтения будет направлять внимание и мысль читателя в надлежащую сторону.

Такой приём следует признать совершенно неправильным, ввиду того что он идёт вразрез с элементарными требованиями психологии читательского восприятия.

Этот приём ставит перед учащимися неосуществимые задачи: при первом ознакомлении своим с текстом учащийся должен одновременно и следить за развитием действия, и осознать постепенно раскрываю-

щиеся перед ним образы, и сопоставлять их друг с другом, и решать естественно возникающие в процессе чтения свои вопросы, и, вместе с тем, держать в памяти целую систему предложенных ему преподавателем вопросов, то и дело применяя их к истолкованию текста.

Иначе следует расценить предварительную постановку вопросов в том случае, если преподаватель ограничится всего лишь одним вопросом, наиболее существенным для данного произведения. Такой приём допустим, но и то по преимуществу в старших классах, где материал даётся в историко-литературной системе и где выводы, сделанные из разбора только что изученного произведения, могут натолкнуть на постановку проблемы, разрешение которой следует искать в последующем произведении.

В семилетней школе целесообразнее другой приём: создание у учащегося особой читательской «настроенности», т. е. такого состояния, когда читатель заинтересовывается содержанием произведения, сам ставит перед собой вопросы и стремится разобраться в том, что ему недостаточно ясно.

Созданию такой настроенности способствует, как говорилось об этом выше, вступительное слово или беседа преподавателя, но иногда, насколько позволяет учебный план, следует организовать в целях выработки навыка внимательного, анализирующего чтения особые уроки.

На таком уроке преподаватель читает в классе вслух первые страницы произведения и проводит небольшую беседу с тем, чтобы дать образцы сознательного отношения к тексту и возбудить внимание к тому, что найдёт разрешение только в дальнейшем чтении.

Так зачитывается учителем в VII классе первая глава «Капитанской дочки». Уже в самом выразительном чтении можно подчеркнуть то, что часто проходит мимо читателей, например, тон добродушного юмора, с которым Пушкин описывает домашний быт Гринёвых, или забавную сцену игры Гринёва с Зуриным на билиярде. Это побудит учащихся обратить внимание на тон дальнейшего изложения повести, отметить там переходы от юмористического тона к тону серьёзному или элегическому и тем самым подойти к пониманию отношения рассказчика, а за ним и автора к изображаемой жизни. Ещё больше для направленности читательского интереса и внимания может дать беседа о прочитанной главе. Учитель выдвинет в этой беседе то, что является как бы ключом к пониманию образа Гринёва. «Береги честь с молодую» — дважды повторяется в первой главе: вначале как эпиграф и потом как прощальный завет отца сыну, начинающему самостоятельный жизненный путь. Выполнил ли Гринёв этот завет при встрече с Зуриным? Как он относится к Савельичу? Выясняя это, приходим к выводу, что молодой Гринёв — ещё не установившийся человек, в нём борются хорошие природные свойства с дурными качествами, привитыми ему средой и воспитанием. Чтó из этого — хорошее или дурное — возьмёт над ним верх в дальнейшем?

Для ответа на этот законный вопрос читатель должен обратиться к следующим главам.

Б. КЛАССНОЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ.

«Только искусное чтение может установить о поэтах ясное понятие... Прочесть, как следует, произведение лирическое вовсе не безделица: для этого нужно долго его изучать. Нужно разделить искренно с поэтом высокое ощущение, наполнявшее его душу, нужно и душой и телом почувствовать всякое слово его...»

Н. В. Гоголь.

Если чтение про себя требует от учащегося сознательного отношения к читаемому и является начальной стадией работы над текстом, то с тем бóльшим правом это можно сказать о чтении громком, выразительном. Как будет показано в дальнейшем, подготовка к выразительному чтению произведения затрагивает все его стороны: и его идейное содержание, и его построение, и его художественные средства.

