

пени свойственную школьникам этого возраста. Поэтому установление связей (не только между различными понятиями, но и между отвле- чёнными понятиями и зрительными представлениями), широкое приме- нение наглядности чрезвычайно способствуют закреплению их знаний. Не меньше содействует этой цели неослабевающий интерес учащихся к школьной работе.

Всё это даёт указания преподавателю относительно приёмов закре- пления литературных знаний на всех этапах педпроцесса.

На любом этапе занятий по литературе надо создавать интерес и внимание к работе, надо, чтобы учащиеся всегда осознавали цель и значение работы и устанавливали возможно больше логических свя- зей между отдельными фактами. Надо широко пользоваться приёмом наглядности. Всё это помогает точности и длительности запоминания.

Как лучше запомнить содержание произведения, его сюжет?

Запоминанию сюжета помогает письменный план, дающий учащимся зрительные впечатления. Приём этот обычен для V—VI классов, где особенно часто практикуются пересказы сюжета произведения, и где план, коллективно составленный, записывается на доске. В таком слу- чае сюжет, являющийся раскрытием, развёртыванием этого плана, ассо- цируется с зрительными образами (заголовками) и лучше сохраняется в памяти.

Перечень и группировка действующих лиц лучше всего усваиваются в том случае, если они сопровождаются наглядностью—схемой класси- фикации, составленной преподавателем в коллективной работе с классом.

Этот приём коллективного составления схем и графиков с успехом может быть использован при запоминании особенностей персонажей и композиции произведений.

Следует иметь в виду, что во всех рассмотренных до сих пор случаях мы обращаемся по преимуществу к логической памяти, так как основным приёмом было установление тех или иных логических ассо- циаций.

Переходя к запоминанию такого фактического материала, как циф- ровые даты, имена, названия и тексты, придётся в значительной сте- пени, наряду с приёмами логического запоминания, говорить о приёмах запоминания мнемотехнического.

В школе изучается творчество А. П. Чехова. Надо запомнить даты его рождения и смерти: 1860—1904.

Обращаем внимание на то, что первая дата—канун реформы 1861 года, вторая—канун революции 1905 года. Это говорит о том, что вся жизнь Чехова попала в полосу буржуазного развития России: от ликвидации феодально-крепостнического порядка до первых попыток захвата власти пролетариатом. Эта жизнь прошла «накануне», в ожи- дании какого-то грядущего переворота, в мечтах о том, как прекрасна будет жизнь «через 200—300 лет».

Такая ассоциация между основным тоном творчества Чехова и да- тами его жизни, основанная на мнемотехническом приёме, несомненно будет способствовать прочности запоминания.

Другой пример—даты, относящиеся к «Хаджи Мурату» Л. Толстого. Эпоха, изображённая в произведении,—50-е годы XIX в., закончено же оно в 1904 г.

Для того чтобы осмыслить и запомнить эти даты, показываем портреты Л. Толстого.

Вот Толстой—в молодые годы, участник войны, предпринятой с целью покорения Кавказа, современник событий, рассказанных в «Хаджи Мурате» («И мне вспомнилась одна давнишняя кавказская история, часть которой я видел, часть—слышал от очевидцев и часть вообразил себе»).

А вот Толстой—в глубокой старости (в 1904 г. ему было 76 лет), всем своим обликом напоминающий патриархального крестьянина, отражающий к концу жизни взгляды патриархальной деревни и с этих позиций рассматривающий события своей далёкой молодости.

Такое сопоставление, связывающее воедино идеологическую направленность произведения с его историко-познавательным значением, является неплохим приёмом запоминания цифровых дат, так как оно опирается на ассоциацию между отвлечённым представлением и конкретным зрительным образом-портретом и, следовательно, отвечает присущей школьнику склонности к конкретному мышлению.

Следует ещё раз оговориться, что о закреплении знаний учащихся надо думать не только на заключительных уроках, но и на всём протяжении литературных занятий.

Во всяком случае, в результате заключительных занятий учащиеся должны быть основательно подготовлены к тому, чтобы перейти к следующему этапу—к учёту.

Б. УЧЁТ.

О значении учёта в процессе литературных занятий много говорить излишне. Совершенно несомненно, что приобретение учащимися прочных и систематических знаний в значительной степени зависит от того, как поставлено дело с учётом.

В школьной практике иногда наблюдались два одинаково неправильных взгляда на эту сторону занятий по литературе.

Одни смотрели на учёт, как на что-то казённое, неизбежно превращающееся в экзамены старого типа и нарушающее добрые, товарищеские отношения между учителем и учениками, и стремились отделаться от учёта, как от неприятной и педагогически вредной повинности. Другие, напротив, видели в учёте чуть не основной момент занятий; всё предшествующее: чтение, разбор произведения и т. д. казалось им лишь подготовкой к учёту.

Общая схема требований, какие можно предъявить к знаниям учащихся семилетней школы, была указана в предшествующей главе, где говорилось о приёмах запоминания.

Было указано также, что эта схема нуждается в конкретизации в смысле требований, какие следует предъявлять учащимся разных классов.

Наряду с знаниями следует учитывать навыки учащихся: правильность и выразительность чтения, степень ориентировки в прочитанном, умение разбираться в произведении и систематизировать выводы, а также тесно связанное с литературными занятиями умение выражать мысли в устной и письменной форме.

**Текущий и
заключительный
учёт**

Основной вопрос, касающийся учёта,—как учитывать? Не следует думать, что учёт возможен только в конечной стадии изучения литературного материала: он является неизбежным спутником литературных занятий на всех этапах.

Необходимо различать учёт текущий и учёт заключительный.

Текущий учёт означает, что преподаватель должен следить за работой учащегося и оценивать её всё время, начиная со вступительных занятий.

Закончилось вступительное слово преподавателя, прочитали главу из учебника,—необходимо выяснить, всё ли правильно понято, всё ли усвоено: учёт!

Прочитали произведение, проведена классная беседа, многие высказываются сами, других спрашивает учитель—опять учёт и т. д.

Так постепенно в классном журнале учителя накапливается материал, относящийся к каждому ученику.

Однако практика показывает, что ограничиваться наблюдениями над каждодневной работой учащегося недостаточно, почему помимо поурочного учёта следует прибегать и к учёту обобщающему.

Каждодневные наблюдения, при всей их ценности, чаще всего бывают неполны, не охватывают всех сторон работы учащихся. Невозможно уследить за всем классом в 30—40 человек на всех стадиях занятий. Об одном ученике есть сведения, касающиеся плохой техники громкого чтения, о другом—относительно активного участия в беседе, о третьем записано, что он удовлетворительно сделал доклад, но всего этого мало, чтобы можно было сделать ясные выводы и указать каждому его пробелы.

Для этого практикуется обобщающий учёт: он дополняет и суммирует те выводы, которые были сделаны на основании систематических наблюдений в процессе работы.

Сроки учётного периода бывают различны и находятся в самой тесной связи с планированием занятий (см. последний раздел).

Возможен учёт по изучению отдельного писателя и даже произведения, учёт по разделу программы, объединённому темой и требующему обобщения и повторения пройденного. И в особенности важен учёт в конце четверти и в конце учебного года.

Наряду с устным опросом в школах практикуется учёт письменный—в виде различного рода классных и домашних письменных работ. Письменные работы в текущем учёте, их разновидности, тематика и приёмы—это большой вопрос, требующий специального рассмотрения; ему будет посвящена следующая глава.

Здесь же остановимся на вопросе о письменных проверочных испытаниях.

Что является основной задачей письменных испытаний в V—VII классах?

Не столько учёт знаний учащихся (это делается на устных испытаниях), не столько учёт навыков анализа (это также задача устных испытаний), сколько выяснение умения в короткий срок мобилизовать свои знания по данному вопросу и изложить их в правильной форме.

Эту основную задачу надо иметь в виду, формулируя темы письмен-

ных испытаний. Тема не должна особенно затруднять учащихся: она должна быть рассчитана на то, что материал учащимся известен, и систематизировать его они сумеют, так что их работа сводится, главным образом, к толковому, связному и грамотному изложению.

Для V и VI классов рекомендуются пересказы, для VII класса — элементарные сочинения, близкие к пересказу, например, «Первая встреча Гринёва с Пугачёвым» (из «Капитанской дочки»), «История Беликова» (из «Человека в футляре»).

Проблема объективного учёта

В проблеме учёта имеет большое значение качество учёта, степень его объективности. Вопрос этот связан прежде всего с вопросом о педагогическом значении учёта. Если учёт для преподавателя является средством проверки и знаний учащихся и его собственной работы, то, конечно, проверка эта будет тем точнее, чем основательнее, объективнее будет проведён учёт.

Неменьшее значение объективность учёта имеет и для создания нормальных отношений между учителем и учащимися.

Учащиеся, как известно, иногда жалуются на неправильность оценки, на субъективизм преподавателя.

В этих жадобах бывает и доля истины, поскольку преподаватель судит на основании суммарных впечатлений, не поддающихся точному измерению.

Как же внести элементы возможной объективности в принятые формы учёта: в устный опрос и в письменные работы?

О письменных работах будет сказано в следующей главе, что же касается устного опроса, то возможная объективность оценки сводится к уточнению требований, определяющих различную квалификацию учебных ответов.

В общем это уточнение представляется в следующем виде:

Исходя из схемы, указанной в предшествующей главе, определив возможно более точно объём сведений, обязательных для учащихся, и составив соответствующий вопросник, преподаватель классифицирует ответы учащихся по пяти категориям.

Если учащийся на все предложенные ему вопросы даёт полные и исчерпывающие ответы, он получает высшую оценку: 5.

Если он даёт исчерпывающие ответы по основному содержанию поставленной перед ним темы, а подробности выясняет при помощи наводящих вопросов преподавателя,—4.

Если он отвечает лишь по основному содержанию темы, причём иногда затрудняется в формулировках и нуждается в наводящих вопросах,—3.

Если, наконец, и наводящие вопросы ему не помогают, так что обнаруживается явное незнание,—2 или 1.

Практика показывает, что хотя эти критерии и имеют очень общий, суммарный характер, они всё же значительно уточняют оценки, так как побуждают преподавателя внимательнее всматриваться в составные части ответа ученика и дают возможность сопоставлять ответы разных учеников.

Неоднократно делались попытки внести «научность» в учёт знаний по литературе посредством применения тестов.

Преподаватель выяснял составные элементы комплекса знаний, которые должен обнаружить учащийся такого-то класса, и по каждому из составных разделов давал вопрос, обычно по избирательному принципу. Пример: «Стихотворение «Зимний вечер» написано или Некрасовым, или Пушкиным, или Маяковским. Правильный ответ подчеркни».

Тесты по литературе были одной из многочисленных форм «педологических извращений» в школьных занятиях.

Коренной порок их состоял в том, что они считали допустимым на основании разрозненных и чаще всего несоизмеримых данных делать универсальные выводы. Живого ученика с сложной психикой они подменяли мёртвыми схемами, составляемыми на основании тестовых материалов.

4. ПИСЬМЕННЫЕ РАБОТЫ В V—VII КЛАССАХ.

