

и в загробном мире, его душа осуждена на вечное скитание (шестая, заключительная часть):

Душа его от глаз пророка
Со страхом удалилась прочь,
И тень его в горах востока
Повыне бродит в тёмну ночь...

4. Паузы и логические центры речи.

Определив композицию стихотворения, расчленив его на шесть частей, ученики тем самым решают вопрос об основных паузах. Паузы должны быть сравнительно длительные. Шесть частей стихотворения—как бы шесть действий драмы, между которыми нужны антракты, дающие возможность слушателю обдумать, осознать свои впечатления, прежде чем переходить к следующему действию.

За основными паузами следует вопрос о логических центрах чтения. Особо значимые слова выделяются путём повышения или понижения голоса или путём предварительной короткой паузы.

Учитель читает и комментирует первое четверостишие:

Гарун бежал быстрее лани,
Быстрой, чем заяц от орла.
Бежал он в страхе с поля брани,
Где кровь черкесская текла.

Известно, с какой быстротой мчится горная лань. Ещё быстрее бежит преследуемый горным орлом заяц. Но Гарун бежал быстрее и лани и зайца. На этих словах и надо сделать ударение.

Гарун бежал быстрее лани,
Быстрой, чем заяц от орла.

Чем же было вызвано столь стремительное бегство Гаруна? Оно было вызвано смертельным страхом труса, покинувшего поле битвы, где его народ бился за свою свободу. Выделяем слова, характеризующие позор бегства Гаруна:

Бежал он в страхе с поля брани,
Где кровь черкесская текла.

Уже в этом первом четверостишии намечается драматическая коллизия: противоречие между долгом Гаруна и его позорным бегством. Эта коллизия усиливается в следующем четверостишии:

Отец и два родные брата
За честь и вольность там легли,
И под пятой у супостата
Лежат их головы в пыли.

Оказывается, Гарун изменил не только своему народу: он изменил отцу и братьям, погибшим смертью героев (за честь и вольность родной земли). Его не остановило даже то, что тела этих близких ему людей подверглись страшному унижению: враги топчут их головы, лежащие в пыли.

Подчёркиваем в чтении ударные слова:

*Отец и два родные брата
За честь и волю там легли,
И под платою супостата
Лежат их головы в пыли.*

В следующем четверостишии коллизия между долгом Гаруна и его позорным поведением (завязка) находит себе окончательную формулировку:

*Их кровь течёт и просит мщенья.
Гарун забыл свой долг и стыд;
Он растерял в пылу сраженья
Винтовку, пашку — и бежит.*

Так прочитываем стихотворение до конца, выделяя наиболее значимые слова.

Будут случаи, когда эти ударные слова надо выделить путём предварительной паузы, настораживающей внимание слушателя:

И мать по утру увидала

И... (слушатель ждёт, что мать хоть в этот момент пожалеет сына, в отчаянии кончившего жизнь самоубийством, но оказывается, она) ... хладно отвернула взор.

5. Выяснение интонации и темпа чтения.

Третья сторона чтения—выяснение интонации.

В стихотворении надо разграничить те части, где автор говорит от себя, и те части, где он заставляет говорить действующих лиц. Основной тон (всё возрастающее презрение к беглецу) должен звучать и в словах автора и особенно в словах Селима и матери. Самое трудное—определить интонации в передаче сложных переживаний Гаруна, испытывающего и страх, и надежду, и стремление оправдать себя, и горе, и отчаяние.

Ясно, что выяснение интонационной стороны чтения ещё больше вводит учащегося в понимание идейного содержания стихотворения.

Той же задаче содействует, наконец, и четвёртая сторона чтения—определение темпов этого чтения. Напевность и замедленность в передаче песни девушки помогают ярче воссоздать её образ и проникнуться её чувствами, а взволнованная и потому быстрым темпом читаемая речь матери даёт возможность лучше понять её негодование.

6. Повторное чтение.

В заключение необходимо ещё раз прочитать всё стихотворение. Читает учитель, потом лучшие чтецы из учеников. Ученики читают по ролям: Гарун, Селим, девушка, мать, автор.

Школьная практика знает три вида выразительного чтения: чтение индивидуальное, чтение по ролям и чтение коллективное, хоровое.

Основная форма—чтение отдельных учащихся.

В V—VII классах следует отвести достаточно времени для этой, очень полезной работы.

Если текст читается в классе, надо чтобы в чтении принимало участие несколько человек по очереди.

Стихотворения и прозаические отрывки, данные учащимся для заучивания наизусть, должны быть тщательно разучены в отношении выразительного чтения.

Выразительности голоса надо требовать от учащихся и тогда, когда они пересказывают содержание прочитанного и цитируют тексты. Словом, надо поставить преподавание так, чтобы правильность, ясность и выразительность чтения и произношения были в сознании учащихся столь же обязательными для них требованиями, как орфографическая и стилистическая грамотность.

Для чтения по ролям чрезвычайно удобны басни, комедии Гоголя и Островского и диалоги из повестей и рассказов «Дубровский», «Капитанская дочка», «Человек в футляре», «Челкаш», «Мать» и др.

Как правило, не следует предлагать учащимся читать экспромтом: надо, чтобы текст был предварительно прочитан дома, роли распределены, и каждый продумал свою роль со стороны общего тона, ударных слов, пауз, эмоциональных интонаций. В таких случаях больше гарантий, что классное чтение будет полезно не только чтецам, но и их слушателям.

Следует практиковать и коллективное хоровое чтение. Оно интересно учащимся и очень оживляет, активизирует работу класса.

При коллективном чтении надо выяснить, какая часть текста выделяется для чтения групп и какая для определённых чтецов. Распределяя текст между чтецами, следует принять во внимание высоту голоса, для чего школьники делятся на три группы: высокие, средние и низкие голоса.

Преподаватель выполняет при коллективном чтении роль дирижёра. Перед ним должна быть партитура текста со словами: 1) хор., — т. е. хоровое чтение, 2) выс., ср., низк. (высота тона отдельных голосов), 3) 1, 2, 3 и т. д. (количество голосов).

Для стихотворения «Зелёный шум» Некрасова (в отрывке, пригодном для V—VII классов) партитура будет иметь следующий вид:

Идёт-гудёт зелёный шум,	хор.
Зелёный шум, весенний шум!	
Играючи расходится	1 н.
Вдруг ветер верховой:	
Качнёт кусты ольховые,	1 ср.
Подымет пыль цветочную,	1 в.
Как облако: всё зелено,	
И воздух, и вода!	1 н.+1 ср.+1 в.
Идёт-гудёт зелёный шум,	
Зелёный шум, весенний шум!	хор.
Как молоком облитые,	
Стоят сады вишнёвые,	2 в.
Тихохонько шумят;	
Пригреты тёплым солнышком,	
Шумят повеселые	2 н.
Сосновые леса;	
А рядом, новой зеленью	
Лепечут песню новую	2 ср.

И липа бледно-листая	2 ср. + 1 в.
И белая берёзонька	
С зелёною косою!	2 ср. + 1 в.
Шумит тростинка малая,	2 в.
Шумит высокий клён...	3 в.
Шумят они по-новому	
По-новому, весеннему...	2 в. + 3 в.
Идёт-гудёт зелёный шум,	
Зелёный шум, весенний шум!	хор.

Планирование занятий по выразительному чтению

Работа по выразительному чтению в каждом классе должна идти по заранее намеченному плану. Преподаватель должен выделить из программы те произведения, которые в классе будет читать вслух он сам. Есть ряд произведений, основная ценность которых—

в их непосредственном эмоциональном воздействии. Их надо прежде всего хорошо, выразительно прочитать самому учителю. Таковы, например, в программе VI класса: «Послание в Сибирь» Пушкина, «Пловец» Языкова, эпизоды из «Тараса Бульбы» Гоголя (например, мать у изголовья спящих детей), «Лес» Кольцова, «Завещание» Шевченко, «Железная дорога» Некрасова, стихи Маяковского, «Великий Сталинский закон» Джамбула, народные песни о Ленине и Сталине.

Преподавателю необходимо хорошо подготовиться к чтению, он должен знать текст наизусть и говорить без манерной аффектации, выразительно, искренне и просто.

Из программы того же VI класса надо заранее наметить материал для специальных уроков по технике выразительного чтения. Если ученики и знакомы с этими приёмами по работе в V классе—необходимо давать новые упражнения для закрепления навыков.

Для индивидуального чтения можно взять, например, «Кавказ» Пушкина, «Чуден Днепр» Гоголя, «Три пальмы» Лермонтова и т. д., для чтения в лицах—«Осёл и соловей» Крылова, «Песня про купца Калашникова» Лермонтова, «Смерть чиновника» Чехова и др.

В VII классе обильный материал для индивидуального чтения даёт, например, лирика Пушкина, Лермонтова, Тютчева, А. Толстого, Фета и т. д., для чтения по ролям—«Ревизор» Гоголя, отрывки из «Бориса Годунова» Пушкина, «Бедность не порок» Островского, для хорового чтения—«Песня о буреви́стнике» М. Горького, стихи Маяковского.

В. СОСТАВЛЕНИЕ ПЛАНА.

Составление плана—один из основных видов школьной работы над текстом—должно занимать в системе литературного чтения в V—VII классах очень большое место. Значение этой работы многогранное. Составление плана—это и средство усвоения и понимания прочитанного, и первый шаг к изучению композиции, и один из ценнейших приёмов развития устной и письменной речи.

Составление плана—дело нелёгкое, требующее длительной практики, систематических упражнений.

В чём основная трудность этой работы для учащихся?

План определяется идейным содержанием произведения. Намечая в произведении или в отдельной его главе такие-то части, а в каждой

части такую-то мысль, выражая её заголовком, учитель исходит из понимания текста, его основного смысла. Ни количество частей, ни их обозначения не могут иметь случайного, произвольного характера: они выражают понимание идейного содержания и построения изучаемого текста. Качество, достоинство плана зависят от того, насколько ясно и план в целом, и каждая его часть раскрывают это идейное содержание. Выделяя ту или иную часть и обозначая её заголовком, необходимо уяснить себе её композиционную функцию, её значение для раскрытия основного смысла.

Всё это должно быть отчётливо уяснено преподавателем, когда он приходит в класс с готовым, намеченным им проектом плана. Но не следует ожидать, что учащиеся семилетней школы, в особенности V и даже VI класса, легко справятся с поставленной перед ними задачей. К самостоятельному составлению планов они приходят постепенно, к VII классу, после ряда опытов, проведённых под руководством учителя.

При выработке этого, так же как и других навыков, следует помнить дидактическое правило, удачно сформулированное В. П. Шереметьевским:

«Всякое теоретическое положение, всякий вывод и обобщение на первый раз ложится, так сказать, на поверхности сознания учащихся, и лишь при дальнейшем неоднократном применении теории к практике, при подкреплении одного теоретического положения через ассоциацию с другими, за ним следующими, постепенно и незаметно первоначальное поверхностное представление проникает в глубь сознания, и является, наконец, тот умственный осадок, который можно уже считать за ясное понятие, за точное, основательное знание».

Простой и сложный план

В школьной практике обычно различаются два вида планов, носящих название планов простых и сложных. При составлении простого плана в тексте выделяются лишь главные части, а при составлении сложного плана, проводится более детальный анализ, для чего главные части делятся на второстепенные, а те, в свою очередь, могут делиться на ещё более мелкие, третьестепенные части.

Приведём пример. В VI классе на очереди составление плана к «Песне про купца Калашникова» Лермонтова. Готовясь к уроку, преподаватель вдумывается в общий смысл «Песни», в строение её, данное самим автором и отражающее две стороны произведения. 1) «Песня про купца Калашникова» — драматическое повествование о людях, отличающихся яркой индивидуальностью, страстностью натуры, силой воли. Напряжённая борьба, составляющая содержание «Песни», определяет её драматический план, её деление на 3 главы, в первой из которых даётся экспозиция и завязка, во второй — развитие действия, а в третьей — кульминация и развязка. 2) «Песня про купца Калашникова» написана в стиле старинной исторической песни, что отражается не только на её лексике, но и на композиции: «Песня» начинается с традиционного «зачина», а каждая из трёх частей заканчивается обращением исполнителя-певца, причём последнее обращение, состоящее из 8 стихов, является концовкой ко всей «Песне».

Эти две стороны «Песни» следует иметь в виду при составлении и простого, и сложного плана, но только в разной степени.

Простой план может иметь следующий вид:

1. Песенный зачин.
2. Признание Кирибеевича на царском пиру.
3. Лихая беда в семье Калашникова.
4. Бой на Москве-реке и казнь Калашникова.
5. Концовка «Песни».

В сложном плане те же две стороны «Песни» раскрываются более подробно:

- I. Песенный зачин.
- II. Признание Кирибеевича на царском пиру.
 - 1) Царский пир.
 - 2) Грусть Кирибеевича.
 - 3) Гнев царя.
 - 4) Рассказ Кирибеевича о любви к Алёне Дмитриевне.
 - 5) Желание царя помочь Кирибеевичу.
 - 6) Признание Кирибеевича.
 - 7) Обращение певца.
- III. «Лихая беда» в семье Калашникова.
 - 1) «Недобрый день» купца Калашникова.
 - 2) Тревожное возвращение домой.
 - 3) Расспросы у Еремеевны.
 - 4) Появление Алёны Дмитриевны.
 - 5) Упрёки Калашникова.
 - 6) Рассказ Алёны Дмитриевны:
 - а) встреча с Кирибеевичем,
 - б) просьба к мужу о защите.
 - 7) Беседа Калашникова с братьями:
 - а) просьба о поддержке,
 - б) обещание братьев.
 - 8) Обращение певца.
- IV. Бой на Москве-реке и казнь Калашникова.
 - 1) Раннее утро в Москве.
 - 2) Приготовления к бою и «клич» к «добрым молодцам».
 - 3) Хвастливость Кирибеевича.
 - 4) Выход Степана Парамоновича.
 - 5) Чувства Кирибеевича.
 - 6) «Богатырский бой».
 - 7) Смерть Кирибеевича.
 - 8) Гнев Ивана Грозного.
 - 9) Решение царя.
 - 10) Лобное место.
 - 11) Последние наказания Калашникова братьям.
 - 12) Казнь Калашникова и память о нём в народе.

V. Концовка «Песни».

В каких классах следует работать над простыми и в каких над сложными планами?

Было бы ошибкой сказать, что сложные планы, как более трудная работа, всегда должны следовать за простыми планами. Всё зависит от сложности и объёма материала. Можно даже в V классе найти ряд

произведений или законченных отрывков для составления не только простых, но и сложных планов.

**Тематический
и композиционно-
сюжетный план**

Наряду с простыми и сложными планами следует различать планы тематические и сюжетно-композиционные.

Тематический план ставит целью отобразить содержание частей произведения, сюжетно-композиционный план—связь между частями и отношение каждой из них к общей идее произведения.

Различие это относительное, так как и в тематическом плане заголовки частей, передающие содержание в определённой последовательности, вскрывают, до известной степени, временно-причинные связи.

Но всё же это различие очень существенно: оно определяется разными задачами, какие ставятся перед учащимися.

Возьмём для примера басню Крылова «Волк на псарне».

В одном случае преподаватель фиксирует внимание учащихся на содержании шести частей басни и приводит к следующему тематическому плану:

1. Ошибка Волка.
2. Тревога на псарне.
3. Положение Волка.
4. Предложение Волка.
5. Ответ Ловчего.
6. Расправа с Волком.

Во втором случае преподаватель ставит иную, более трудную задачу. Выяснив, что основное содержание басни «Волк на псарне»—изображение борьбы между Волком и Ловчим, преподаватель спрашивает, где эта борьба завязывается, где она развивается, где доходит до наивысшего напряжения и где разрешается.

В результате составляется следующий сюжетно-композиционный план:
Завязка. Ошибка Волка.

Развитие действия. 1. Нарастающая тревога на псарне:

а) возбуждённое состояние собак, б) решительные действия псарей.

2. Безвыходное положение Волка. 3. Хитрый план Волка.

Кульминация. Решительный ответ Ловчего.

Развязка. Расправа с Волком.

Составление сюжетно-композиционных планов, в виду их трудности, следует начинать с VI класса, развёртывая эту работу в VII и следующих классах. Подробнее об этих планах см. дальше, в главе о композиции (стр. 121).

**Планы
произведений
различных
жанров**

При составлении плана следует руководствоваться не только идейным содержанием текста, но его жанровыми особенностями.

Так как в литературных произведениях учащиеся имеют дело с такими основными элементами, как повествование, описание (пейзаж, портрет, описание вещей), авторская характеристика и диалог, то соответственно этому следует показать ученикам отличительные жанровые признаки в построении повествования, описания, характеристики и диалога.

В повествовании основная связь событий—причинно-временная. В приведённом плане к «Песне про купца Калашникова» заголовки показывают смену событий, но вместе с тем между соседними частями нетрудно уловить и причинную связь.

В описаниях предметов, обстановки и в портретах—связь одновременного сосуществования и смежности.

Так, описание каморки Герасима в «Муму» идёт в такой последовательности:

1. Дубовая кровать.
2. Дюжий сундук под кроватью.
3. Столик в углу «крепкого свойства».
4. Прочный стул на трёх ножках.
5. Замок от двери, похожий на калач.

Или портрет полковника в рассказе «После бала» дан в следующем плане:

1. Общее впечатление («красивый, статный старик»).
2. Лицо:
 - а) «очень румяное лицо с белыми усами и бакенбардами»,
 - б) блестящие глаза и губы,
 - в) радостная улыбка.
3. Фигура:
 - а) «выпячивающаяся по-военному» грудь,
 - б) сильные плечи,
 - в) стройные ноги.

В обоих этих описаниях связь одновременного сосуществования и смежности—внешняя сторона плана. Внутренняя сторона, выбор признаков и их освещение, определяется, как и во всяком другом плане, его идейным содержанием.

Тургенев, изображая в лице Герасима сильного крестьянина («богатыря»), скованного крепостным гнѐтом, показывает его в характерной для него обстановке: в обстановке крепких, основательных вещей, заключѐнных в «каморку».

Л. Толстой, рисуя в первой части рассказа картину блестящего дворянского бала, даёт реальный образ полковника, выдвигая в его портрете наиболее выигрышные, казовые стороны для того, чтобы в последующей картине экзекуции солдата показать того же полковника как жестокого человека.

План пейзажа строится по-разному в зависимости от того—о каком пейзаже идёт речь. Если описывается картина природы в один определённый момент, то мы имеем связь сосуществования признаков, и план пейзажа составляется подобно плану предмета или портрета.

Классический пример такого пейзажа—«Кавказ» Пушкина.

Поэт начинает с того, что определяет место наблюдения.

Кавказ подо мною. Один в вышине
Стою над снегами у края стремнины...

И затем описывает то, что видит, постепенно спускаясь взором сверху вниз:

1. Парящий в воздухе орёл.
2. Начало потоков.
3. Тучи и водопады.
4. Голые утѣсы и т. д.

Иначе строятся описания таких явлений природы, как утро или вечер, гроза, метель и т. п.—явлений, развивающихся во времени и показанных в развитии.

Таково, например, известное описание летнего дня, открывающее рассказ Тургенева «Бежин луг».

Из всех своих впечатлений автор останавливается на тех, какие он считает наиболее характеризующими «прекрасный июльский день, один из тех дней, которые случаются только тогда, когда погода установилась надолго». Он говорит не о людях или растениях, а о небе, облаках, воздухе. Но он не только характеризует их признаки («небо ясно», «утренняя заря разливается кротким румянцем», «солнце светлое и приветно-лучезарное» и т. д.), но показывает их изменения в три момента дня: утром, в полдень и вечером.

Описание строится по плану:

Вступление: «Был прекрасный июльский день».

I. Раннее утро.

- 1) «Кроткая» заря.
- 2) Восход «приветно-лучезарного» солнца.

II. В полдень.

- 1) «Лазурные» облака:
 - а) среди ровной синевы неба,
 - б) у небосклона.
- 2) «Бледнолиловый» небосклон.
- 3) «Едва заметный дождь».

III. Вечером.

- 1) Последние облака, «неопределённые, как дым».
- 2) Алое сияние вечерней зари.
- 3) Вечерняя звезда.

Заключение: Хорошие стороны июльского дня.

- 1) Мягкость красок.
- 2) Отсутствие душлого зноя.
- 3) Сухой и чистый воздух.
- 4) Благоприятное значение для уборки хлеба.

Близко к описаниям по особенностям плана стоят и авторские характеристики героев произведения. План их сводится к выяснению наиболее характерных признаков. Для примера можно взять характеристику Беликова, данную Чеховым (устаами рассказчика Буркина) в начале рассказа «Человек в футляре».

Вот этот план:

Беликов — «человек в футляре».

1. Замкнутость Беликова:

- а) в его внешности,
- б) в костюме,
- в) в привычках,
- г) в занятиях.

2. «Футлярная» мысль Беликова («Как бы чего не вышло!»).

3. Беликов как педагог.

4. Беликов и городское общество.

5. Беликов у себя дома.

Во всём описании Чехова с чрезвычайной выдержанностью и последовательностью проходит мысль: Беликов — «человек в футляре».

Значительно труднее составление плана к диалогу.

Среди учащихся принято давать диалогам чисто формальные заголовки: «Разговор (того-то с тем-то)». Необходимо и в диалоге уловить развитие сюжета, смену картин, последовательность мыслей.

Возьмём в качестве примера план I явления в I-м действии «Ревизора». Это первое явление делится по содержанию на две части:

1) Городничий сообщает «пренеприятное известие», производящее сильнейшее впечатление на чиновников.

2) Городничий даёт ряд советов своим сослуживцам, вскрывая при этом неполадки в больнице, в суде, в уездном училище.

В плане эти две части могут быть раскрыты в следующем виде:

I. Сообщение городничего о ревизоре.

1. «Пренеприятное известие».

2. Чтение письма.

3. Догадка Аммоса Федорыча.

II. Советы городничего, касающиеся неурядков.

1) В больнице:

а) положение больных,

б) врач Христиан Иваныч.

2. В уездном суде:

а) домашние гуси и арапник,

б) заседатель,

в) взятки.

3. В уездном училище:

а) учитель — «вольнодумец»,

б) учитель по «исторической части».

Как распределяются указанные виды планов по классам?

При решении этого вопроса, надо считаться с особенностями школы и класса, но в общем планы произведений повествовательного характера целесообразнее в V классе, планы описаний—в VI классе, а планы авторских характеристик и диалогов—в VII классе. Такое распределение работы по классам свяжет составление планов с системой письменных работ учащихся.

**Формы
заголовков**

В работе над планом большое значение имеет форма заголовка. Придумывание заголовков или подыскание их в изучаемом тексте вырабатывает

у учащихся навыки краткой, чёткой, выразительной речи.

Школьная практика знает несколько приёмов для обозначения отдельных частей в плане.

1) Наиболее распространённый приём—это заголовки частей, сформулированные учащимися под руководством учителя. Такие заголовки даются в виде назывных предложений, утвердительных, вопросительных и восклицательных предложений или в форме смешанной, допускающей применение разного рода предложений.

2) Вместо придумывания своих заголовков, учащимся предлагается из каждой части выбрать слова автора, передающие основное её содержание. Это будет цитатный план.

Что касается плана первого типа, придумывания заголовков, то спорным здесь является допустимость смешанной формы плана.

Среди преподавателей не мало ригористов, считающих необходимым требовать от учеников плана лишь одной формы, чаще всего заголовков в виде назывных предложений.

Нет спора, что назывные предложения—наиболее удобная форма заголовка: они кратки, сжаты и выразительны. Но беда в том, что среди этих заголовков обычно значительное место занимают отгла-

гольные существительные, а в русском языке не от всякого глагола их можно образовать, почему учащиеся, привыкшие к этой форме, часто пускаются в «словотворчество» самого вредного свойства.

Отсюда эти часто встречающиеся в ученических планах: «Притворение Татьяны», «Уезд Капитона и Татьяны» (при составлении плана к «Муму»).

Поэтому целесообразно в случае надобности пользоваться свободной, смешанной формой плана, где допускаются и назывные, и утвердительные, и вопросительные, и восклицательные предложения, и свои заголовки, и цитаты из текста, хотя преобладающее место отводится наиболее краткой форме—назывным предложениям.

Таким смешанным формам заголовков (с преобладанием назывных предложений) учат нас и писатели.

У Пушкина в «Отрывках из лицейских записок» читаем: «Семья моего отца—его воспитание—французы учителя. Отец и дядя в гвардии. Бабушка и её мать—их бедность. Иван Абрамович. Свадьба отца. Смерть Екатерины. Рождение Ольги. Отец выходит в отставку, едет в Москву. Рождение моё...»

Или вот Пушкинский план «Настоящего Выжигина»:

Глава I. Рождение Выжигина в Кудлашкиной конуре. Глава II. Первый пасквиль Выжигина. Гарнизон. Глава III. Драка в кабаке. Ваше благородие, дайте опохмелиться!. Глава VI. Московский пожар. Выжигин грабит Москву... и т. д.

Аналогичное находим и у Достоевского. Намечая план «Преступления и наказания», Достоевский пишет в записной книжке:

1. Ходил закладывать часы и *высматривать* (подчёркнуто Достоевским). Рассуждения. 2. Встреча в распивочной. Мармеладов. 3. Дома. Отношения к хозяйке. Письмо к матери о женихе. Нет, они не должны страдать! и т. д.

Второй тип плана—цитатные заголовки, возможные в тех случаях, когда учащиеся сравнительно легко могут найти в тексте выражения, характеризующие содержание той или иной части. Составление таких планов полезно в том отношении, что оно побуждает учащихся с особенной тщательностью вчитываться в текст.

Необходимо иметь в виду, что далеко не во всех произведениях можно найти авторские слова, достаточно полно характеризующие содержание отдельных частей. Поэтому цитатами рекомендуется пользоваться как одним из способов формулировки основной мысли, наряду с другими приёмами (самостоятельные заголовки разной формы) в смешанном плане.

Приёмы составления плана Какими приёмами и в какой последовательности учить составлению планов? Составление плана—сложный процесс, в котором наиболее существенны два момента: 1) анализ текста и выделение в нём отдельных частей (обычный вопрос преподавателя: сколько здесь частей?) и 2) выяснение основной мысли каждой части и формулировка заголовков плана (обычные вопросы: как озаглавить 1-ю, 2-ю и т. д. части?).

В V и частью в VI классе преподаватель одну сторону (ту или другую) сложной работы может взять на себя.

1. Преподаватель формулирует заголовки и даёт классу готовый план. Так, в Хрестоматии для V класса к рассказу «Мальчики» (из «Детства» М. Горького) предлагается задание: «Первую главу рассказа можно разделить на такие части: 1) Угрюмый дом, 2) Мальчики во дворе, 3) Хорошо бы познакомиться! 4) Упал в колодезь! 5) Секрет.

Укажите, какими словами начинается каждая часть».

В этом задании учитель взял на себя вторую часть работы: формулировку заголовков; ученики должны проделать первую: разбить текст на части.

2. Возможен и другой тип работы. Учитель, заранее наметив для себя разбивку материала на части, предлагает ученикам прочитать первую часть (до таких-то слов) и придумать заголовок для этой части, потом прочитать вторую часть, подыскать для неё заголовок и т. д. Преподаватель может пользоваться при этом авторской структурой материала: в художественной прозе—абзацами, в стихах—строфическим делением.

В этом случае учитель берёт на себя первую часть работы: разбивку текста на части; ученики выполняют вторую: подыскивают заголовки.

И тот и другой приём уместен на первых порах, когда ученики ещё не в состоянии справиться с работой совершенно самостоятельно.

Но уже и в то время, когда ученикам даются такие элементарные работы, следует, начиная с V класса, приступить к самостоятельному составлению плана, подбирая для этого небольшой по размеру и нетрудный по содержанию материал, например, басни Крылова, сказку или отдельную главу из рассказа «Муму».