Внимательный анализ произведения как в целом, так и в отдельных его частях, фразах и словах со стороны их выразительного произношения чрезвычайно активизирует работу учащихся и заставляет открывать в тексте такие стороны, которые иногда совершенно упускаются при обычном разборе. Приобретая навык выразительного чтения, ученик непроизвольно причащается читать осмысленно, понимать и чувствовать прочитанное. А вместе с тем учащийся развивает и свою собственную речь. Активная работа над текстом содействует запоминанию литературно правильных и художественно ярких оборотов, обогащает язык учащегося, а навыки выразительности, приобретаемые в чтении, делают его устную речь более осмысленной и выразительной.

Вот почему так интересовались вопросами выразительного чтения лучшие методисты дореволюционной школы, как В. Острогорский или В. П. Шереметьевский, рассматривавшие выразительное чтение как один из наиболее активных методов изучения текста и культуры речи.

Такое же значение придавали выразительному чтению и его теоретики-специалисты.

Правильно говорил один из создателей теории выразительного чтения, Э. Легуве, что «искусство чтения может стать могущественным средством образования: оно может быть одновременно и превосходным профессором литературы, и прекрасным учителем дикции» (Э. Легуве, Чтение как искусство, СПб 1896).

Учащиеся V—VII классов средней школы нередко не умеют читать вслух: их однообразное, монотонное чтение ни в коей мере не раскрывает ни содержания, ни художественной ценности произведения. Больше того. Ученики часто читают с запинками, искажают слова, произносят их невнятно, неразборчиво. Работу над техникой выразительного чтения следует начать с самых элементарных приёмов правильного произношения, с речевой грамоты, связав её с занятиями по языку.

«Выразительное чтение тесно связывает между собой грамматику и литературу. Курс фонетики в V классе начинается с ознакомления учащихся с органами речи. Поэтому весьма уместно познакомить учащихся с правильным дыханием. В спокойном состоянии вдыхание и выдыхание имеют одинаковую продолжительность. Но при чтении процесс дыхания изменяется: вдыхание происходит мгновенно, а выдыхание постепенно. Преподаватель должен

ознакомить учащихся с двумя типами дыхания — грудным и диафрагмальным — и научить их правильно дышать, проделав несколько упражнений.

Занятия фонетикой должны дать ученикам не только знание классификации звуков, но и умение отчётливого произношения отдельных звуков, правильной их артикуляции. Здесь же могут исправляться отдельные недостатки в произношении.

При занятиях грамматическим ударением весьма полезно обратить внимание на речевой слух учащихся и больше упражняться в выделении голосом грамматических ударений. Сюда же можно отнести и занятия по исправлению распространённых ошибок в ударении в таких словах, как роман, статуя, процент и т. д. При прохождении темы «Простое и сложное предложение» учащимся сообщаются сведения о логическом ударении, о паузах и мелодии речи» (Г. П. Фирсов, «Техника художественного чтения в школе», см. сборник «Литературное чтение в V—VII классах», стр. 88, М. 1938).

Эту речевую грамоту (правильное дыхание, отчётливое произношение, правильные ударения) учитель показывает также и на уроках литературного чтения, с первых же его шагов. Следует с самого начала занятий приучать учеников к мысли, что они должны и говорить в классе, и читать вслух правильно и отчётливо.

Не только правильно и отчётливо, но и выразительно.

Что же необходимо дать школьникам по технике выразительного чтения?

Основное, что должно быть сообщено учащимся, это правильное интонирование, т. е. умение передавать голосом разнообразные оттенки мысли и чувства. Интонирование же сводится к правильному использованию «шести рычагов тона» (Коровяков, Искусство выразительного чтения, СПб 1892): это — повышение или понижение голоса, замедление или ускорение, усиление или ослабление.

Для выяснения того, как применять эти «рычаги тона» к чтению литературно-художественных произведений, в отличие от чтения научных или публицистических статей, следует учитывать специфику художественной литературы, её идеологическую природу, образность и эмоциональность.

Эти три стороны произведения — логическая, образная и эмоциональная — являются неразрывными частями единого художественного целого, но, говоря о приёмах выразительного чтения, необходимо их условно разграничить и учитывать каждую в отдельности.

Основной тон Для обучения школьников выразительному чтению надо взять небольшое произведение или законченный отрывок.

Работа начинается с выяснения основного тона чтения. Учащиеся читают текст про себя, чтобы усвоить его содержание, после чего ставится вопрос об основном смысле или основном настроении, переданном в произведении (в зависимости от особенностей текста), а вместе с тем и об основном тоне чтения.