Письменные работы—большая и самостоятельная проблема в методике, требующая специального рассмотрения.

Письменные работы являются как бы смежной областью двух соседних методик: языка и литературы. Одни виды письменных работ имеют специфически языковой характер и могут применяться там, где даже не изучается художественная литература (составление конспектов, тезисов и т. п.), другие связаны с литературно-художественным материалом.

В курсе методики литературы следует рассматривать только те виды письменных работ, которые имеют отношение к занятиям по литературе. Это: 1) работы по усвоению содержания и структуры литературного произведения (различного рода пересказы и составление планов), 2) работы литературно-критического характера, относящиеся к анализу и оценке произведений (ответы на вопросы, характеристики и т. п.) и 3) работы литературно-творческие, подводящие к вопросам литературной техники, литературного мастерства.

Говоря о письменных работах, следует сделать ту же оговорку, какая была сделана выше по отношению к учёту.

Подобно тому как учёт сопровождает все стадии педпроцесса, лишь усиливаясь в последней заключительной стадии и принимая здесь сконцентрированную форму, так и письменные работы, в виде различных записей, ответов на вопросы и т. п., являются одним из наиболее употребительных приёмов работы на всём протяжении литературных занятий, но больше всего находят себе место в качестве подытоживающих и контрольных работ в последней стадии педпроцесса.

Вопрос о культуре речи и, в частности, речи письменной имеет очень большую давность. Уже в средневековой западноевропейской школе разрабатывались приёмы письменных работ, заимствованные от писателей классической древности: искусство планировать материал и развёртывать тему.

Приёмы эти были перенесены и в наши гимназии, созданные в начале XIX века. Методика обучения письменной речи в крепостнической средней школе была тесно связана с преподаванием риторики и своди-

лась к тому, чтобы применять к речевой практике учащихся её теоретические положения.

Не следует думать, что все выводы риторики, касающиеся искусства речи, представляли собой сплошную схоластику, не имеющую никакой ценности. Кое-что из этих выводов крепко вошло в школьную практику и сохранило известное значение до настоящего времени. Так, мы и теперь считаем целесообразным разграничивать в процессе создания сочинения три стороны, которые в древности назывались: *inventio* (нахождение, придумывание материала), *dispositio* (расположение, планирование материала) и *elocutio* (изложение материала)¹.

Основные вопросы культуры письменной речи, по-разному разрешаемые на различных этапах истории средней школы,—это вопросы о роли подражательности и самостоятельности в письменных работах, и в связи с этим—вопрос об их видах и системе.

Казённая царская школа XIX века строила методику письменных работ, исходя из принципов догматического обучения. В основу методики были положены подражательность, рабское копирование образцов, вера в силу искусственных приёмов обучения и такая система упражнений, которая казалась строго продуманной и логически выдержанной, а в действительности была чистой схоластикой, так как обнаруживала полное невнимание к живым интересам учащегося.

Многочисленные сборники тем и планов сочинений в дореволюционной школе второй половины XIX века: сборники Холевиуса, Весина, Белявского, «Письменные упражнения» Гаврилова, охарактеризованные В. Острогорским как «бездарная попытка воскресить старинную семиварскую схоластику»,—все исходили из положения, что у ученика средней школы, в особенности младших классов, нет ни своих мыслей, ни своего языка, ни логики и что всё это необходимо привить ему путём подражания образцовым писателям.

«Нельзя, — говорил Е. Белявский, — учить хорошо путём ошибок, а лучше учить путём положительным, указывая прямо верный путь» (Белявский и, Метод ведения сочинений в старших классах гимназии).

Один из первых видов сочинений, с которых рекомендовалось начинать обучение письменной речи, было описание. Предполагалось (по формально-логическим, а не педагогическим соображениям), что описание—наиболее элементарная форма детских сочинений.

В приёмах обучения описанию различались два способа.

Один — развёртывание темы по вопросам. Давалась, например, тема: «Стол», и за темой следовали вопросы: Что такое стол? Из чего делают столы? Кто их делает? Что стол имеет внизу? Что находится на ножках? Что устраивается под верхней доской? Чем покрывают столы во время обеда? (Некрасов, Сборник стилистических упражнений). Предполагалось, что ученик, отвечая на эти вопросы и проделав ряд таких упражнений, научится самостоятельному описанию предметов.

Второй способ — описание по образцу и на основании готового плана. По образцу «Классной комнаты» из «Детства» Л. Толстого описывали свой класс. По образцу «Леса» С. Аксакова описывали ближайший, знакомый лес.

¹ Более подробно о риторике см. в главе «Теория литературы».

В этих описаниях и первого, и второго типа, так же как в пересказах, учащиеся шли не от личных впечатлений. Им давался готовый план описания и почти целиком подсказывалась форма изложения. Работа имела подражательно-искусственный характер.

Затем разбирали «образцовую» характеристику и в подражание ей писали «Характеристику «Скупого рыцаря» и т. п.

Эти упражнения были значительно труднее предшествующих: готовый план попрежнему давался учащимся, но словесную форму (*elocutio*) они должны были найти уже самостоятельно.

И наконец, завершением занятий по письменной речи были рассуждения, частью на литературные, а больше на так называемые отвлечённые темы.

В качестве образца изучались рассуждения Карамзина, устанавливались законы дедуктивного и индуктивного хода мыслей, после чего учащиеся старших классов приступали к сочинениям на темы:

1. «Уединение и праздность губят молодых людей». («Скупой рыцарь» Пушкина).

2. «Богатство делает счастливыми или добродетель?» (Гораций, книга 2).

3. «Да, жалок тот, в ком совесть не чиста».

4. «Чувство — в сознании долга» с эпиграфом:

Я вас люблю (к чему лукавить?),

Но я другому отдана;

Я буду век ему верна.

5. «Польза чтения».

6. «Основные начала жизни русского народа, проявляющиеся в его истории».

(Темы взяты из сборника Белявского).

Поскольку во всех этих рассуждениях учащиеся шли от образца (статьи Карамзина и т. п.), и, кроме того, им в большинстве случаев давался готовый план, — одна сторона рассуждения — *dispositio* — им давалась в более или менее готовом виде. Что же касается других сторон: *inventio* и *elocutio*, — то это уже предоставлялось изобретательству учащихся: они должны были заполнить данный им план своим содержанием и найти слова для выражения мысли.

Из всего этого видно, что обучение письменным работам в старой гимназии XIX века представляло собой строго выдержанную систему.

Но система эта была схоластической, мёртвой, вследствие чего не могла выполнить тех задач, которые ставила перед собой старая школа: подготовку образованных специалистов для феодально-капиталистического государства. Учащиеся, кончавшие школу и проделавшие массу упражнений в описаниях, характеристиках и отвлечённых рассуждениях, оказывались не в состоянии толково составить простого заявления, или, как говорили тогда, «прошения». Преподаватели высшей школы неоднократно жаловались на то, что молодёжь, поступающая в университет, не умеет ни слушать лекций, ни записывать их, ни излагать своих собственных мыслей.

Поэтому уже в XIX веке представители прогрессивных течений в педагогике звали к решительному пересмотру старой системы, к тому,

чтобы строить обучение речи на основе возрастных интересов и развития школьников.

Попытки в этом направлении делались в методике со времён Ф. И. Булаева и В. А. Стоюнина.

Особенное внимание уделялось письменным работам, связанным с преподаванием литературы. Этому вопросу посвящена была наиболее интересная глава в пособии А. Д. Алфёрова «Родной язык в школе», на эту тему была написана книга А. П. Балталона «Пособие для литературных бесед и письменных работ» и книга В. Самсонова «Методическое руководство к ведению школьных сочинений». Это всё—пособия, до сих пор не утратившие значения для школы.

Наряду с письменными работами на литературные темы, прогрессивная методика интересовалась литературно-творческими работами. Наиболее удачно был разработан вопрос о творческих сочинениях и о литературной технике в школе в пособии Н. М. Соколова «Устное и письменное слово учащихся», подготовленном в дореволюционную эпоху, но вышедшем в свет после Октября 1917 года. В том же плане пропаганды литературно-творческих работ издавались пособия для сочинений по картинкам Бородинца и Гречушкиных, Лубенца, Флёрова и других. Много места творческим работам разных видов было предоставлено в популярном пособии М. Лопырёвой и Е. Соловьёвой «Развитие речи».

Ставился вопрос о составлении конспектов и рефератов на материале критических статей Белинского, Добролюбова, Писарева. Опыт разработки этого вопроса был сделан, например, в книге В. В. Голубкова «Новый путь изучения художественных произведений и составления письменных работ».

Изучался в дореволюционной методике и опыт западноевропейской школы в деле культуры речи. Так, С. Ларионов издал в 1912 г. «Сборник переводных статей по вопросам методики в средней школе».

Письменные работы в современной советской школе	Продолжая лучшие традиции прогрессивной дореволюционной методики и критически перерабатывая её наследство, развивалась методика культуры речи учащихся и в советской школе.
--	---

Советская школа ставит систему письменных работ в самую тесную связь с наблюдениями, с жизненным опытом учащихся, с изучением различных школьных дисциплин и в первую очередь с изучением художественной литературы.

Для нас письменные работы—естественное завершение различных школьных предметов; этими письменными работами должны завершаться занятия и по истории, и по географии, и по естествознанию, и по математике. Особая роль преподавателя литературы в ведении письменных работ состоит в том, что он делает письменные работы предметом своего особого внимания, а вместе с тем организует постановку письменных работ в школе в целом. Он должен выступать на школьном совете в качестве инструктора и организатора культуры письменной речи на уроках по всем учебным предметам.

Наряду с письменными работами, связанными с различными этапами в изучении литературного произведения, преподаватель литературы широко пользуется и теми видами письменных работ, которые являются словесным оформлением разнообразных впечатлений школьников, идущих

от общественной жизни, от школьной жизни, от экскурсий, от наблюдений над природой, от посещения театров и кино, от чтения книг и т. п.

Весь широкий круг различных впечатлений учащегося привлекается учителем литературы как материал для письменных высказываний, для письменных работ школьника.

Но опора на интересы учащихся, самое внимательное отношение к их живым запросам и творческим силам ни в коей степени не снимает с учителя обязанности систематического руководства.

Мы не разделяем взглядов сторонников «свободного воспитания», считавших, что навыки речи вырабатываются у детей стихийно, в процессе самостоятельного творчества. Мы считаем необходимым планомерно помогать этому процессу, передавая учащимся то, что накоплено в искусстве письменной речи человеческой культурой как в лексике и синтаксисе, так и в планировании речевого материала.

Руководство преподавателя должно касаться всех трёх сторон письменной работы: не стесняя творчества учащегося, всемерно стимулируя его мысль и чувство, преподаватель 1) должен содействовать ученику в *поисках материала*, в развитии темы, 2) должен показать, как лучше всего *спланировать* содержание работы, и 3) как *правильнее передать мысли* в письменной форме.

Слить возможно более естественно и гармонически педагогическое руководство с самостоятельным творчеством—в этом основная задача в деле развития письменной речи.