В самостоятельной работе учащихся над планом применяются два метода: первый можно назвать аналитическим, а второй—аналитико-синтетическим.

Работа над планом по существу требует метода аналитического. Необходимо усвоить основной смысл произведения, прежде чем разбить его на части, и в каждой части выделить наиболее существенное. «Существенность» имеет при этом условный характер и определяется общим пониманием изучаемого текста. Поэтому наиболее естественный и желательный путь составления плана—прочитать весь материал, наметить его основные части и лишь после этого перейти к выяснению более мелких, дробных частей.

Но нередко бывает, что текст по своему построению сложен и переходы от одной части к другой для учащихся трудно уловимы—поэтому аналитическая работа в её чистом виде становится непосильной. После ознакомления с материалом у учащихся остаётся лишь общее впечатление и неотчётливое, неясное представление о структуре отрывка, а этого оказывается совершенно недостаточно, чтобы тотчас же за чтением приступить к выделению отдельных частей.

В таких случаях следует применить метод, который можно назвать аналитико-синтетическим. Сущность его состоит в следующем. За чтением текста проводится анализ, ставится вопрос о составных частях, мысль учеников начинает работать в этом направлении, отдельные учащиеся высказывают свои предположения и делают попытки определить

количество частей. К какому-нибудь определённомu выводу, однако, не приходят. После этого идет работа синтетическая: ученики читают текст вслух, а классу предлагается останавливать чтeцов там, где кончается 1-я, 2-я, 3-я и т. д. части. Каждая часть обсуждается, выясняется её заглавие и постепенно, от частного к общему, общими силами усваивается содержание текста и составляется план.

Аналитический метод, последовательно проведённый, находит применение в таких произведениях с простым и чётким планом, как «Песнь о вешем Олеге» Пушкина, «Утро» Никитина, «Размышления у парадного подъезда» Некрасова.

Урок по составлению плана к «Песне о вешем Олеге» проходит в таком порядке.

1. Учитель читает стихотворение, подчёркивая паузами отдельные места и делая особенно продолжительную паузу после слов:

И отроки тотчас с конём отошли,
А князю другого коня подвели.

2. Перед классом ставится вопрос: в чём смысл этого стихотворения, какое старинное поверье передано здесь Пушкиным? (вера древних славян в судьбу, в то, что назначенное человеку богами обязательно сбудется).

3. Как эта основная мысль раскрыта в стихотворении?

На какие две части оно делится? Найдите границу этих частей. О чём говорится в первой и во второй части? (О предсказании судьбы Олега и об исполнении предсказания).

4. На какие более мелкие части делится первая часть?

1. Предсказание судьбы Олега.

1) Поход Олега на хазар.

2) Встреча с кудесником.

3) Обращение Олега к кудеснику.

4) Ответ кудесника.

5) Прощанье Олега с конём.

5. Какая из этих частей главная? Где именно говорится о предсказании? (ответ кудесника). Для чего перед этим сказано о просьбе Олега? А ещё выше о встрече с кудесником? А вначале о походе? Почему после ответа кудесника рассказано о прощании с конём?

6. На какие более мелкие части делится вторая часть?

1) Пир Олега с дружиной.

2) Воспоминания о коне.

3) Олег на могиле коня.

4) Смерть Олега.

5) Тризна по Олеге.

7. Какая из этих частей главная? Где именно говорится об исполнении предсказания? (смерть Олега). Для чего даны предшествующие части? Для чего заключительная часть?

8. Перечитайте весь план. В чём его особенности в отношении чёткости, стройности и соответствия основной мысли стихотворения?

Это составление плана по аналитическому методу. Что касается метода смешанного, аналитико-синтетического, то примеров на него можно и не приводить. Каждый преподаватель V или VI класса не мало может найти таких примеров в своей педагогической практике.

Любой план из приведённых выше можно составить по методу аналитико-синтетическому,—в частности план к «Песне о вешем Олеге».

Представим себе, что на вопрос учителя: на какие две части делится стихотворение? ученики не сумели ответить. Не сумели они и разбить основные части на части более мелкие.

Тогда преподавателю придётся сказать: «Прочитаем вслух. Пусть читает (такой-то) ученик. Остановите, где кончается первая главная часть, как озаглавить эту часть? Читай дальше и т. д.»—Словом, преподаватель должен будет переключиться на метод аналитико-синтетический.

Г. УСТНЫЙ ПЕРЕСКАЗ.

Подобно плану, устный пересказ имеет для учащихся двойное значение: помогает усвоению литературного текста и содействует развитию устной речи. В свете этих двух задач, взаимно поддерживающих друг друга, и следует ставить в V—VII классах работу над пересказом.

Подробный пересказ Форма пересказа, наиболее распространённая в школьной практике, состоит в том, что учащиеся, прочитав небольшое произведение или законченный отрывок, передают его содержание возможно более подробно. Здесь следует различать три случая, в зависимости от места пересказа в системе занятий по литературному чтению.

Пересказ может следовать непосредственно за чтением текста. Такой пересказ заставляет вспоминать материал, ориентироваться в его содержании и в этом смысле является подходом к составлению плана и к последующему разбору.

Преподаватель должен следить за тем, чтобы ученик не пропускал существенного, не перепутывал последовательности событий, а для этого самому преподавателю необходимо ясно представлять себе план и содержание прочитанного отрывка и иметь наготове систему вопросов, чтобы направлять внимание рассказчика.

Другой приём, встречающийся значительно чаще, состоит в том, что пересказ идёт после составления плана. Ученики, прочитав очередную главу текста дома или в классе, сначала составляют и записывают план, а потом по плану дают пересказ. Цель такого пересказа—не столько ориентировка в содержании (ученики достаточно ориентировались в содержании в процессе работы над планом), сколько выработка навыков планового, логического построения изложения. Преподаватель в этом случае должен наблюдать за тем, чтобы учащиеся строго следовали за планом, но только не в ущерб качеству изложения. Бывает, что пересказ по плану делает изложение очень сухим, бескровным. Ученик смотрит на заголовки плана и последовательно «отвечает» по каждому пункту. А нужно, чтобы изложение, будучи логически стройным, протекало свободно и, насколько возможно, красочно, и чтобы рассказчик легко переходил от одной части к другой, учась этим переходам у писателя.

Третий случай, когда пересказ следует за разбором произведения, завершая работу над текстом.

Такой пересказ содействует пониманию произведения, в известной степени обобщает и закрепляет проделанный разбор и включает в себя элементы характеристики. Учащиеся не только передают сюжет, но неизбежно вводят в изложение некоторые сделанные ими выводы и оценки.

Все эти виды подробного пересказа могут иметь место в семилетней школе во всех классах.

В чём же усложняется работа над пересказом от класса к классу?

С каждым годом всё сложнее становится содержание материала, предлагаемого для изложения, и, вместе с тем, по мере роста школьника, для пересказа берутся новые, более трудные литературные жанры.

Последовательность здесь та же, что в составлении планов: в V классе материалом для пересказов являются произведения повествовательного жанра, в VI к этому присоединяются описания, а в VII—характеристики и диалог.

Например, в V классе при изучении «Муму» ученики пересказывают повествовательные эпизоды:

1. Как Герасим нашёл собачку.
2. Как Герасим утопил Муму.

В VI классе можно дать для пересказа, кроме повествовательных эпизодов, описания, например описание «Грозы» или «Охоты» из Л. Н. Толстого (см. Хрестоматию для VI класса).

В VII классе ученики могут пересказывать ещё более сложные тексты, как, например, сцену из «После бала» Толстого «Сквозь строй» (наказание татарина за побег), описание наружности Вареньки и полковника из того же рассказа, характеристику Беликова, данную Чеховым в начале рассказа «Человек в футляре», содержание 1-го действия «Ревизора».

Пересказы описаний, характеристик и диалогов требуют предварительного разбора текста и составления плана.

Предлагая учащимся пересказы, не следует, как это иногда делается, требовать от учеников изложения обязательно «своими словами».

Основная цель пересказов состоит в том, чтобы учащиеся активно овладели литературным языком, поэтому, если они многое передадут словами автора, если они усвоят его обороты речи и манеру изложения, то в этом не только не будет ничего предосудительного, а напротив, это очень желательно, это должно быть поддержано учителем, как достоинство изложения.

В письменных изложениях учитель идёт ещё дальше. Там он ставит перед учениками определённые языковые задачи: каждое изложение он может рассматривать как средство овладения теми или иными навыками литературной речи (см. об этом в главе «Письменные работы»).

Сжатый пересказ Не менее полезен для учащихся сжатый пересказ. Сжатость изложения, умение быть содержательным без многословия—большое достоинство речи. Это мастерство, которому надо учиться.

Некоторые учителя, требуя от учеников сжатого краткого пересказа, ограничиваются общим советом: говори только о самом важном, пропускай несущественные подробности. Такой совет немного даёт ученикам. Ученики как раз и затрудняются в том, чтобы отделять существенное от несущественного.

Сжато пересказу надо учить, надо дать приёмы и образцы, показывающие, как из большого сложного текста отобрать то, без чего нельзя обойтись.

Едва ли целесообразно брать для этого небольшое произведение, как, например, басню. Сюжет басни обычно даётся в столь сжатой форме, что подвергать его дальнейшему сокращению—задача чрезвычайно трудная.

Лучше взять сравнительно большую вещь с развёрнутым сюжетом, например, из программы V класса, «Сказку о мёртвой царевне» Пушкина или «Муму» Тургенева, и на них показать, каким путём можно подойти к сжатому пересказу.

К такому пересказу надо идти через выделение основных персонажей и через план, составленный методом аналитическим, от общего к частному.

После того как «Сказка о мёртвой царевне» прочитана,—коллективная классная работа начинается с выделения основных персонажей, без которых нельзя передать содержания сказки даже в самой краткой форме. Ясно, что главный герой—царевна и что надо рассказать её историю. Ясно также, что в этой истории надо говорить о тех, кто влиял на судьбу царевны и отрицательно, и положительно, т. е. об её врагах и защитниках. Это царица-мачеха и злая черница, с одной стороны, и богатыри, королевичи Елисей, Чернавка, верный пёс—с другой.

После этого намечаются основные этапы в истории царевны (без которых в пересказе нельзя обойтись) и составляется план сжатого пересказа в форме вопросительных предложений. Решаем, что некоторые части сказки, как, например, её начало (о родной матери царевны), можно в сжатом пересказе опустить. Получаем следующее:

- 1) Почему царица решила известить падчерицу и удался ли её замысел?
- 2) Как царевна жила у богатырей?
- 3) Как царица погубила царевну?
- 4) Что сделал королевич Елисей?

Перед учащимися ставится задача: дать на эти вопросы плана ясные ответы с минимальным количеством слов. После различных предложений принимается, примерно, следующий текст сжатого пересказа:

«Царица-мачеха позавидовала красоте своей падчерицы и приказала сенной девушке Чернавке отвести её в лес, связать и оставить на съедение волкам. Но Чернавка, отведя царевну в лес, пожалела и отпустила её.

Царевна пришла в лесу к терему, где жили богатыри, и т. д.

Пересказ-извлечение

Пересказы, о которых до сих пор говорилось, были пересказами точно установленного сплошного текста. Более сложный характер имеет пересказ материала, разбросанного в разных частях произведения, хотя и связанного единством сюжета и персонажей. Это—изложение «истории» действующих лиц. Такие устные пересказы-извлечения можно начинать с V класса. В процессе работы с «Муму» даётся для пересказа «история Капитона» или «история Татьяны». У Тургенева эти истории идут рядом, и изложение их перебивается описанием любви Герасима к Татьяне, капризов барыни, затруднительного положения Гаврилы и т. п. Учащиеся должны из всего этого выделить только то, что относится к поставленной теме, и объединить материал в форме истории, рассказываемой в хронологической последовательности.

На первых порах эта работа должна проводиться в V классе коллективно, под руководством учителя.

В VI и VII классах темы для устных пересказов-извлечений даются

более сложные: «История Вл. Дубровского», «История Марьи Ивановны», «История Швабрина», «История Хлестакова».

Пересказ с изменением формы произведения

Наиболее часто практикуемые формы пересказов, при всей их полезности, имеют то неудобство, что, становясь обычным делом, скоро теряют остроту, занимательность и эффективность. Прочитали очередной отрывок—ученики по очереди рассказывают содержание. Если такая работа повторяется изо дня в день, она становится малоинтересной. Пересказ идёт вяло, класс слушает невнимательно, рассказчик не видит смысла в своей работе (ведь и учителю и товарищам рассказ и без того хорошо известен), вследствие чего у рассказчика, и тем более у слушателей, мысли и слова скользят по поверхности сознания и не оставляют прочного следа.

Отсюда возникает необходимость разнообразить приёмы пересказа и, наряду с обычными формами, практиковать другие, рассчитанные на большую занимательность и творческую активность класса.

К таким видам творческого пересказа принадлежит пересказ с изменением лица рассказчика.

В V классе читается рассказ Паустовского «Ленька с малого озера». О Леньке говорится в рассказе в 3-м лице. Попробуем на место автора-рассказчика поставить Леньку. Пусть он сам расскажет о том, как нашёл падающую звезду. Для правдоподобности представим себе, что рассказывать он будет своим товарищам, придя осенью в школу.

Пересказ с изменённой формой можно соединить с выразительным чтением, придав этому характер инсценировки. Так, из XVII главы повести «Дубровский» берётся эпизод с кольцом. В классе инсценируется сцена допроса: Кирила Петрович допрашивает, в присутствии садовника, Сашу и Митьку.

Вот начало этого текста с комментариями об инсценировке:

Текст

Садовник повёл пленника на барский двор, а Саша его сопровождал, с беспокойством поглядывая на свои шаровары, разорванные и замасленные зеленью. Вдруг все трое очутились перед Кирилом Петровичем, идущим осматривать свою конюшню.

— Это что? — спросил он Степана.

Степан в коротких словах рассказал всё происшествие.

Кирила Петрович выслушал его со вниманием.

— Ты, повеса, — сказал, он обратясь к Саше, — за что ты с ним связался?

— Он украл из дулла кольцо, папенька, прикажите отдать кольцо. И т. д.

Пересказ-инсценировка.

В инсценировке участвуют 5 действующих лиц: автор-рассказчик, Кирила Петрович, Степан, Саша, Митька.

На сцене — Кирила Петрович. Перед ним — садовник Степан. Он держит за руку пытающегося вырваться Митьку. Рядом — Саша, «с беспокойством поглядывающий на свои шаровары». В стороне — рассказчик (автор).

Начинает «автор». Он рассказывает близко к тексту: «Садовник повёл пленника... и т. д.

Потом Кирила Петрович спрашивает: «Это что?». Степан кратко рассказывает эпизод с кольцом (к этому пересказу ученик должен тщательно подготовиться).

Начинается диалог между Кирилом Петровичем и Сашей...

Авторские ремарки («сказал он» и т. д.) не читаются.

Художественное рассказывание

Ценный вид творческого пересказа, чрезвычайно способствующий выработке навыков литературной речи учащихся—«художественное рассказывание».

Термин «художественное» следует понимать в данном случае условно. Художественное рассказывание—дело трудное, требующее основательной подготовки.

Но ученикам следует испытать свои силы и в этом направлении, подобно тому как они учатся рисованию или музыке, не рассчитывая быть художниками и музыкантами.

Первый опыт художественного рассказывания учитель должен взять на себя: необходимо заинтересовать учащихся этим видом работы.

Для художественного рассказывания очень удобны те произведения, которые даются в хрестоматиях в отрывках или с пропуском глав. У учащихся в таких случаях возникает естественный интерес к тому, чтобы ознакомиться с произведением в целом.

В VII классе читается «Капитанская дочка». Первые три главы прочитаны и разобраны. За III главой («Крепость») в хрестоматии идёт VI глава («Пугачёвщина»). IV и V главы («Поединок» и «Любовь»), в которых в чрезвычайно увлекательной форме рассказывается о жизни Гринёва в крепости и об отношении его к Марье Ивановне и к Швабрину, в хрестоматии выпущены.

Преподаватель может посвятить художественному пересказу этих глав специальный урок. Готовясь к пересказу, он выделяет в IV и V главах всё наиболее существенное и заучивает наизусть текст, наиболее характеризующий события и действующих лиц. Рассказывание ведётся, как и в повести Пушкина, от первого лица, от имени Гринёва.

Проделанные нами опыты показывают, что такое рассказывание, даже в той форме, в какой оно доступно рядовому преподавателю, проходит с большим успехом. Учащиеся очень интересуются рассказанными эпизодами, и у них пробуждается желание самим пересказать содержание возможно более занимательно.

Из следующей VI главы учитель может выделить небольшой эпизод для того, чтобы в классе выяснить приёмы его художественного рассказывания. Это—эпизод о том, как Иван Кузьмич Миронов пытался созвать военный совет тайно от Василисы Егоровны... Начинается эпизод словами: «Однажды вечером»..., а кончается: «Вскоре все заговорили о Пугачёве».

Урок подготовки учащихся к художественному рассказыванию начинается с вопроса о действующих лицах. В эпизоде участвуют в качестве основных персонажей Иван Кузьмич, Василиса Егоровна и Иван Игнатьевич. Сценку с Швабриным, короткий разговор его с Гринёвым, решаем опустить, так как для данного эпизода она несущественна. Какие черты характера основных персонажей надо показать в рассказывании? Верность служебному долгу Ивана Кузьмича («Иван Кузьмич хоть и очень уважал свою супругу, но ни за что на свете не открыл бы ей тайны, вверенной ему по службе»), любопытство Василисы Егоровны («Всю ночь... не могла заснуть, и никак не могла догадаться, что бы такое было в голове её мужа, о чём бы ей нельзя было

знать), доверчивость и простоту Ивана Игнатича («Тут Иван Игнатич заметил, что проговорился, и закусил язык. Но уже было поздно. Василиса Егоровна принудила его во всем признаться, дав ему слово не рассказывать о том никому»).

Выделяем речи этих персонажей для того, чтобы заучить их наизусть, выясняем, каким тоном, с каким выражением надо будет их передать.

Выделяем также наиболее значительные места в рассказе Гринёва для того, чтобы их запомнить текстуально. Таково, например, ироническое замечание о Василисе Егоровне.

«Василиса Егоровна сдержала своё обещание и никому не сказала ни одного слова, кроме как попадье, и то потому только, что корова её ходила ещё в степи и могла быть захвачена...

Вскоре все заговорили о Пугачёве».

Выясняем, как выразительно прочесть эти фразы.

Отмечаем в эпизоде ещё одно место. Созвав военный совет, Иван Кузьмич прочёл следующее: «Господину коменданту Белогорской крепости» и т. п.

Приказ Оренбургского генерала очень важен для данного эпизода, но его незачем заучивать наизусть. Уславливаемся, что учащиеся списуг его на отдельных листках (не сделав при этом ни одной орфографической ошибки) и, при рассказывании, прочитают приказ так же, как его прочитал Иван Кузьмич.

Всё остальное в эпизоде учащиеся могут рассказать своими словами, но так, чтобы это было правильно и складно.

Остаётся выяснить последний вопрос: как запомнить последовательность событий, а следовательно, и порядок заученных цитат.

Составляем план:

- 1) Офицеры собираются у коменданта;
- 2) Чтение приказа;
- 3) Распоряжения Ивана Кузьмича, и т. д.

Уясняем и запоминаем, как связаны друг с другом все части эпизода. Начало рассказа: «Однажды вечером... сидел я дома один, слушая вой осеннего ветра»... предлагается запомнить наизусть, чтобы не искать слов, когда на следующем уроке надо будет приступить к рассказыванию.

Аналогичные работы по художественному рассказыванию возможны в VII классе при изучении романа М. Горького «Мать» или рассказа А. П. Чехова «Человек в футляре».

**Устное
рисование
(составление
кадроплана)**

Своеобразными формами пересказа являются: 1) устное рисование или составление «кадроплана» для волшебного фонаря или алюскопа и 2) составление сценария для кинофильма.

Это две близкие друг другу работы, различающиеся, однако, в следующем.

При устном рисовании учащиеся должны выделить в тексте ряд картин, дающих в общей сложности сюжет произведения (или эпизода), но каждая из этих картин показывает явления статично, подобно тому как это делается в живописи.

При составлении сценария для кинофильма в тексте выделяются также картины, но это картины движущиеся, показанные в динамике, как это делается в «немом» кино.

Составляя план кадров, т. е. отдельных картин, из которых состоит данный текст, учащиеся упражняются в планировании (почему работа над «кадропланом» была указана в предшествующей главе), но в основном эта работа по развитию устной речи, одна из форм творческого пересказа.

В этом легко убедиться из следующего примера.

В V классе на очереди басня Крылова «Кот и повар».

По прочтении басни учитель обращается к классу со следующими словами:

— Представьте себе, что мы показываем басню «Кот и повар» в виде ряда картин с помощью «волшебного фонаря» или алюскопа: выясним, сколько нам понадобится картин (кадров) и что должно быть дано в каждой из них.

Ученики дают устное описание кадров.

1-я картина. Большая кухня (поварня). Плита, на которой дымятся кастрюли. По стене — полки с кухонной посудой. Стол, на нём пирог и тарелка с «курчёнком». Недалеко кот, не спускающий глаз со стола. В углу небольшой бочёнок с надписью «уксус».

Повар, направляясь к выходной двери, ласково смотрит на кота и показывает ему на стол.

2-я картина. Повар, сильно подвыпивший, стоит в дверях. Перед ним та же кухня. Но на столе нет ни пирога, ни «курчénка». От пирога видны лишь объедки. А Васька-кот, «припав за укусным бочёнком»,... трудится над курчёнком».

3-я картина. Повар — среди кухни, показывает коту на стены, стыдит его («А Васька всё-таки курчénка убирает»). От курчénка осталась лишь половина.

4-я картина. Повар подходит ближе к коту, энергично жестикулирует, он увлечён своим красноречием, на глазах у него слёзы («А Васька слушает, да ест»).

От курчénка осталось ещё меньше.

5-я картина. Повар в той же позе. Но от курчénка видны лишь косточки, а кот отошёл в сторону и облизывается.

6-я картина. Надпись — цитата:

«А я бы повару иному
Велел на стенке зарубить:
Чтоб там речей не тратить по-пустому,
Где нужно власть употребить».

Составление сценария для кинофильма

В качестве примера киносценария, который можно коллективно ставить в VII классе, берём эпизод из второй главы «Капитанской дочки». Это описание бурана и встреча с вожатым, начиная со слов «Я приближался к месту моего назначения» и кончая приездом Гринёва на постоянный двор.

Перед классом ставится задача: представим себе на этот раз, что прочитанный отрывок надо нам показать в «немом» кино. Нам надо составить сценарий, т. е. разбить весь эпизод на отдельные картины

и каждую из них описать. Для большей ясности представим себе отдельно обстановку действия и самое действие, движение на сцене.

Предложение в классе обычно встречается с полным сочувствием. Учащиеся с удовольствием принимают за работу.

Сначала намечается план картины:

- 1) Предвестники бурана;
- 2) Буран;
- 3) Что там такое чернеется? и т. д.

Потом идёт описание картины. Учащимся рекомендуется пользоваться теми словами автора, какие они считают особенно яркими и выразительными.

Вот начало сценария, составленного учащимися:

1. Степь, пересечённая холмами и оврагами. Всё покрыто снегом. Узкая дорога, точнее, — след, проложенный крестьянскими саними. Вечер. Солнце садится. На краю неба белое облачко.

По дороге едет кибитка. В ней молодой человек (Гринёв) в шубе и шапке, а на облучке ямщик и старик Савельич; оба в тулупах. Ямщик обернулся к барину и указывает кнутом на облако. Гринёв высунулся из кибитки, тоже смотрит на облако, но жестом показывает, что он не согласен с ямщиком. Ямщик вахлестывает лошадей, они пускаются вскачь. А облако всё увеличивается и приближается.

2. Видна та же степь, покрытая снегом. Стало темней. Облако обратилось в белую тучу, которая, тяжело поднимаясь, росла и постепенно облежала небо. Пошёл мелкий снег. Повалил хлопьями. Началась метель. Дороги не видно. Лошади идут шагом, тяжело переступают по сугробу и, наконец, останавливаются.

В снежном тумане видно лишь кибитку, лошадей и путников.

3. Валит крупный снег. Кругом понемногу растут сугробы. Лошади стоят, понуря голову.

Ямщик ходит около лошадей, улаживая упряжь. Гринёв смотрит кругом, надеясь увидеть признак жилья или дороги, затем указывает на какой-то предмет. Действительно, в снежном тумане что-то чернеется...

Работа учащихся по составлению такого рода киносценария полезна в том отношении, что она заставляет внимательно читать текст, добиваться отчётливости в воспроизведении картин, нарисованных писателем, вдумываться в психологию действующих лиц, — словом, чрезвычайно содействует изучению произведения, а вместе с тем является хорошей практикой творческого пересказа.

Перечисленные виды устных пересказов имеют характер примерный.

Преподаватель должен проявить здесь, как впрочем и в других видах школьных занятий, максимум творчества. Необходимо помнить, что разнообразие приёмов — одно из условий плодотворной и живой работы.

Д. АНАЛИЗ ТЕКСТА.

Выразительное чтение, составление плана, устный пересказ являются различными способами работы над текстом, помогающими его осмыслению, пониманию, а одновременно каждое из этих занятий преследует свои собственные задачи, способствуя развитию навыков чтения, составления плана и устной и письменной речи.

Четвёртый и основной способ работы над текстом—специальные уроки по анализу произведения, путём классной беседы, обычно по заранее данным вопросам.

На такого рода уроках по анализу текста надо остановиться подробно, причём необходимо разграничить две стороны дела.

Надо уяснить самое содержание уроков, рассмотрев вопросы:

- 1) разбор произведения в целом в единстве его идейного содержания и художественной формы;
- 2) работа над образом-персонажем (героем) произведения и составление его характеристики;
- 3) анализ пейзажа и других видов описаний;
- 4) работа над композицией;
- 5) изучение поэтического языка произведения;
- 6) изучение особенностей основных поэтических жанров.

А вместе с тем, надо определить формы организации уроков. Что это будет: сообщение учителя, целиком взявшего на себя разбор произведения, или самостоятельная работа учащихся? Если ученики работают самостоятельно, то даются ли им предварительно на дом вопросы или темы для докладов? Как и в каком порядке надо предлагать эти вопросы, какие могут быть темы для устных докладов, как проводить классную беседу и т. д. Таков круг вопросов организационно-методического порядка, очень существенных для правильно налаженной работы с текстом.

Эта вторая группа вопросов требует особого рассмотрения, что и будет сделано ниже.

В настоящей главе следует обратиться к содержанию и процессу изучения материала, начав с общего вопроса: разбора произведения в целом.

1. Разбор произведения.

Прежде чем переходить к изучению отдельных сторон произведения, необходимо выяснить общие приёмы анализа.

Как разбирать произведение в целом? В качестве образца можно взять «Муму» Тургенева. Это—небольшое по размеру, но очень насыщенное идейным содержанием и высоко художественное произведение, и на нём удобно раскрыть методику работы над текстом.

Есть ряд требований, обязательных для всякого школьного разбора.

Недопустимо сводить анализ к изучению отдельных героев, к составлению их характеристик и к выяснению художественных средств произведения. Всё это очень необходимо, но лишь в свете общих познавательных-воспитательных задач анализа текста.

Изучая рассказ, повесть, басню, былинку, лирическое стихотворение и т. д., необходимо взять от каждого произведения всё, что оно может дать для понимания общественной жизни, прошлой и современной, для расширения кругозора школьника, для развития у него эстетического, художественного вкуса, для выработки коммунистического мировоззрения, для укрепления лучших человеческих качеств, о которых говорил в речи учителям-отличникам М. И. Калинин.

Поэтому, разбирая на уроке ту или иную сторону произведения, тот или иной образ, следует в конечном итоге привести учащихся к понима-

нию всей картины, данной писателем, и её идейного смысла. И обратно, разясняя ту или иную деталь, следует брать её, исходя из общего взгляда на произведение.