До известной степени основной тон определяется жанром произведения. Различают тон сравнительно спокойного рассказывания для повествовательной прозы, например, для рассказа («Хорь и Калиныч») или сказки («Морозко» или «Сказка о мёртвой царевне» Пушкина), тон разговорный для басни или комедии, драматический — для трагедии и других произведений, изображающих жизненные коллизии, лирический — для произведений, передающих настроение, переживания писателя.

Но отнесение произведения к тому или иному жанру ещё недостаточно определяет основной тон чтения: к одному и тому же жанру принадлежат произведения, очень разные по основному смыслу и основному тону. Необходимо поэтому обратиться к конкретному материалу, выяснить его идею, образное содержание и настроение автора.

В начале работы над текстом основной тон определяется лишь в самых общих чертах и только предположительно, но эта первоначальная установка необходима, так как без неё трудно будет приступить к разбору отдельных деталей.

Паузы

От установления общего смысла и основного тона произведения переходим к выяснению его состава, его логического членения, а в связи с этим — к определению пауз в чтении.

План произведения показывает, где надо сделать большие паузы. Например, стихотворение Никитина «Утро» делится на 3 части: 1. Раннее утро. 2. Перед восходом солнца. 3. Восход солнца. Между частями чтец делает значительные паузы. Это как бы антракты, отделяющие один ряд картин от другого ряда и дающие возможность слушателю осмыслить полученное впечатление, прежде чем он перейдёт к дальнейшему.

Внутри каждой части делаются паузы меньшей длительности; цель их разграничить отдельные картины.

Звёзды меркнут и гаснут. В огне облака.
Белый пар по лугам расстилается.

В распространённом предложении, представляющем сложную картину, сочетание нескольких образов, необходимо делать остановки и внутри предложения.

Так, в следующих стихах «Утра» Никитина:

По зеркальной воде, по кудрям лозняка
От зари алый свет разливается.

надо отделить небольшими паузами: по зеркальной воде и по кудрям лозняка, так как каждая группа слов даёт самостоятельный образ.

В большинстве случаев паузы совпадают с пунктуационными знаками, но это отнюдь не обязательно.

«Звёзды меркнут и гаснут» — слитное предложение, не требующее никакого знака между двумя сказуемыми. Но так как эти сказуемые означают длительный процесс и относятся к двум моментам времени, — перед вторым сказуемым следует сделать короткую паузу:

Звёзды меркнут и | гаснут.

Внутри предложения чтец имеет право, вразрез со всякими правилами пунктуации, выделить паузами и тем самым сделать предметом внимания слушателя отдельные слова, какие он считает особенно существенными. Так, в «Капитанской дочке» в главе «Вожатый» несколькими штрихами дан портрет Пугачёва: «Я взглянул на полати и увидел чёрную бороду и два сверкающих глаза». Всего четыре слова, являющиеся в предложении второстепенными членами и пунктуационно не выделенные.

Но для чтеца эти четыре слова имеют очень большое значение, так как они с пушкинской краткостью и выразительностью рисуют портрет Пугачёва. Для выявления этого портрета он пользуется паузами:

Я взглянул на полати и увидел | чёрную бороду | и два сверкающих глаза.

Выделение ударных слов

Ещё большее значение для выявления идейно-образного содержания произведения имеет выделение и интонирование в чтении особо значимых

«ударных» слов.

Учащимся легко показать, что такое интонирование не является для них чем-то новым, идущим от школьной науки, что интонирование—естественное свойство их обычной, разговорной речи. Если они будут читать так, как говорят, и отделаются от свойственной многим из них специфически школьной манеры монотонного чтения, то они могут заметить, что голос их всё время будет изменяться в силе, высоте и продолжительности звука, так что чтение будет в какой-то степени напоминать пение, будет иметь «мелодию». Эту «мелодию» графически можно изобразить так:

Какие же слова выделяются при чтении, как ударные?

В пособиях по выразительному чтению эти слова обычно носят название логических центров речи или логических ударений. По отношению к литературно-художественному тексту такое название подходит лишь с значительными оговорками.