Пересказы Письменные работы на литературные темы в V—VII классах разбиваются на три вида: а) пересказы, б) ответы на вопросы и запись плана, в) характеристики.

Первый вид работ, наиболее элементарный, начатый ещё в начальной школе,—пересказы литературного текста.

Пересказы одно время были совершенно изгнаны из практики нашей школы. На них смотрели как на схоластическое занятие, как на пережиток старой системы догматического преподавания.

Такое огульное отрицание пересказа, как формы развития речи, совершенно неправильно.

Не надо видеть в пересказах универсальный и единственно допустимый вид письменных работ для младшего возраста, как смотрели на них в дореволюционной гимназии и народной школе. Это только один из приёмов, заслуживающий внимания наряду с другими.

Ценность его для нашей школы в том, что в V—VI, а частью в VII классах, где словарь учащихся ещё беден, а синтаксис недостаточно развит, пересказы дают готовые и легко запоминаемые формы и тем самым способствуют и обогащению запаса слов, и выработке правильной конструкции речи.

Но для того чтобы эти формы воспринимались активно и вошли в речевые навыки учащихся, необходимо сделать пересказ работой возможно более интересной.

Надо умело выбрать материал для пересказа. Это должны быть небольшие рассказы или законченные эпизоды из большого произведения, но обладающие достаточной художественной яркостью, простым, понятным языком и драматическим сюжетом. Примеры отдельных произведений: рассказы Л. Толстого «Прыжок», «Акула»; образцы закончен-

ных отрывков: из «Дубровского» — «Забавы Троекурова» (эпизод с медведем) или из «Капитанской дочки» — «Дуэль».

В пересказе следует усилить творческий момент. Необходимо, чтобы учащиеся не просто повторяли чужие мысли и слова, но предварительно претворяли их в своё собственное сознание и речь и давали усвоенный материал в несколько ином освещении.

Можно указать три приёма такого «освоения» чужого текста: 1) введение в пересказ элементов анализа, 2) замена рассказчика и новая точка зрения на события и 3) сжатая форма пересказа.

Вот примеры для первого приёма: в V классе прочитали рассказ «Мальчики» (отрывок из повести «Детство» М. Горького). Рассказ разобран, выяснены черты характера Алёши, отношение к нему мальчиков и их отца (см. вопросы в хрестоматии для V класса). Преподаватель выбирает для пересказа эпизод: «Упал в колодезь!» и предлагает передать не только события, но и то, что чувствовали при этом Алёша и мальчики. При правильной организации классной беседы (разбора рассказа) ученики с задачей успешно справятся.

Конечно, не следует ждать при этом сколько-нибудь сложного психологического анализа: достаточно, если ученики выразят своё понимание и оценку событий в нескольких словах.

Аналогичные темы для пересказов из того же «Детства»: «Пожар», «Первый день в школе».

Другой приём усиления творческих моментов в пересказе — замена рассказчика и, в связи с этим, новая точка зрения на события.

Так, если ученики V класса прочитали и разобрали рассказ Короленко «Дети подземелья», хорошо помнят эпизод с куклой, которую герой рассказа Вася подарил больной девочке Марусе, то можно предложить письменно изложить этот эпизод с изменением лица рассказчика. Учитель говорит: «В рассказе Короленко случай с куклой дан от имени автора-рассказчика, а вот вы представьте себе, что эту историю будет рассказывать пан Тибурций. Ведь вы помните, как Тибурций, после смерти Маруси, пришёл к судье — отцу Васи и рассказал ему эту историю. Вообразите себя на месте Тибурция и от его имени передайте историю с куклой».

Возможно, что ученикам V класса трудно будет самостоятельно справиться с поставленной задачей. Для того чтобы помочь им, учитель, сообщая с учениками, намечает план пересказа.

С чего следует начать пересказ? Естественно, что Тибурций начнёт свой рассказ с того момента, как он впервые застал Васю в подземелье, потом он перейдёт к рассказу о болезни Маруси, о том, как Вася принёс куклу и т. д. Поэтому и план вашего пересказа, говорит учитель, должен быть следующий (учитель записывает на доске):

1. Как Тибурций в первый раз застал Васю в подземелье.
2. Болезнь Маруси.
3. Как Вася принёс куклу.
4. Почему он не возвратил куклу сестре.
5. Смерть Маруси.

После того как общий план коллективно намечен, ученики приступают к письменной работе. Это будет не сочинение, а пересказ,

потому что основное содержание берётся из повести Короленко. Это будет пересказ, потому что в общем события излагаются в том порядке, в каком они идут у Короленко. Это будет пересказ, потому что ученики воспользуются целым рядом выражений, которые они запомнили из повести Короленко. Но вместе с тем это будет творческая работа, потому что ученик многое скажет и от себя, кое-где переставит порядок в изложении событий, а главное, попытается осветить рассказ точкой зрения Тибурция.

Усиление творческих элементов в пересказе имеет существенное значение: оно возбуждает интерес учеников, делает более интенсивной работу их мысли и воображения и тем самым чрезвычайно содействует выработке словесного мастерства.

Пересказы следует давать не только в V, но и в VI и даже в VII классах с тем, что элементы анализа и оценка содержания произведения будут иметь в этих классах больше места, так что некоторые работы могут представлять собой нечто среднее между пересказом и сочинением.

Примерная тема такого типа для VII класса: «Маленькая драма на берегу моря» (Челкаш—Василий).

Этими словами М. Горький заканчивает последний эпизод рассказа «Челкаш». От учащихся требуется пересказать эпизод и дать ему своё освещение, исходя из понимания выражения: «маленькая драма».

Другой пример творческого пересказа из практики VII класса:

После изучения «Капитанской дочки» Пушкина предлагается написать на тему: «Как я была в Петербурге» (рассказ Марьи Ивановны по возвращении из Петербурга в усадьбу Гринёвых).

Можно дать указание ученикам о желательности сопроводить пересказ композиционной рамкой: вступлением (при каких обстоятельствах Марья Ивановна начала свой рассказ) и заключением (как отнеслись к рассказу присутствующие). Образцы такого обрамления—известные ученикам рассказы: «Человек в футляре» Чехова и «После бала» Л. Толстого.

Предлагая материал для пересказов, необходимо отдавать себе ясный отчёт в языковых задачах, какие при этом должны быть поставлены, для того чтобы фиксировать на них внимание учащихся при ознакомлении с текстом.

В одном случае задачей для учащегося может быть обогащение активного словаря, в другом—умение пользоваться в своей речи причастными или деепричастными оборотами, в третьем—употребление сложного предложения той или иной категории и т. п.

Не следует заставлять учащихся обязательно повторять все те слова и обороты речи, на которых в данный момент фиксируется внимание. Ученики должны употреблять их лишь там, где они естественно входят в контекст их письменной речи. Но подчеркнуть эти слова при чтении, устроить после чтения предварительный устный пересказ и сопоставить неудачный оборот учащегося с ярким, метким словом, имеющимся в тексте,—очень целесообразно. Это не лишит учащегося необходимой свободы в изложении мыслей, а вместе с тем будет способствовать выработке у него навыка литературной речи.

Иной стилистический характер имеет такой приём творческого пересказа, как сжатая передача содержания. Перед учащимися ставится задача: передать эпизод или целый рассказ своими словами так, чтобы всё существенное было передано, но размер пересказа не превышал 50 слов.

Учащиеся, выполнив работу начерно, должны пересмотреть её с тем, чтобы вычеркнуть всё, без чего можно обойтись, и добиться максимальной краткости.

Работа эта полезна для развития речи учащегося и вместе с тем она достаточно творческая и интересная.

В VI и VII классах предлагаются для пересказа не только повествовательные произведения и отрывки-эпизоды, но и описания (VI класс) и авторские характеристики (VII класс). Эти пересказы необходимо связать с составлением самостоятельных описаний и характеристик. Темы для таких пересказов в VI классе—«Летнее утро» из «Бежина луга» Тургенева, «Лебедь» С. Т. Аксакова, в VII классе—«Беликов» (из начала рассказа «Человек в футляре»).

Второй раздел письменных работ в семилетней школе связан с анализом литературного произведения.

Простейшие формы такого анализа—письменные ответы на вопросы, поставленные преподавателем,

Письменные
ответы на
вопросы и
запись плана

и запись плана.

О постановке вопросов к произведению и о составлении планов говорилось достаточно подробно в главе «Анализ текста», поэтому методика этих видов письменных работ не требует больших разъяснений.

Преподаватель, как и во всех других случаях, учит этой работе: предварительно упражняет учащихся в правильном построении устного ответа, затем показывает, как надо отвечать, сравнивает ответы удачные и неудачные, проводит коллективное обсуждение с записью окончательных формулировок на доске и в тетрадях учащихся, и, лишь после того как убедится, что дети усвоили предъявляемые к ним требования, даёт задание с самостоятельными письменными ответами.

Сначала работа проводится в классе коллективно. Небольшое произведение или отрывок прочитаны. Ставится вопрос о том, сколько в нём основных частей и как озаглавить первую часть, вторую, третью и т. д. Ответы даются разные. Читают второй раз, делая остановки после каждой части. Учащиеся предлагают заголовки. Все эти заголовки обсуждаются, принимается лучший из них, и он записывается.

Приучая составлять письменные планы, следует уделить достаточное внимание внешней их форме: расположению частей в простом и сложном плане, абзацам, употреблению цифровых и буквенных обозначений и т. д.

После ряда таких коллективных работ, когда выработается необходимый навык, учащиеся переходят к планированию самостоятельному.

Нет надобности доказывать значение ответов на вопросы и составления планов для литературных занятий; и то и другое, развивая язык учащихся, является вместе с тем анализом содержания и структуры литературного произведения.

Характеристика . . . Сложнее следующий вид письменных работ в неполной средней школе—характеристики. Одна из форм характеристики, доступная учащимся даже V класса,—характеристика словами автора.

Начинается работа обычно с коллективной показательной пробы.

После того как произведение прочитано и разобрано, берётся отрывок, в котором имеется описание данного персонажа посредством так называемой прямой характеристики автора. Так, из рассказа «Муму» можно взять отрывок о Татьяне со слов: «Татьяна, состоявшая, как мы уже сказали выше, в должности прачки», и кончая словами: «даже жмурилась, бывало, когда случалось пробежать мимо него (Герасима), спеша из дома в прачечную».

Характеристика Татьяны составляется в классе по следующему плану:

1. Вступление. 2. Занятия Татьяны. 3. Наружность. 4. Как жила Татьяна у барыни. 5. Семейное положение. 6. Характер и отношение к барыне и Герасиму. 7. Заключение: Как сложилась дальнейшая жизнь Татьяны? Начало сочинения (вступление) особенно затрудняет учеников. Взяв эту работу на себя, учитель показывает, как можно начать характеристику: «Тургенев в рассказе «Муму» описывает тяжёлую жизнь крестьян при крепостном праве. У старой барыни жила дворовая девушка Татьяна...»

На следующие вопросы (2—6) ученики подыскивают цитаты из текста, иногда пропуская лишние слова, в других случаях соединяя фразы из разных мест отрывка.