Как подводить учащихся к пониманию познавательной стороны и идейного смысла произведения?

Основной метод разбора, установленный ещё передовыми педагогами дореволюционной школы,—метод вдумчивого чтения, внимательного анализа текста. Надо, чтобы учащиеся всем ходом классного разбора пришли к правильным выводам возможно более самостоятельно. Необходимо, чтобы утверждения их не были голословны, чтобы любой свой вывод они могли подтвердить ссылками на текст.

С чего следует начинать разбор?

Решение этого вопроса зависит от особенностей произведения и от задач, которые ставит себе преподаватель. Различные стороны произведения представляют собой как бы звенья единой цепи, и надо в каждом отдельном случае найти то звено, ухватившись за которое легче всего вытащить всю цепь. Это может быть композиция произведения, центральный эпизод, заключительная сцена и т. д. Однако все более или менее крупные произведения, входящие в программу V—VII классов, принадлежат к тому разряду произведений, в которых основным средством обобщения и оценки действительности являются образы-персонажи, литературные герои. Школьная практика показывает, что с перечня, классификации и характеристики героев обычно и начинается разбор.

Конспективно разбор рассказа «Муму» может быть представлен в следующем порядке:

В рассказе много действующих лиц: Герасим, Татьяна, Капитон, Гаврила, барыня, Муму и т. д., но из них легко выделяются, как основные герои, Герасим и барыня. «В одной из отдалённых улиц Москвы жила барыня... Из числа её челяди самым замечательным лицом был Герасим»... Так с первых же слов рассказа автор ставит этих героев в центре внимания читателя.

Какими художественными средствами раскрыты эти персонажи? И что нам важно для их характеристики?

Остановимся на Герасиме.

Каждый человек проявляет себя в деятельности, в общественной практике, в отношениях к окружающим.

Герасим показан как крепостной крестьянин в деревне и как дворник барского дома в Москве. Мы видим его в отношении к барыне, к Муму, к Татьяне, Капитону, к кастелянше и дворне. Выясняем, как всё это характеризует Герасима, находя в тексте соответствующие указания. Перечитываем о «неустойной работе» Герасима в деревне, о страстной привязанности его к Муму, о том, как он «порядком побавался барыни, но всё-таки надеялся на её милость» (а «милость» эта состояла в том, чтобы барыня позволила ему жениться на Татьяне!) и т. д. Перечитываем, конечно, сцену на Москве-реке (гибель Муму) и о том, как Герасим бежал в деревню, о его «отчаянной и вместе радостной решимости».

Привлекаем для характеристики дополнительные художественные приёмы, имеющиеся в рассказе. Это *портрет* Герасима, показывающий его богатую силу, степенность и любовь к работе, *описание его вещей* (кровать, сундук, стол, стул, замок от двери), свидетельствующее о его силе и основательности; *пейзаж*, рисующий его переживания в минуты его «несокрушимой отваги», *сопоставление его с окружающими*: перечитываем, как в сцене «наступления» дворовых на каморку Герасима он «глядел на всех этих людей в барских кафтанах сверху; в своей красной крестьянской рубашке он казался каким-то великаном перед ними».

Определяем вместе с тем и отношение писателя к своему герою.

Помимо того, что это отношение видно из сопоставления Герасима с барыней и дворовыми, Тургенев даёт Герасиму прямую оценку (например, «весело было смотреть на него» или «славный он был мужик») и подбирает для его характеристики эмоциональные сравнения («пойманный зверь» и т. п.).

В заключение ставится вопрос о типичности Герасима. Приходим к выводу, что Герасим типичен для трудовой крестьянской массы крепостной эпохи не только работоспособностью, привычкой к труду, а также и противоречиями своего характера. Он — богатырь по своей физической и по нравственной силе, а подчиняется такому ничтожеству, как эта капризная старуха, барыня. Он боится барыни, губит по её приказу то, что ему дороже всего на свете, а потом вдруг проявляет «несокрушимую отвагу». Он «великан» среди стих «людишек», но он скован крепостными цепями, он «немой».

Это то самое противоречие русского крестьянства середины XIX века, о котором другой писатель, современник Тургенева, сказал:

Ты и убогая, ты и обильная,
Ты и могучая, ты и бессильная,
Матушка-Русь!

В таком же порядке, обращаясь к тексту, выясняем особенности другого главного героя рассказа, барыни.

Начинаем также с характеристики её общественной практики, её общественного поведения, её отношения к окружающим (к Герасиму и Муму, к Татьяне и Капитону, к дворовым, к приживалкам). Приходим к выводу, что, в противоположность Герасиму, она ведёт праздную, паразитическую жизнь, она капризна, деспотична и жестока, она не только не нужна никому, она мешает жить другим, она вредна.

Привлекаем для характеристики барыни дополнительные художественные средства: её мысли и взгляды.

Что и как барыня говорит о себе? Она «слезливым грелом стала жаловаться на собаку, на Гаврилу, на свою участь, на то, что её, бедную старую женщину, все бросили, что никто о ней не сожалеет, что все хотят её смерти».

Следует обратить внимание на названия, имена действующих лиц. Если герой наделён типичным для старой деревни именем Герасим, то барыня ни разу не названа по имени и отчеству. Окружающие не смеют называть её иначе, как барыня, они ежечасно должны помнить, что она для них госпожа, а они — её рабы.

Если в Герасиме много типического для крестьянина крепостной эпохи, то барыня — типичная помещица-крепостница. Крепостное право — основной источник её самодурства и жестокости.

Тургенев не скрывает своего отрицательного отношения к ней. Необходимо найти строки, где об этом говорится (например, «она любила прикинуться загнанной и сиротливой страдальцей»).

Второстепенные герои (Татьяна, Капитон, Гаврила, Степан и др.) также имеют большое значение для понимания рассказа. На одних из них, полнее раскрытых Тургеневым (Татьяна, Капитон, Гаврила), надо остановиться подробнее, другим дать суммарную характеристику.

Обращаем внимание на приём, которым последовательно пользуется автор в показе второстепенных героев: это — речевая характеристика. По-особому говорят Татьяна, Капитон, Гаврила, приживалки.

— «Что прикажете, Гаврила Андренч?» — «Слушаю, Гаврила Андренч» — это язык покорной, забитой Татьяны.

«Женитьба — дело хорошее для человека, и я, с своей стороны, с очень моим приятным удовольствием» — это язык «образованного и столичного» Капитона.

— «Собака-с... какая-с... может быть, немного собака-с...», — так тоном раба говорит дворецкий Гаврила с барыней. А с дворовыми, например с Капитоном, он говорит совершенно иначе: «На чорта ты похож, вот на кого ты похож!»

— «Они не привыкли ещё, — произнесла робким и умильным голосом одна из приживалок». Приживалка так рабелепствует перед барыней, что даже собаку, поправившуюся барыне, она зовёт на вы.

Из анализа отдельных персонажей ясно, что все образы произведения неразрывно связаны друг с другом: без барыни, Татьяны, Муму — непонятен был бы образ Герасима; без Герасима, дворовых, приживалок — не раскрыт был бы образ барыни и т. д.

В разборе необходимо уяснить эту связь образов, в особенности персонажей, героев произведения, имеющую двойное значение.

Связь образов отражает систему общественных отношений: рассказ «Муму» в целом — яркая картина крепостного быта.

А одновременно связь образов выражает «идейную направленность» произведения: в этом смысле рассказ «Муму» — протест прогрессивного писателя против крепостного права, выполнение Тургеневым его «аннибаловой клятвы». Своим протестом Тургенев служил народу, отражал его стремления, «надежды и чаяния».

Таков может быть примерный порядок разбора произведения в V—VII классах: — от отдельных героев, от особенностей портрета, пейзажа, от языка, от художественных средств произведения — к осознанию отражённой в нём действительности и его идейного смысла.

Чем отличается разбор произведения в V, VI и VII классах? Особенности разбора определяются основными задачами курса в каждом из этих классов, хотя общий характер разбора остаётся одинаковым.

Ниже в разделе «Вопросы планирования и оборудования» эти особенности разбора произведения в разных классах будут показаны на образцах развёрнутых тематических планов: для V класса — на теме «Мороз, Красный нос» Некрасова, в связи с биографией писателя, для VII класса — на теме: от «Песни о Соколе» — к роману «Мать». Для сопоставления с планами литературного чтения там же будет дан тематический план по программе историко-литературного курса: «Фадеев и его «Разгром» в X классе.

2. Герой произведения.

Изучая героев литературного произведения, преподаватель должен точно уяснить себе познавательную-воспитательную сторону этой работы. В основном здесь можно различать три варианта:

Познавательная-воспитательная сторона изучения литературного героя

1. Есть ряд героев классической и особенно советской литературы, которые всем своим обликом, своими взглядами и общественной деятельностью непосредственно содействуют коммунистическому воспитанию наших учащихся. Это, например, Алёша из «Детства» и Павел Власов у М. Горького, П. Корчагин у Н. Островского, Чапаев у Фурманова и многие другие.

Задача учителя в данном случае состоит в том, чтобы системой вопросов направить внимание учащихся на выяснение героических черт этих персонажей.

2. Не меньше в художественной литературе образов-персонажей, которые также служат задачам коммунистического воспитания, но их воздействие — характера негативного. Это — художественный показ всего того собственнического, эгоистического в человеческом характере, всего

того мелкого, подлого, трусливого, что веками создавалось феодально-крепостническими и капиталистическими общественными отношениями, и что ещё не изжито окончательно и в нашей действительности. Задача преподавателя и в данном случае ясна: изучая образы Троекуровых, Верейских, Сквозник-Дмухановских, Хлоповых, Хлестаковых, Беликовых, жандармов и шпионов в романе М. Горького «Мать» и т. п., преподаватель должен дать всем этим образам чёткую принципиальную оценку. «Для того чтобы ядовитая, каторжная мерзость прошлого была хорошо освещена и понята—необходимо развить в себе умение смотреть на него с высоты достижений настоящего, с высоты великих целей будущего» (М. Горький).

3. Значительно труднее раскрыть познавательную-воспитательную ценность тех многочисленных литературных героев, в которых даны в единстве и свет, и тени и которые особенно нуждаются в том, чтобы поставить их в рамки определённой исторической обстановки.

Владимир Дубровский, Гринёв, Тарас Бульба—вот разновидности сложных характеров, с какими должны иметь дело учащиеся V—VII классов.

В период господства «вульгарного социологизма» преподаватель видел основную свою цель в разоблачении «классовых интересов» этих персонажей и чрезвычайно снижал их воспитательное значение.

В настоящее время встречается в педагогической практике вульгаризация другого рода: стремление к идеализации, к лакировке изучаемых характеров, замалчивание их противоречивости.

Необходимо избегать и той, и другой опасности.

При всей трудности задачи, необходимо всеми доступными средствами подводить учащихся V—VII классов к правильной оценке сложного поэтического образа.

Изучается «Капитанская дочка». Перед учащимися поставлен вопрос о Гринёве.

При чтении повести образ Гринёва обычно производит смешанное впечатление: в общем он привлекает к себе симпатии читателя, но местами вызывает протест. Разбираясь затем в тексте, учащиеся приходят к следующим выводам: Гринёв—честный, добрый человек, способный к глубокой привязанности и великодушию, верный долгу, смелый и решительный. Но воспитанный в дворянской среде, он остаётся в плену привитых ему с детства взглядов: при всей своей привязанности к Савельичу, он считает себя вправе называть старого дядьку «хрычом». Пугачёв, личные качества которого он понимает и ценит, остаётся в его глазах всё же разбойником.

Пополняя выводы, сделанные учащимися, следует сообщить им, что Пушкин показал в лице Гринёва одного из лучших представителей дворянства XVIII в., что такие люди, действительно, существовали, и Пушкин прав в их оценке, так как для своего времени они (в известном отношении) играли положительную роль. Гринёв принадлежит к тем «пехотным армейским офицерам», которые, по выражению проф. В. О. Ключевского, вместе с русскими солдатами «сделали лашу военную историю XVIII в.».

Что даёт такой анализ в познавательном отношении?

Он расширяет представления учащихся о людях и человеческих

отношениях,—в данном случае, о жизни, далёкой от нашего советского школьника, о жизни дворянско-крепостнического общества XVIII в.

Вместе с тем он подводит учащихся к пониманию правдивости, типичности художественного изображения и к пониманию гениального мастерства Пушкина как реалиста.

В чём воспитательное воздействие проделанного учениками анализа? Это воздействие двойного рода. С одной стороны, повесть увлекает читателя и заставляет его пережить вместе с Гринёвым его симпатию к великодушному и удали Пугачёва, его презрение к Швабрину, его благородство в отношении к Марье Ивановне, а эти переживания содействуют укреплению качеств, необходимых нашей молодёжи. С другой стороны, повесть показывает крепостнические корни барства и ограниченность взглядов Гринёва и создаёт у учащихся враждебное отношение к общественному порядку, основанному на эксплуатации и рабстве.

Изучая литературного героя, необходимо помнить, что обобщающее его значение часто выходит далеко за пределы его времени и среды.

Подлинно-художественный образ переживает своего творца и воздействует на последующие поколения, помогая им в осознании их собственного жизненного опыта. Чем ярче образ, чем глубже, значительнее поставленные им проблемы, тем больше живёт он «в веках», тем шире его познавательно-воспитательное значение в школьной работе. Школьная практика знает немало примеров такого широкого толкования типичности литературных героев.

Ловчий, герой басни Крылова «Волк на пасарне»,—это в первую очередь—конкретная историческая действительность, показ патриотизма русского народа в 1812 году, воплощённого в образе великого полководца Кутузова, но вместе с тем образы крыловской басни обращены и к нам: они говорят о том, что любовь к родине должна быть неразрывно связана с непримиримой ненавистью к её врагам.

Сокол и Буревестник в «Песнях» М. Горького это прежде всего—два этапа русского революционного движения конца XIX и начала XX века в изображении М. Горького. Совершенно недопустимо, если преподаватель не разъяснит ученикам, какую громадную общественную роль выполнили в своё время эти образы, как носители революционной зарядки, как стимулы революционной борьбы.

Но вместе с тем необходимо дать образам М. Горького и более широкое толкование.

Надо показать учащимся, как много в наше героическое время людей, подобных Соколу.

—«О, если б в небо хоть раз подняться! Врага прижал бы я к ранам груди, и захлебнулся б моей он кровью!.. О счастье битвы!»

Наши учащиеся знают, что термин «сокол» стал у нас нарицательным применительно к советским лётчикам, и без труда назовут ряд «соколов»—героев Великой Отечественной войны.

Независимо от особенностей героя литературного произведения, можно установить общие требования, которым в большей или меньшей степени должна удовлетворять всякая характеристика.

1. Персонаж в литературном произведении нельзя рассматривать изолированно от других образов, вне той общественной среды, в которой он действует.

Необходимо, чтобы учащиеся отдавали себе отчёт в том, какое время, какая историческая эпоха изображена в произведении и что представляет собой данный герой по своей социальной принадлежности.

по общественному окружению, по роли, какую он играет в общественной жизни.

Только это даст возможность понять персонаж, как образ реальный и типичный.

2. Основное, в чём раскрывается характер героя,—его общественный и семейный быт, его взгляды и привычки, а всё это проявляется по преимуществу в его поступках, в его отношении к другим действующим лицам. Поэтому надо установить, с кем в произведении и в каких эпизодах данный персонаж соприкасается и с каких сторон это его характеризует.

3. Дополнительные данные для характеристики героя могут дать его портрет, манера его речи, а также пейзаж и обстановка, в которой он показан.

Портрет (внешность героя) у одних писателей, как, например, у Гоголя, имеет подчёркнуто психологическую окраску, у других—преимущественно ставится цель более наглядного, живого изображения, но и в том и в другом случаях учащиеся должны представить себе внешность героя: это конкретизирует представление, делает образ более ясным, понятным и эмоционально близким.

Привлекаются к анализу и особенности речи персонажа. Наличие модных «французских» выражений у Хлестакова и Анны Андреевны, грубая речь барина Троекурова, витиеватый язык дворового сапожника Капитона, подхалимская речь приказчика Подхалиузина и т. п.,— всё это вносит новые черты или уточняет выводы о персонаже, сделанные на основании иного материала.

То же можно сказать об описаниях (пейзаж и др.), из которых одни оттеняют ту или иную особенность в данном герое, а другие помогают ярче представить себе фон, обстановку его деятельности.

4. Одновременно с выяснением особенностей героя, как явления типического, как отражения реальной жизни, следует при составлении характеристик определить идейную позицию писателя и его оценку действительности.

Троекуров—грубый, надменный барин, привыкший к лести, жестокий деспот. Эта характеристика оправдана фактами и даёт правдивую картину богатого барства крепостной эпохи. Но вместе с тем такое освещение Троекурова характеризует и великого писателя, говорит о его отрицательном отношении к «барству дикому».

5. Работа над образом-персонажем отнюдь не сводится к выяснению отдельных его качеств, внутренне между собой не связанных.

Гоголь писал, что в работе над образом он шёл от главных определяющих черт к деталям:

«Содержа в голове все крупные черты характера, соберу вокруг него всё тряпье до малейшей булавки... все те бесчисленные мелочи и подробности, которые говорят, что взятое лицо действительно жило на свете».

А актёрам, истолкователям этих образов, Гоголь предлагал обратный путь: от «мелочей и подробностей»—к определяющим «крупным чертам» характера.

«Умный актёр,— писал Гоголь в «Предупреждении к «Ревизору»,— должен рассмотреть, зачем призвана эта роль, должен рассмотреть главную

и преимущественную заботу каждого лица, на которую издерживается жизнь его, которая составляет постоянный предмет мыслей, вечный гвоздь, сидящий в голове».

Учащиеся находятся в положении истолкователей литературного текста: тщательно изучая подробности, они должны определить основные, характеризующие черты и таким путём подойти к пониманию образа как единства.

Этим решается и вопрос о составлении характеристик. Недостаточно произвести аналитическую работу над персонажем: необходимо закончить её синтезом, положив в основу обобщения тот или иной организующий принцип. В V—VII классах это обычно принимает форму письменного плана и составленной по плану устной характеристики.

В работе над текстом очень существенно объяснить учащимся принципиальное различие между характеристикой и пересказом. Пересказ событий из жизни героя—повествование, характеристика—рассуждение. Пересказ—последовательность событий в причинно-временной связи, характеристика основана на логической связи качеств, присущих изучаемому герою.

Различие между пересказом и характеристикой можно показать учащим на примере повести «Тарас Бульба».

Вот два параллельных плана:

Жизнь Тараса Бульбы

(пересказ)

1. Приезд сыновей.
2. Сборы в Запорожскую Сечь.
3. В степи.
4. Запорожская Сечь.
5. Выборы нового кошевого и приготовления к походу.
6. Тарас во главе казачьего войска под городом Дубно.
7. Смерть Андрия.
8. В Варшаву.
9. У дверей тюремного подземелья.
10. На месте казни Остапа.
11. Мечь Тараса.
12. Героическая смерть Тараса.

Тарас Бульба

(характеристика)

1. Любовь к родине, как основная черта Тараса.
2. Вера в мощь и великое будущее русского народа.
3. Ненависть к врагам, героическая борьба за Сечь, за веру, за отчизну.
4. Беззаветная храбрость.
5. Страстная любовь к Остапу как верному сыну родины.
6. Убийство Андрия — изменника родине.
7. Крепкая дружба с товарищами по оружию.
8. Любовь к широкой вольной степи.
9. Прямота и суровость нрава.
10. Непреклонная сила воли, переходящая порой в упорство.
11. Тарас Бульба как тип запорожского казака XV века.
12. Тарас Бульба как типичный русский человек-патриот.

Индивидуальная характеристика

Характеристики различаются индивидуальные, сравнительные и групповые. Характеристика отдельного героя чаще всего бытует в практике работы над текстом в V—VII классах средней школы.

Готовясь к уроку по изучению персонажа, преподаватель должен заранее наметить основные принципы и план характеристики.

а) Принципы характеристики

Основным принципом чаще всего бывает выделение *нескольких «крупных черт»*, внутренне между собой связанных, определяющих всё поведение героя и характерных для его времени и общественной среды. По этому принципу проводится работа над характеристикой Метелицы Фадеева, Герасима из «Муму», купца Калашникова у Лермонтова, крестьянских детей из «Бежина луга» и т. д.

Реже учащиеся имеют дело с героями, изображение которых построено на превалировании *одной господствующей черты*.

Для Чехова Беликов — «человек в футляре», и эта черта Беликова целиком определяет его жизнь и отношения к окружающим.

При составлении характеристик такого рода персонажей целесообразно начать с выяснения ведущих черт, чтобы в свете их рассмотреть все остальные.

Так, характеризуя чеховского Беликова, мы определяем его основную черту как консерватизм, рабское подчинение традиции, боязнь всего нового, сколько-нибудь нарушающего принятый уклад жизни. Выясняем, что эта черта проявляется: а) в его внешнем виде; б) в его привычках; в) в его домашнем быту; г) в отношении к своим учительским обязанностям; д) к начальству; е) к ученикам; ж) к товарищам; з) ко всему городскому обществу; и) к невесте. Выясняем далее, что эта черта доходит у Беликова до гиперболических размеров, превращается в своего рода болезнь, мешает жить не только другим, но и ему самому, и становится причиной его гибели. Ставим вопрос, как определяется в рассказе общественная роль Беликовых и чем можно объяснить интерес Чехова к такого рода явлениям.

Иной принцип должен быть положен в основу характеристики таких персонажей, как Гринёв, Вл. Дубровский, Кирибеевич, Чертопханов и т. п. Здесь надо вскрыть *внутренние противоречия* героя, как, например, несоответствие между его личными качествами, с одной стороны, и привычками и взглядами, привитыми ему социальной средой, — с другой (Гринёв, Дубровский и др.).

Так, характеристику Гринёва можно составлять по следующему плану:

1. Положительные черты Гринёва:

- 1) доброта,
- 2) честность,
- 3) верность долгу,
- 4) способность к глубокой привязанности,
- 5) смелость,
- 6) решительность, настойчивость.

2. Отрицательные черты Гринёва, привитые дворянской средой и воспитанием:

- 1) барский тон в отношении к Савельичу,
- 2) непонимание общественного смысла Пугачёвского восстания.

3. Гринёв как типичный представитель лучшей части дворянства XVIII века.

б) Характеристика по данному преподавателем плану

Наметив принцип и план характеристики, преподаватель приступает к уроку. Он может дать учащимся готовый план характеристики, предложив им выяснить, каким материалом из произведения следует заполнить ту или иную часть плана, или же даёт только вопросы, подводящие учеников к самостоятельному составлению плана.

Первый тип работы наиболее уместен в V—VI классах, где учащиеся имеют ещё мало опыта в составлении характеристик.

Учитель пишет на доске или диктует готовый план, а ученики тут же, в классе, должны подобрать из текста цитаты, относящиеся к тому или иному разделу плана. Так, например, после чтения рассказа «Бежин луг» проводится коллективная работа по составлению характеристики Павлуши. Прежде всего устанавливается точка зрения рассказчика на этого героя: Павлуша некрасив, беден, суеверен, как все дети старой деревни, но он очень нравится рассказчику умом, смелостью, решительностью.

Исходя из этой общей установки к данному плану, подбираются цитаты для характеристики. Получается примерно следующее:

Павлуша («Бежин луг»).

1. Наружность. «У Павлуши волосы были всклокоченные, чёрные, глаза серые.. Малый был неказистый», но «глядел он очень умно и прямо, да и в голосе у него звучала сила».
2. Одежда. «Одеждой своей он щеголять не мог: вся она состояла из простой замашной рубахи да из заплатаанных портов».
3. Суеверие. — «А он (домовой) у вас где водится? — спросил Павлуша».
4. Ум, проническое отношение к нелепым рассказам суеверных людей. «Вот и зачалось предвидеть.. Все как крикнут: «Ой, Тришка идёт! ой, Тришка идёт», да кто куды... Староста наш в канаву залез, старостиха в подворотне застряла, благим матом кричит. А человек-то это шёл наш бочар, Вавила: жбан себе новый купил, да на голову пустой жбан и надел».
5. Смелость, решительность. «Его некрасивое лицо, оживлённое быстрой ездой, горело смелой удалью и твёрдой решимостью. Без хворостинки в руке, он, нимало не колеблясь, поскакал один на волка».
6. Отношение рассказчика к Павлуше. «Я невольно полюбоялся Павлушей... «Что за славный мальчик!» думал я, глядя на него».

Второй вариант такой же коллективной работы по заранее данному плану: ученики не только подыскивают цитаты, но приводят по памяти факты, выясняют причины тех или иных поступков героя, делают известные обобщения и, в связи с этим, говорят «своими словами».

Более употребителен в V—VII классах школы другой приём работы над образом-персонажем—подведение учащихся к самостоятельно составленной характеристике.

Порядок работы обычно бывает следующий:

а) Учитель предварительно устанавливает для себя принципы и план будущей характеристики и, в связи с этим, составляет систему вопросов, как путь, ведущий учащихся к заранее поставленной цели.

б) Учащиеся, получив на руки вопросы, дома готовятся к ответам и подыскивают из произведения фактический и текстовый материал.

в) В классе по вопросам проводится беседа. Ученики последовательно выясняют все вопросы, а учитель по каждому из них вносит дополнения, поправки и подводит итоги.

г) По окончании беседы класс под руководством учителя решает, в какой последовательности следует изложить выводы, т. е. составляет план характеристики. План записывается на доске и в тетрадях.

д) В целях синтезирования выводов и закрепления знаний 1—2 ученика дают целостную характеристику по плану.

е) Задание на дом: подготовиться к устной (или письменной) характеристике.

Каково должно быть соотношение системы вопросов для классной беседы и плана характеристики? Допустимо ли вопросы предлагать в порядке, наиболее лёгком для учащихся, в порядке развития сюжета (от эпизода—к эпизоду или от главы—к главе), а план строить в порядке логическом по указанным выше принципам (главная, основная черта и другие качества, ею определяемые, или положительные и отрицательные черты и т. п.)?

На первое время, в особенности для сравнительно больших произведений, вопросы целесообразно ставить в сюжетном порядке.

«Тарас Бульба», например, в VI классе читается и разбирается частями в течение ряда уроков. Естественно, что вопросы необходимо будет подготовить отдельно к I главе (Приезд Остапа и Андрия и сборы в Сечь), ко II главе (В пути), к III (Запорожская Сечь и выборы нового кошевого) и т. д.

К I главе надо поставить вопросы, касающиеся семейного быта и семейных отношений казаков, во II—сравнить Остапа и Андрия и выяснить картину степи, в III—остановиться на образе Тараса Бульбы и на характеристике Запорожской Сечи.

Так постепенно накапливается материал для составления характеристики и Тараса, и Остапа, и Андрия и для выяснения повести в целом.

Такой порядок разбора—вопросы по линии сюжета, а потом подытоживающая характеристика в логическом плане—возможен не только при чтении по частям, по главам, но и в заключительной части работы, когда чтение доведено до конца.

Так, в одной из московских школ был проведён урок по анализу образа Владимира Дубровского в следующем порядке.

Первая часть урока. Ученики, уже прочитавшие всю повесть, пересказывали историю жизни Вл. Дубровского (по ходу повести) и попутно выясняли вопросы: а) кто был Вл. Дубровский, б) его внешность, в) отношение к отцу и умершей матери, г) как постепенно Вл. Дубровский пришёл к решению стать разбойником? д) какие черты проявил он в качестве атамана разбойников? е) отношение его к Маше Троекуровой и её отцу, ж) как Пушкин относится к Вл. Дубровскому?

Вторая часть урока. Ученики под руководством преподавателя составили план характеристики:

1. Кто был Вл. Дубровский.

2. Его внешность.

3. Чем нам нравится Дубровский: а) защита чести отца, б) ненависть к насилию, в) справедливость, г) смелость.