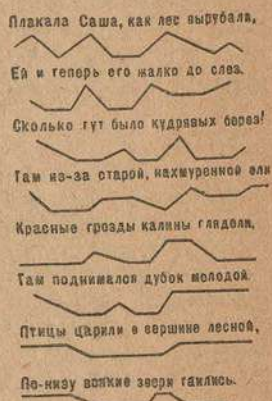
В прочитанном отрывке из поэмы Некрасова «Саша» ударными являются слова, показывающие логическую связь, развитие мысли (эти слова в тексте выделены курсивом).

В первых двух стихах устанавливается общее положение: *жалко леса*, а в следующих эта мысль раскрывается. Чего же жалко? *Берёз, ели, калины, дубка, птиц, зверей*.

Помимо выделенных ударных слов есть в отрывке другие слова, которые при чтении тоже выделяются, хотя и с меньшей силой. Цель этих слов—раскрыть, усилить образ, вызвать впечатление (в данном случае по преимуществу зрительные), причём большинство этих слов имеют эмоциональную окраску: *кудрявые берёзы, старая, нахмуренная ель, красные грозды калины*. Эти эпитеты также необходимо подчеркнуть интонацией, так как они делают описание художественным. Ту же задачу вызвать у читателя живое представление преследуют контрастирующие: *там—там, в вершине—понизу*.

А слова *плакала, жалко* придают эмоциональный тон всей картине.

Напоминаем ещё раз, что логическую, образную и эмоциональную сторону поэтической речи мы разграничиваем здесь условно: выделенные выше ударные слова: *лес, берёзы, ель* и т. д. в общем контексте стихотворения также служат целям создания образа.



В относительности этого разграничения легко убедиться, обратившись к последующему отрывку из той же картины «Рубка леса»:

С песнями труд человека спорился:
Словно подкошен, осинник валился,
С треском ломали сухой березняк,
Корчили с корнем упорный дубняк,

Старую сосну сперва подрубали,
После арканом её нагибали,
И, поваливши, плясали на ней,
Чтобы к земле прилегла поплотней.

Ход мысли здесь такой же, что и в первом отрывке. Вначале даётся общее положение: *труд спорился*, а затем подробно поясняется, в чём проявилась эта дружная, спорая работа: осинник валился, как *подкошенный*, березняк ломали с *треском*, дубняк корчили с *корнем* и т. д.

Но все основные ударные слова здесь не только логического, но и эмоционально-образного порядка.

При выделении ударных слов часто бывает не ясно, сколько таких слов в предложении можно выделить.

Следует стремиться к тому, чтобы в предложении было выделено одно основное слово, являющееся центром в создании образа, в выражении мысли, но, как показывает практика, это вызывает иногда большие затруднения. Теоретики выразительного чтения считают допустимым выделение в известных случаях двух и больше слов, а иногда, по словам С. Шервинского, бывает, что вся группа слов представляет собой неделимое целое, и ударения приходится равномерно распределять по всему составу предложения. В стихе: *Буря мглою небо кроет*—трудно выделить для акцентировки одно или два слова. Приходится читать так:

Бу́ря мгло́ю не́бо крёт.

«Четыре равномерных ударения обозначают, что все четыре слова воспринимаются как единое речение, выражающее единый акт» (С. Шервинский, *Художественное чтение*, М. 1935.)

Насколько основные ударные слова связаны с общим тоном произведения или отрывка?

Связь здесь самая тесная. Предварительное выяснение общего тона помогает выделению ударных слов, и, наоборот, выделение этих слов уточняет общий тон, какой должен быть взят при чтении.

Вот сцена из «Капитанской дочки»—начало III главы. Гринёв едет из Оренбурга в неведомую ему Белогорскую крепость. Его интересуют новые места и ожидающее его будущее, но в ещё большей степени ему грустно: впереди он не видит ничего хорошего.

Ученики читают про себя отрывок, заканчивающийся въездом Гринёва в крепость.

Учитель спрашивает:

— Каким тоном надо читать этот отрывок?

— Тонем человека, с любопытством рассматривающего новые для него места, но настроенного очень печально.