Так, о занятиях Татьяны они пишут: «Татьяна состояла в должности прачки; ей, как искусной и учёной прачке, поручалось одно тонкое бельё». На вопрос о наружности отвечают: «Татьяна была женщина лет 28, маленькая, худая, белокурая, с родинками на левой щеке... Когда-то она слыла красавицей, но красота с неё очень скоро соскочила» и т. д.

Работа—несложная, с которой, при помощи преподавателя, может справиться средний ученик V класса. Также нетрудно будет составить общими силами и заключение.

В целях закрепления у учеников навыка в подыскании цитат можно дать для самостоятельной работы тему: «Герасим»—на основании его характеристики, данной на первых двух страницах рассказа.

Ученики, придумав вступление, подыскивают краткие цитаты (не больше 2—3 строк) по плану: 1. Наружность. 2. Физическая сила. 3. Любовь к крестьянской работе. 4. Занятия в городе. 5. Отношение к своим обязанностям. 6. Каморка Герасима и т. п.

В последующих работах план строится так, что не на все его вопросы можно получить в тексте готовый ответ: цитаты перемешиваются с собственными выводами.

Ценность подобных работ для литературных занятий в том, что они заставляют вчитываться в текст и лучше разбираться в персонажах.

Учащиеся, перечитав из произведения всё, относящееся к теме, составляют план характеристики, после чего подбирают цитаты из текста так, чтобы в результате получилось связное сочинение.

В VII классе, а при сильном составе учащихся и в VI, можно

перейти к составлению характеристик обычного типа, «своими словами» на такие темы, как «Беликов по рассказу Чехова «Человек в футляре».

Письменные характеристики требуют значительной подготовки,—они предполагают, что у учащихся уже выработался достаточный навык в составлении устных характеристик.

Навык этот сводится к трём моментам: 1) учащийся должен знать, из чего вообще складывается характеристика (наружность, взгляды, отношение к людям, сила воли и т. п.), 2) он должен уметь сопоставлять отдельные подробности произведения, находить нужный материал, чтобы отнести его к той или иной составной части характеристики и 3) он должен определить среди различных качеств изучаемого персонажа основные, ведущие черты и тем самым свести свои разрозненные выводы к известному единству.

Выше, в главе об анализе текста (см. стр. 104 и далее), говорилось о том, что к характеристике персонажей учащиеся приступают с VI и частично даже с V класса. В течение полутора лет они должны в достаточной степени усвоить необходимые приёмы для того, чтобы в VII классе справиться с несложной письменной характеристикой.

Но и в VI классе письменные работы этого типа возможны при условии, что соответствующий материал был уже изучен предварительно.

Второй тип характеристики в VII классе—сравнительные характеристики. Образец такой темы: «Челкаш и Гаврила в изображении М. Горького».

В формулировку тем для сравнительных характеристик желательно вносить указания на общее направление работы.

Так, вместо темы: «Гринёв и Швабрин из повести «Капитанская дочка»—лучше сказать: «Гринёв и Швабрин в их общественной и личной жизни» («Капитанская дочка»).

К типу характеристик следует отнести, кроме того, сочинения на темы, не связанные с тем или иным произведением, указанным преподавателем, а учитывающие общую литературную начитанность учащихся. Такова, например, тема «Литературный герой, который мне нравится больше других».

Руководство преподавателя

Систематическое руководство преподавателя сопровождает все виды письменных работ. Особенно существенную роль играет оно в методике самостоятельных сочинений.

Начать с того, что преподаватель, предлагая учащимся тему, должен добиться того, чтобы учащиеся поняли её так, как нужно. Не всегда тему удаётся сформулировать настолько содержательно, чётко и ясно, что она быстро вызывает в сознании учащихся ряд мыслей в том направлении, какое имелось в виду, и не нуждается ни в каких разъяснениях преподавателя. Иногда наблюдается, что тема понимается учащимися узко, неточно или даже неверно, а это ведёт к недоразумениям, неприятным и для учеников и для учителя.

Помимо разъяснения темы, преподаватель должен прийти на помощь учащемуся в подыскании материала в самом процессе классной работы. Если он видит, что учащийся остановился, так как не знает, о чём писать, он должен перечитать написанное учеником и двумя-тремя вопросами натолкнуть его на дальнейшее развёртывание темы.

Одновременно преподаватель следит и за тем, как идёт планирование материала.

Вопрос о планах сочинений—один из спорных вопросов методики.

Методисты старой школы, вроде Белявского, предварительному планированию придавали исключительное значение. Не доверяя уменью учащегося самостоятельно систематизировать материал, они в течение длительного срока заставляли его писать сочинения по готовому, заранее данному плану и тем самым водили его на помочах в то время, когда ученик уже в состоянии был ходить самостоятельно.

Известная часть словесников начала XX века, последователей Гансберга и Шаррельмана, отрицательно относилась к планам, так как видела в них одни лишь оковы для творческой мысли: предварительный составленный план, по их мнению, замыкает мысль в готовые формы и мешает её свободному движению.

Вопрос о планах школьных сочинений настолько интересовал дореволюционную школу начало XX века, что он был отдан на суд массового учителя: перед I Всероссийским съездом словесников в 1916—1917 гг. была проведена анкета о сочинениях, где предлагалось высказаться и о планах. Подавляющее большинство преподавателей признало необходимым предварительное составление планов, что нашло себе отражение в резолюции съезда.

Наша школа также считает составление плана полезным и необходимым, но она не подходит к планированию формально, как это практиковалось в старой школе.

В планировании материала следует различать два этапа: план предварительный и план окончательный. Предварительный план представляет собой первоначальный проект, черновой набросок, выполняющий роль рабочей гипотезы. Он нужен для того, чтобы внести порядок в *inventio*, в разыскание, в подбор материала, но как только окажется, что материал в этот план не уместается, что открываются новые стороны вопроса, или, напротив, какой-то раздел плана оказывается ненужным, лишним,—предварительный план должен переделываться на ходу, в процессе работы.

Но вот сочинение в черновом виде закончено,—предстоит его отделка и окончательное оформление. Наступает момент для второго этапа планирования—для составления окончательного плана.

Для того чтобы составить его, учащийся должен перечитать всё написанное, разбить его на логические части соответственно плану, выяснить вопрос о соразмерности частей и т. п. При этом, в целях логической стройности, плановости, быть может, придётся кое-что развить, а кое-что сократить или выбросить.

Окончательный план нужен, таким образом, не сам по себе,—он нужен учащемуся как приём самодисциплинирования мысли.

Если классная письменная работа пишется сразу на белом, порядок составления плана остаётся примерно тот же. Прежде чем приступить к сочинению, учащийся на особом листе или в черновой тетради составляет предварительный план. В процессе составления сочинения он вносит в план дополнения и поправки с тем, чтобы закончив работу, вписать план в заранее оставленное для него место.

Наконец, преподавателю необходимо следить и за третьей стороной письменной работы—за изложением. Поскольку сочинение не

носит контрольного характера, следует предоставить учащимся право обращаться к учителю с вопросами о том, как надо выразить ту или иную мысль, допустим ли такой-то оборот речи.

Литературно-творческие работы

Переходим к третьей группе письменных работ— к творческим сочинениям учащихся.

В преподавательской среде наблюдается недооценка этого приёма культуры письменной речи.

Отрицательное отношение к творческим сочинениям иногда мотивировалось тем, что в задачу общеобразовательной школы не входит готовить писателей и поэтов: для этого существуют литературные студии; задачи школы—научить грамотно, толково и правильно излагать свои мысли.

Такое ограничение в корне неверно, так как оно исходит из неправильного представления об общедидактической ценности самостоятельного литературного творчества.

Творческие сочинения ценны тем, что они обыкновенно возбуждают большой интерес и создают у учащихся творческий подъём, стремление во что бы то ни стало найти для своих мыслей и чувств правильные, точные и сильные слова, ясные и легко воспринимаемые фразы. Творческие рассказы воспитывают чувство языка, уничтожают то безразличие к средствам выражения мысли, которое свойственно многим и которое является главным препятствием для культуры речи. В этом— общедидактическое значение литературно-творческих работ. Они воспитывают у учащихся те навыки правильной и выразительной речи, которые будут необходимы им всегда, при любой форме передачи мыслей.

Но литературно-творческие работы выполняют ещё особую задачу.— они чрезвычайно содействуют развитию художественного мышления и через это формированию человеческой индивидуальности, о чём так хорошо сказал М. Горький в письме к Станиславскому: «Я уверен, что каждый человек носит в себе задатки художника и что при условии более внимательного отношения к своим ощущениям и мыслям— эти задатки могут быть развиты. Человеку ставится задача: найти себя, своё субъективное отношение к жизни, к людям, к данному факту и воплотить это отношение в свои формы, в свои слова».

Методика письменных работ литературно-творческого характера опирается на те же методологические принципы, которые определяют и сочинения на литературные темы.

Не словесная гимнастика, а стремление к возможной полноте и точности в передаче своих наблюдений и переживаний— вот что должно быть руководящим принципом литературного творчества школьников.

Работая с учащимися по организации их литературного творчества, необходимо добиваться правдивости, искренности, фактической обоснованности всего того, о чём они пишут.

Виды творческих работ

Основные виды творческих работ: 1) рассказы о виденном и слышанном, 2) описание бытовых сцен, предметов и явлений природы, 3) рассказы о вымышленных, но правдоподобных событиях.

Эти виды творческих сочинений нельзя распределить по возрастным группам с той точностью, с какой это было сделано по отношению

к сочинениям на литературные темы: все они возможны в разных классах неполной средней школы. Но всё же работы первого и второго типов, в силу их сравнительной простоты, употребительнее в V и частью в VI классах, а рассказы третьего вида—в VII и старших классах.

**Руководство
преподавателя
в собирании
материала**

Как обеспечить реалистичность творческих рассказов, как приучать писать только о том, что учащийся хорошо знает?

Предлагая тему, надо прежде всего поставить самого себя на место учащегося и спросить: «Справился ли бы ты с этой темой?» А что многие преподаватели об этом себя не спрашивают, видно из следующих примеров:

1. Дается ряд слов для рассказа: *город, труба, гул, железо, крик, слово, вагон, мостовая, разрубать, качаться, толпа, знамя* и т. д.

Учащиеся должны написать что-нибудь вроде: *Город, железные трубы, гул, крик. Много людей. Двигаются вагоны, разрубая толпу. Качаются красные знамена* и т. п.

Полезность такой словесной гимнастики очень сомнительна.

2. После проработки «Мертвых душ» даются темы: «Коробочка в наши дни», «Смерть Плюшкина».

3. Или, наконец, предлагается написать на тему: «Золотая осень»— в стиле тургеневского пейзажа (стилизация «Записок охотника»).

Всё это образцы работ, непосильных для рядового школьника.

Но недостаточно проверить, имеется ли у детей конкретный материал для творчества. Иногда надо дать им этот материал и, что ещё важнее, надо научить наблюдать и собирать его. Средство для этого—литературно-творческие экскурсии в музеи, к интересному, красивому зданию, на колхозное поле, в лес. Перед началом экскурсии ставится определённое задание. Обязанность руководителя—помочь разобраться в впечатлениях, выделить из них нужное, обратить внимание на существенное.