4. Основные черты сходства и различия между Вл. Дубровским и Пугачёвым¹.

5. Отношение Пушкина к Вл. Дубровскому:

В какой степени такое построение урока допустимо в VII классе? Не следует ли в VII классе целиком перейти к системе вопросов не в сюжетном, а логическом плане, совпадающем с планом характеристики?

По отношению к большей части произведений, входящих в программу VII класса, это решение будет правильным. Однако, надо иметь в виду, что в программе VII класса есть произведения, раскрывающие образ персонажа в динамике, показывающие его постепенный рост.

Таковы, например, образы Павла Власова и Ниловны в романе «Мать».

Для выяснения этих образов сюжетный план остаётся в силе.

Вот порядок вопросов, по которому проходил анализ образа Ниловны в Московской 46 школе в 1939 г.—порядок, оказавшийся вместе с тем и планом характеристики.

Жизненный путь Ниловны («Мать» М. Горького)

1. Жизнь Ниловны при муже:
 - а) покорность мужу, заботность,
 - б) темнота,
 - в) религиозность.
2. Пробуждение сознания после смерти мужа:
 - а) тревога за сына,
 - б) разговор с сыном и новые мысли о жизни.
3. Сочувствие революционерам:
 - а) уважение и любовь к товарищам Павла,
 - б) ненависть к врагам рабочего класса.
4. Помощь революционерам:
 - а) Ниловна поддерживает сына в революционной борьбе,
 - б) распространение листовок.
5. Сознательное участие в революционном движении:
 - а) понимание правды революционного дела,
 - б) взгляд на себя как на человека, полезного рабочему классу,
 - в) участие в демонстрации 1 мая.
6. Типичность образа Ниловны:
 - а) мать рабочего Заломова, как прототип Ниловны,
 - б) какие стороны рабочего движения показаны в этом образе Горьким?

Этот план почти целиком следует сюжету, а вместе с тем хорошо раскрывает образ Ниловны.

Но для большинства произведений, изучаемых в VII классе, план характеристики не может опираться на развитие сюжета.

Если из того же романа «Мать» остановиться на образе Андрея Находки,—вопросник для выяснения этого образа надо строить не на последовательности событий, а на логической связи отдельных сторон персонажа.

Андрей Находка («Мать» М. Горького)

1. Прошлое Находки.
2. Внешний вид:

¹ Четвёртый вопрос предлагается при условии, если ученики ознакомились с «Капитанской дочкой» в порядке внеклассного чтения.

а) наружность,

б) одежда.

3. Преданность революционному делу.

4. Мягкое отношение к близким, к товарищам.

5. Твёрдость и решительность по отношению к врагам рабочего класса.

6. Андрей Находка и Павел Власов.

7. Типическое в Находке для рабочего-революционера.

Урок изучения персонажа и составления характеристики по плану указанного типа имеет свои особенности. План можно записать не только по окончании беседы, но и в процессе самой работы: выяснили первый вопрос, на доске появляется заголовок «Прошлое Находки», выяснили второй вопрос,—новый заголовок «Внешний вид» и т. д.

Такой порядок имеет то преимущество, что класс активно участвует в формулировке заголовков, и план, как результат коллективной работы, здесь же постепенно вырастает на глазах учащихся.

**Сравнительные
и групповые
характеристики**

Только что приведённый нами план показывает, что при изучении персонажа полезно бывает для сравнения привлекать другой персонаж, в том или ином отношении сходный с первым.

Но в индивидуальной характеристике персонаж, привлекаемый для сопоставления, играет чисто служебную роль: он нужен, чтобы резче оттенить какие-то черты основного образа.

Иное дело—сравнительная характеристика, где сопоставляемые герои выступают на равных правах.

Троекуров и А. Дубровский («Дубровский»), Павлуша и Костя («Бежин луг»), Остап и Андрий («Тарас Бульба») — в таких и подобных темах нас интересуют оба героя, как обобщение реальной действительности и одновременно как проблема, поставленная писателем.

Для сопоставления удобнее всего персонажи, в которых, при известном сходстве, преобладают контрастирующие черты. В сравнительных характеристиках обычно применяются два типа планировки: 1) вначале сопоставляются сходные черты, а потом—различные, противоположные или 2) вначале в известном порядке даётся характеристика первого персонажа, а потом, в том же порядке, контрастирующая характеристика второго персонажа.

Первая схема применима там, где у сопоставляемых персонажей сравнительно много сходных черт.

Так, Тургенев, изображая крестьянских мальчиков в ночном («Бежин луг»), оттеняет индивидуальные черты каждого, а в особенности Павлуши и Кости, но вместе с тем находит в них много общего, характерного для деревенских ребят его времени. Поэтому в сопоставлении Павлуши и Кости целесообразно идти таким путём:

I. Сходные черты:

а) когда и в какой среде жили Павлуша и Костя,

б) бедность,

в) темнота, суеверия.

II. Различия:

1. а) робость у Кости,

б) смелость Павлуши,

2. а) печальное настроение у Кости,

б) бодрое у Павлуши.

3. а) интерес к таинственному, поэтическому и трогательному у Кости,
б) попытки иронического отношения к небылицам у Павлуши.

III. Павлуша и Костя как два типа крестьянских детей старого времени.

Иначе следует планировать сравнительную характеристику персонажей, у которых автор выдвигает по преимуществу черты противоположные.

Пушкин изображает рядом Троекурова и Андрея Дубровского, сопоставляя их по контрасту. В повести на первый план выдвинуты черты резко противоположные, причём контраст последовательно проводится по всем линиям характеристики и Троекурова, и А. Дубровского.

Для составления в классе сравнительной характеристики можно предложить следующий план:

Троекуров

1. За что Троекуров ценил и уважал А. Дубровского?
2. Какие черты Троекурова проявились в ссоре с Дубровским?
3. Занятия и развлечения Троекурова.
4. Отношение Троекурова к мелкому дворянству и к звати (кн. Верецкий).
5. Как относится он к крестьянам и как крестьяне относятся к Троекурову?
6. Троекуров в семье (отношение к дочери).
7. Какие отрицательные черты указывает Пушкин у помещиков, подобных Троекурову?

Дубровский — отец

1. Как А. Дубровский относился к Троекурову в период их дружбы?
2. Как рисует А. Дубровского ссора с Троекуровым?
3. Занятия и развлечения Дубровского.
4. Отношение Дубровского к крупному, богатому дворянству.
5. Как Дубровский относится к крестьянам, а крестьяне — к Дубровскому?
6. Дубровский в семье (отношение к сыну).
7. Что положительного видел Пушкин у таких помещиков, как Дубровский?

По этому плану проводится коллективная классная беседа, после чего учащиеся дают устную характеристику Троекурова сравнительно с Дубровским.

От сравнительной характеристики следует отличать характеристику групповую, ставящую задачей выяснение образа какого-либо коллектива, массы, социальной группы.

В повести «Тарас Бульба», наряду с индивидуальными, резко очерченными персонажами (Тарас, Остап, Андрия и др.) дан образ запорожского казачества, Запорожской Сечи в целом.

«На пространстве пяти верст были разбросаны толпы народа. Они все собирались в небольшие кучи. Так вот она, Сечь! Вот то гнездо, откуда вылетают все те гордые и крепкие, как львы! Вот откуда разливается воля и козачество на всю Украину!» Так передано в повести первое впечатление Остапа и Андрия при въезде в Сечь.

И дальше, в III главе, Гоголь продолжает изображать Сечь, как единый коллектив, употребляя такие общие и собирательные термины, как «козачество», «юношество», «вся Сечь», «всякий приходящий сюда позабывал и бросал всё, что дотоле его занимало», «тут было множество опытных партизанов» и т. п.

В этой широкой картине, в массовых сценах, выступают то тут, то там отдельные фигуры: «запорожец, спавший на самой середине дороги, раскинув руки и ноги», «молодой запорожец отплясывал, заломивши чортом свою шапку» и т. п., но все эти образы появляются на один лишь момент как детали общей картины.

Составление плана характеристики запорожского казачества не вызовет больших затруднений, так как этот план в значительной части подсказывается самим Гоголем, описывающим и внешний вид Сечи, и состав населения, и административное устройство, и взгляды, стремления, нравы Запорожья.

Не следует относить к групповым характеристикам такие темы как «Чиновники по «Ревизору» или «Купцы в «Свои люди—сочтёмся». Правильнее назвать эти темы особой разновидностью сравнительных характеристик.

И Гоголь в «Ревизоре», и Островский в комедии «Свои люди—сочтёмся» ставили основной целью показать социальную среду, общественную группу, но они показали её через персонажей, индивидуальные особенности которых выступают очень чётко.

Поэтому, характеризуя чиновников Гоголя или купцов Островского, следует выяснить и общие, и особенные их черты.

В заключение следует отметить, что какой бы персонаж в школе ни изучали, какую бы характеристику ни составляли, основой всякого анализа должны быть факты, т. е. в первую очередь художественный текст, художественное слово.

Необходимо приучать школьников каждый свой вывод подтверждать ссылками на текст, внимательно вглядываться в то, как сказано у писателя, как говорят действующие лица, в каких выражениях писатель определяет своё отношение к героям.

Но о работе над поэтическим языком будет сказано ниже.

3. Пейзаж и образы-вещи.

Писатель изображает не только людей и их поступки, но и природу и вещи, обстановку, среди которой действуют люди.

Анализу пейзажа или другого предметного образа должна предшествовать в V—VI классе работа над выделением основных элементов литературного произведения. Школьников надо научить разграничивать в тексте повествование, описания разного типа, характеристику, диалог. Начать эту работу следует в V классе на таких, например, текстах, как—«Буран» (отрывок из «Капитанской дочки») — «Детство Обломова» и т. п.

Изучая пейзаж, необходимо прежде всего уяснить общую точку зрения, основное настроение автора, так как лишь таким путём можно понять отбор тех или иных сторон изображаемой действительности и особенности изобразительных средств и эмоциональной окраски образов.

Если пейзаж рассматривается как компонент произведения, общий характер его и основное настроение определяются из контекста. Пейзаж выполняет в произведении различные функции: он бывает необходим

писателю как фон или обстановка действия, или как средство для обрисовки образа-персонажа и передачи своего отношения к жизни.

В конце рассказа «Муму» учащиеся встречаются с описанием летней ночи, данным как переживания Герасима.

Как воспринимает природу Герасим, возвращающийся в деревню, в родную стихию, охваченный «отчаянной и вместе радостной решимостью»? «Перепела сотнями гремели кругом, взпуски перекликались коростели... ветер ласково ударял в его лицо, играл в его волосах и бороде...» Герасим «видел на небе несчётные звёзды, светившие его путь», а потом «восходящее солнце озарило его своими влажно-красными лучами». Такой видит ночь Герасим, и это помогает читателю лучше понять его настроение в минуты душевного подъёма.

В пейзажной лирике, как, например, в стихотворении «Весенняя гроза» Тютчева или «Утро» Никитина, основное настроение легко уясняется или из прямых авторских указаний, или из совокупности художественных средств.

У Тютчева оно выражено во вступлении: «Люблю грозу в начале мая», а у Никитина—в концовке: «Здравствуй, солнце, да утро весёлое!..»

Что касается отрывков, которые помещаются в школьных хрестоматиях в качестве образцов описаний, то некоторые из них, именно потому, что они взяты в отрывках, требуют от учителя дополнительных пояснений.

Таков, например, пейзаж (описание оврага, леса и т. п.) в отрывке «Ловля птиц» (из повести М. Горького «В людях»). Пейзаж даётся здесь с точки зрения мальчика, вынужденного ловлей птиц зарабатывать деньги, впечатлительного и наблюдательного, испытывающего сложные переживания: осенний пейзаж пробуждает в нём чувства и грусти, и радости, овраг для него наполняется музыкой птичьих голосов, ему «немножко жалко ловить пичужек, совестно сажать их в клетки, больше нравится смотреть на них, но охотничья страсть и желание заработать деньги побеждают сожаление». Кроме того это—городской мальчик, точнее—житель б. Нижнего Новгорода, как-то связанный с Кунавиным, отталкивающийся от «кунавинского мещанства».

Конечно, в основном отрывок «Ловля птиц» может быть понят нашим школьником и без объяснений, но лучше, если преподаватель чтению отрывка предпослёт небольшое предисловие—рассказ о М. Горьком—Алёше Пешкове в детстве. От этого горьковский пейзаж приобретёт в глазах учащихся больший интерес и значительность.

В литературном разборе необходимо останавливать внимание учащихся на образе-вещи.

Для характеристики Герасима из «Муму» существенное значение имеет описание его «каморки»:

«Он соорудил (в каморке) кровать из дубовых досок на четырёх чурбанах,—истинно богатырскую кровать; сто пудов можно было положить на неё,—не погнулась бы; в уголку стоял столик такого же крепкого свойства, а возле столика—стул на трёх ножках, да такой прочный и приземистый, что сам Герасим, бывало, поднимет его, уронит и ухмыльнётся».

4. Композиция.

Вопрос о композиции литературного произведения принадлежит к разряду сложных и мало разработанных вопросов в литературной науке и школьной методике. В этом—одна из причин того, что композиционный анализ не занял в работе учителя места, принадлежащего ему по праву, не стал ещё привычным приёмом изучения литературного произведения.

Прежде чем обращаться к методике, необходимо определить значение композиции в общей системе занятий по литературе, основные виды композиционного анализа и те специфические затруднения, какие могут встретиться в этой работе с учащимися V—VII классов.

Значение и виды композиции

Понятие композиции иногда подменяют понятием развития сюжета, т. е. говорят о композиции только как о связи последовательно развивающихся событий, придающей произведению формальную законченность и единство и тем самым удовлетворяющей эстетическому чувству читателя. Преподаватель, стоящий на этой точке зрения, видит свою задачу лишь в том, чтобы разъяснить ученикам развитие сюжета, найти экспозицию, завязку, сцены, задерживающие действие и сцены, толкающие его вперёд, сцену наивысшего развития сюжета (кульминацию) и развязку. Если при этом преподаватель добьётся того, что ученики уловят связь между частями и почувствуют их гармонию и цельность, он считает своё дело выполненным.

А между тем это—формалистическое понимание композиции, исходящее из неверного взгляда на единство содержания и формы. В действительности композиция органически связана с смысловой стороной произведения и всегда является одним из самых главных средств раскрытия его идеи. Композиция—значительно более широкое понятие, чем сюжет. Композиция это—соотношение частей и целого, это—связь всех элементов произведения, отражающая связи реальных общественных явлений в том свете, в каком их понимает и оценивает данный писатель. Принципы же соотношения и связей могут быть различны, почему возможны и разнообразные основные виды композиции.

Следует различать композицию произведения и композицию отдельного образа. В V—VII классах следует знакомить учащихся лишь с первой формой, отложив знакомство с композицией образа, как более трудную работу, до старших классов. Кроме того, следует различать в произведении соотношение образов, как бы поставленных рядом и изучаемых одновременно, и соотношение образов, раскрываемых во временной последовательности, в развитии. Первый вид композиции можно условно назвать статической, а второй—сюжетной или динамической композицией. Вот несколько примеров.

Образы композиционного построения.

а) «Деревня» А. С. Пушкина

о деревне, как приюте спокойствия, трудов и вдохновенья, раскрывается в ряде идиллических картин:

Стихотворение Пушкина «Деревня» легко разделить на три части.

В первой автор приветствует деревню, как «приют спокойствия, трудов и вдохновенья» и противопоставляет её столице, «порочному двору царей».

Везде передо мной подвижные картины:
 Здесь вижу двух озёр лазурные равнины,
 Где парус рыбака белеет иногда,
 За ними ряд холмов и нивы полосаты,
 Вдали рассыпанные хаты,
 На влажных берегах бродящие стада,
 Овины дымные и мельницы крылаты;
 Везде следы довольства и труда.

Но «мысль ужасная здесь душу омрачает»,—так по принципу контраста переходит поэт ко второй части, где он, гуманист, «друг человечества», показывает обратную сторону крепостной деревни с её диким барством и толпой измученных рабов, и опять-таки раскрывает свою мысль в ряде образов.

Склонясь на чуждый плуг, покорствуя бичам,
 Здесь рабство тоще влачится по браздам
 Неумолимого владельца.
 Здесь тягостный ярем до гроба все влекут;
 Надежд и склонностей в душе питать не смея,
 Здесь девы юные цветут
 Для прихоти развратного злодея;
 Опора милая стареющих отцов,
 Младые сыновья, товарищи трудов,
 Из хижины родной идут собою множить
 Дворовые толпы измученных рабов...

Так создаётся резкое противоречие между красивой идиллией и суровой действительностью, и это противоречие требует разрешения. Оно даётся Пушкиным в 3-й части:

«Увижу ль, о друзья, народ неугнетённый!» и т. д., раскрывающей основную идею всего стихотворения.

Как видно из этого анализа,—в стихотворении нет событий и нет развития действия. Образы в сознании читателя живут рядом, порядок их частично можно было бы изменить без ущерба для композиции. И тем не менее ясно, что это стихотворение Пушкина чрезвычайно целостно и внутренне едино. Композиция его построена на логической связи образов по смежности, контрасту и причинности. Это композиция бессюжетная, «статическая».

Второй пример—рассказ Тургенева «Бежин луг». б) «Бежин луг» И. С. Тургенева В этом произведении есть герой, проходящий через всё повествование—сам рассказчик. Есть и сюжет.

Рассказ представляет собой последовательную цепь событий, происходящих с героем: охотник блуждает по незнакомой местности, видит крестьянских детей в «ночном», присаживается к костру, наблюдает детей, слушает их рассказы, а утром уходит дальше. Кое-какие события происходят и с детьми: Павлуша бросается на лошади за волками, потом идёт к реке за водой и, испуганный, возвращается к костру и т. п.

Но этот сюжет играет в композиции не главную, а служебную роль. Он нужен автору для скрепы, для того чтобы связать основные компоненты, окрасить их единым настроением и придать произведению закруглённость, законченность. Организующий принцип композиции «Бежина луга»—не сюжетное развитие, не динамика событий, а логическое, «статическое» сопоставление компонентов.

Какие же это компоненты? На рассказе «Бежин луг» легко показать обычные компоненты произведения: повествование («события»), авторскую характеристику, диалог, вводные рассказы героев, портрет, пейзаж.

Для того чтобы выделить эти компоненты и определить их роль для выяснения идейного содержания произведения, надо проделать с учениками в классе следующую работу:

На левой стороне доски записывается коллективно составленный план «Бежина луга», а направо указывается, к какому, разряду компонентов относится та или иная часть.

Получаем примерно следующее:

План	Компоненты:
1. Июльский день	пейзаж
2. Охотник в незнакомой местности	события
3. Наступление ночи	пейзаж
4. Описание Бежина луга	пейзаж
5. Охотник у костра в «ночном»	события
6. Картина ночи	пейзаж
7. Описание мальчиков	портреты
8. Разговор мальчиков	диалог
9. Илюша — о домовом	вводный рассказ
10. Костя — о русалке	вводный рассказ
11. Разговор мальчиков	диалог
12. Непонятные ночные звуки	события
13. Рассказ Илюши о «белом барашке»	вводный рассказ
14. Неожиданная тревога	события
15. Отношение рассказчика к Павлуше	авторская характеристика
16. Рассказ Илюши о покойнике-барине и об Ивашке Федосееве	вводные рассказы
17. Появление у костра белого голубка	события
18. Павлуша и Илюша о Тришке	вводные рассказы диалог
19. Описание ночи	пейзаж
20. Странный крик цапли	события
21. Разговор мальчиков о бучиле и лешем	диалог
22. Разговор Федя и Вани (об Анютке)	диалог
23. Рассказы мальчиков о водяном и утопленнике	вводные рассказы
24. Что услышал на реке Павлуша?	события
25. Разговор мальчиков	диалог
26. Конец ночи и наступление утра	пейзаж
27. Охотник уходит из «ночного»	события
28. Смерть Павлуши	события

При оценке композиционной роли каждой из этих частей следует учесть, что «события» в «Бежине луге» излагаются очень кратко, как бы мимоходом, в то время как вводные рассказы мальчиков, их диалоги, их портреты даны подробно. Не менее детально описывается и пейзаж.

Выяснение композиционного значения частей приводит к выводам:

1. Основная цель автора — показать крестьянских мальчиков, выросших в условиях крепостного права («Записки охотника» изданы в 1852 г.), как людей с природным умом, любознательных, добрых, смелых (Павлуша), но не получивших образования и находящихся во власти самых диких суеверий. Эти черты мальчиков показаны через их рассказы, диалог, портреты, авторскую характеристику.

2. Пейзаж даёт обстановку, в которой происходит действие, а вместе с тем объясняет, под влиянием каких впечатлений тёмного ума рождаются в народе образы леших, русалок и т. д.

3. В изображении крестьянских детей, для того чтобы показать характерное для них противоречие между их природными данными и их умственной темнотой, автор сопоставляет различные компоненты, как вводные рассказы, портреты, пейзажи в логическом плане по сходству, контрасту, причинности, т. е. пользуется по преимуществу статической композицией.

Произведений, в которых, как в «Бежине луге», есть сюжет, по ему отводится второстепенная роль, много: «Хорь и Калиныч», «Кому на Руси жить хорошо» и т. п.

в) «Дубровский»
Повесть
А. С. Пушкина

3-й пример—«Дубровский» Пушкина. Об этой повести трудно сказать, что играет основную роль в её композиции: статическая ли система образов или динамика развёртывающихся событий: обе стороны композиционного построения совершенно в ней равноценны.

С одной стороны, можно сопоставить всех героев повести, установить их взаимоотношения, выделить среди них центральные фигуры, выполняющие главные роли, и таким путём подойти к пониманию «Дубровского».

Если изобразить эту связь героев графически, получим следующее:



Графика должна показать, что в повести—два враждебных лагеря. Во главе одного из них—Троекуров, во главе другого—Вл. Дубровский. Троекуров возглавляет правящую знать, держащую в подчинении и чиновников, и помещиков, и духовенство и вместе со всеми ними опирающуюся на крепостных крестьян. Взаимоотношения между Троекуровыми и всеми этими героями основаны на деспотизме и самодурстве, с одной стороны, и на рабском страхе и угодливости—с другой. К лагерю правящей знати принадлежат и кн. Верейский—европеизированный деспот, очень близкий по социальному положению и интересам к Троекурову. Вл. Дубровский, глава враждебного Троекурову лагеря, представляет собой полную ему противоположность: он—олицетворение благородства, рыцарской части и гуманности.

Коренное его отличие от Троекурова и кн. Верейского раскрывается с полной ясностью из отношений их к народу (крестьянам) и к Маше

Троекуровой. Но основной руководящий мотив борьбы Вл. Дубровского определяется из его отношения к отцу, А. Дубровскому: Вл. Дубровский в первую очередь—защитник семейной дворянской чести, мститель за смерть отца. Поэтому на него нельзя смотреть как на вождя крестьянского восстания.

Повесть «Дубровский»—реалистическое произведение: взаимоотношения действующих лиц, система этих образов отражает систему общественных отношений русской жизни начала XIX века.

Но к композиции повести «Дубровский» можно подойти иначе: со стороны динамики этой повести, внутренней связи, логики в развёртывании сюжета.

Определив основную сюжетную линию (борьба Вл. Дубровского с Троекуровым), надо будет найти место для всех эпизодов повести. Так будут выделены экспозиция, завязка, кульминация и т. д. Необходимо будет поставить вопрос о расхождении сюжета и фабулы, т. е. о причинах нарушения хронологической последовательности в ходе повести (эпизод о превращении Дубровского в француза Дефоржа).

Композиционный анализ в сюжетном плане не меньше, чем изучение системы образов, имеет значение для уяснения мотивов поведения и характера действующих лиц в повести «Дубровский».

Произведений, в которых композицию следует выяснять и в горизонтальном, и в вертикальном плане очень много. Большинство литературного материала, входящего в программу VI—VII классов, относится к этому разряду.

И, наконец, есть четвёртая группа произведений, смысл которых раскрывается лучше всего через уяснение последовательной смены картин—действий героев, т. е. через сюжет.

Таково, например, стихотворение Лермонтова «Три пальмы» (г) «Три пальмы» М. Ю. Лермонтова. Приступая к работе над композицией этого стихотворения, следует начать с составления плана. Учащиеся составляют привычный для них тематический план: 1. Оазис в пустыне. 2. Бесплезная жизнь пальм. 3. Ропот пальм на свою судьбу. 4. Приближение каравана. 5. Описание каравана. 6. Караван в оазисе. 7. Смерть пальм. 8. Уход каравана. 8. Гибель оазиса. 9. Пустыня на месте бывшего оазиса.

Но этот тематический план ещё недостаточен для того, чтобы выяснить идейное содержание стихотворения. Для этой цели необходимо будет определить внутреннюю связь между всеми этапами драмы, развёрнутой в стихотворении Лермонтова. Надо найти завязку, кульминацию и развязку и определить значение всех остальных частей, для чего тематический план придётся перестроить в план композиционный.

Проделав эту работу, учащиеся приходят примерно к следующему:

А. Экспозиция. 1. Цветущая жизнь оазиса. 2. Бесплезность пальм. 3. Желание пальм принести пользу людям.

Б. Завязка. 4. Появление каравана.

В. Развитие действия. 5. Беспечная эгоистическая жизнь каравана. 6. Радость и гостеприимство пальм.

Г. Кульминация. 7. Чёрствая неблагодарность каравана.

Д. Развязка. 8. Уход каравана и гибель оазиса. 9. Смерть в пустыне.

Когда ученики, составив такой план, вновь перечитают заголовки в последовательном порядке, им будет вполне ясно, что именно развёртывание сюжета, развитие «борьбы» палым и каравана даёт возможность лучше понять смысл стихотворения Лермонтова.

Целый ряд произведений, входящих в программу VI—VII классов, принадлежит к этой группе. В качестве примеров можно указать стихотворение Майкова «Эмшан», былинку «О Вольге и Микуле», новеллу Чехова «Смерть чиновника» и т. п.

**Наглядность
в выяснении
композиции**

Определив основные виды композиционного анализа, следует выяснить вопрос о том, что особенно затрудняет учащихся V—VII классов в этой работе.

Дело в том, что эта работа требует от учащихся навыка в абстрактном мышлении в значительно большей степени, чем другие формы работы с текстом. Когда учащийся пересказывает содержание произведения и передаёт события в том порядке, в каком он их запомнил, он мыслит конкретными образами и устанавливает между ними ту временно-причинную связь, какая дана автором. Иное дело анализ композиции. Здесь нужно абстрагироваться от отдельных образов и думать об их соотношении, нужно расчленить произведение и самостоятельно, по-новому связать составные его элементы.

Для того чтобы помочь учащимся в этом трудном для них абстрактном мышлении, полезно привлекать средства изобразительного искусства, пользоваться наглядностью: графикой и картиной.

Кроме того, подводя учеников к вопросам композиции, необходимо соблюдать строгую постепенность и начинать с простейших наблюдений.

**Подход
к композиции
в V классе**

Первоначальные наблюдения над композицией делаются ещё в V, а иногда и в IV классе. Исходный момент для таких наблюдений—составление плана.

Для учеников V класса план—это простой перечень частей прочитанного произведения или отрывка. Уловить значение каждой части для понимания целого для них ещё очень затруднительно.

Однако эти наблюдения следует начинать и в V классе. Так, прочитав «Бородино» Лермонтова и составив его план, можно спросить учеников, какие части они считают главными. Те, в которых описывается Бородинский бой: «Ну ж был денёк!» и «Вам не видать таких сражений!» Почему эти части главные? В чём смысл всего стихотворения? Как показан в нём русский солдат, русский народ?

А для чего Лермонтов говорит о настроении солдат до Бородинского боя: «Мы долго молча отступали»?.. Для чего потом рисует приготовления к бою: «И вот нашли большое поле»?.. и т. д.

Таким путём ученики выясняют функциональную роль каждой части и подходят к пониманию композиции стихотворения.