— Посмотрим, какие слова надо выделить и подчеркнуть при чтении. Основные ударные слова подчеркнём.

Работа над текстом приведёт к следующей расстановке ударений:

«Белогорская крепость находилась в сорока верстах от Оренбурга. Дорога шла по крутому берегу Яика. Река ещё не замерзала, и её свинцовые

волны грустно чернели в однообразных берегах, покрытых белым снегом. За ними простирались *киргизские степи*. Я погрузился в размышления, большею частью *печальные*. Гарнизонная жизнь мало имела для меня привлекательности. Я старался вообразить себе капитана Миронова, моего *будущего начальника*, и представлял его строгим, сердитым стариком, не знающим ничего, кроме своей службы, и готового за *всякую безделицу* сажать меня под арест на хлеб и на воду».

(Ударные слова выделены в тексте курсивом.)

Эмоциональная
выразительность

Говоря об эмоциональной стороне выразительного чтения, следует условно различать передачу чувств писателя и передачу чувств его героев. Первое выражает отношение писателя к действительности, а во второй—писатель стремится передать самую действительность, как борьбу человеческих взглядов, страстей, настроений.

Чувства писателя, его оценка изображаемой жизни проявляются во всей совокупности его художественных взглядов, в подборе эпитетов, метафор, сравнений, метонимий, синекдох, в иронии и т. п.

Эмоции действующих лиц находят себе наиболее яркое выражение в диалоге.

В качестве материала, пригодного для обучения школьников эмоциональной выразительности, можно взять басни Крылова и лирические стихотворения Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Маяковского и др.

Басни Крылова, эти, по крылатому выражению В. Г. Белинского, маленькие комедии,—незаменимый дидактический материал для чтения диалога.

Персонажи крыловских басен—отчётливо ясны и несложны, эмоции, ими переживаемые, в большинстве случаев доступны пониманию учащихся семилетней и даже начальной школы.

В басне «Волк и ягнёнок»—волк—грубый, злой, жестокий и, так как он голоден,—жестокий вдвойне. Понятно, как надо читать его обращение к ягнёнку:

... Как смеешь ты, наглец, нечистым рылом
Здесь чистое мутить питьё
Моё
С песком и с илом?
За дерзость такову
Я голову с тебя сорву.

В голосе чтеца должны звучать гнев, грубость, угроза. Только надо предупредить учащихся, что раздражение и грубость волка нарастают постепенно, почему первое его обращение к ягнёнку должно быть по тону сравнительно сдержанным.

Ягнёнок в басне Крылова бессилен, робок и видит своё спасение лишь в безусловной покорности и подобострастии перед сильным. Тон его ответа Волку, не затрудняет учащегося даже V класса.

Когда светлейший Волк позволит,
Осмелюсь я донести, что ниже по ручью
От Светлости его шагов я на сто пью;
И гневаться напрасно он изволит,

А автор? Автор неизменно присутствует в развитии драмы, разыгрывающейся между сильным и слабым, и выступает в роли то обвинителя, то защитника, то морализующего судьи.

Крылов жалеет ягнёнка и расценивает встречу его с Волком, как «беду». Крылов осуждает Волка, «рыскающего» за добычей, и иронизирует над его попыткой придать своей жестокости «законный вид и толк». Крылов произносит суровый приговор над современной ему крепостнической действительностью: «У сильного всегда бессильный виноват».

Интонации, какими должны быть переданы все эти настроения автора, после соответствующей беседы и указаний преподавателя, без большого труда могут быть усвоены учащимися.

Из лирических произведений благодарный материал для обучения эмоциональной интонации даёт «Смерть поэта» Лермонтова.

Подготавливая учащихся к выразительному чтению этого стихотворения, необходимо отметить все художественные средства, какими пользуется Лермонтов для передачи своих чувств: глубокой преданности и преклонения перед великим поэтом, и презрения и ненависти к его высокопоставленным убийцам.

Таковы, например, в поэтическом языке стихотворения контрастные и эмоциональные эпитеты, характеризующие Пушкина и светскую чернь: с одной стороны—*гордая голова, свободный, смелый дар, дивный гений*, сердце *вольное, пламенные страсти*, а с другой—*пустые похвалы, жалкий лепет оправданья, злобно гнали, дерзко презирал, клеветники ничтожные, бесчувственные невежды*.