Надо учить наблюдать и изображать и то, что перед глазами. «Что я вижу из окна своей комнаты?»—и такая тема может быть дана учащимся.

Но чаще приходится не собирать материал, а пользоваться уже накопленным жизненным опытом учащихся. Тут тоже нужна помощь преподавателя: надо суметь вызвать воспоминания и подействовать на воображение.

**Приёмы
стимулирования
словесного
творчества**

Школа пользуется для этого различными приёмами. Тема, эмоциональная фраза, схема рассказа, сюжет, чужое произведение, картина—вот стимулы творческих работ, обычно применяемые.

Тема: «За родину!»

Фраза: «Все подняли головы вверх и внимательно следили за каждым движением смельчака».

Схема: Дети в лесу... Заблудился... Гроза... Тревога в пионерском лагере... Поиски... Спасение.

Картина. Рассказы к картинкам Богданова-Бельского «У порога школы», А. Н. Комарова «Пограничники», Карева «Там варушители границы» и т. п.

Сюжет: «Лето, жара... Все — на работе, в поле. Колька, прибежавший с улицы, шарит по полкам, разбивает крынку и испуганный убегает... Вечер. Холодно. Колька боится возвратиться домой. Ночует в сарае. Дома — переполох. Его ищут, но безуспешно. Утром случайно его находит в сарае отец» (сюжет взят из статьи Г. И. Соколова, У истоков поэзии, журн. «Искусство в школе», 1929).

Произведение «Мальчики» (Из «Детства» М. Горького), дающее стимул для самостоятельного рассказа об аналогичном случае (о приключении, происшедшем с мальчиком или девочкой).

Трудно сказать, когда и в каких классах окажется действенным тот или иной стимул. В большинстве случаев в младших классах, где дети больше нуждаются в раскрытии сюжетной линии, целесообразнее — сюжеты, схемы, произведения и картины, а в старших — темы и фразы, но это не обязательно: многое зависит от состава данной школы и от общих условий работы.

**Руководство
процессом
творчества**

Как же организовать руководство самым процессом литературного творчества? Какими средствами развивать у школьников способность образного мышления и художественно-словесного оформления?

На этот вопрос давались и до сих пор даются два совершенно разных ответа.

Одни предлагают идти от частного к общему, от компонентов к законченному произведению, другие признают более естественным и соответствующим интересам учащихся сразу создавать цельные произведения, чтобы в них выделять компоненты для анализа и стилистической шлифовки.

Старая официальная школа стояла на первой точке зрения. Методика письменных работ в дореволюционных гимназиях, в полном согласии с курсом «теории словесности», начинала с элементов сочинения: с описания, повествования, характеристики, рассуждения. Предполагалось, что если учащиеся научатся описаниям в их чистом виде, например, описаниям предметов и явлений природы, то они сумеют применять выработанные навыки в сложных видах словесного творчества.

Но уже и тогда наиболее прогрессивные педагоги говорили о неправильности такого пути.

Творчество детей не следует стеснять задачами узко технического порядка. Если ученики рассказывают о «случае», например о приключении с мальчиком (см. приведённую выше тему), то следует рекомендовать ввести в это повествование описание места, где произошло событие, наружности действующих лиц и т. д. Если дети описывают то, что они видели на экскурсии, не возбраняется им рассказать о том, что случилось дорогой и что они при этом чувствовали.

И вот, когда в процессе своей «писательской» практики ученики сами поставят перед собой вопрос о том, как описать пейзаж или портрет, на что при этом обращать внимание, в каком порядке излагать, — тогда будет вполне своевременно обратиться к образцам, имеющимся в хрестоматиях, составить планы этих описаний и выяснить, какими художественными средствами достигнуто их высокое качество.

Прекрасные образцы этого вполне правильного подхода к творчеству учащихся даны были в своё время Л. Н. Толстым.

Рассказывая о своей педагогической практике в яснополянской школе, Л. Н. Толстой писал: «Первые темы, которые самым естественным путём пришли нам в голову, были описания простых предметов, как-то: хлеба, избы, дерева и т. д., но, к крайнему

удивлению нашему, требования эти довели учеников почти до слёз, и, несмотря на помощь учителя, подразделявшего описание хлеба на описание о его произрастании, о его производстве, об употреблении, они решительно отказывались писать на темы такого рода, и ежели писали, то делали непонятные, безобразнейшие ошибки в орфографии, в языке и смысле.

Мы попробовали задать описание каких-нибудь событий, и все обрадовались, как будто им сделали подарок. Столь любимое в школах описание так называемых простых предметов: свиньи, горшка, стола—оказалось без сравнения труднее, чем целые, из воспоминаний взятые, рассказы».

Для иллюстрации этой мысли об естественности цельных рассказов Л. Толстой приводит два сочинения Федьки: одно—на заданную тему о хлебе, как он растёт; другое, выбранное им самим, «О поездке в Тулу».

Л. Н. Толстой, предлагавший учиться у детей художественному творчеству, в практической работе не отказывался от руководства и дал в этом отношении указания, сохранившие всю свою полноценность и для нашего времени.

Это известный рассказ Л. Толстого о том, как он вместе с детьми сочинял на поговорку: «Ложкой кормит, стеблем глаз колет».

Педагогическое воздействие Л. Толстого шло одновременно по двум линиям: идеологической и художественно-творческой.

Предложив детям тему, Л. Толстой дал к ней разъяснение:

«Вот вообрази себе,—сказал он,—что мужик взял к себе какого-нибудь нищего, а потом за своё добро его попрекать стал, и выйдет к тому, что «ложкой кормит, стеблем глаз колет».

И выбор темы, и разъяснение к ней наталкивали учащихся на определённую «толстовскую» установку.

Эта идеологическая сторона творческого процесса не покидала Л. Толстого и в дальнейшей работе над рассказом.

Наряду с указаниями идеологического порядка и в неразрывной связи с ними давались указания о «механизме» художественного изображения, «состоящем в том, чтобы, во-первых, из большого числа представляющихся мыслей и образов выбрать одну; во-вторых, выбрать для неё слова и облечь её; в-третьих, запомнить её и отыскать для неё место; в-четвёртых, в том, чтобы, помня написанное, не повторяться, ничего не пропускать и уметь соединять последующее с предыдущим; в-пятых, наконец, в том, чтобы, в одно время думая и записывая, одно не мешало другому».

Л. Толстой показал и тот основной способ, каким руководитель может выполнить столь сложные задачи. Он должен сам принять участие в творческой работе: он должен «некоторые стороны труда в первое время брать на себя, постепенно передавая их все на их заботу».

«Сначала, — говорит Л. Н. Толстой, — я выбирал за них из представившихся мыслей и образов те, которые казались мне лучше, и запоминал, и указывал место, и справлялся с написанным, удерживая их от повторений, и сам писал, предоставляя им только облекать образы и мысли в слова; потом я дал им самим и выбирать, потом и справляться с написанием, и, наконец, они и самый процесс писанья взяли на себя».

Указания Л. Толстого намечают верный путь для методики самостоятельного литературного творчества учащихся.

Вот пример того, как можно применять эти указания к нашей практике.

В классе ставится тема для коллективного творчества: «За родину!». Намечается сюжет, основные персонажи, после чего приступают к составлению рассказа. Все участвуют в работе, учитель вооружается мелом и пишет на доске план рассказа. Каждая деталь, каждая фраза обсуждается, и в этой работе практически учащиеся познают законы словесного искусства.

Работа над языком В работе над словом не нужно стремиться во что бы то ни стало к придумыванию нарочито картинных слов, эпитетов, сравнений и метафор. Это ничего не даёт, кроме манерности и вычурности. Надо возбудить творческую фантазию учащихся, надо, чтобы они ясно видели предметы, о которых говорят, слышали звуки, — тогда слова придут сами собой. Флобер писал в письме к Жорж Занд:

«Когда я нахожу диссонанс или повторение в любой из моих фраз, я убеждён, что я запутался и лгу; доискав, я нахожу верное и единственное выражение, которое в то же время и гармонично.

Слово всегда найдётся, если владеешь идеей».

А автор «Искусства писателя» А. Альбала говорил о простоте как важнейшем свойстве писательского слова:

«Оригинальность, — говорил он, — должна заключаться в пользовании словами простыми, естественными и точными. Пусть это будут слова известные, ещё более употребительные, чем речения мнимо изящные, но они не будут заменимы, без них не обойтись, и употреблением этих адекватных понятиям слов обусловлены ясность, правильность, блеск и энергия стиля».

Простоту слова, как известно, высоко ценил и Пушкин:

«Что сказать о наших писателях, которые, почитая за низость изъяснить вещи самые обыкновенные, думают оживить детскую прозу дополнениями и вялыми метафорами... Должно бы сказать: «рано поутру», а они пишут: «едва первые лучи восходящего солнца озарили восточные края лазурного неба». Как всё это ново и свежо. Разве оно лучше потому только, что длиннее... Точность, опрятность — вот первые достоинства прозы. Она требует мыслей и мыслей; блестящие выражения ни к чему не служат» (Пушкин, О слоге).

Простота, естественность речи имеют ещё и то значение, что они являются необходимым условием развития индивидуальных особенностей стиля учащегося.

Участие преподавателя в коллективной работе класса необходимо лишь в первых опытах творческих сочинений. По мере того как уча-

щиеся овладевают приёмами творчества, им предоставляется самостоятельность, а преподаватель ограничивается советами и указаниями в наиболее затруднительных случаях. Но одновременно с уменьшением роли преподавателя, как соучастника в общей работе, растёт другая его функция: функция редактора и критика. Преподаватель исправляет сочинения и подвергает их общественной оценке.

Приёмы исправления работ

Исправление письменных работ, их обсуждение и оценка имеют большое значение как приёмы культуры письменной речи. Это общий вопрос для всех видов письменных работ—не только для творческих сочинений, но и в меньшей степени и для сочинений на литературные темы, и для конспектов.

Правильная постановка исправления письменных работ требует прежде всего классификации ошибок. Эта классификация—необходимое условие для того, чтобы не распылять внимания учащихся и выправлять их композиционные и языковые недочёты в определённой последовательности.

Все ошибки могут быть разбиты на 3 основные группы: ошибки в содержании, в планировании и в изложении.

Ошибки в содержании:

- 1) бедность мысли, неразвитость темы,
- 2) недостаточная конкретность (общие фразы),
- 3) фактические неправильности,
- 4) уклонения от темы,
- 5) неясность, необоснованность мысли,
- 6) неверные обобщения,
- 7) непоследовательность, нелогичность.

Ошибки в планировании:

1) нечёткость в членении письменной работы (эта особенность обычно бывает связана с неумением начинать новую часть с красной строки),

- 2) незаконченность,
- 3) несоразмерность частей (несоответствие размера данной части её значению в общей системе изложенных мыслей).