В V классе чаще бывают случаи, когда ученики рассматривают не всю композицию, а лишь отдельные, наиболее выразительные компоненты. Так, прочитав рассказ «Муму», решают вопрос, какое значение имела история с Татьяной для дальнейшего хода рассказа. Читая «Мороз, Красный нос», учитель спрашивает, как связать с изображением крестьянской жизни Некрасовский пейзаж:

Сурово метелица выла
И снегом кидала в окно,
Невесело солнце всходило...

В целях наглядности можно при этом обратить внимание учащихся на помещённую в их хрестоматии репродукцию с картины Перова «Похороны крестьянина»: человеческое горе показано на этой картине также на фоне сурового пейзажа.

Разбирая рассказ Фадеева «Метелица», учитель останавливается на портрете мальчика—пастушонка: «худенький, в лаптях, в изорванных штанишках, с просвечивающимися голыми коленками, убогий с хозяйского плеча пиджака». Учитель спрашивает: Мы с вами ещё не знаем этого мальчика. Но не видно ли из описания его царужности, на чьей он будет стороне и поможет ли он Метелице?

Подобные наблюдения над текстом приучают учеников осмысливать художественные детали в аспекте общего смысла произведения, пусть даже ученики и не подозревают того, что они занимаются такими сложными вопросами, как вопросы композиции.

VI класс Более развёрнутое понятие о композиции и ознакомление с самым этим термином ученики должны получить в VI классе. С этого времени необходимо на всём протяжении средней школы,—чем дальше, тем больше,—пользоваться композиционным анализом, как обычным методом работы над произведением.

а) «Железная дорога» Некрасова Для начала углублённой работы над композицией в VI классе удобнее взять не сюжетный рассказ, а небольшое произведение с чётким планом и преимущественно «статической» связью частей, например «Железную дорогу» Некрасова. Прежде чем приступить к разбору, проводим беседу о том, что называется композицией.

Что такое композиция? Применительно к каким предметам употребляется это слово? Ведь в широком смысле можно говорить о композиции всякой вещи, сделанной человеческими руками: о музыкальной пьесе, картине, литературном произведении, о машине, о любой вещи, нас окружающей.

Учитель называет для образца какой-нибудь предмет, находящийся перед глазами учащихся, например парту, и просит дать определение этого предмета. Ученики обычно дают нечёткое определение и приходят к выводу, что определить даже такой знакомый предмет как парта,—дело не лёгкое.

Учитель говорит: Чтобы лучше понять предмет, надо разобрать, из каких он состоит частей и зачем нужна каждая часть, т. е. надо понять его композицию.

Ученики называют в парте три основные части: покатый стол, сиденье, рассчитанное на двоих, и спинку, разъясняют значение каждой части и приходят к более точному и правильному определению парты.

Так ученики убеждаются в том, что изучение композиции помогает пониманию предмета.

А верно ли это по отношению к картине?

Учитель показывает картину, самым своим содержанием непосредственно подводящую учеников к «Железной дороге» Некрасова. Это

картина Савицкого «Ремонт железной дороги», имеющаяся в хрестоматии «Родная литература» для VI класса. Перед учащимися ставятся те же вопросы, какие были поставлены при выяснении композиции вещи: какие основные части вы видите в картине? Как они между собой связаны? Какое значение имеет каждая часть для понимания картины в целом? Что, как и зачем?—три основных вопроса всякого композиционного анализа.

В центре картины—двое пожилых рабочих везут тачки, нагружённые камнем. Мускулы рабочих напряжены, на ногах—лапти, ворот рубахи расстёгнут. Справа видны такие же рабочие, старые и молодые. Одни из них нагружают тачки камнем, другие тащат их вниз.—Виден ряд сломанных тачек, не выдержавших тяжёлого груза. Слева—рельсы, полотно железной дороги, а за ним снова рабочие. С большим усилием они тащат тачки в гору и делают это вдвоём: один впрягается и идёт впереди, другой толкает тачку сзади. В отдалении, близко к центру картины, видна фигура человека, одетого в хорошие сапоги и пиджак и вооружённого палкой. Всё это дано на фоне летнего пейзажа. Открытое место, камень и песок... зной нестерпимый... солнце нещадно палит.

В чём связь между всеми этими деталями и что даёт каждая из них для понимания картины Савицкого?

Заглавие картины «Ремонт железной дороги» толкает на то, чтобы видеть в ней прежде всего последовательные моменты процесса ремонтных работ. Вот скалывают и нагружают тачки, вот тащат их вниз, вот подвигают на противоположную возвышенность и куда-то увозят. Производится, очевидно, выемка для расширения и укрепления железнодорожного полотна. Но последующий анализ композиции приводит к пониманию другого, более существенного, социального смысла картины. Всеми своими деталями: и фигурами рабочих, и видом сломанных тачек и пейзажем знойного дня картина говорит о тяжести труда рабочих в царской России. Этот же идейный смысл картины подчёркнут фигурой надсмотрщика-десятника, одного из тех, о ком говорили некрасовские «мертвецы»: «Грабили нас грамотей-десятники».

Следует добавить, что расстановка фигур рабочих и изображение места действия (по краям—две возвышенности, а посредине выемка) придаёт картине стройность, гармоничность внешнего оформления. При изучении композиции необходимо было бы привлечь распределение светотеней и красок в оригинале картины, но учитель не может касаться этого вопроса, так как имеет дело с репродукцией.

После того, как ученики на примерах вещи и картины наглядно увидели, что такое композиция и для чего надо её изучать, учитель переходит к «Железной дороге» Некрасова.

Начинает он с составления плана. План подсказан Некрасовым, и стихотворение разбито им на 4 части. Ученики в коллективной беседе устанавливают заголовки: 1. Славная осень! 2. Тяжёлый труд рабочих-строителей железной дороги; 3. Презрительное отношение генерала к народу; 4. Темнота рабочих и рабская зависимость их от купца-подрядчика. Кроме плана, ученики должны отметить эпиграф стихотворения: разговор Вани с отцом-генералом о том, кто строил железную дорогу.

Составив план и записав его для наглядности на доске, учитель

переходит к анализу функций частей плана и, следовательно, к композиции стихотворения.

В «Железной дороге» Некрасова есть сюжет, развитие действия, причём действующим лицом является сам Некрасов. Осенью поэт едет по только что выстроенной железной дороге. Он слышит разговор Вани с отцом, вмешивается в этот разговор и рассказывает мальчику правду о крестьянах-рабочих, подлинных строителях железной дороги. Генерал возмущён, он находит рассказ поэта неверным и односторонним и просит показать Ване светлую сторону жизни. Тогда поэт рассказывает об окончании работ и об отдыхе рабочих, но вместо светлой стороны жизни рисует мальчику самую мрачную картину народной темноты и рабства.

Учитель будет говорить об этом сюжете позднее: в основу анализа композиции «Железной дороги» он должен взять не сюжет, а сопоставление, логические связи его частей. Учитель обращается к анализу написанного на доске плана и спрашивает учеников: Какую часть вы считаете самой главной? Вторую. Что говорит в ней Некрасов о жизни трудового народа и о его будущем? С какой целью он раскрывает во 2-й части положение крестьян сначала в форме общего рассуждения о царе-голоде, потом в виде песни-жалобы мертвецов и, наконец, через конкретный образ высокорослого больного белоруса, у которого «губы бескровные, веки упавшие, язвы на тощих руках, вечно в воде по колена стоявшие ноги опухли, колтун в волосах»? В какой ещё части Некрасов рисует положение народа? Что добавляет эта часть к тому, что было сказано во 2-й части? Каков же общий взгляд Некрасова на народ и его будущее?

Если во 2-й части говорилось о крестьянах, о трудовом народе, то кто, чьи взгляды показаны в 3-й части? С кем знакомит нас Некрасов в 4-й части? В каком отношении 3-я и 4-я части противоположны 2-й, контрастируют с ней? Для чего выведены на сцену генерал-дворянин и подрядчик-купец?

Почему стихотворение начинается с осеннего пейзажа?

Из каких слов видно, что поэт дал картину «славной осени» для того, чтобы усилить впечатление от гнетущей картины народного рабства и эксплуатации?

Так анализ композиции стихотворения приведёт учащихся к пониманию того, что Некрасов в «Железной дороге» показал, с одной стороны, жизнь трудового народа, а с другой—враждебные народу силы: правящее дворянство и буржуазию, и тем самым правильно отразил общественные отношения в России после 1861 г. Тот же анализ композиции говорит о том, что Некрасов верил в силы народа, в грядущую революцию.

Но это не всё. Учитель обращается и к сюжетной стороне стихотворения и через сюжет—к образам поэта и Вани. В беседе с учениками выясняется, что поэт, как видно из его отношения к трудовому народу,—демократ и революционер, а обращается он к Ване для того, чтобы через голову его отца просветить мальчика, дать ему правильные понятия об общественной жизни. И в этом отношении «Железная дорога» также отражает реальные общественные отношения начала 60-х годов, когда революционеры-демократы, как Чернышевский, Добролю-

бов, Михайлов, а также и Некрасов,—одну из своих задач видели в пропаганде революционных идей среди наиболее жизнеспособной и отзывчивой части молодёжи из привилегированных классов.

б) «Смерть чиновника»

Иной характер имеет анализ композиции тех произведений, в которых основным организующим принципом является сюжет. Здесь внимание учащихся должно быть направлено на смену событий, на развитие действия, а для этого учащиеся находят завязку, кульминацию, развязку действия и сцены, выполняющие роль экспозиции.

Но только не следует, как это иногда бывает, превращать этот композиционный анализ в чисто формалистическое упражнение. Необходимо, чтобы, наблюдая за развитием действия, учащийся видел, как с каждым эпизодом всё полнее раскрывается идейное содержание произведения, характеры действующих лиц, их столкновения и связанные с этим общественные противоречия.

Хрестоматия «Родная литература» в VI классе удачно берёт для выяснения сюжетной композиции новеллу Чехова «Смерть чиновника». Роль сюжета в композиции на этом произведении выступает очень наглядно.

Работа, как обычно, начинается с составления плана. Рассказ разбит на части, и ученики решают вопрос о том, какое значение в развитии действия имеет та или иная часть.

Но этот анализ будет бесцельным, если учитель не выяснит предварительно, какой конфликт, какое столкновение интересов, чувств, характеров намечено и разрешается в произведении.

В рассказе Чехова показаны два противоположных чувства, два характера: рабий страх маленького чиновника, опасющегося, «как бы чего не вышло», и гнев властного генерала.

Учащиеся должны проследить, в каких эпизодах зарождаются у героев эти чувства, как они параллельно развиваются, поддерживая и питая друг друга, и как, наконец, доходят до кульминации, за которой немедленно следует развязка. Графически это можно представить в следующем виде:

Экспозиция	Завязка	Развитие действия	Развитие действия	Задержка действия	Развитие действия		Кульминация	Развязка
					Новое извинение в апартаментах генерала	Задержка действия		
В театре на «Корневильских колоколах»	Но вдруг..	Извинение в театре	2-е извинение в театре	Разговор с женой дома	Извинение в приёмной генерала	По дороге домой	Последнее извинение	Смерть

Необходимо объяснить, что чувства действующих лиц: страх у одного и гнев у другого—не имели в данном случае никаких непосредственных серьёзных оснований (и в этом комический характер конфликта). Страх чиновника был результатом недоразумения, самовнуше-

ния, или, как сказал бы Гоголь, «слепого тумана, какой напускают люди друг другу в очи».

Но они—этот страх и вызванный им генеральский гнев—имели более отдалённые и глубокие основания в той атмосфере всеобщей униженности и страха, в которых Чехов усматривал характерные особенности своей эпохи.

Таким образом, анализ нарастания действия, т. е. сюжетной композиции чеховской новеллы, помогает увидеть в комическом столкновении маленького чиновника с генералом отражение политической системы старой России и её общественных противоречий.

в) «Тарас Бульба» В том же VI классе следует остановиться и на системе образов, как средстве раскрытия композиции произведения.

Первоначальные наблюдения над соотношением главных и второстепенных персонажей и на роли пейзажа или портрета в композиции делаются уже в V классе на таких произведениях, как «Муму» или «Дети подземелья». В VI классе эта работа может быть проведена в более развёрнутой форме.

Чрезвычайно пригодным материалом для этой цели является повесть Гоголя «Тарас Бульба»,—при условии, если учащиеся познакомятся с повестью не в отрывках, данных в хрестоматии, а полностью.

Выяснив основную идею повести, рисующей героическую борьбу украинского козачества XVI века с иноземными захватчиками, преподаватель ставит вопрос о том, в ком из действующих лиц эта идея проявляется с наибольшей силой. Учащиеся ответят: в Тарасе Бульбе. Из чего это видно? Анализ содержания, в особенности последней части повести, легко убедит, что Тарас—наиболее выдержанный, наиболее законченный тип казака-патриота. Именно в его деятельности, в его высказываниях ярче всего проявляются героические черты запорожского козачества.

Для чего же даны в повести Остап и Андрий? Что дают эти образы для характеристики Тараса и в чём их самостоятельная роль? Не трудно ответить, что в этих образах показаны два диаметрально противоположных отношения к родине: верность и измена. Каждый из братьев доходит в своём жизненном пути до крайнего предела: один погибает как смелый герой от руки врагов, другой вступает в борьбу со своими и гибнет как предатель от руки родного отца.

Вместе с тем эти две гибели показывают и Тараса как человека, никогда не останавливающегося на середине и неизменно преданного одной задаче—защите «веры и отчизны».

Так же нетрудно учащимся определить композиционную роль и массовых сцен: описания Запорожской Сечи и битвы под Дубно. Сопоставление Тараса с Кукубенко, Мосием Шило и со всем остальным козачеством даёт возможность судить о его типичности.

Существенное значение для понимания повести имеет образ казачки-матери. Этот образ, вызывающий у читателя сочувствие и жалость, может показаться диссонансом в произведении, проникнутом пафосом борьбы за родину. Но это—диссонанс неизбежный, так как «даром ничто не даётся: борьба жертв искупительных просит». Следует отметить как заслугу Гоголя-реалиста то, что он, изображая героиче-

скую борьбу русского народа, не затушевал и теневых сторон этой борьбы и правдиво показал тех, кто был в ней невольным страдательным лицом.

В системе образов повести надо найти место и образу «прекрасной полячки». Необходимо перечитать сцену свидания Андрия с польской панной, так как лишь эта сцена может объяснить, что побудило Андрия изменить родине, и в каком смысле был прав Тарас, когда, убив сына, сказал: «Чем бы не козак был? И станом высокий... и рука была крепка в бою! Пропал, пропал бесславно, как подлая собака!»

Наконец, в несомненной гармонии с «могучим, широким размахом русской души», показанным в образе Тараса и других, находится и картина свободной, бескрайней степи.

Так всё слито воедино, всё крепко спаяно в гениальной повести Гоголя—к такому выводу о композиции «Тараса Бульбы» надо привести учащихся VI класса.

В VII классе изучение композиции углубляется, так как учащиеся имеют дело с более сложными произведениями.

а) «Размышления у парадного подъезда»
Н. А. Некрасова

Вот «Размышления у парадного подъезда» Некрасова, композиционно сложное произведение. Особенность его структуры в том, что оно одновременно и система образов, и сочетание художественных картин с рассуждением автора.

В процессе коллективного разбора композиции составляется схема, которую преподаватель записывает на классной доске:

Картина парадного подъезда		Противопоставление образов барина и крестьян		Размышления	
По торжественным дням	В обычные дни	Крестьяне у парадного подъезда	Владелец роскошных палат	О современном рабочем состоянии народа	О его возможном будущем

Из схемы видно, что контраст и здесь основной принцип структуры стихотворения Некрасова. Уже во вступительной части, в сопоставлении двух сцен: по торжественным дням съезжаются к подъезду «довольные собой гости», а в обычные дни его осаждают «убогие лица»—дан основной тон, как бы увертюра к стихотворению. В главной части этот контраст развёртывается. Решительно и резко противостоят друг другу два образа, два класса.

С одной стороны:

Загорелые лица и руки,
Армячишка худой на плечах,
По котомке на спинах согнутых,
Крест на шее и кровь на ногах,
В самодельные дапти обутых...

С другой стороны:

... Владелец роскошных палат...
Считающий жизнью завидною
Упоение лестью бесстыдною,
Волокитство, обжорство, игру...

Эта контрастность, это изображение глубочайшего классового неравенства совершенно правильно отражает социальную сущность наблюдаемой Некрасовым русской жизни крепостной эпохи и делает понятной и третью заключительную часть, где поэт обобщает все свои наблюдения над судьбами крепостной деревни.

б) «Капитанская дочка»
А. С. Пушкина

В анализе «Капитанской дочки» Пушкина ученики VII класса знакомятся с новой стороной сложной композиции,—с связью сюжетных линий произведения. «Капитанская дочка»—это рассказ о личных отношениях Гринёва, Швабрина и Марьи Ивановны Мироновой. Борьба Гринёва и Швабрина из-за Марьи Ивановны могла развернуться и в иной обстановке, вне пугачёвского движения, она имеет самостоятельное значение.

Вместе с тем «Капитанская дочка»—рассказ о социальном конфликте, о борьбе народных масс с правящим дворянством и об отношении Гринёва, Швабрина и Марьи Ивановны к пугачёвскому движению.

Первая сюжетная линия развёрнута во взаимоотношениях: Гринёв—Швабрин—Марья Ивановна.

Вторая линия—в образах: Гринёв—Швабрин—Пугачёв.

Кто из героев поставлен в центре повести и как он связывает воедино обе сюжетные линии?

При решении этого вопроса надо обратиться к основному смыслу повести, к основной проблеме, в ней поставленной.

Приходим к выводу, что ключ к пониманию повести—в эпиграфе: «Береги честь смолоду». Основная цель повести—раскрыть понятие «чести», показать, как эта «честь» по замыслу автора должна проявляться и в личных, семейных, и в общественных отношениях. Наиболее полно эта идея раскрыта в образе Петра Андреевича Гринёва, являющегося центральным лицом повести. Пушкин со всей присущей ему художественной правдивостью даёт не схему идеального героя, «рыцаря чести», а реальный образ молодого человека, воспитанного в предрассудках старозаветного дворянского общества XVIII века и по своему мировоззрению не возвышающегося над взглядами «отцов». Но этот молодой человек обладает моральной неспорченностью и наделён хорошими качествами: он честен, верен данному слову, смел, решителен, и он всем своим поведением показывает, что такое человеческая «честь» в условиях конкретной исторической обстановки. Гринёв—лучший, «идеальный» дворянин XVIII века.

Следует разъяснить ученикам, что идея «чести», т. е. правильного общественного и личного поведения, раскрывается и другими писателями применительно к другому времени и к другой среде, но тогда она воплощается в других художественных образах. Остап в «Тарасе Бульбе» Гоголя или Павел Власов в романе «Мать» М. Горького также герои

«чести», также верно служат своему долгу, но понимание ими чести иное, что делает их типичными для иной среды и эпохи. И мы теперь говорим о «чести, доблести и геройстве», но вкладываем в слово «честь» своё, советское, содержание.

Как же идея чести раскрывается в повести Пушкина?

Для выяснения этого вопроса переходим к анализу сюжетных линий.

Где завязка намечающегося столкновения Гринёва и Швабрина из-за Марьи Ивановны? Найдите сцены, развивающие эту борьбу. Где она достигает наивысшего развития? Где её развязка? И как это постепенно всё полнее и ярче раскрывает образ Гринёва? Сопоставьте Гринёва со Швабриным.

Выделите сцены, показывающие общественную борьбу, историю пугачёвского движения. В какой главе даётся первое указание о возможности общественного конфликта? Какая сцена в этом отношении является кульминационной? Где развязка? Проследите, как во всех этих сценах раскрывается образ Гринёва. И опять сопоставьте Гринёва и Швабрина.

Для чего в повести даны одновременно и личная и общественная борьба? Почему это был наиболее удобный путь для раскрытия идеи повести?

в) «После бала»
Л. Н. Толстого

В программе VII класса есть произведения с двумя сюжетными линиями, но только эти линии идут не параллельно, как в «Капитанской дочке», а по принципу «рассказа в рассказе». Это—«После бала» Л. Толстого и «Человек в футляре» Чехова. Связь двух сюжетных линий в этих рассказах в преподавательской практике получает иногда неправильное формалистическое освещение: преподаватели склонны бывают видеть в повествовании рассказчика Ивана Васильевича о самом себе (начало и конец «После бала») или в повествовании о Буркине и Чимше-Гималайском, в их беседе (начало и конец «Человека в футляре»), формальный приём художественного «обрамления». Помимо этой внешней стороны, необходимо вскрыть внутреннюю, психологическую и идейную связь образов, данных в «обрамлении», с образами, нарисованными на самой картине. Только это даст ученикам правильное представление о сложной композиции изучаемых рассказов Л. Толстого и Чехова.

Следует оговориться, что проводить такой анализ можно только в хорошо подготовленном VII классе.

Разбор рассказа «После бала» следует начинать с выяснения плана. План составить легко, так как «После бала» явно делится на 4 части: вступление, две основные части и заключение. В основных частях, связанных по контрасту, развёрнуты образы полковника, его дочери, а во всём рассказе, включая в него и вступительную и заключительную части, постепенно раскрывается образ рассказчика.

Графически эта динамика рассказа может быть показана в виде схемы (см. стр. 135).

О чём говорит это движение образов? Начнём с центральных сцен.

Что раскрывает Толстой в основных частях рассказа? Показную сторону и подлинное нутро дворянского общества: внешний блеск и наряду с этим—бездушие. Динамика образа полковника идёт по линии противопоставления света и теней, резко очерченного контраста.

Вступление	На балу	После бала	Заключение
	Полковник и его дочь	Полковник и истязуемый солдат	
Рассказчик приступает к описанию случая, изменившего всю его жизнь	Восторженное состояние рассказчика на балу	Впечатление, произведённое на рассказчика сценой зверской расправы с солдатом	Как изменилась жизнь рассказчика

Это контрастирование—один из излюбленных приёмов Л. Толстого, в особенности там, где он показывает классовые противоречия или противоречивые стороны жизни («Плоды просвещения», «Воскресение» и др.). Такой приём вытекает из общей идейной позиции Л. Толстого, из его стремления разоблачать фальшь феодального и капиталистического мира. И в данном рассказе этим приёмом он «срывает маски» с господствующего класса.

Обращаемся к тексту рассказа, чтобы показать, как контрастность в раскрытии образов («срывание масок») проявилась в изобразительных средствах писателя.

Варенька Б.—грациозная и величественная, с царственным видом; отец её—красивый, статный, с радостной улыбкой, как и у дочери; хозяин бала, губернский предводитель—добродушный старичок, хлебосол и т. п.—*всё это—«маски» первой картины*. А что скрывается за этими масками?

Это показано в следующей картине «После бала» в словах: «самоуверенный, гневный голос полковника» или: «делая вид, что он (полковник) не знает меня, он, грозно и злобно нахмурившись, поспешно отвернулся».

Текстуальный анализ, сопоставление эпитетов конкретизируют положение о контрастности образов как основной особенности композиции «После бала».

Но в рассказе, помимо образов полковника и его дочери, дан образ рассказчика. Он тоже показан в движении: вначале едва намеченный, он постепенно раскрывается в главных сценах и окончательно выясняется лишь в заключительной части рассказа.

Сопоставление Ивана Васильевича с полковником и Варенькой покажет учащимся, что Иван Васильевич отличался от окружающих своей впечатлительностью, добротою, гуманностью.

Поэтому в ту картину жизни дворянского общества, которая содалась у читателя на основании образов полковника и его дочери, надо внести поправку: в дворянском обществе были люди, недовольные этой жизнью, сумевшие разглядеть за её блестящей внешностью эгоизм, бессердечность и искавшие для себя выхода.

Анализ заключительной части рассказа приводит учащихся к выводу, что Иван Васильевич правильного выхода, однако, не нашёл: он «нигде не служил», отошёл от господствующего класса, но не вступил с ним в борьбу.

Как выяснить связь образов в «Человеке в футляре» и вместе с тем показать связь двух сюжетных линий: рассказа о Беликове и рассказа о Буркине и Чимше-Гималайском?

Конспективно содержание классной беседы сводится к следующему:

1. Центральная фигура—Беликов. В этом образе Чехов показал широко распространённое в конце XIX в. общественное явление. Царское самодержавно-дворянское правительство стремилось держать общество в определённых, строго очерченных рамках и воспитывало людей-рабов, подобных Беликову, у которых подчинение вошло в привычку и которые настолько боялись всего нового, что «всякого рода нарушения, уклонения, отступления от правил» приводили их в панический страх.

2. Как этот страх и мнительность («как бы чего не вышло») действовали на окружающих? На каких образах это показано? (учителя, директор, дамы, весь город).

На каких второстепенных персонажах показана типичность беликовщины? (Мавра, Афанасий).

3. Все ли герои рассказа подчиняются давящему влиянию «человека в футляре»? В ком из героев рассказа, соприкасавшихся с Беликовым, видно стремление к самостоятельности, к новой жизни? В Вареньке? «Разбитная, шумная», она готова была выйти замуж за Беликова. В Коваленко? Он понимает, что «атмосфера в гимназии удушающая, поганая», но выводов о борьбе с такой жизнью ещё не делает («Уеду к себе на хутор и буду там раков ловить и хохлят учить»). В Буркино? Он понимает ценность свободы, но приходит к безнадёжному выводу: после смерти Беликова,—говорит он,—«жизнь потекла попрежнему, такая же суровая, утомительная, бестолковая».

4. В значительно большей степени протест против «футлярной» жизни показан не у тех, кто непосредственно участвовал в истории Беликова, а у слушателя рассказа, у Ивана Ивановича. На него рассказ производит сильное впечатление: «Нет, больше жить так невозможно!»

5. Система образов в рассказе Чехова говорит о том, что в интеллигентских кругах в конце XIX в. было движение, были, наряду с приживённостью и страхом, живые, честные стремления, и что сам автор был на стороне этих ищущих и новых людей.

5. Поэтический язык.

Изучение поэтического языка выделено нами как особая проблема чисто условно: в педагогическом процессе языковый анализ неотделим от анализа содержания и сопровождает все виды занятий по литературе. Изучают ли учащиеся образ-персонаж или другие образы произведения, выясняют ли композицию, готовятся ли к выразительному чтению или к рассказыванию,—ко всему этому они идут через художественное слово, через поэтический язык.

Вопрос о задачах и приёмах работы над поэтическим языком требует, однако, специального рассмотрения, так как именно в этой области чаще всего допускаются методические ошибки.

Основная ошибка—формальный анализ языка, вытекающий из непонимания его идейно-эмоциональной функции.

Как не надо
изучать
поэтический
язык

Неопытные словесники поступают нередко так. Прочитали в VI классе стихотворение Пушкина «Кавказ», составили его план, учитель объяснил непонятные слова и поговорил об идее стихотворения. После этого даётся задание на дом: Выпишите из стихотворения сравнения, метафоры и эпитеты.

Ученики дома приступают к выполнению задания. Легче всего им найти сравнения, так как у сравнений есть такие надёжные признаки, как слова: как, как будто и т. п. Поэтому ученик, не задумываясь, выписывает: «играет и воеет, как зверь молодой». Не трудно, по мнению ученика, выбрать и эпитеты. Надо найти слова, отвечающие на вопрос: какой? И ученик на основании этого логического признака пишет: *грозные обвалы, нагие громады, мох тощий, кустарник сухой, зелёные сени, злачные стремнины, нищий наездник, клетка железная* и т. п.

Хуже всего ученикам представляется дело с метафорами, потому что в стихотворении встречается немало таких сомнительных слов, которые надо понимать в переносном смысле, т. е. считать их метафорами, но они в то же время отвечают на вопрос: какой, т. е. являются как будто эпитетами, например: *весёлые долины, свирепое веселье, голодная волна, немые громады*. Учащиеся решают вопрос об этих сомнительных словах по-разному: одни зачисляют их в разряд эпитетов, другие — метафор.