Контрастные эмоциональные эпитеты требуют, конечно, и контрастной эмоциональной выразительности в чтении.

В поэтическом синтаксисе стихотворения «Смерть поэта» необходимо выделить обильные обращения, вопросительные и восклицательные предложения.

Таковы:

Не вы ль сперва так злобно гнали?..

Что ж? Веселитесь!..

А вы, надменные потомки..! и т. д.

И все эти фразы настолько эмоционально насыщены, что понимание тона, каким они должны быть прочитаны, доступно самому рядовому чтецу.

Тоже надо сказать об анафоре:

Зачем от мирных нег и дружбы простодушной
Вступил он в этот свет, завистливый и душный
Для сердца вольного и пламенных страстей?
Зачем он руку дал клеветникам ничтожным;
Зачем поверил он словам и клятвам ложным, —
Он, с юных лет постигнувший людей?..

Каждое из этих «Зачем» должно произноситься с новой, всё возрастающей силой.

Исключительное значение для передачи эмоций автора имеют инверсии:

Погиб поэт! Невольник чести —
Пал, оклеветанный молвой...
Не вынесла душа поэта...
Восстал он против мнений света...

В этом выдвигении на первый план глагола показано одновременно значение только что происшедшего ужасного *события* (погиб, пал) и основная черта Пушкина, как активной личности, как *борца* (не вынесла, восстал он).

Чтец всё это должен передать соответствующими интонациями.

Темп чтения Логическая и эмоциональная сторона слова передаётся при чтении не только паузами, ударениями и интонациями, но и темпом, т. е. ускорениями или замедлениями в чтении.

Удачный пример, показывающий роль темпа в выразительном чтении, дан П. М. Рыбаковым в статье «Методика выразительного чтения» (Сборник «Лексика и стилистика в школе», М. 1939). В качестве образца берётся басня Крылова «Демьянова уха».

Что за уха! Да как жирна!
Как будто янтарём подёрнулась она.
Потешь же, миленький дружок!
Вот лещик, потроха, вот стерляди кусочек!

Речь хозяина живая, быстрая, полная восклицаний. А гость уже наелся, что немоготу больше. Даже ко сну клонит. Языком еле ворочает:

«Со-се-душ-ка (пауза), я сыт по горло»...
«Я *три* (подчеркнуть слово три) тарелки съел»...

Последние строчки: «Тут бедный Фока мой...» и кончая словами «скорей без памяти домой», надо прочесть, ускоряя речь, чтобы показать быстроту действий Фоки.

Особенности чтения стихотворений Читая стихотворение, следует передать три его основные особенности: а) ритм, б) деление на строки-стихи и, в связи с этим, созвучия в конце стиха, рифму или ассонанс и в) деление стихотворения на строфы.

Необходимо добиваться того, чтобы ученики слышали ритм стиха и передавали его голосом, не допуская при этом скандирования, «рубленого» чтения, стремясь к естественному, живому произношению. В V классе это делается практически, на слух, а начиная с VI класса сопровождается анализом стихотворного размера.

Каждый стих при чтении должен звучать, как самостоятельная до известной степени единица. Поэтому в конце стиха, как правило, должна быть сделана небольшая, часто едва заметная пауза. Исключение делают иногда в случаях «переноса» стиха.

Так в «Медном всаднике» Пушкина читаем с паузами внутри стиха:

И так он свой несчастный век
Влачил, ни зверь, ни человек.
Ни то, ни сё, ни житель света,
Ни призрак мёртвый...

Раз он спал
У Невской пристани. Дни лета
Клонились к осени. Дышал
Ненастный ветер. Мрачный вал
Плескал на пристань, робца пени...

Строфическое членение стихотворения оттеняется более значительными паузами, так как строфа представляет собой обычно и стиховое, и смысловое законченное целое. Однако следует различать несколько случаев. Бывает, что строфой заканчивается основная часть стихотворения (например, в стихотворении «Песнь о вещем Олеге» первая и вторая строфы). Здесь необходимы сравнительно длительные паузы.