Ошибки в изложении:

- 1) неправильность в употреблении слов,
- 2) ошибки в согласовании и управлении,
- 3) ошибки в соединении предложений,
- 4) ошибки в употреблении причастных и деепричастных оборотов,
- 5) длинноты или излишняя лаконичность,
- 6) бедность лексикона, повторение одних и тех же выражений (например: «Это видно из того, что...»),

7) ошибки в прямой и косвенной речи.

Установив классификацию ошибок и отметив в письменных работах ошибки разного типа условными знаками, точно установленными и понятными учащимся, преподаватель выбирает 2—3 интересных работы для чтения и обсуждения в классе: это могут быть или те работы, ошибки в которых оказались наиболее характерными для данной письменной работы, или лучшая, худшая и средняя работы, на сравнении которых можно показать, как надо и как не надо было писать.

Иногда целесообразно прибегать к приёму взаимного исправления работ силами учащихся. Преподаватель, просмотрев работы, но не сделав в них никаких исправлений и не подчеркнув ошибок, раздаёт работы для рецензии учащимся с тем расчётом, чтобы каждому досталась такая работа его товарища, с которой он в состоянии справиться.

Преподаватель объясняет, какие возможны типы ошибок (смысловые, лексические, синтаксические и т. п.) и как их следует отмечать в тетрадях.

На следующем уроке рецензии зачитываются. Преподаватель сопоставляет их с своими замечаниями и даёт окончательное заключение.

Приём взаимного рецензирования интересует учащихся и очень полезен, так как обостряет их внимание к различным сторонам речи и повышает требовательность к своим собственным высказываниям.

Необходимо в заключение отметить, что в оценке работ следует указывать наряду с ошибками и достижения: верные мысли и удачные фразы.

Это поднимает настроение, окрыляет учащегося и является стимулом для борьбы за лучшее качество.

III. ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.

Переходя к старшим классам средней школы, необходимо прежде всего установить, в каких отношениях в старших классах следует продолжать работу, начатую в семилетней школе.

При всех особенностях программы VIII—X классов, не надо преувеличивать подготовки и развития учащихся старшего возраста.

Учащиеся VIII—X классов обладают ещё не вполне достаточным запасом и литературных, и исторических знаний. Не все из них умеют как следует «читать» литературное произведение не только в смысле умения анализировать литературный текст, всматриваться в детали, но даже в смысле обычной техники чёткого и выразительного чтения. Всему этому надо учить. Надо учить отбору и запоминанию необходимого текстуального и фактического материала, надо учить громкому чтению и связному пересказу, надо развивать понимание специфики литературы и т. п.,—словом, надо, чтобы учащиеся старших классов овладели умением разбираться в отдельном литературном произведении, без чего никакие историко-литературные занятия не могут быть достаточно прочно и серьёзно поставлены.

Но всё же занятия по литературе в этих классах существенно отличаются от занятий в неполной средней школе. Основная их задача—раскрыть воспитывающее познавательное и художественное значение литературы в процессе её исторического развития.

В старших классах изучается история литературы. Эта основная установка курса отражается на всех этапах педагогического процесса, начиная с вступительных занятий и кончая учётом.

Прежде чем говорить о задачах и системе историко-литературного курса в современной советской школе, целесообразно и на этот раз оглянуться назад, на прошлое средней школы, чтобы выделить из него то, что может быть полезным для нашей методики.

ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ШКОЛЕ.

Историко-литературный курс вошёл в учебный план старой средней школы ещё в начале XIX века. Уже в Уставе гимназий 1828 года для этого курса было отведено место, правда очень небольшое, в последнем, седьмом классе: ученики VII класса, наряду с пиитикой, должны были усвоить «краткую историю российской словесности».

История
литературы
в гимназиях 1-й
половины XIX в.

В 1-й половине XIX века в старинных гимназиях были в ходу такие учебники, как «Опыт истории русской литературы» Н. И. Греча (1822 г.), «Руководство к познанию русской литературы» Плаксина (1833 г.), позднее, в 40-х годах XIX века—«История

русской литературы для учащихся» Зеленецкого (1844 г.).

Исторический курс в этих учебниках имел чрезвычайно элементарный и схоластический характер, что объясняется и состоянием литературной науки того времени, и особенностями средней школы: литературная наука в начале XIX века находилась во власти эстетического догматизма, занималась оценкой произведений со стороны соответствия их требованиям классической или романтической поэтики и по самому существу своему была далека от подлинно-исторического изучения, школа заботилась не о науке, а о религиозно-монархическом воспитании, почему боялась и тех крупиц знания, какие были разработаны наукой.

Книга Н. Греча, написанная в тоне раболепствующего пресмыкательства, рассчитана была на то, чтобы воспитывать верных слуг самодержавно-крепостнического строя, обладавших видимостью литературных знаний и эстетической культуры.

Биографии писателей, напоминающие собой послужные списки, неизменно начинались у Греча словами:

«Сумароков, Действительный Статский Советник и Кавалер, член Лейпцигского учёного собрания, родился в 1717 году».

«Херасков, Действительный Тайный Советник, член разных учёных обществ и Кавалер, родился в 1733 году», и т. п.

В том же раболепствующем тоне даны и оценки различных писателей:

«Что касается до суждений о характере писателей и их произведений, то я старался приводить преимущественно мнения отличнейших наших критиков и только тогда позволял себе произносить собственное суждение, когда не находил оно в других... О писателях духовных не осмеливался я судить по своему благоусмотрению даже и тогда, когда не мог привести мнения посторонних».

Историзм учебника Греча—очень примитивный.

«Литература,— писал Греч,— возрастает с просвещением народа, а сие последнее идёт наравне с благосостоянием Государства, следовательно, необходимо изобразить политическое состояние России и тем объяснить причины упадка и возвышения наук и словесности».

В учебнике Греча нет анализа литературных произведений, он довольствуется краткими эстетическими оценками писателей, причём они даются обычно в форме расплывчатых лирических излияний. Например, об Озере он пишет:

«Какая сила красноречия! Какая истина и верность в звуках чувствительной души! Какая увлекательная прелесть в порывах мечтательного воображения!»

Как расценивал Н. Греч новых писателей?

В 1840 году Н. Греч читал публичные лекции, в которых давал следующие отзывы о своих великих современниках: «Повести Белкина» Пушкина «очень посредственны, слабы вымыслом, не вполне развиты и написаны небрежно»... Гоголь в рассказах «рисует презабавные карикатуры помещиков... мы читаем охотно его сочинения, читаем даже с пользой, внося из них в памятную книжку примеры, как не должно писать по-русски»¹.

Тот же метод лежит и в основе учебника по истории литературы В. Плаксына, сторонника романтической эстетики. Он также занимается по преимуществу тем, что раздаёт аттестаты:

«Батюшков нежнее, чувствительнее Жуковского, но он не так силен, величествен, увлекателен, ибо он ещё не совсем отрёкся от классической школы».

«Пушкин, Баратынский, Языков и другие новейшие поэты дали лирике какую-то беспредельную прелесть».

О характере эстетических оценок Плаксына свидетельствует его отношение к повестям Марлинского.

Плаксын «смело противопоставляет Марлинского, без всякого патристического предубеждения, всем гениальным в сём роде писателям Европы».

Учебник «История русской литературы» К. Зеленецкого сравнительно с учебником Греча и Плаксына был шагом вперёд, так как касался не только старых, но и новых писателей, и не только сообщал сведения об их жизни, но и давал им краткие характеристики; но он так же, как учебник Греча, был проникнут монархизмом, подходил к оценке произведения с нормами традиционной эстетики, что мешало ему в понимании современной реалистической литературы.

Вот что писал К. Зеленецкий о «Евгении Онегине»:

«Наше настоящее, сельскую и светскую жизнь нашего дворянства Пушкин обрисовал в «Евгении Онегине», стихотворном романе, в котором столь много истинно художественных мест и в котором бесцветный национальный характер самого Евгения не столько взят из жизни, сколько составлен по идее».

Первый толчок историко-литературному изучению был дан в 30—40-х годах XIX века совместными усилиями литературной критики и университетской науки.

Исключительная роль в этом деле принадлежала В. Г. Белинскому, который в ряде критических статей и обзоров наметил целостную картину исторического роста новой русской литературы.

40-е годы были временем формирования общественно-политических взглядов русской интеллигенции. Герцен в «Былом и думах» живо рассказывает о том, с какой страстью среди «людей 40-х годов» обсуждались вопросы о своеобразии русской истории и русской культуры, об отношении России к Западу, какие горячие споры происходили по этим вопросам среди западников, славянофилов и сторонников «официальной народности».

¹ «Чтения о русском языке» Н. Греча, СПб, 1840.

В тесной связи с этими спорами делались первые попытки историко-литературных обобщений, что должно было отразиться и на школьном преподавании литературы, в особенности на работе молодых учителей, приходивших в школу с записями университетских лекций и со статьями В. Г. Белинского, Ап. Григорьева, Вал. Майкова и других критиков.

В 40-х годах почти одновременно выходят в свет две книги, освещающие процесс развития русской литературы с диаметрально противоположных позиций: «История русской литературы, по преимуществу древней» проф. Шевырёва (1846 г.) и «Очерки по истории русской поэзии» А. П. Милюкова (1847 г.).

Книга проф. Шевырёва была провинута реакционными тенденциями «официальной народности», исходила из положения, что идеалы русского народа проявлялись преимущественно в древнем «византийском» периоде истории русской литературы, и резко отрицательно относилась к критическому реализму новой литературы, считая, например, Лермонтова ни более, ни менее как «пустым стихотворцем».

А. П. Милюков, написавший свои «Очерки» в значительной степени под влиянием В. Г. Белинского, пропагандировал, в противовес проф. Шевырёву, прогрессивную, западническую концепцию русского историко-литературного процесса.

Подобно Шевырёву, А. П. Милюков делит русскую историю, и вслед за ней историю русской литературы, на два периода, гранью между которыми считает деятельность Петра I. Но в то время как Шевырёв в древней религиозно-церковной литературе видит проявление исконно русских начал, а послепетровскую эпоху рассматривает как измену этим началам, подчинение влиянию «гнилого Запада»,—А. П. Милюков характеризует XI—XVII века с их религиозными, по преимуществу византийскими влияниями, как «застой неподвижных идей», а послепетровское время, как освобождение от церковного плена и развитие здоровой, в основе своей реалистической литературы.

Подлинная русская народность, по мнению А. П. Милюкова, проявилась в древней литературе не в «сухих, лишённых всякой поэзии, хрониках и не в изысканном надутым церковном красноречии», а в героических образах старинных былин, летописных сказаниях и в «Слове о полку Игореве»; в новой же литературе она сказалась в творчестве Фонвизина, Крылова, Грибоедова, Пушкина, Лермонтова и др. наших лучших писателей.

Книга А. П. Милюкова не была допущена в школу в качестве учебного пособия, но она сделала своё дело, распространяя среди учителей и учащихся прогрессивные взгляды на литературу и её историю.