Ясно, что такое схоластическое упражнение не имеет никакого образовательного значения: оно приводит к неверным выводам (пример: *железная клетка*) и не учит различать средства художественной изобразительности.

Причина в том, что языковый анализ ведётся учениками в отрыве от содержания. Языковый анализ в этой работе не является средством уяснения образов и идейного смысла произведения.

Учитель должен исходить из положения, что поэтический язык писателя неразрывно связан с работой его сознания, что писатель ищет слов, передающих мысль и образ с наибольшей точностью, правдивостью и силой.

Такие же творческие усилия необходимы и читателю для того, чтобы он мог пережить и понять произведение.

Надо вызвать у учащегося творческие усилия ума и воображения, чтобы он понял и оценил язык писателя. И надо, чтобы он вчитался и вдумался в язык писателя, для ещё более полного и глубокого проникновения в произведение. На этом взаимодействии языка и мышления, при ведущей роли сознания, и надо строить методику работы над художественным словом.

Наблюдения
над языком
через
воссоздание
образа

Пути к деятельной, творческой работе мысли и воображения читателя зависят от особенностей материала.

Есть произведения, содержание которых очень близко личному опыту учащихся, например, пейзажи Пушкина, Никитина, Тургенева, Аксакова и др. Все учащиеся так или иначе наблюдали утро, летний день, грозу, ледоход, они видели те краски, слушали те звуки, какие нашли словесное, художественное воплощение в классических описаниях, вошедших в школьные хрестоматии.

В таких случаях наиболее целесообразно вызвать у учащихся аналогичные живые воспоминания, прежде чем приступить к анализу текста.

Возьмём для примера из учебной книги VI класса а) «Лес и степь» Тургенева текст, обычно очень затрудняющий учителя: пейзаж из рассказа Тургенева «Лес и степь». Для одного часового урока берётся следующий материал:

— «А летнее, июльское утро! Кто, кроме охотника, испытал, как от-
радно бродить на заре по кустам? Зелёной чертой ложится след ваших ног
по росистой, побелевшей траве. Вы раздвинете мокрый куст, вас так и
област накопившимся тёплым запахом ночи; воздух весь напоён свежей го-
речью полыни, мёдом гречихи и «кашки»; вдаль стеной стоит дубовый лес и
блестит и адеет на солнце; ещё свежо, но уже чувствуется близость жара.
Кустарнику нет конца... Кой-где разве вдаль желтеет поспевающая рожь,
узкими полосками краснеет гречиха. Вот заскрипела телега; шагом проба-
рается мужик, ставит заранее лошадь в тень. Вы поздоровались с ним,
отошли — звучный лязг косы раздаётся за вами. Солнце всё выше и выше.
Быстро сохнет трава. Вот уже жарко стало. Проходит час, другой... Небо
темнеет по краям; колючим зноем пышет неподвижный воздух.

— Где бы, брат, тут напиться? — спрашиваете вы у косаря. — «А вон,
в овраге колодезь». Сквозь густые кусты орешника, перелутанные цепкой
травой, спускаетесь вы на дно оврага. Точно: под самым обрывом таятся
источник: дубовый куст жадно раскинул над водою свои лапчатые сучья;
большие серебристые пузыри, колыхаясь, поднимаются со дна, покрытого
мелким, бархатным мхом. Вы бросаетесь на землю, вы напилсь, но вам
лень пошевеливаться. Вы в тени; вы дышите пахучей сыростью; вам хорошо,
а против вас кусты раскаляются и словно желдеют на солнце. Но что это?
Ветер внезапно налетел и промчался; воздух дрогнул кругом: уж не гром ли?
Вы выходите из оврага... что за свинцовая полоса на небосклоне? Зной ли
густеет? туча ли надвигается?.. Но вот слабо сверкнула молния... Э, да это
гроза! Кругом ещё ярко светит солнце: охотиться ещё можно. Но туча ра-
стёт: передний её край вытягивается рукавом, наклоняется сводом. Травы,
кусты, всё вдруг потемнело... Скорее! вот, кажется, виднеется сений сарай...
скорее!.. Вы добежали, вошли... Каков дождик? каковы молнии? Кое-где
сквозь соломенную крышу закапала вода на душистое сено... Но вот солнце
опять заиграло. Гроза прошла; вы выходите. Боже мой, как весело сверкает
всё кругом, как воздух свеж и жидок, как пахнет земляничкой и грибами!..»

Перед нами — типично тургеневская картина, проникнутая лиризмом,
с богатством красок и звуков. Как подвести учеников VI класса к её
пониманию? Вот краткое содержание урока по анализу художествен-
ных средств этого отрывка, — урока, проведённого в 347 Московской
школе.

Прежде всего надо было настроить учеников, вызвать у них мысли
и эмоции, близкие к тому, что дано в тургеневском пейзаже. С учени-
ками проведена была беседа о летних впечатлениях. Общими усилиями
вспомнили ранее летнее утро, лес, кусты, представили себе траву,
покрытую росой, желтеющее поле, овраг и в глубине его родник
или ручей, увидели косаря на лугу, услышали лязг косы и отдалённый
гром. Всё это надо было вызвать в сознании учеников, как составные
элементы этой сложной картины, которая нарисована Тургеневым.

После этого преподаватель прочитал описание Тургенева, по воз-
можности подчёркивая все «красочные» слова, и перешёл к текстуальному
анализу. Для того, чтобы вызвать у учеников творческие усилия, перед
классом была поставлена задача. Представьте себе, сказал преподаватель,

что нам поручено приготовить это описание летнего дня для постановки в кино. Кино это должно быть звуковое и цветное. Что и как надо передать, чтобы зритель видел и слышал всё, описанное Тургеневым? Ученики, стремясь с возможной ясностью и точностью представить себе пейзаж Тургенева, естественно должны были обратиться к художественным деталям рассказа. Как показать поле? Читаем: «Кое-где вдали *желтеет* поспевающая рожь, узкими полосками *краснеет* гречиха». Как показать появление телеги и косаря? «Вот *заскрипела* телега». «Шагом *пробирается* мужик». Как передать состояние и действия охотника перед грозой? Надо обратить внимание на синтаксические особенности, на обилие отрывистых предложений, вопросов, восклицаний в изображении надвигающейся грозы: «Трава, кусты—всё вдруг потемнело... Скорее! вот, кажется, виднеется сеной сарай... скорее!.. Вы добежали, вошли... Каков дождик? Каковы молнии?»

Так коллективно, всем классом был составлен киносценарий.

Опыт показал, что учащихся захватывает такая работа. Они переживают до известной степени радость творчества, испытанную в своё время Тургеневым, и язык писателя для них оживает, становится понятным, близким, осязаемым. Вместе с тем ученики приобретают сведения и о средствах изобразительности. Ведь надо, чтобы ощущение красочности слова стало у учеников осознанным, чтобы они поняли, каким художественным средством писатель в каждом данном случае пользуется. Для этого надо было сказать ученикам: Вы решили, что в нашем кинофильме будет показан овраг, и в нём источник, но тогда на экране должен быть обязательно и дубовый куст, изображённый у Тургенева в словах: *жадно* раскинувший над водой свои *лапчатые* сучья. Что означает здесь эпитет *лапчатый* (от слова лапа) и метафора *жадно*? почему они помогают представить образ дубового куста? А как показать на экране косаря? «Шагом *пробирается* мужик». Почему из синонимов: *идёт*, *бредёт*, *пробирается* Тургенев выбрал *пробирается*? Как рисует это слово движение косаря? Почему звукоподражательные слова: *заскрипела* (телега), *лязг* (о косе) дают яркое представление об этих предметах? Номенклатура, отнесение слова к тому или иному разряду художественных средств (к эпитетам, сравнениям и т. п.) играли в этой работе учеников служебную роль. Основное было в том, чтобы вообразить картину, представить себе образ и понять необходимость передачи этого образа именно этим и никаким другим словом.

б) «Полтава»
Пушкина

Есть ряд других произведений (и таких большинство), где учащиеся подходят к языку не от своих бытовых впечатлений, а от литературного образа. Читают «Полтаву» Пушкина, в воображении встают образы двух военных героев: Петра Великого и Карла XII. Для того чтобы уточнить эти образы средствами поэтического языка, учитель пишет на классной доске:

И он промчался пред полками,
Могуч и радостен как бой.
Он поле пожирал очами.
За ним вослед неслись толпой
Сия птенцы гнезда Петрова —

И перед синими рядами
Своих воинственных дружин,
Несомый верными слугами,
В качалке, бледен, недвижим,
Страдая раной, Карл явился,

В пременах жребия земного,
В трудах державства и войны
Его товарищи, сыны...

Вожди героя шли за ним,
Он в думу тихо погрузился...

Ученики начинают с сопоставления слов, показывающих Петра и Карла и их свиту, отмечают выражения, наиболее ярко рисующие этих героев, и таким путём воссоздают образы и подходят к пониманию идейного смысла сопоставления.

Аналогичные наблюдения делаются над поэтическим синтаксисом, над художественной функцией анафор, повторений, риторических вопросов и восклицаний и т. п. Образец такого анализа дан выше в главе «Выразительное чтение» на стихотворении Лермонтова «Смерть поэта».

Среди материала, предназначенного для литературного чтения, найдутся и такие произведения, в которых к анализу языка надо идти одновременно и от личных впечатлений учащихся, и от литературного образа.

Таков, например, язык «Грозы» Л. Н. Толстого, отрывка из повести «Детство и отрочество».

В этом знаменитом описании ярко передано многое из того, что мог наблюдать любой из наших учащихся.

Но описание у Л. Толстого осложнено тем, что оно ведётся чрезвычайно эмоционально, от имени мальчика, с исключительной остротой переживающего впечатление грозы, почему описание идёт одновременно в двух планах: что видел и слышал Николенька, и что он при этом чувствовал.

Это подсказывает особый приём школьной работы над языком толстовской «Грозы».

Вот план трёх уроков на эту тему.

1-й урок. Кто и где видел грозу? Расскажите.

Из рассказов учеников выясняется, что а) при описании грозы надо говорить не только о громе и молнии, но и о тучах, ветре, дожде, о том, что было с деревьями, с птицами, с людьми; б) описание идёт по плану: приближение грозы, гроза, после грозы; в) мы не умеем рассказывать так, чтобы передать ярко картину, не можем найти нужных слов.

Такие слова для описания грозы нашёл Л. Н. Толстой в повести «Детство и отрочество». О чём сообщает эта повесть? Учитель кратко передаёт содержание «Детства», чтобы подвести к «поездке на долгих» и даёт представление о действующих лицах: Любочке, Володе, гувернантке Мими, Катеньке, о кучере Филиппе и лакее Василии и о Николеньке, как очень наблюдательном и впечатлительном мальчике. Говорит учитель о времени действия (конец весны) и об условиях старинной езды на лошадах.

Дальше следует выразительное чтение «Грозы» Л. Толстого учителем (с подчёркиванием логически существенных и красочных слов).

Задание на дом. Описание у Л. Толстого можно разделить на 3 части: до грозы, гроза, после грозы. Найдите границы каждой части.

2-й урок. Представим себе, что нам предложено переделать «Грозу» Л. Н. Толстого в звуковой кинофильм. Какие картины и в какой последовательности надо дать на экране? Будем сообща перечитывать первую часть (до грозы) и отыскивать те слова, которые помогают лучше представить передвижение брички, постепенное наступление грозы и чувства Николеньки.

Начинается киносеанс. Что мы видим на экране? По дороге едет бричка, а впереди *мерно покачивается* высокий, *запылённый* кузов кареты. Кучер изредка *помахивает* кнутом. *Густая* пыль поднимается по дороге. Солнце *склоняется* к западу. Облака, *приняв зловещие, чёрные* тени, собираются в одну *большую мрачную* тучу. Изредка *погромыхивает* дальний гром.

Что при этом испытывает мальчик? Гроза наводит на него «невыразимо тяжёлое чувство тоски и страха». Из чего видно, что гроза приближается? Изредка вдалеке вспыхивает молния, и слышится слабый гул, постепенно усиливающийся, приближающийся и переходящий в прерывистые раскаты, обнимающие весь небосклон.

Лошади настораживают уши, раздувают ноздри... Василий приподнимается с козел и поднимает верх брички...

Так в воображении учеников встают одна за другой все картины 1-й части, по мере того как внимание останавливается на красочных, живописующих словах Л. Толстого.

Задание на дом. По такому же плану напишите дома сценарий 2-й части.

3-й урок. На основе выполненного учениками задания составляется коллективно сценарий 2-й части, а потом и 3-й части.

В результате ученики дают устное рисование всех картин словами автора.

«Стилистический эксперимент»

Наряду с указанными приёмами работы над языком: мобилизацией личных впечатлений и воссозданием образа средствами «киносценария» — следует пользоваться также приёмом, который, по удачному выражению проф. А. М. Пешковского, можно назвать «стилистическим экспериментом». Этот приём состоит в том, что преподаватель заменяет красочные слова в тексте другими словами-синонимами и предлагает сравнить их с теми, какие даны в произведении. Конечно, ученики должны при этом хорошо знать текст и усвоить его содержание и стиль. Без этого они не смогут в достаточной степени понять незаменимости и художественного качества языка писателя.

Так, при чтении гоголевского описания Днепра Пешковский предлагал: «Читая: Чуден Днепр при тихой погоде» вы экспериментируете: красив Днепр при тихой погоде, прекрасен Днепр при тихой погоде и т. д... Оценить выбор автором того или иного синонима можно только при рассмотрении данного текста на фоне всего произведения. Например, замена гоголевского чуден словом прекрасен не так явно ослабляет текст, как замена словом красив, и это ослабление ученик может понять, только учтя общую гиперболичность и экзальтированность языка «Страшной мести».

Для того чтобы, пользуясь приёмом стилистического эксперимента, сильнее возбудить творческую активность учащихся, целесообразно заранее приготовить раздаточный материал — отрывок из известного ученикам произведения с пропущенными в тексте красочными словами. Здесь уже не учитель, а сами ученики экспериментируют, подставляя слова, которые, по их мнению, наиболее подходят по смыслу и ярко рисуют картину. После этого они обращаются к тексту для сопоставлений и выясняют, почему писатель употребил в данном случае то, а не иное слово.

а) «Дети подземелья» Короленко

Нетрудные задания такого рода можно начинать с V класса. Например, после чтения и разбора рассказа Короленко «Дети подземелья» ученикам раздаются карточки с текстом описания двух контрастирующих персонажей: Маруси и Сони. Ученики, на основании своих представлений об этих персонажах, должны вставить в текст пропущенные слова. Они помнят, что Маруся, выросшая в подземелье среди серых камней, — болезненная, хрупкая девочка. Поэтому они поймут,

какого рода слова пропущены в следующем тексте: «Несмотря на свои четыре года, она ходила ещё плохо, (как?) ступая (какими?) ножками; руки её были тонки и (какие?); головка покачивалась на тонкой шее, как (что?), а глаза смотрели (как?). Сопоставляя потом слова, придуманные учениками, с текстом рассказа, учитель должен выяснить, в чём художественная сила, правдивость и красочность таких выражений Короленко, как *неуверенно ступая кривыми ножками*, руки её были тонки и *прозрачны*, головка покачивалась на тонкой шее, как *головка полевого колокольчика*, а глаза смотрели *грустно*.

Иной характер имеет текст, относящийся к Соне, сестре рассказчика, выросшей в обеспеченной среде: «Они (с Марусей) были одного возраста, но моя Соня была кругла, как (что?) и удруга, как (что?). Она (как?) бегала, (как?) смеялась.

Пропущенные в тексте слова: *кругла, как пышка, упруга, как мячик*, она *резво* бегала, *звонко* смеялась.

Не мало будет случаев, когда ученики в поисках слова нападут на то самое выражение, какое стоит в тексте. Тем лучше. Они повторят открытие, сделанное в своё время Короленко,—это поднимет их настроение, покажет, что у них уже есть чувство художественного слова.

Прочитав первую часть «Муму» (жизнь Герасима в деревне и в городе), предлагаем вспомнить и воспроизвести на память, как описывается у Тургенева крестьянская работа Герасима (как он косил? как молотил?) и как изображается тоскливое состояние Герасима в городе. После этого обращаемся к тексту и читаем: «Налегая огромными ладонями на соху, казалось, один, без помощи лошадёнки, взрезывал упругую грудь земли», «Проворно и безостановочно молотил трёхаршинным цепом, и, как рычаг, опускались и поднимались продолговатые и упругие мышцы его плечей» и т. д.

Усилие мысли и воображения, необходимое для воспроизведения художественного текста, заставит учащихся увидеть то, мимо чего они проходят при обычном наблюдении. И тогда приобретают интерес все подробности описания: «взрезывал упругую грудь земли», «молотил проворно и безостановочно»—каждое слово получает значительность и создаёт образ.

Прочитав рассказ «Метелица» Фадеева, ученики на память, но возможно ближе к тексту воспроизводят сцену нападения Метелицы на офицера по следующему плану: а) — «Давай его сюда—мы его допросим по-своему!», б) Ужас мальчика, в) Метелица бросается на офицера, г) Вмешательство верховых (казаков), д) Борьба Метелицы с офицером.

После сопоставления своего рассказа с текстом учащиеся лучше оценят точность и выразительность, например, такого описания: «Метелица, навалившись на врага всем телом, старался схватить его за горло, но тот извивался, раскинув бурку, похожую на чёрные крылья, и судорожно цеплялся рукой за пояс, стараясь вытащить револьвер».

Тем же целям творческого воспроизведения художественного слова служит приём заполнения пропущенных слов.

После чтения повести «Дубровский», учащимся раздаются заранее

заготовленные карточки, где напечатан пушкинский текст с небольшими пропусками:

«Поднялся ветер. В одну минуту пламя... (1) весь дом. Вскоре вся дворня... (2) на двор. Бабы с криком спешили спасти свою рухлядь, ребяташки прыгали, любуясь на пожар. Искры полетели огненной..., (3) избы загорелись.

— Теперь всё ладно, — сказал Архип.

В... (4) минуту новое явление привлекло его внимание; кошка бегала по кровле... (5) сарая, недоумеая, куда прыгнуть — со всех сторон окружало её пламя. Бедное животное... (6) мяуканием призывало на помощь, мальчишки... (7) со смеху, смотря на её отчаяние.

— Чему смеётесь, бесенята, — сказал им сердито кузнец, — бога вы не боитесь — божия тварь погибает, а вы сдуру радуетесь, — и, поставя лестницу на загоревшуюся кровлю, он полез за кошкою. Она поняла его намерение и с видом... (8) благодарности уцепилась за его рукав.

Кузнец ушёл, пожар... (9) ещё несколько времени. Наконец унялся...

Учащиеся легко узнают, что это — картина пожара из «Дубровского». Надо вставить недостающие слова. Во избежание недоразумений можно сообщить и записать на доске грамматические категории этих слов: 1 — глагол, 2 — глагол, 3 — существительное, 4 — местоимение, 5 — причастие, 6 — прилагательное, 7 — глагол, 8 — прилагательное, 9 — глагол.

Когда учащиеся вставят недостающие слова, сравниваем их с тем, что имеется в тексте «Дубровского», и выясняем художественную ценность слов, взятых Пушкиным.

6. Литературные жанры.

Изучая текст, учащиеся выясняют его особенности, дающие право отнести произведение к тому или иному литературному жанру. В VII классе от учеников требуется, чтобы они различали эпос, лирику и драму и знали, что такое роман, повесть, поэма, рассказ, баллада, басня, лирическое произведение и театральная пьеса.

Учитель должен прежде всего сам ориентироваться в материале программы, расклассифицировать его по жанрам и определить признаки каждого жанра.

Это имеет для него двойное значение: это необходимо для того, чтобы научить учеников видеть различие между жанрами, и для того, чтобы определить специфику в анализе произведений.

В чём особенности работы над отдельными видами литературных произведений? Рассмотрим в качестве примера басню, драматическое произведение, лирическое стихотворение и произведение народного, устно-поэтического творчества. У каждого из этих произведений есть свои характерные стороны, которые и следует выдвинуть в разборе на первый план.

Басня

Анализ басен в V классе представляет собой большую дидактическую ценность, так как басня подчёркнуто вскрывает соотношение между образом и идейным смыслом произведения.

У сильного всегда бессильный виноват:

Тому в Истории мы тьму примеров слышим,

Но мы Истории не пишем;

А вот о том как в Баснях говорят.

Эта сформулированная в начале басни идея отчётливо раскрывается дальше в сопоставлении двух персонажей: «сильного» — волка и «бессильного» — ягнёнка.

Та же басня не менее убедительно показывает учащимся, что выяснить идею произведения — это значит определить и отношение писателя к действительности. Из басни ясно, что Крылов не просто констатирует факт: «У сильного всегда бессильный виноват», а вступает за бессильных ягнят и протестует против насилия волков, т. е. даёт оценку существовавшим в его время общественных отношений.

Басня вместе с тем даёт ученикам V класса элементарное понятие о том, что такое художественное обобщение, типический характер. Характеры героев крыловских басен несложны и широко типичны, что можно выяснить ученикам двумя путями. 1-й путь — сопоставление басни с рассказом, где тот же характер дан в быту, в общественной среде. Книга для V класса даёт материал для таких сопоставлений: басня «Волк и ягнёнок» поставлена в книге вслед за «Муму», а басня «Пруд и река» — рядом с отрывком из Гончарова: «Детство Обломова». 2-й путь — применение крыловских крылатых изречений к случаям из жизни, известным учащимся. «Кто про свои дела кричит всем без умолку, в том, верно, мало толку!» С другой стороны, «Недаром говорится, что дело мастера боится!» Школьная жизнь, книга или спорт дают учащимся достаточно доказательств справедливости этих изречений, обратившихся в поговорки.

Басня методически ценна и в языковом отношении. Она даёт возможность видеть, как люди (а у Крылова их маски-звери) выявляют себя не только поступками, отношением к окружающим, но и манерой речи: Крылов умеет каждого наделить характерным для него языком. Басня даёт учащимся массу выразительных, метких народных слов и выражений, которые надо крепко запомнить и унести из школы в жизнь.

Драматическое произведение
«Ревизор» Гоголя, сцена из «Бориса Годунова» и «Бедность не порок» Островского, вошедшие в программу VII класса, являются образцами драматического жанра.

Изучение этих произведений, как пьес, предназначенных для сценического исполнения, будет более полным и продуктивным, если учащиеся предварительно посмотрят их в театре.

Как вести урок по выяснению особенностей драматического жанра? В качестве примера берём «Ревизора».

После того как «Ревизор» будет разобран, составлены характеристики действующих лиц, выяснены система образов и идейный смысл комедии, перед учащимися ставится задача: рассмотреть, как построена комедия Гоголя.

Начинаем с выяснения внешней структуры: пять действий, из которых каждое состоит из десяти-пятнадцати явлений, диалогическая речь, краткие авторские ремарки, касающиеся обстановки, действий, позы, манеры речи персонажей, перечень действующих лиц и «Замечания для господ актёров о характерах и костюмах», эпиграф. В связи с этим устанавливается, что драматическое произведение предназначено для сцены, и решается вопрос о том, что для этой цели даёт автор и что должны дать актёры, режиссёр и декоратор.

Для выяснения внутренней структуры пьесы определяем прежде всего основную линию развития действия, «интригу». Это — постепенно нарастающий самообман чиновников, «принявших сосульку, тряпку за важного человека».

Рядом с основной интригой — интрига второстепенная: ухаживание Хлестакова за женой и дочерью городничего, играющая в комедии Гоголя подчинённую роль.

Выясняем, как развивается основная интрига, как она осложняется второстепенной, определяем экспозицию, завязку, кульминацию и развязку комедии, отмечаем энергию, стремительность в развитии действия, неослабно поддерживающую интерес зрителя.

Дальше выясняем, как развитие действия проявляется во внешней структуре пьесы, для чего берём в целях подробного анализа, например, первое действие. Рассматриваем одно за другим явления и ставим три вопроса: 1) в каких сочетаниях даны персонажи в каждом явлении, 2) какие с каждым новым явлением показаны новые стороны в образе городничего или усилены черты, ранее показанные, 3) что даёт новое явление для развёртывания интриги, основной и второстепенной.

В заключение ставится подытоживающий вопрос: что даёт право считать «Ревизора» образцовой, классической комедией, в чём сказалось драматическое мастерство Гоголя?

Лирическое произведение

Иной характер, сравнительно с эпическими и драматическими произведениями, имеет анализ лирических произведений.

Одна из особенностей лирики состоит в том, что в лирическом произведении, в силу обычной для него краткости и насыщенности, слово приобретает относительно больший удельный вес и значимость.

Известное требование Некрасова, предъявленное им к поэту: писать так,

Чтобы словам было тесно,
Мыслям — просторно, —

больше всего относится к лирике.

Исключительная содержательность слова в лирике, его смысловая и особенно эмоциональная нагруженность требуют от читателя лирического произведения умения ощущать это слово во всём богатстве его содержания. Воспитывать такое умение, максимально повышать восприимчивость учащегося — основная задача в школьной работе над лирикой.

Одно из основных средств воспитания этого умения — культура выразительного чтения в школе, другое, не менее существенное средство — языковый анализ.

Для иллюстрации работы с лирикой можно взять урок по изучению «Зимнего утра» Пушкина, проведённый в V классе Московской 29 школы.

На уроке был применён комбинированный метод, рассчитанный на то, чтобы максимально вызвать активность учащихся: самостоятельное творчество, выразительное чтение, индивидуальное и хоровое, драматизация, анализ текста.

Урок приводится в сжатом изложении.

1. За несколько дней до урока ученикам было предложено описать весенний день (на улицах была ранняя весна), причём было указано, что весну, как и всё другое, можно описывать, не высказывая своих чувств (эпически), и можно говорить о себе, о своих настроениях (лирически). Пусть каждый пишет, как ему нравится!

Накануне урока сочинения были собраны и просмотрены учителем.

2. Урок начался с чтения и сопоставления двух наиболее ярких сочинений. На них было установлено различие между эпическим и лирическим описанием.

Преподаватель перешёл к тому, что и у писателей обычно встречается

два типа произведений: эпические и лирические, и прочитал наизусть описание зимы из «Евгения Онегина» («Зима. Крестьянин, торжествуя...»). Класс на вопрос учителя пришёл к выводу, что это — эпический пейзаж.

А «Зимнее утро» Пушкина? Пусть его прочтёт сейчас ученик А. (хороший чтец, заранее подготовленный к чтению). Ученики говорят, что это — лирика.

3. Разберём стихотворение более подробно. Попробуем вообразить картину, нарисованную поэтом. Представьте себя в обстановке старинной барской усадьбы. Зима. С вечера за окном бушевала вьюга. А сейчас, утром, холодно, и не хочется покидать постель. Может быть, вьюга ещё продолжается, и целый день придётся сидеть дома. Вы подходите к окну и что же? — «Мороз и солнце; день чудесный!..».

И дальше, в таком же порядке преподаватель ставит себя и учащихся в положение поэта и вместе с ним как бы переживает его радостные, солнечные настроения.

4. На какие части делится стихотворение и о чём говорится в каждой из них? Преподаватель вызывает 5 учеников, которые встают рядом, лицом к классу, и один за другим читают наизусть все 5 частей стихотворения (ученики подготовлены к чтению заранее). Инсценировка вносит элемент наглядности, что даёт возможность классу быстро сформулировать заголовки. План записывается на доске:

- 1) «Пора, красавица, проснись!»
- 2) Вчерашняя вьюга.
- 3) Солнечное утро из окна.
- 4) Утро в комнате.
- 5) «Предадимся бегу нетерпеливого коня!»

5. Выделяем главные части. Приходим к выводу, что главные — 3-я и 4-я части (радость солнечного зимнего утра) и 2-я («печальная» картина вчерашней вьюги, данная по контрасту, для того чтобы резче оттенить чувство радости сегодняшнего утра). Какими словами выражены эти радость и печаль?