В других случаях строфа заканчивает лишь какую-то частную мысль или картину (например, в «Песни о вещем Олеге» — третья строфа, передающая лишь вступительную часть предсказания кудесника). Пауза должна быть более короткой.

Место уроков
выразительного
чтения в общем
плане занятий

Когда проводить в классе выразительное чтение: до или после разбора текста?

Вначале, когда учащиеся ещё не овладели техникой выразительного чтения, — после разбора или совместно с разбором, как это показано на примере

стихотворения «Беглец». Ученики должны уяснить общую мысль, образы, композицию, язык произведения и на основе этого определить интонацию, логические центры речи, паузы, темп.

Но когда у учащихся вырабатывается достаточный навык и они поймут, что читать вслух осмысленно это и значит — читать выразительно и что одно без другого невозможно, следует переходить к чтению новых текстов без предварительного их анализа. Надо помнить, что школа в данном, так же как в других случаях, готовит учеников к самостоятельной работе.

Уроки
выразительного
чтения

В VII классе очередная тема — чтение и разбор стихотворения Лермонтова «Беглец».

Учитель ставит перед классом задачу — на основе разбора стихотворения выяснить приёмы выразитель-

ного чтения. Урок проходит по следующему плану:

1. Выразительное чтение учителя (желательно — наизусть).
2. Беседа об идейном смысле стихотворения.

Идея определяется примерно так: «Позор трусу, бежавшему с поля битвы! Позор беглецу, поставившему свою безопасность и жизнь выше борьбы за родину и за близких людей!»

Необходимо обратить внимание на особую форму раскрытия этой идеи у Лермонтова. Лермонтов берёт сюжет из жизни кавказских горцев, борьбы их за свою независимость, и пользуется бытующей среди горцев легендой. Горская легенда даёт возможность Лермонтову показать презрение к трусу с исключительной яркостью и убедительностью: по легенде горец, бежавший с поля битвы, совершил двойное преступление: он не только изменил родине, но и нарушил долг родовой мести и тем самым пошёл против твёрдо установленного порядка, поддерживаемого обычаем, законом и религией. Понятно, какой позор ждёт такого беглеца.

3. Выяснение композиционного плана стихотворения.

Основная идея (позор беглецу) раскрывается в стихотворении Лермонтова постепенно, путём нарастания драматического действия.

В первой части даётся завязка: Гарун, вместо того чтобы мстить за смерть отца и братьев, бежит в родной аул.

Во второй части действие развивается и драматическая коллизия конкретизируется: Гарун думает найти приют и поддержку у старого друга Селима, старается оправдать себя в его глазах, но встречает твёрдый отпор:

«Ступай — достоин ты презренья.
Ни крова, ни благословенья
Здесь у меня для труса нет».

У Гаруна ещё есть надежда на девушку, оставленную им в родном ауле (третья часть стихотворения).

И он подумал: я любим,
Она лишь мной живёт и дышит.

Но в это время до него доносятся слова песни, которую поёт любимая девушка. Это старинная песня, исполненная презрения к изменникам и трусам:

Своим изменивший
Изменой кровавой,
Врага не сразивши,
Погибнет без славы.

И Гарун даже не решается встретиться с девушкой, чтобы не подвергнуться новому, более тяжкому унижению.

У Гаруна остаётся последняя надежда — родная мать (четвёртая сцена).

Там, верно, тёплые молитвы
Восходят к небу за него,
Старуха мать ждёт сына с битвы...

Но и этот последний оплот рушится. Мать, узнав, что Гарун бежал, не отомстив за отца и братьев, отказывается от него:

Ты раб и трус, я мне не сын!

Эта четвёртая часть составляет кульминацию в развитии драматической коллизии. Беглецу нет выхода, и ему остаётся одно:

И, наконец, удар кинжала
Пресек несчастного позор...
И мать поутру увидала
И... хладно отвернула взор,

Развязка естественная и неизбежная.

Но для горской легенды такой развязки ещё недостаточно, чтобы покарать беглеца, нарушившего обычай кровавой мести. Гаруна отвергают не только здесь, на земле, его родные и близкие, его отвергают