Об этой книге даже в 1860 году В. И. Водовозов писал:

«Книга Милюкова до сих пор остаётся единственным опытом исторического обозрения всей нашей поэзии, и, хотя не назначалась автором в руководство учащимся, служила для многих пособием при преподавании русской литературы» («Ж. М. Н. П.» 1860 г., кн. 12).

Но книга А. П. Милюкова, принятая наиболее передовыми учителями, ещё не делала погоды в общей школьной жизни. В гимназиях даже в 50-е годы по-прежнему оставалась, в качестве официального учебника, книга Зеленецкого, хотя, по словам такого компетентного судьи

как В. И. Водовозов, этот учебник был полезен ему в педагогической работе, по преимуществу «как хороший образец нелепой схоластики»¹. Школьная история словесности безнадежно отстала от научной истории литературы.

60-е годы

60-е годы принесли с собой в преподавание литературы новую, свежую струю.

Идеи Белинского, а за ним Добролюбова и Чернышевского, первые работы основоположников культурно-исторической школы в литературоведении—Тихонравова, Пыпина и др., а также историко-литературные труды западных учёных—Геттнера, Тэна, Шерра,—всё это оказало мощное влияние на развитие историзма и в литературной науке, и в школьном преподавании литературы.

«История литературы, — писал в 1859 г. Н. Тихонравов, — перестала быть сборником эстетических разборов избранных писателей, прославленных классическими; её служебная роль эстетики кончилась, и, отрекшись от праздного удивления литературными корифеями, она вышла на широкое поле положительного изучения всей массы словесных произведений, поставив себе задачу уяснить исторический ход литературы, умственное и нравственное состояние того общества, которого последняя была выражением, уловить в произведениях слова постепенное развитие народного сознания»².

Задача, стоящая перед русской литературной наукой второй половины XIX века, была очень сложной и трудной, так как не только надо было изучить отдельные литературные явления, но необходимо было уяснить и самые цели научного изучения, и характер и объём материала, подлежащего исследованию.

Недаром Александр Веселовский говорил об истории литературы, что она

«напоминает географическую полосу, которую международное право освятило как *res nullius*, куда заходят охотиться историк культуры и эстетик, эрудит и исследователь общественных идей. Каждый выносит из неё то, что может, по способностям и воззрениям, с той же этикеткой на товаре или добыче, далеко не одинаковой по содержанию»³.

Но при всей пестроте взглядов на цели и материал научного изучения, всё же можно сказать, что в литературной науке и в школьном преподавании литературы боролись в течение второй половины XIX века и в начале XX века два основных течения. Одно выдвигало на 1-й план идейное содержание литературы, другое—её художественную форму, одно интересовалось по преимуществу вопросом о том, *что* отражают и преобразуют писатели, другое—вопросом о том, *как* они изображают.

История
литературы как
история идей

Первое течение было представлено господствовавшей в литературной науке XIX века культурно-исторической школой и нашло своё выражение в историко-литературных исследованиях Пыпина «Общественное движение в России при Александре I» (1871 г.), «Характеристика литературных мнений от 20-х до 50-х годов» (1887 г.), «История русской

¹ В. Водовозов, Тезисы по русскому языку («Ж. М. Н. П.» 1811 г., № 1).

² Н. Тихонравов, «Библиографические заметки» (1859 г.).

³ А. Н. Веселовский; Из введения в историческую поэтику («Ж. М. Н. П.» 1893 г., кн. 5).

литературы» (I—III тт., 1898 г.), а также в работах Котляревского, Венгерова, и многих других.

Для Пыпина история литературы была «историей идей, выраженных в слове и коренящихся в условиях исторической жизни». Устанавливая связь между литературой и общественной жизнью, он говорил о ряде культурно-исторических факторов: об отражении в творчестве писателей лучших нравственных настроений и стремлений народных, о влиянии политического строя, о господствующих в данное время взглядах, о влиянии западной культуры, о значении, наконец, личности писателя.

Историко-культурная школа в нашем литературоведении была значительным шагом вперёд сравнительно с эстетическим догматизмом предшествующей эпохи, так как она научно (хотя и односторонне) изучала литературные факты, ставила вопрос об их исторической обусловленности, а в оценке литературных явлений в большинстве случаев проявляла прогрессивность.

Большой заслугой культурно-исторической школы следует считать то, что, развивая мысли, высказанные ещё В. Г. Белинским, о национальном характере русской литературы, она выясняла специфические особенности, отличающие наших лучших писателей от писателей Запада, и приступила к пересмотру вопроса о «Влияниях».

В этом направлении следует отметить историко-литературные работы проф. Венгерова, который ещё в 1897 году, в речи, обращённой к студентам Петербургского Университета, говорил об основных особенностях нашей литературы.

Эту особенность, с исключительной силой проявившуюся в русской классической литературе второй половины XIX века, проф. Венгерov видел в глубочайшей идейности наших писателей, в одухотворённости их реализма, в том, что литература для них была «кафедрой, с которой раздавалось учительное слово».

Вместе с тем, русская литература, в лице её лучших художников, по мнению проф. Венгерова, была рупором наиболее передовых стремлений времени, отражением наиболее ценных сторон национальной культуры, что объясняется своеобразной ролью, какую играли наши лучшие писатели в общественной жизни XIX века.

«Вся совокупность стихийных и исторических условий, — говорил проф. Венгерov, — которая создала широкий размах русского душевного склада, ярче всего выразилась в литературе. В силу своеобразного положения русской интеллигенции, принуждённой замыкаться исключительно в сфере интеллектуальных интересов, и малой культурности окружающей среды, — в силу этого разлада русская литература есть центральное проявление русского духа, фокус, в котором сошлись лучшие качества русского ума и сердца. Нигде она не является таким исключительным проявлением национального гения, как у нас».

Высокий гуманизм русской литературы, соединённый с предельным мастерством правдивого изображения действительности, объясняет, по мнению проф. Венгерова, и то влияние, какое начинает приобретать наша литература в жизни человечества.

«Без всякого национального бахвальства можно сказать, — утверждал проф. Венгерov, — что по индивидуальному гению своих высших проявлений,

а главное по основным течениям своим, русская литература новейшего времени стоит безусловно выше новейшей западноевропейской литературы, кульминационный пункт которой не во 2-й, а в 1-й половине века... Все чувствуют, что в застоявшийся и подёрнувшийся мутой поток европейской литературы вливается какая-то свежая струя, полная своеобразных красок, составляющая не продукт гниения и разложения, а результат органической работы непочатых и не истощённых ещё, молодых сил».

Наряду с большими заслугами перед литературной наукой, у культурно-исторической школы были и существенные недостатки. Это—идеалистическая трактовка историко-литературного процесса и недостаточное понимание литературы, как искусства слова. Хотя Пыпин и его сторонники говорили о художественной литературе, как о совокупности идей, выраженных в слове, но при анализе историко-литературного процесса они, по существу, игнорировали слово и вообще художественную форму и интересовались только идейным содержанием произведения.

Вл. Стоюнин В методике 60—70-х годов влияние историко-культурной школы на построение историко-литературного курса сказалось в книге В. Н. Водовозова «Новая русская литература», (1865 г.), на «Пособии при преподавании русской словесности» Судовщикова (1863 г.), на методических статьях В. Острогорского и в особенности на самой популярной среди прогрессивного учительства книге Вл. Стоюнина «О преподавании русской литературы» (1864 г.).

Стоюнин, давший в своей книге стройную систему истории русской древней литературы и литературы XVIII века, заявлял, что историк литературы должен иметь дело лишь с теми словесными произведениями, которые отражают общественные «идеалы». «Не все факты,—говорил он,—из истории наук, не все учёные, богословские и иные трактаты могут входить в историю литературы, но только те, которые изменяли понятия людей и давали новые цели их идеальным стремлениям». Идеалы эти связаны с окружающей действительностью, и задача литературы, говорил Стоюнин, «рассматривать образование идеалов, их видоизменения по влиянию религиозной, умственной и гражданской жизни, следственно отношение их к жизни, их нравственное значение». Культурную среду, являющуюся источником идеалов в литературе, Стоюнин стремился дифференцировать по социальному признаку. В Киевской Руси он различал в этом смысле три общественных группы: а) народ (городской и сельский), б) дружинно-княжескую среду и в) духовенство. «У каждого из них,—говорил Стоюнин,—были свои интересы, свои идеалы».

Горячий сторонник воспитательного чтения, Стоюнин и на историко-литературный курс смотрел, как на средство гражданского и национального воспитания: «идеи, которыми мы живём и которые стремимся осуществить в жизни, составляют ту точку зрения, с которой мы смотрим на своё прошедшее, тот критерий, на основании которого мы судим прошлое и оцениваем степень просвещения той или иной эпохи».

Слабая сторона в историко-литературных взглядах Стоюнина, характерная для всей историко-культурной школы в литературоведении, состояла в том, что у него не было отчётливости в понимании специфики литературно-художественного творчества.

Устанавливая различие между историей и историей литературы, Стоюнин видел отличительный признак художественной литературы не в её образной форме, а в её идейном содержании, вследствие чего в анализе историко-литературного процесса не уделял достаточного внимания вопросам композиции и языка, стилю и методу писателей.

Если в основной части своей книги «О преподавании русской литературы» в разборах литературных образцов для средних классов Стоюнин связывал эти разборы с теоретическим изучением литературы и поэтому выдвигал на первый план композицию произведения,—логическую его структуру, а местами привлекал к анализу и поэтический язык,—то в историческом курсе для старшего класса эту сторону изучения Стоюнин почти не затронул. К анализу языка и «литературных приёмов» он обращается редко, причём устанавливает между поэтической формой и содержанием чисто внешнюю связь. Так, после разбора сатиры Кантемира «К уму моему», проведённого в идейном плане, Стоюнин советует предложить ученикам «письменно изложить содержание сатиры, отметив оригинальные выражения, иронические места и разные особенности в языке, характеризующие слог писателя и литературные приёмы того времени». Принцип единства формы и содержания в этом задании не находит себе сколько-нибудь ясного выражения.

**Виктор
Острогорский**

На позиции историко-культурной школы стоял и В. Острогорский, сформулировавший свои взгляды на школьный курс истории литературы в методическом пособии «Беседы о преподавании словесности» (1885 г.).

В. Острогорский видел в художественной литературе могучее средство этико-эстетического воспитания учащихся.

История литературы для него,—так же, как для Стоюнина,—история идеалов, оцениваемых в аспекте современных взглядов. *«Вопросы— что изобразил автор из жизни, т. е. какие общие, типические её явления, если идеализировал жизнь, то правильно ли, и как именно сам к этой жизни отнёсся, как эту жизнь оценил»*,—к решению этих в сущности только этих вопросов и сводится всё понимание литературы и её значения этико-эстетического.

В подборе материала для историко-литературного курса В. Острогорский руководствовался в первую очередь ценностью произведений для воспитания «идеализма, нравственной требовательности, стремления ко всему возвышенному, благородному».

Ввиду этого план занятий по истории литературы, предлагаемый В. Острогорским, шёл вразрез с официальной гимназической программой, опирающейся по преимуществу на древнюю литературу.