<i>День чудесный</i>	<i>Вьюга злилась</i>
<i>Голубые небеса</i>	<i>Мутное небо</i>
<i>Великолепными коврами</i>	<i>Луна как бледное пятно</i>
<i>Блестя на солнце</i>	<i>Тучи мрачные</i>
<i>Прозрачный лес</i>	<i>И ты, печальная</i>
<i>Речка... блестит</i>	
<i>Янтарным блеском</i>	

Каким тоном надо произносить эти слова?

6. Одному из лучших чтецов класса предлагается прочесть стихотворение выразительно с тем, чтобы оттенить лирические переживания поэта. Класс и преподаватель дают оценку чтению и отмечают удачные и неудачные места.

7. Стихотворение читается хором два-три раза (при втором и третьем чтении многие читают уже наизусть).

В связи с анализом лирики, естественно поставить вопрос о стихе как об особой форме взволнованной, эмоционально окрашенной речи, как о выражении того состояния поэта, когда

**Анализ
стихосложения**

Душа стесняется лирическим волненьем...
И мысли в голове волнуются в отваге,
И рифмы лёгкие навстречу им бегут,
И пальцы просятся к перу, перо к бумаге,
Минута — и стихи свободно потекут.

Общее представление о стихе как о речи ритмической учащиеся получили уже в V классе. В VI и VII классах при чтении, разборе и заучивании наизусть стихотворений Пушкина, Лермонтова, Шевченко,

Некрасова, Маяковского следует остановиться на стихотворных размерах, рифме и ассонансе, строфе и общей композиции стихотворений, а также на отличительных признаках силлабо-тонического (Пушкин, Некрасов и др.) и тонического стихотворения (Маяковский).

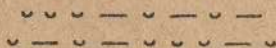
Программа VI класса даёт достаточно образцов для пяти основных размеров силлабо-тонического стихосложения: «В Сибирь», «Полтавский бой», «Тиха украинская ночь» (из «Полтавы») — ямб, «Бесы» — хорей, «Кавказ», «Песнь о вещем Олеге», «Три пальмы» — амфибрахий, «Железная дорога» — дактиль, «Размышления у парадного подъезда» — анапест.

Сопоставляя два стихотворения, написанные одним и тем же размером, необходимо показать, как различное размещение ударных и неударных слогов придаёт стиху своеобразную окраску.

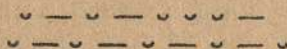
Если сравнить начальные стихи «В Сибирь» и «Тиха украинская ночь», то ученикам будет ясно, что хотя и то и другое стихотворения написаны ямбом, но звучание их различно —

- 1) Во глубине сибирских руд
Храните гордое терпенье
- 2) Тиха украинская ночь.
Прозрачно небо. Звёзды блещут.

В первом случае:



а во втором:



Приведённые выше образцы стихотворений содержат в себе достаточно примеров мужских, женских и дактилических рифм, расположенных в различных сочетаниях. Это тоже надо показать учащимся, чтобы они почувствовали в классическом стиле богатство оттенков и вариаций.

С этой целью сопоставляем рифмовку таких стихотворений, как «Бесы», «Три пальмы» и «Размышления у парадного подъезда». В стихотворении «Бесы» рифмуются первый и третий стих, в стихотворении «Три пальмы» — первый и второй, в стихотворении «Размышления у парадного подъезда» (в первой, вступительной его части) — первый и четвёртый.

Наблюдения над рифмовкой и над смысловым и синтаксическим строением стиха приводят учащихся к пониманию строфы как основной ритмически-смысловой единицы стихотворения.

Наиболее употребительная строфа в программном материале VI и VII классов — четверостишие, но имеются и другие формы.

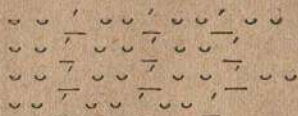
Отмечаем строфу из шести стихов в «Песни о вещем Олеге», строфу из пяти стихов в стихотворении «Размышления у парадного подъезда» Некрасова:

Стонет он по полям, по дорогам... и т. д.

Изучая В. Маяковского в VII классе, следует выяснить особенности его стиха как своеобразной формы тонического стихосложения.

Для выяснения ритма Маяковского, ставим рядом его строфу и строфу Некрасова:

- 1) Не страшат тебя громы небесные,
А земные ты держишь в руках,
И несут эти люди безвестные
Неисходное горе в сердцах...



- 2) Чуть ночь превратится в рассвет,
Вижу каждый день я:
Кто в глав, кто в ком, кто в полит, кто в просвет, —
Расходится народ в учрежденья.



Сопоставление показывает, что если число ударений в строке у Маяковского так же, как и у Некрасова, повторяется (хотя у Маяковского от этого допускаются и отклонения), то в чередовании ударений у Маяковского совершенно нет той выдержанности, которая обязательна для стиха силлабо-тонического. Перебои в ударяемости и, в связи с этим, изменения в темпах чтения отдельных слов, придающие стиху особую музыкальную окраску,—первый вывод, какой следует сделать учащимся.

Следующее наблюдение над стихосложением Маяковского касается построения отдельного стиха.

Первая строфа стихотворения «Прозаседавшиеся», приведённая выше для сопоставления с четверостишием Некрасова, внешне имеет особую форму, характерную для Маяковского:

Чуть ночь превратится в рассвет,
Вижу каждый день я:
Кто в глав,
Кто в ком,
Кто в полит,
Кто в просвет, —
Расходится народ в учрежденья.

Какой смысловой оттенок придаёт стихотворению разбивка третьего стиха на четыре строки?

После каждой строки необходимо при чтении сделать хотя бы самую короткую паузу, и каждую строку передать с особой интонацией. Вследствие этого каждая выделенная часть стиха резко подчёркивается в сознании слушателей, как самостоятельная смысловая единица. В общем звучание стиха становится более напряжённым, приподнятым, выразительным.

словий и загадок.

В изучении этого материала перед учителем стоят две задачи: 1) создать впечатление об устной народной поэзии, как о большой культурной ценности, вызывающей живой интерес у современного читателя, 2) дать сведения об основных видах, содержании и художественных особенностях народно-поэтического творчества.

Вторая задача—сообщение сведений—достаточно удачно разрешается нашими учебниками-хрестоматиями по литературе для V, для VI и в особенности для VII класса, где ученику даётся в систематическом изложении минимум знаний по русскому фольклору.

Значительно труднее и в большей степени требует педагогического мастерства первая задача—вызвать у учеников интерес и уважение к народной поэзии, как к чему-то очень значительному и по своему идейному богатству, и по высокому художественному качеству.

М. Горький говорил на I Всесоюзном съезде советских писателей: «Я снова обращаю ваше внимание, товарищи, на тот факт, что наиболее глубокие и яркие, художественно совершенные типы героев созданы фольклором, устным творчеством трудового народа».

И в качестве примеров Горький приводил, наряду с Геркулесом, Прометеем, Фаустом,—героев наших былин и сказок: Микулу, Селяниновича, Святогора, Василису Премудрую, Ивана-дурака.

Но как довести учащихся V—VII классов до понимания художественного совершенства былины или сказки, до понимания большой обобщающей силы их образов? Основной приём—воздействие на творческое воображение и эмоции читателя.

Верём для образца былину из курса VII класса «Сора Ильи с Владимиром».

Ознакомление с былиной начинается с выразительного чтения, но прежде чем приступить к чтению, надо подготовить учащихся к тому, чтобы восприятие ими текста было по возможности полным и эффективным.

Для этого учитель предварительно проводит беседу, в которой ученики вспоминают содержание былин об Илье Муромце, известных им по курсу V и VI классов, после чего учитель переходит к новой былине, вводит своих слушателей в обстановку действия (князь Владимир устраивает пир для князей, бояр и богатырей, но забывает пригласить Илью Муромца) и попутно объясняет слова, с которыми учащиеся встретятся при слушании былины и которые затруднят её понимание: палевица (богатыри), братья крестовые и т. п.

Затем идёт выразительное чтение былины, к которому учитель должен основательно подготовиться. При чтении рекомендуется для создания образа пользоваться не только логическими ударениями и интонацией, но в известных случаях и жестами: так, читая о том, как Илья с Добрыней готовились к княжескому пиру («тут они сокрутились, тут они снаряжались»), надо жестами передать, что речь идёт об одевании.

Чтение былины—центральный момент работы: от того, сумеет ли

учитель средствами выразительного чтения создать образ Ильи, зависит в значительной степени успех дела.

За чтением учителя идёт чтение учащихся по книге, с объяснением всех слов, какие остались не совсем понятными: зарко (обидно), голь кабацкая, гридня и т. п.

Затем следует беседа об Илье Муромце. Основной вопрос: «С какой новой стороны характеризуются здесь русский богатырь, сравнительно с другими былинами?»

Учащиеся приходят к выводу, что наряду с любовью к родине, ненавистью к её врагам, беззаветной храбростью, Илья Муромец отличался чувством чести, сознанием собственного достоинства.

Для того чтобы ещё яснее представить себе это качество Ильи, учитель читает стихотворение А. К. Толстого «Илья Муромец»:

— Правду молвить, для княжого
Не гоюсь двора,
Погулять по свету снова
Без того пора...

В таком же примерно порядке учащиеся знакомятся с другими былинами, входящими в программу VII класса: с былиной о бое Добрыни со змеем и с современной советской былиной о Чапае. Наиболее существенно, чтобы ученики средствами выразительного чтения и здесь почувствовали занимательность сюжета, яркость и выдержанность образов и особую манеру изложения, песенный склад быliny.

Изучение художественной формы быliny (гиперболизм образов, повторения, общие места, постоянные эпитеты, старинные выражения, зачины и концовки, песенный склад и т. п.) можно проводить двумя приёмами, активизирующими работу школьника: в порядке подготовки учащихся к самостоятельному выразительному чтению быliny и через опыты самостоятельного творчества в былинном стиле.

В особенности нравится учащимся и даёт хорошие результаты второй приём: стилизация былинного жанра.

Приводим образец работы, написанной ученицей VII класса Московской 57 школы по картине Васнецова «Три богатыря».

«Защита Родины» (по картине Васнецова «Богатыри») ученицы 57 школы КОНО VII класса «В» И. В.

Ой, родная Русь, наша матушка!
Как забыть тебе про сынов своих,
Как забыть про ясных соколов,
Про их силу могучую, да про подвиги ратные.
Расскажи всем, красно солнышко, про могучих богатырей русских,
Про курчи ты, реченька быстрая, про любовь их великую к родине,
Про шуми, буря грозная, про их службу верную, про подвиги великие.
Да погибнут все враги кровожадные от руки богатырей русских.
Как во стольном городе во Киеве,
В белокаменных палатах князя Владимира,
За дубовым столом, покрытым белой скатертью,
Пировали богатыри русские,
Князя Владимира воины смелые.
Не жалел Владимир-солнышко
Ни вина заморского, ни мёда пенного,
Ни слов своих ласковых, приветливых.
Но невесело на душе у князя Владимира;
Получил он только что весть недобрую,

Что враги на Русь полчища двинули,
Да и быть войне неминуемой.
Вот нахмурился князь стольно-киевский
И промолвил воинам пирующим:
«Ой вы воины мои, богатыри русские!
Я не зря на пир почестен созвал вас,
Я хочу сказать вам весть прискорбную:
Небо ясное покрылось тучами чёрными,
Скрылось солнышко красное,
Затуманилась реченька светлая,
На Русь-матушку враги злые двинулись.
Кто сослужит мне службу великую,
Кто устроит врагам встречу достойную?»
И ответил ему старой козак Илья Муромец:
«Я возьму на себя эту службу великую.
Я устрою врагам встречу достойную,
Но не ради тебя, князь стольно-киевский,
А ради Руси нашей матушки,
Ради всего народа да и русского».
И ещё два богатыря смелые
На бой смертный итти вызвались;
Первый был мудрый Добрынюшка сын Никитьевич,
А второй-то был Алёша-попович млад.
Все три витязя в путь снарядилися,
Илья Муромец взял в руку правую
Тяжёлу палицу сорока пудов,
Меч широкий взял Добрынюшка,
А Алёшенька взял тугой лук да стрелу калёную.
Вот поехали они на конях своих добрых
На защиту Руси-матушки.
У Ильи-то конь матерый был,
Из глаз у него искры сыпались,
Из ноздрей столбом дым валил,
Горы он между ног пропускал,
Через реки перепрыгивал.
День с утра они ехали до вечера,
Да не могли врагов наехати.
Ехали и другой день с утра до победы,
Наконец, врага заметили.
Точно саранча, враги проклятые
Налетели на землю на счастливую,
Опоганили её своими ножищами.
То не лес валит буря грозная,
То не молнии с неба мечутся.
Да не град срывает листву зелёную,
А врагов бьют богатыри русские.
Расступаются злые вороги
Перед козаком Ильёй Муромцем
Да бегут от боевой его палицы.
Не щадит врагов и Добрынюшка:
Размахнётся мечом рукой правую —
Остаётся пустая улица,
Отмахнётся — переулочек.
У Алёшеньки ни одна стрела калёная
Не миновала сердца вражьего,
И не мало пало врагов дерзких
От его лука тугого да глаза зоркого.
По сырой земле потекла кровь чёрная,
Как шары покатались вражки головы,
Побежали враги трусливые
Со святой Руси, нашей матушки.

Ой, родная Русь, наша матушка!
Как забыть тебе про сынов своих,
Как забыть про ясных соколов,
Про их силу могучую да подвиги ратные.
Расскажи всем, красно солнышко,
Про могучих богатырей русских,
Прожурчи ты, реченька быстрая,
Про любовь их великую к родине,
Про шумя, буря грозная, про их службу верную,
Про подвиги великие.
Да погибнут все враги кровожадные от руки богатырей русских!

Подобные литературно-творческие опыты учащихся в былинном стиле требуют со стороны учителя очень внимательного к себе отношения. Их надо разобрать в классе, подвергнуть детальной критике и выяснить, что в них действительно идёт от былинного творчества и насколько удалось автору овладеть идейной направленностью, образами и языком фольклора.

Е. ЗАУЧИВАНИЕ НАИЗУСТЬ.

В работе над текстом особое место занимает заучивание наизусть. Являясь «одной из форм углубления в смысл читаемого» (программы 1939 г.), заучивание наизусть имеет свои специфические, очень существенные задачи.

Художественные образы служат средством обобщения и объяснения действительности не только у писателя, но и у читателя.

Если учащийся вынесет из семилетней школы прочное знание текстов, рисующих такие, например, образы, как образ Ленина из поэмы Маяковского, Буревестник и Павел Власов (М. Горького), Парус (Лермонтова), богатыри былины, а с другой стороны—Беликов (Чехова), образы крыловских басен, сатирических пословиц (берём все эти примеры из рекомендательного списка программы 1939 г.),—заученные тексты послужат для учащегося своего рода формулами, которые помогут объяснить многое из того, что встретится на его жизненном пути.

Обогатить память учащихся широкими художественными обобщениями—одна из основных задач заучивания наизусть.

Другая задача—способствовать развитию художественного вкуса, уметь понимать яркость, выразительность и музыкальность художественного слова. Это уметь несомненно усиливается в том случае, когда текст не только прочитывается и разбирается, но делается прочным достоянием памяти учащихся.

А с этим связана и третья задача заучивания наизусть: влияние его на речь ученика. Заученные наизусть образцы увеличивают лексикон учащихся и дают для обычной их речевой практики нормы правильного построения речи.

Как проводить заучивание наизусть?

Заучивание наизусть требует предварительного смыслового анализа и выразительного чтения.

Смысловый анализ особенно необходим для заучивания прозы. Ещё в «Конспекте русского языка и словесности», составленном в 1852 г.

Галаховым и Буслаевым, было правильно указано, что «в затверживании стихов многое облегчается их конструкцией, т. е. складом и рифмами; в затверживании же прозы... помогает памяти течение мысли и более видная связь между предложениями и периодами».

Возьмём в качестве примера из рекомендательного списка для заучивания наизусть отрывок из главы «Вожатый»— («Капитанская дочка»): «Я выглянул из кибитки»... до «мутного кружения метели».

Для осмысления этого отрывка следует прежде всего представить себе картину в целом. Надо поставить себя в положение рассказчика-путника и с этой установкой ещё раз внимательно вчитаться в отрывок, стараясь возможно более отчётливо вызвать в воображении и ветер, воюющий «с свирепой выразительностью», и снег, засыпающий дорогу, и кибитку, и «мутное кружение метели», и ворчливого Савельича, и привыкшего к дорожным передрягам ямщика. После этого надо выяснить порядок расположения отдельных частей картины, т. е. составить план отрывка, а потом ещё раз внимательно прочитать всё по частям, обращая внимание на отдельные слова и выражения. Так, перечитывая сердитое ворчанье Савельича, необходимо подчеркнуть для себя особенности его речи: «воротился бы на постоялый двор, *накушался бы чаю, почивал бы себе до утра*» и т. д.

Предварительная работа по осмыслению текста имеет очень большое значение для заучивания наизусть.

Об этом говорил ещё Легуве, автор книги «Чтение, как искусство» (1879 г.):

«Я предлагаю лучшим ученикам начальных школ пари, которое непременно выиграю, — предлагаю поспорить, кто из нас скорее выучит любую страницу, какую только они захотят выбрать. Их память молода и свежа, а моя служит уже давно и потому ослабела, а между тем я запомню эту страницу вдвое скорее, чем они. Почему? Потому, что буду читать то, что нужно выучить, правильно соблюдая пунктуацию, следя за движением мысли. Прочитанный таким образом отрывок легче запомнится мною, потому что будет яснее усвоен моим умом».

Легуве совершенно правильно говорит о том, что осмысление текста очень тесно связано с его выразительным чтением. Поэтому прежде чем приступить к заучиванию, текст надо не только хорошо понять, но и толково; выразительно прочитать.

На первых порах, например, в V классе заучивание лучше проводить в классе, следя за тем, чтобы текст в процессе его запоминания читался правильно, со всеми необходимыми паузами, логическими ударениями и интонациями. Это даст ученикам навык осмысленного заучивания, так как выразительное чтение есть одновременно сознательное чтение, и вместе с тем подготовит к правильному выразительному произнесению заученного.

Кроме того, полезно сообщить ученикам технические приёмы, помогающие наиболее быстрому и прочному усвоению текста: стихотворение, состоящее из нескольких (из двух—из трёх) строф лучше заучивать сразу, как единое смысловое целое, а не по отдельным строфам; повторение заученного текста целесообразнее распределить на несколько сроков, а не сосредоточивать в один короткий срок.

На каком этапе работы над текстом проводится заучивание наизусть?

Всё сказанное выше о методике заучивания даёт на это ясный ответ. Текст для заучивания можно дать лишь после того, как он основательно понят. Чаще всего это делается на заключительной стадии, когда разбор произведения закончен, и учитель приступает к подведению итогов и закреплению знаний.

Ж. СТИЛИСТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ.

С работой над текстом самыми неразрывными узлами связаны занятия по культуре устной и письменной речи учащихся. Занятия эти многообразны и сопровождают литературное чтение на всех его этапах. Учитель развивает речь учащихся в процессе выразительного чтения, заучивания наизусть, составления плана и пересказа. Разбор литературного произведения обычно заканчивается письменными работами.

Письменные работы имеют свою методику и свою систему, опирающуюся не только на литературное чтение, но на всю совокупность жизненных впечатлений школьника. Поэтому о них будет сказано особо.

В данной главе следует рассмотреть стилистические упражнения, непосредственно связанные с изучаемым текстом,—упражнения словарного и синтаксического характера.

Литературное чтение и стилистические упражнения

Не следует думать, что всякий разбор произведения, любая работа над текстом обязательно требуют стилистических упражнений. Надо помнить, что стилистические упражнения даются в изобилии в учебнике по грамматике. Там для них подбираются специальные тексты и там они могут проводиться в более стройной системе, чем это возможно на материале литературного чтения, преследующем свои познавательные и воспитательные цели.

Но и литературное чтение часто даёт чрезвычайно благодарный материал для работы над языком учащихся.

Это прежде всего расширение и уточнение словаря.

Язык учащихся неполной средней школы нередко бывает беден, страдает тавтологиями и неправильными конструкциями.

«Герасим *пошёл* в конюшню, взял соломы и *принёс*, но она (Муму) не понимала».

«Алёше *приходилось ходить* за тридцать километров. Он *уходил* с вечера, а в лес *приходил* к рассвету».

Это—отрывки из изложений учеников V класса, первый—из «Муму» Тургенева, второй—из «Ловли птиц» («В людях» М. Горького). Взято из опыта В. А. Добромыслова (см. «Работа над стилем в связи с изучением грамматики». «Русский язык в школе», 1939, № 1).

Такая языковая беспомощность—не редкость в неполной средней школе, особенно в V классе.

Как же работать над словарём учащихся?

Ученики читают произведение. Кое-какие выражения им неизвестны и нуждаются в объяснении, но большинство слов понятно настолько, что ученики могут обсуждать текст. Значит ли, что преподаватель должен ограничиться только объяснением непонятных слов?

Нет. Многие слова учащиеся толкуют не достаточно точно, ещё чаще слова понимают, но не применяют их в своей речи. В целях

расширения словаря, необходимо эти слова объяснить, уточнить и перевести из пассивного запаса в актив.

После того как разбор текста закончен, и впечатления от прочитанного ещё свежи, ученикам предлагается объяснить ряд слов, встреченных в тексте, или придумать предложения с этими словами.

Так, например, после чтения «Бежина луга» можно взять слова: 1) *всполохнуться, переполошиться, замешкаться, хлынуть*, 2) *решимость, удаль, признательность*, 3) *редеющий, привольный, трогательный, лучезарный, величавый*.

Желая получить от учеников объяснения слов, лучше дать их в контексте, в форме предложений: «Эх, вы, чего *всполохнулись?*», «Поехал Ермил, да и *замешкался*», «Лицо (Павлуши) горело смелой *удалью* и твёрдой *решимостью*», «Место *привольное*», «*Редеющий* туман».

Расширение запаса слов и уточнение их смысла достигается работой с синонимами и антонимами, с диалектизмами, словами устаревшими и неологизмами.

Из того же «Бежина луга» можно взять для подыскания синонимов слова: *бездна, бугор, табун*; для антонимов: *угрюмый, усталый, злобный*. Кроме того, следует остановиться на выражениях: «*плотник так и обмер*», «*плачу я, убиваюсь*», «*Гаврила баил*» и т. п.

Объяснение и подыскивание слов, естественно, может поставить вопрос об их составе, о корнях, о значении приставок и суффиксов, а это приведёт к составлению семейств однокоренных слов.

Надо, чтобы учащиеся вводили в свой активный словарь не только отдельные слова, но и обороты речи, яркие и выразительные. Народные пословицы, меткие изречения Крылова, лозунги Маяковского и советских песен и т. п.— всё должно быть прочно усвоено школьниками.

Для прочности усвоения слов и речений материал следует записывать, для чего полезно каждому ученику завести свой словарь. Наиболее удобный порядок расположения слов в словаре—алфавитный. Но для части слов возможна классификация по темам. При чтении произведений из крепостного быта: «Муму», «Детство Обломова», «Дубровский» и т. д. ученики составляют словарь, характеризующий крепостные отношения: помещик, барин, крепостник, дворовый, дворецкий, крепостной, тягловый и т. п., давая каждому термину необходимое объяснение. Читая рассказы «Разведка Метелицы» Фадеева, «Чапаев» и «Сломихинский бой» Фурманова, «Хлеб» (отрывок) А. Толстого, следует подбирать слова, характерные для эпохи гражданской войны.

Отрывок из дневника Папанина «На дрейфующей льдине» даёт стимул для составления словаря полярника; «Ловля птиц» («В людях» М. Горького)—для словаря птицевода и т. д.

Литературное чтение и грамматика

Работа над языком учащихся, связанная и с литературным чтением и с грамматикой, перекидывает мост между этими занятиями. словесника и ставит перед методикой вопрос об установлении более прочного и постоянного параллелизма в преподавании той и другой дисциплины. У каждой из них есть своя последовательность в сообщении знаний и навыков, своя система. Но не следует ли, изучая грамматику, каждый раздел её программы связывать с текстами литературного чтения, черпая оттуда материал для примеров и упражнений, а читая

и разбирая литературные произведения, подходить к их языку одновременно и в литературном и в грамматическом плане?

Устанавливать подобные связи желательно, но при одном существенном условии: если они не искусственны, если они не вносят хаоса, путаницы в работу, если не мешают приобретению прочных и систематических знаний.

Литературное чтение должно перекликаться с грамматикой в том случае, если грамматические занятия помогают усвоению литературного текста.

Вот несколько примеров такой «естественной» связи:

1. *О суффиксах.* У Тургенева барыня говорит о Муму на протяжении одной короткой сцены: «Что это за собака!» «Да она премиленькая *собачка!*» «Скверная *собачёнка!*» Какими суффиксами пользуется при этом барыня, какой оттенок придают они слову *собака* и что на основании этого можно сказать о барыне?

2. *Обращение.* а) Из «Дубровского». Разговор Троекурова с Шабашкиным:

«Мудрено, *ваше превосходительство*; вероятно спя продажа совершена законным порядком.

— Подумай, *братец*, пони хорошенко.

б) Из «Ревизора». Обращение городничего к разным лицам:

— Я пригласил вас, *господа...*

— *Ваше превосходительство*, не погубите!

— Ну, что, *друг*, тебя накормили хорошо?

— А, здорово, *соколики!*.. Что, *голубчики*, как поживаете? Что, *самоварники*, *аршинники*, жаловаться?..

— Я сам, *матушка*, порядочный человек.

(Из статьи П. И. Колосова, *Стилистическая роль обращения*, См. сборник «Лексика и стилистика в школе», М. 1930).

Это одновременно и работа с обращениями, как грамматической категорией, и работа над характеристикой Троекурова, Шабашкина и городничего.

3. *Прилагательные, существительные и глаголы.* В работе над рассказом «После бала» при сопоставлении двух картин (описание бала и картина экзекуции) был сделан антитетический подбор прилагательных, существительных, глаголов, например:

1) *Великолепный, отличный, превосходный, чудесный — ужасный, отвратительный, отталкивающий.*

2) *Удовольствие, развлечение, наслаждение — истязание, побои, избивание.*

3) *Гаяцовать, летать, плавно двигаться — дёргаться, рваться, падать* и т. д.

(Из статьи М. А. Рыбниковой, «Языковая сторона литературного чтения». См. сборник «Литературное чтение в V—VII классах», М. 1938.)

Это работа над изучением идей и композиции произведения, но с этой работой естественно увязывается упражнение в грамматическом разборе.

3. РАБОТА НАД ТЕКСТОМ И ПРОГРАММНЫЙ МАТЕРИАЛ.

Последний вопрос, на котором следует остановиться, говоря о работе над текстом, это вопрос о том, как применять все указанные виды работы над программным материалом V, VI и VII классов.

Программы дают очень разнообразный материал. В каждом классе обильно представлены и произведения устной народной поэзии, и произведения различных авторов, дореволюционных и советских.

Произведения эти разнообразны по жанру, кроме того, одни из них даны в целостном виде, другие в законченных отрывках, одни—в качестве основного, другие—в качестве дополнительного материала.

Не следует думать, что указанные до сих пор виды работы над текстом можно механически распределить по классам: все они—и чтение, и составление плана, и устный пересказ, и анализ произведения, и заучивание наизусть, и стилистические упражнения—находят себе место в любом классе. В связи со всё усложняющимся материалом усложняется год от года и каждая из этих работ. Например, для выразительного чтения, для составления или для работы над характеристикой в VII классе берутся более трудные и сложные произведения, чем в классе VI или V.

Кроме того, как об этом было сказано выше, в каждом классе выдвигается на первый план та или иная сторона работы над текстом: в V классе изучение героя произведения и наблюдение над поэтическим языком, в VI классе усиливается внимание к композиции произведения и к писателю, а в VII классе, помимо того, что усложняется работа по всем указанным направлениям, делаются общие теоретические выводы, и даётся представление об историческом следовании авторов и произведений.

Эта акцентировка внимания к отдельным сторонам произведения придаёт особый характер и работе над текстом в каждом классе, с тем, однако, что в любом из них, в зависимости от материала, могут применяться все виды работы.

Как же следует варьировать работу, в зависимости от особенностей материала?

В каждом классе есть ряд более или менее крупных произведений, дающих возможность применить все виды работы над текстом. Таковы, например, в программе V класса былина об «Илье Муромце», «Сказка о мёртвой царевне» и «Арап Петра Великого» Пушкина, «Муму» Тургенева, «Мороз, Красный нос» Некрасова, «Сон Обломова» Гончарова, «Дети подземелья» Короленко, «Мальчики» М. Горького, «Разведка Метелицы» Фадеева.

Есть ряд других произведений в программе V класса, работу над которыми можно ограничить выразительным чтением (например, «Парус» Лермонтова, «Зелёный шум» Некрасова) или составлением плана и пересказом (например, «Нашествие Батя на Рязань») и т. п., рассматривая эти виды занятий как приёмы анализа текста.

Дополнительный материал в большей своей части даётся для домашнего чтения. В классе ученики читают вслух небольшую сцену, заранее подготовившись к чтению, или пересказывают эпизоды по своему выбору, или дают развёрнутые ответы на вопросы к произведению, поставленные в хрестоматии. Но всё это не должно отнимать много времени, не должно идти в ущерб работе с основным материалом.

Дополнительный материал даётся программой с той целью, чтобы поднять культуру школьника, чтобы обогатить его здоровыми и полез-

ными впечатлениями. Классная беседа о дополнительном материале в большинстве случаев должна иметь характер стимулирования интереса к чтению и установлению связи дополнительного чтения с основным костяком программы. Но преподаватель в вопросе о дополнительном материале должен проявлять гибкость, считаясь с особенностями класса. Иногда этому материалу следует уделить не меньше внимания, чем основным произведениям. Если, например, преподаватель считает целесообразным подробнее остановиться на таких произведениях из дополнительного списка, как «Кот и повар» Крылова, «Бесы» Пушкина, «История Власа—лентяя и лоботряса» Маяковского, то в сильном классе он может составить годовой план так, чтобы дать в нём достаточно места и указанным произведениям.

И. ПРИЁМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТА В V—VII КЛАССАХ.

От содержания и процесса изучения текста перейдём теперь к *приёмам* разбора. Процесс изучения, рассматривавшийся до сих пор, определяет направление классной и домашней работы учащегося и играет в разборе ведущую роль; в зависимости от него решается вопрос о приёмах работы,—вопрос о том, в какой степени применимы в разборе произведения классная коллективная работа над текстом, беседа по предварительному домашнему заданию и доклады учащихся с последующим их обсуждением.

Классная работа над текстом

При коллективной работе над текстом учащимся обычно не даётся вопросов заранее,—разбор произведения проходит в классе непосредственно за чтением.

Это бывает необходимо в тех случаях, когда для разбора ставятся такие вопросы, с которыми учащиеся самостоятельно не справятся, когда они нуждаются в том, чтобы им был показан образец работы. Например, если в VI и VII классах учащиеся плохо понимают значение разбора деталей произведения и не проявляют интереса к этой стороне дела,—необходимы показательные разборы в виде коллективной «лабораторной» работы, в которую должен быть вовлечён весь класс.

Какие стороны изучения текста могут быть предметом классных коллективных занятий? В каких случаях следует пользоваться этим приёмом?

Школьников надо научить осмысливать: а) значение так называемых второстепенных образов, в частности значение описания обстановки, пейзажа, портрета, б) структуру произведения, значение отдельных его компонентов, как, например, вставных эпизодов, фольклорного материала, эпиграфов и т. п., в) функциональную роль различных изобразительных средств: эпитетов, сравнений, метафор и т. д., г) речевую характеристику персонажей, д) особенности поэтического языка со стороны метрики и ритмики, е) значение звукописи. В общем классные коллективные разборы имеют целью научить вдумчивому чтению, умению видеть детали.

Необходимы показательные классные разборы с максимальным участием преподавателя. Полезно, чтобы преподаватель иногда целиком взял такой разбор на себя.

В качестве примера можно указать приведённый выше разбор рассказа «После бала».

Графический приём в классном разборе произведения

В целях большей показательности и убедительности тех выводов, которые должны быть даны в результате коллективных классных разборов, следует применять наглядность в форме различных записей, схем, диаграмм. Выясняет ли преподаватель особенности стихотворных размеров, показывает ли связь образов, композицию произведения или отдельного образа, он должен, по возможности, вызывать у учащихся зрительные впечатления, чтобы помочь работе их мысли и воображения, а для этого ему надо пользоваться различными приёмами графического показа.

Образцы схем приведены выше. Это—схема композиции стихотворения Некрасова «Размышления у парадного подъезда» (стр. 132), и рассказа Чехова «Смерть чиновника» (стр. 130).

Графическим приёмом следует пользоваться так, чтобы он не загружал учащегося лишней работой. Схемы даются для самостоятельного выполнения лишь в том случае, если они просты, не требуют особого графического мастерства и могут быть выполнены с помощью линейки, карандаша или ручки. Таковы, например, схемы классификации действующих лиц.

Чаще же схемы должны быть результатом классных коллективных занятий. В процессе беседы преподаватель должен воспользоваться доской и мелом, чтобы активизировать работу учащихся и уточнить выводы.

Беседа

Классные коллективные разборы не должны быть господствующим видом разбора текста. Их следует устраивать лишь в необходимых случаях, когда надо показать учащимся что-то новое, когда несомненно ясно, что они не справятся с задачей собственными силами. Но не нужно злоупотреблять коллективным разбором. Как только преподаватель убедится в том, что учащиеся усвоили этот приём работы, он должен перейти к беседе по предварительному заданию и к другим видам самостоятельных занятий.

Беседа по заданию—обычная форма литературной беседы. Учащимся заранее даётся система вопросов для того, чтобы они их предварительно продумали, навели необходимые справки в тексте и, таким образом, подготовились к активному участию в беседе.

Успех беседы в значительной степени зависит от того, насколько удачно составлен вопросник, составление же вопросника—дело в высшей степени трудное.

Первый ряд требований, предъявляемых к вопроснику,—соответствие задачам коммунистического воспитания, методологическая правильность, конкретность, простота и чёткость вопросов.

Плох вопрос, если он непонятен или расплывчат и требует комментария со стороны учителя.

Плох вопрос, если на него приходится отвечать лишь да или нет. Это значит, что он не толкает мысль, не заключает в себе никакой проблемы, нуждающейся в обдумывании и, может быть, в споре.

Неудовлетворителен, наконец, может быть не отдельный вопрос, а весь вопросник в целом, если в нём нет системы, вытекающей из конечных задач анализа.

Предлагая вопросы, преподаватель должен ясно представлять себе, куда он ведёт учащихся. Конечная цель определяет и выбор пути, порядок вопросов, из которых каждый должен опираться на предполагаемый ответ по вопросу предшествующему и в то же время готовить к вопросу последующему.

Надо различать два типа вопросов: одни ставят целью помочь ученику охватить содержание произведения, последовательность эпизодов, связь событий, другие — выяснить характеры, связь образов, идейную направленность, художественные средства.

Вопросы первого типа необходимы в случаях, когда произведение трудно по смыслу или по композиции, так что содержание его доходит до учащихся недостаточно полно и отчётливо.

Вот пример вопросов того и другого типа.

Вопросы к содержанию стихотворения Некрасова «Орина, мать солдатская».

1. Почему Оринюшка начала рассказывать поэту «печаль свою великую»?
 2. Каков был Иванушка, когда его брали в солдаты?
 3. Каким он стал, вернувшись с солдатской службы?
 4. Как провёл Иванушка последние дни жизни?
 5. С чем прощался он накануне смерти?
 6. Какие сцены солдатской службы представлялись ему «в ночь последнюю»?
 7. Какими словами заканчивает Некрасов рассказ Оринюшки?
- Все эти вопросы помогают воспроизвести содержание стихотворения.

Вопросы к анализу стихотворения.

Иную задачу преследуют вопросы аналитического характера:

1. Что узнаём мы из этого стихотворения о солдатской службе в царское время?
2. Как сказалась темнота крестьян того времени на их взглядах и положении?
3. Почему автор рассказывает не от своего лица, а от лица матери?
4. В каких выражениях показана любовь Орины к сыну и её глубокое горе?
5. Что общего между эпитафией и речью Орины?
6. Чем это стихотворение похоже на старинную народную песню?

Кто должен ставить вопросы: преподаватель или учащиеся? В каждом из этих приёмов имеются и свои достоинства, и свои недостатки.

Когда учащиеся ставят вопросы, это является известной гарантией, что перед ними не будет поставлено непосильных задач. Но такой порядок неудобен в других отношениях: вопросов получается большое количество, и среди них много вопросов очень элементарных или мелких, захватывающих детали, но не подводящих к главному и часто методологически беспомощных.

Опыт показывает, что наиболее целесообразен такой порядок работы, когда задание составляется преподавателем, но с учётом вопросов, возникших у учащихся в процессе чтения.

После того, как произведение прочитано, преподаватель в ориентировочной беседе выясняет, что заинтересовало учащихся, какие вопросы они хотели бы обсудить, затем выбирает наиболее значительное и вносит коррективы в задание, проект которого у него уже имеется.

Задание составлено. Оно отвечает всем перечисленным выше требованиям.

Достаточно ли этого для успешного проведения литературной беседы? Нет. Если преподаватель хочет, чтобы учащиеся как следует подготовились к беседе, он должен сделать всё возможное для руководства этой подготовкой.

Для этого, после того как вопросы розданы, следует их обсудить здесь же, в классе, выясняя все возникшие у учеников вопросы.

Как проводить беседу?

Некоторые приёмы беседы, узаконенные практикой, не вызывают сомнений.

Так, бесспорным следует считать то, что в обсуждение надо вовлекать всех учащихся.

Необходимо бороться с тем явлением, когда в беседе принимают участие одни и те же лица, в особенности школьные «говоруны», считающие своей обязанностью высказываться по любому вопросу и забивающие своим авторитетным тоном учеников скромных и робких. Необходимо предоставить каждому учащемуся возможность высказать своё мнение.

Нередко бывает, что удачные ответы робких учеников, ранее только молчаливо прислушивавшихся к мнению своих товарищей, поднимают их в собственных глазах и являются толчком для последующих активных выступлений.

Также бесспорно, что преподаватель не должен смотреть на вопросник как на канон, от которого нельзя делать никаких отступлений.

При живом обмене мнений могут возникнуть новые вопросы, порядок вопросов может не совпадать с тем, какой был намечен предварительно. Всё это надо учесть, чтобы не впадать в педантизм и не снизить активности работы.

Но вот что является спорным: как распределять роли выступающих? Поручать ли вопросы заранее отдельным лицам или же вызывать для ответа тут же в классе, исходя из того, что каждый должен быть готов к ответу на любой вопрос.

Каждый из этих приёмов имеет и свои преимущества и свои отрицательные стороны.

Предварительные поручения обеспечивают достаточную полноту и углублённость ответов, но зато толкают остальных учащихся к тому, чтобы не особенно готовиться к чужим вопросам. А вызовы в классе любого из учащихся заставляют готовиться по всему фронту, но вместе с тем могут сводиться к ответам поверхностным и формальным.

Выбор приёмов приходится варьировать в зависимости от состава класса, от материала и от степени предварительной работы над вопросником.

Как норму следует рекомендовать второй путь, с тем, однако, что относительно некоторых вопросов допускаются предварительные поручения. Это необходимо или в тех случаях, когда вопрос особенно труден и средний учащийся с ним справиться не в состоянии, или тогда, когда нужно расшевелить и втянуть в беседу «молчаливиков».

В какой степени применим в неполной средней школе четвёртый приём литературных занятий—составление и обсуждение докладов? Этот приём требует от учащихся значительных навыков в самостоятельной работе над текстом, и поэтому он может применяться в семилетней школе лишь частично, преимущественно в старшем, VII классе.

Доклады, естественно, вырастают из тех ответов на вопросы, какие готовят учащиеся для беседы. По мере того как вырабатывается умение развернуть мысль и аргументировать выводы, ответы на вопросы становятся обстоятельнее и превращаются в небольшие сообщения.

Преподавателю следует учесть этот момент, чтобы начать опыты первых докладов.

К докладу, как приёму литературных занятий, надо предъявлять строгие требования. Он должен затронуть существенные стороны изучаемого произведения, должен быть содержателен и стимулировать обмен мнений. Только при этом условии он может до известной степени заменить слово преподавателя, коллективный разбор или беседу по заранее поставленным вопросам и привести к тому, что произведение будет всеми достаточно выяснено и понято.

Вместе с тем, темы докладов должны быть нетрудны, доступны детям. Например, по роману М. Горького «Мать» в VII классе можно поставить темы: «Павел Власов как рабочий-революционер» или «Жизненный путь Ниловны».

Ввиду того что докладная система занятий применяется главным образом в старших классах средней школы, более детальное рассмотрение этого приёма будет дано в следующем разделе.

Комбинирование приёмов

В заключение следует сказать, что все указанные приёмы в практике работы часто комбинируются друг с другом.

Если изучается какое-нибудь сравнительно крупное произведение, то наряду с литературной беседой может частично применяться и доклад. В VII классе на очереди—«Капитанская дочка». В основном эта повесть изучается по вопросам, в порядке литературной беседы, но одна тема, например характеристика Савельича, может быть выделена для доклада.

В другом случае беседа может комбинироваться с классным разбором. Так, например, при изучении комедии «Ревизор» всё, что касается идейного смысла, персонажей, языка произведения,—будет материалом для беседы; всё же, относящееся к композиции, к развёртыванию драматического сюжета, ввиду трудности этих вопросов целесообразнее выяснить путём классного коллективного разбора.

Преподаватель, намечая рабочий план по разбору произведения, должен определить составные части этого разбора, для каждого раздела найти подходящие приёмы, чтобы работа стала возможно более интересной и достигала наилучших результатов.

3. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ.

А. ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ И ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЗНАНИЙ.

Разбор литературного произведения закончен. Учащиеся изучили текст, была проведена беседа, иногда спорили с увлечением, по некото-

рым вопросам разбились на группы, горячо отстаивавшие правоту своих взглядов, но всё же работа кажется не совсем завершённой, кое-что осталось спорным и до конца не выясненным.

Слово за преподавателем. Правда, и раньше, в процессе всей работы, преподаватель не был безучастным наблюдателем развёртывающейся перед ним борьбы мнений. Он ставил вопросы, направлял прения, высказывал неоднократно свои взгляды. Но теперь класс ждёт от него окончательного заключения по целому ряду недоуменных вопросов; он должен разрешить споры, рассеять сомнения и собрать воедино разрозненные выводы.

Это определяет задачи, стоящие перед преподавателем в заключительном слове. Прежде всего—подведение итогов.

Подведение итогов

Подводя итоги, не нужно точно следовать тому пути, по которому шла беседа. Было бы педантизмом, следуя за вопросником, давать по всему заданию полные и развёрнутые ответы. Это было бы пережёвыванием того, о чём говорилось достаточно, и во многом показалось бы учащимся неинтересным и ненужным. Надо выбрать узловые вопросы, по преимуществу те, на которых останавливалось внимание в беседе и которые возбуждали больше споров. Надо яснее осветить некоторые существенные стороны произведения, если почему-либо они были оставлены в тени. Но сделать всё это надо так, чтобы всё основное, касающееся данного произведения, было затронуто.

Представим себе для примера, что тема очередного урока—заключительное слово о «Ревизоре» Гоголя в VII классе.

При разборе произведения образы городничего, судьи, попечителя богоугодных заведений, купцов и т. п. были поняты всеми более или менее одинаково и достаточно правильно. Но вот что для некоторых осталось неясным или вызывало споры: 1) как понять образ Хлестакова и что такое хлестаковщина, 2) где в комедии завязка, кульминация и развязка действия, 3) как связать эпиграф и слова городничего «Над кем смеётесь?» со всем содержанием комедии и тем самым осознать смысл произведения в целом.

На эти вопросы по преимуществу и должен ответить преподаватель в заключительном слове. Для полноты картины и для связности изложения он вкратце остановится и на характеристике уездного города (чиновников, неслужащих дворян, купцов и мещанства), но здесь он лишь подытожит выводы, к которым пришли учащиеся. Что же касается указанных выше спорных или неясных вопросов, то на них он остановится подробно и даст совершенно точное и исчерпывающее разъяснение.

Разъяснение учителя должно быть максимально определёнno. Учащихся средней школы не следует оставлять с сомнениями и недоговорённостью. Было бы ошибкой, как это делают иногда преподаватели, в заключительном слове сформулировать различные противоречивые ответы на поставленный вопрос, предоставив учащимся присоединиться к тому, какой они считают правильным.

Необходимо учитывать психологию учащихся, ожидающих от своего авторитетного руководителя ответа на всё то, что ими было недостаточно понято.

Можно ли в заключительном слове ограничиться этим подведением итогов и разрешением спорных вопросов? Учащиеся обычно ждут от преподавателя, что он не только ответит на вопросы, возникшие в процессе обсуждения, но и сообщит новое, углубляющее их знания о писателе, открывающее им какие-то новые горизонты.

Надо рассказать, и рассказать возможно более интересно (если это не было сделано во вступительном слове), о других произведениях писателя, неизвестных учащимся, но доступных их пониманию.

Это очень существенно для их литературного развития. При неумелом и по-казенному поставленном преподавании учащиеся, заканчивая изучение писателя, думают лишь о том, что вот они выполнили ещё один пункт программы и теперь могут не возвращаться к писателю, по крайней мере до зачётов или поверочных испытаний. Такая постановка дела недопустима. Преподаватель должен суметь поставить дело так, чтобы разбор одного-двух произведений, полагающихся по программе, послужил стимулом для изучения других произведений писателя в пределах, доступных данному возрасту. Ближайшим образом это стимулирование углублённого ознакомления с творчеством писателя должно касаться материала внеклассного чтения. Но и на этом не следует останавливаться. Программа внеклассного чтения указывает необходимый минимум. Отдельные учащиеся могут идти значительно дальше этого минимума.

В стимулировании интересов лучше несколько переоценить силы учащихся, чем недооценить их. Во всяком случае преподаватель в заключительном слове должен сделать всё от него зависящее, чтобы поднять литературные интересы учащихся на возможно большую высоту.

Закрепление знаний

Один из недостатков преподавания литературы, ещё не вполне изжитый до сих пор, состоял в том, что школа уделяла недостаточное внимание проблеме прочного усвоения знаний и навыков. Преподаватель считал свои обязанности выполненными, если ему удавалось добиться того, что учащиеся интересовались его предметом, принимали живое участие в обсуждении докладов и выполняли все задания. Вопрос же о том, какие знания для учащихся данного класса надо считать основными и обязательными и как помочь им закрепить эти знания,—признавался ненужным и обычно даже не ставился.

Тем самым не выполнялась основная обязанность школы—обеспечить действительное, прочное и систематическое усвоение детьми основ наук, знание фактов и навыки правильного письма и речи (Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе»).

Преподаватель литературы должен осуществлять эту задачу на всём протяжении педагогического процесса.

Необходимо прежде всего определить в каждом классе, опираясь на указания программы, круг знаний и навыков, обязательных для учащихся. Сюда входят: 1) знание содержания изученных произведений и умение передать их основной смысл, 2) перечень и характеристики главных действующих лиц, 3) биографические сведения о писателях, 4) сведения по теории литературы, 5) знание наизусть указанных в программе стихотворений и образцов художественной прозы, 6) умение

прочитать текст правильно и достаточно выразительно, 7) умение составить план произведения или главы и пересказать прочитанное.

Для прочного закрепления знаний следует каждый урок, на котором сообщались новые сведения, заканчивать хотя бы пятиминутным повторением пройденного. Это не исключает того, что ученикам в конце урока предлагается к следующему разу заучить то, что им было сообщено, и подготовиться к связному ответу в классе.

Повторение пройденного

Как организовать повторение в самом процессе «литературного чтения» с целью выработки у учащихся систематических и прочных знаний? Правильное решение этого вопроса зависит от мастерства учителя, от его умения обобщать материал, сопоставлять новое со старым, уже известным учащимся.

Сопоставление произведений может идти по разным направлениям, в зависимости от материала и от задач, какие ставит перед собой курс в целом.

1. Можно сопоставлять произведения по признаку тематическому. Так, при изучении басни Крылова «Волк на псарне» следует спросить: В каких произведениях, известных учащимся, также говорится о войне 1812 г.? Что мы узнаём о войне 1812 г. в каждом из этих произведений?

Или в VII классе после разбора «Размышлений у парадного подъезда» Некрасова надо вспомнить другие произведения русской литературы, рисующие жизнь закрепощённого крестьянства.

2. Можно сопоставлять образы-типы по сходству и контрасту. Образы богатырей Ильи-Муромца, Святогора и Добрыни (VII класс) должны вызвать в памяти учащихся образы Вольги и Микулы (VI класс). В итоге ученики должны вынести ясное представление о том, что было у этих богатырей общего и чем они друг от друга отличались. Героические образы Тараса Бульбы естественно должны перекликаться с героями «Бородина» или «Разведки Метелицы», и учитель должен разъяснить, какие неодинаковые формы принимал этот героизм в разных условиях борьбы за родину.

3. Надо сопоставлять произведения, принадлежащие одним и тем же писателям. В программах V, VI и VII классов многие писатели повторяются; и необходимо, чтобы учащиеся накапливали и систематизировали материал, относящийся к Пушкину, к Лермонтову, к Толстому, к М. Горькому и т. д. В особенности это касается VII класса, где программа литературного чтения идёт по писателям. Изучая в VII классе Пушкина, необходимо вернуться к его произведениям, изученным в V и VI классах, чтобы сделать все доступные учащимся обобщения.

4. Следует сопоставлять материал по жанрам и по другим вопросам теории литературы. В VII классе учитель останавливается на вопросе о том, почему «Капитанскую дочку» надо назвать не рассказом, а повестью. Очень целесообразно при этом спросить: А почему «Дубровский» также называется повестью? А какие вы знаете другие повести? и т. п.

Или после того, как устанавливается, что стихотворение А. К. Толстого «Край ты мой» написано хореем, учитель должен спросить: Какие вы знаете другие стихотворения, написанные тем же размером? А какие стихотворения написаны ямбом? и т. п.

Говоря о различных возможных сопоставлениях с целью повто-

рения и обобщения знаний, надо стремиться к тому, чтобы это повторение не имело случайного характера. Сопоставления должны быть систематизированы и тщательно продуманы учителем. Система повторений должна быть зафиксирована в его рабочем плане.

Если тема занятий захватила ряд уроков, необходимо составить вопросы подытоживающего порядка, дать их ученикам на дом для подготовки к повторительной беседе.

Тем более это необходимо в конце четверти и года, когда нужно не только обобщить большой материал, но и помочь учащимся крепко, прочно его запомнить.

**Работа
с учебником
и записи в ра-
бочих тетрадях**

Знания по литературе ученики получают не только от преподавателя, но и из учебника. Это—сведения о жизни писателя, фактический материал, касающийся происхождения и творческой истории произведения, обобщения по теории литературы и т. п.

Обычно эти сведения в учебнике излагаются кратко, конспективно. Это минимум того, что должны знать ученики. Учитель должен рассказывать гораздо больше и подробнее.

Перед учителем встают два вопроса: 1) как закреплять материал, идущий от учебника? и 2) как связать его с теми сведениями, какие даны в классе?

Относительно материала, помещённого в учебнике, необходимо прежде всего проверить, в какой степени он доступен и усваивается учениками. Если с этой стороны встречаются какие-либо затруднения,—необходимо, прежде чем задавать статьи из учебника для чтения и пересказа на дом, прочитать и разъяснить их в классе.

Иногда полезно бывает предложить ученикам составить вопросы к статье учебника или план в форме обычных заголовков.

Для сведений, сообщаемых учителем, должна быть заведена особая тетрадь. Известная часть материала будет записываться хронологически, от урока к уроку, а ряд сведений надо записывать в систематическом плане, например, дополнительный материал о писателе или выводы и примеры по теории литературы.

Но самое важное, чтобы учащиеся хорошо знали и то, что есть в учебнике, и то, что записано в тетрадях, и умели бы соединять это в своём ответе в единое целое.

**Подобные
приёмы
закрепления
знаний**

Среди дополнительных средств, содействующих усвоению пройденного, следует отметить различные виды литературной игры.

Приёмом игры в литературных занятиях не следует, как это иногда бывало, излишне увлекаться: правильно поставленное изучение литературы обычно настолько интересно само по себе, что не испытывает большой нужды в такого рода дополнительных и иногда педагогически спорных стимулах.

Но есть некоторые виды литературной игры, которые в этом смысле не вызывают возражений: не снижая серьёзного тона работы, они вместе с тем обостряют внимание учащихся и содействуют активизации занятий и закреплению знаний.

Вот образец литературной игры, имеющей целью стимулировать у учащихся отчётливость в знании текста.

В VII классе, после того как учащиеся прочитали «Ревизор», им предлагают выписанные на отдельные карточки следующие тексты:

1. Привыкли жить, *comprenez-vous*, в свете и вдруг очутиться в дороге: грязные трактиры, мрак невежества.
2. Не могу, не могу, господа! Я, признаюсь, так воспитан, что заговори со мной одним чином кто-нибудь повыше, у меня просто и души нет и язык как в грязь завязнул.
3. Не побрегай, отец наш, хлебом и солью. Кланяемся тебе сахарцом и кузовком вина.
4. Ах ты горемышное житьё! На пустое брюхо всякая ноша кажется тяжела.
5. Чему смеётесь? Над собою смеётесь!.. Эх вы!..
6. Я думаю, вам после столицы вояжировка показалась очень неприятною... и т. п.

Игру можно вести двумя способами:

а) Преподаватель называет фамилию гоголевского персонажа: городничий, Хлестаков, Земляника и т. д. Учащиеся, перечитывая свою карточку, решают вопрос, принадлежит ли текст карточки названному персонажу. Тот, кто это утверждает, должен доказать своё предположение разбором текста по его содержанию и по языковой манере, а также определить, к какому действию «Ревизора» данный текст относится, и по какому поводу данные слова были сказаны.

б) Учащиеся разбиваются на две группы и по очереди читают вслух свои карточки. Каждый вызванный противниками должен определить, какому персонажу «Ревизора» принадлежит прочитанный текст, и так же, как в первом случае, доказать свои предположения и определить место, из которого взят текст.

Педагогическое значение такой литературной игры состоит в том, что она побуждает внимательно вчитываться в текст, анализировать персонажи не только по взглядам, но и по языковой манере, а вместе с тем способствует запоминанию наиболее характерных цитат.

В качестве второго примера методически приемлемой литературной игры можно взять игру, учитывающую степень усвоения учащимися стихотворных размеров.

Раздаются карточки с выдержками из стихотворений, известных учащимся. Преподаватель говорит: «У кого есть стихи, написанные ямбом? Прочитайте. У кого — анапестом?» и т. д. «Назовите заглавие стихотворения и автора».

Это только образцы, по примеру которых преподаватель, применяясь к условиям своей работы, может придумать свои игры.

Сообщение приёмов запоминания

В тех же целях помощи учащимся в закреплении полученных знаний преподаватель должен выяснить, как ему надо обставить все занятия по литературе, чтобы они оставляли в сознании учащихся возможно более прочные следы, и как научить детей рациональным приёмам запоминания.

Учащиеся V—VII классов настолько развиты, что могут пользоваться всеми теми видами памяти, какие обычны для взрослого человека: памятью механической, логической и мнемотехнической. Но при этом необходимо иметь в виду конкретность мышления, в значительной сте-