«Вся история древней русской литературы,—говорит он,—проходимая ныне в мужских гимназиях очень подробно, должна быть сведена к весьма небольшому *minimum*’у, так как, за немногими исключениями, она представляет материал почти один только исторический, бытовой,—к тому же совсем исключительный, духовно-монашеский, а никак не эстетический, общечеловеческий, который мог бы благотворно воспитать сердце и воображение юноши».

Из истории древней литературы В. Острогорский оставляет лишь «Слово о полку Игореве», считая «всю остальную древнюю литературу

до самого Кантемира в гимназическом курсе совершенно непроизводительной ни в отношении воспитательном, ни в смысле обогащения языка и слова». На первое место выдвигается русская литература XIX века, от Жуковского и Грибоедова до Тургенева, Гончарова и Достоевского, а также образцы мировой литературы, произведения Шекспира, Мольера, Шиллера и т. п.

Программы 1890 года

Как относилась к историко-культурной школе официальная методика и программы Министерства народного просвещения?

Официальная методика приняла принципы этой школы, но постаралась вылучить из неё всё её прогрессивное содержание. Министерство народного просвещения, в период господства толстовско-дедяновского классицизма, очень ограничило задачи историко-литературного курса, сведя их в программах 1890 г. главным образом к изучению истории литературного языка. «В VI и VII классах гимназии, говорилось в программе, изучается отечественный язык со стороны стилистического развития под влиянием разных литературных направлений, в их исторической последовательности, как-то схоластического, ложноклассического (Ломоносов), сентиментально-романтического (Карамзин, Жуковский), национально-художественного (Пушкин) и реального (Гоголь)». Что же касается сведений литературного характера, сообщаемых в гимназии, то программа 1890 г. доводила их до такого минимума, который возвращал школу к временам Греча и Зеленецкого. «Вместе с этим, было сказано в программе, сообщаются ученикам при разборе произведения и самые необходимые историко-литературные сведения, а именно: кто был автор произведения, когда он жил, где получил образование, какое значение его в русской литературе и какое литературное направление господствовало в его время, или какое направление сообщил он русской литературе».

И в отношении материала историко-литературного курса программа 1890 г. имела реакционный характер. Она предлагала ученикам V и VI классов подробную историю древней русской литературы и литературы XVIII века и лишь в VII классе давала «чтение и разбор произведений русской словесности от Карамзина до Гоголя». Дальше Гоголя программа не шла.

А. И. Незелёнов Наиболее распространённым во второй половине XIX века был учебник по «Истории русской словесности» А. И. Незелёнова. Он был одобрен Учёным комитетом М. Н. П. как руководство для средних учебных заведений и удостоен премии Петра Великого.

В соответствии с принципами историко-культурной школы, учебник Незелёнова ставил своей задачей «расположить произведения в хронологической последовательности и таким путём раскрыть ход духовного развития народа и его идей», для объяснения же этого духовного развития обращался к состоянию образованности, к культуре данной эпохи.

Но Незелёнов чрезвычайно упрощал исторический анализ литературных явлений, сводя всю историю русской литературы к борьбе двух основных факторов: самобытности или проникновения в литературу русского национального характера, народного духа и, с другой

стороны, подражательности, воздействия на наших писателей западноевропейских идей. В древней литературе преобладали самобытные влияния. «Со времён Петра в русской общественной жизни замечаются два параллельных течения: одно берёт начало в западноевропейской цивилизации, другое есть порождение нашего древнего русского быта. Пушкин, как великий поэт и полный выразитель духа своего народа, совмещал в себе обе эти струи народной жизни».

В отличие от прогрессивного крыла историко-культурной школы, Незелёнов усматривал русский народный дух не в борьбе за свободу, не в стремлениях к социальной правде, а в религиозном смирении, покорности и христианском гуманизме. С этой точки зрения он подбирает и расценивает литературный материал, совершенно, например, умалчивает о Радищеве, а политическую лирику молодого Пушкина относит к его «подражательной, полной заблуждений эпохе жизни» и объясняет частью влиянием зловредных идей французской революции, а главным образом личной обидой поэта на декабристов, не принявших Пушкина в «Союз благоденствия». «Обиженный этим,—говорит Незелёнов,—Пушкин стал писать довольно резкие стихотворения с политическим оттенком». Самобытность и народность Пушкина, по мнению Незелёнова, проявилась лишь в таких произведениях, как «Капитанская дочка».

Идейное содержание истории русской литературы Незелёнов раскрывает путём передачи фабулы произведений и подробных характеристик действующих лиц.

Такой характер изложения учебного материала отвечал методике обучения в гимназиях XIX века, где от учеников требовали не самостоятельной работы над литературным текстом, а суммы заученных по учебнику сведений о писателе и его произведениях. Учебник Незелёнова давал гимназистам ту самую сумму знаний, которые надо было запомнить, чтобы ответить урок, не обременяя себя трудом чтения текста. В этом характере преподавания материала также сказались реакционность Незелёнова, представлявшего собой наиболее правое течение культурно-исторической школы.

В. Ф. Саводник В начале XX века на смену учебнику Незелёнова, не удовлетворявшему преподавателя-словесника, пришёл новый учебник по истории русской литературы В. Ф. Саводника. Он скоро завоевал себе широкую популярность благодаря большой эрудированности автора, привлечению новых научных данных, ясности и доступности изложения. Он был либеральнее учебника Незелёнова, почему мог объективнее и ближе к истине освещать такие вопросы, как вопрос о «политических увлечениях» Пушкина. Но в отношении методологии и методики изложения материала учебник В. Ф. Саводника не принёс с собой ничего нового: то же ознакомление с идейным содержанием литературы через подробные характеристики героев произведений, те же расплывчатые соображения о культурных влияниях, то же суммарное противопоставление подражательности и самобытности и их борьбы в историко-литературном процессе.

Наиболее удачными учебными пособиями, созданными представителями историко-культурной школы в начале XX века, следует признать «Чтения по истории русской литературы» В. С. Александровского

(1900 г.) и «Сборник вопросов по истории русской словесности» А. Д. Алфёрова и А. И. Грузинского.

Однако и самые талантливые сторонники историко-культурной школы, говоря о состоянии литературной науки, испытывали в начале XX века глубокое чувство неудовлетворённости.

Так, А. Д. Алфёров в книге «Родной язык в средней школе» (1910 г.) начинал главу «К вопросу о преподавании русской литературы в средней школе» следующими пессимистическими словами:

«Если одним из первых условий удовлетворительного преподавания предмета является ясное представление о самом предмете, об его задачах и о методах исследования в служении этим задачам, то с историей литературы дело обстоит совершенно неблагоприятно. И содержание этого предмета, и ближайшие его задачи, и пути их достижения составляют предмет горячих споров: в области понимания этого предмета почти ничего нет установленного».

**История
литературы
как история
поэтических
форм**

Кризис историко-культурной школы в литературоведении намечался уже в конце XIX века. Среди историков литературы, а за ними и среди педагогов-методистов всё сильнее стали слышаться голоса, что литературная наука, сосредоточившая внимание исследователей на истории идей, на вопросе: что? стоит на неправильном пути, и что, учитывая специфику литературы как искусства, следует переключиться на изучение поэтической формы, обратиться к вопросу: как?

Новые взгляды на школьное преподавание истории литературы были связаны с новыми течениями в литературной науке: с историко-генетическим методом, с потебнианством и формальной школой.

В. В. Сиповский Историко-генетическое (или эволюционное) направление в методике школьного преподавания литературы было представлено В. В. Сиповским, автором книги «История литературы как наука» и учебника «История русской словесности», I—III части, а также вдохновителем новых программ 1905 года.

Методологические взгляды В. В. Сиповского сложились главным образом под влиянием А. Н. Веселовского и частью Брюнетьера. Вслед за А. Н. Веселовским он считал, что «формы поэтического созерцания», как сюжет или типы «общие и обязательны для всех народов», странствуют от одного народа к другому и являются величиной относительно постоянной. Содержание же, какое вкладывается в эти формы, изменяется у каждого народа и в каждую эпоху его жизни в зависимости от господствующих идей, от культурного состояния и культурных запросов данного времени. Задача историка литературы сводится к тому, чтобы изучить массовую продукцию, а не одних только литературных корифеев, распределив эту массовую литературу по тем основным поэтическим формам (жанрам), в которые она отливается, и связав по содержанию с идейным состоянием исторического момента.

В учебнике «История русской словесности» В. В. Сиповский стремился 1) «удерживая деление всей литературы по культурно-историческим эпохам или моментам, дальнейшее изложение вести не по писателям, а по литературным жанрам», 2) характеризуя литературное дви-

жение по жанрам, указывать не только главных, но и второстепенных писателей, 3) начинать обзор каждой эпохи с выяснения идей и культурного состояния общества, 4) говоря о том или ином жанре, дать представление о присущих данной «форме поэтического созерцания» композиционных и языковых приёмах.

В. В. Сиповский лишь частично выполнил обязательства, вытекавшие из его методологических позиций.

Классификацию литературных произведений по эпохам, а внутри их по жанрам он провёл последовательно лишь для литературы XVIII и начала XIX века (от Петра до Пушкина). Последующий период он предпочёл из педагогических соображений дать обычным способом, по писателям, по корифеям (Пушкин, Гоголь, Белинский).

Второстепенных писателей В. В. Сиповский также указывал лишь для XVIII века, почувствовав дальше, что в программе средней школы едва ли это уместно. Анализ поэтической формы в учебнике проведён не систематично, эпизодически.

Ценность учебника В. В. Сиповского состояла в том, что он один из первых обратил внимание учителя на вопросы поэтической формы, пытался связать эту форму (хотя очень нечётко и непоследовательно) с идейным содержанием произведения и поставил вопрос о том, как лучше излагать в школе историко-литературный процесс: по писателям или по жанрам и литературным течениям.

Потебнианство В том же направлении фиксации интереса к вопросам: *как* создано произведение?—влияли на школьную историю литературы сторонники взглядов Потебни.

Потебнианцы не оставили систематического научного курса по истории русской литературы, не написали школьных учебников, но они разрабатывали отдельные вопросы истории литературы, говорили о приёмах школьного преподавания и давали образцы разборов произведений и всем этим оказали значительное воздействие на школьную методику.

Особенное значение в этом смысле имели историко-литературные исследования Д. Н. Овсяннико-Куликовского о творчестве Пушкина, Лермонтова, Тургенева, Л. Толстого и др., а также его «История русской интеллигенции», где он говорил по преимуществу о психологии литературного творчества.

Следует указать также методическое пособие В. В. Данилова, в котором учитель мог найти ценные вопросы и указания о школьном разборе писателей XVIII и XIX века, и статью И. П. Плотникова «Формальный метод изучения литературы», помещённую им в III томе «Методической трилогии». Эта статья на примере разбора «Демона» Лермонтова очень наглядно раскрывала приёмы изучения литературного произведения по принципам потебнианской, психологической школы.

Вл. Фишер Ещё дальше в направлении изучения поэтической формы пошли формалисты.

Наиболее последовательным проводником формализма в школьном преподавании в начале XX века был Вл. Фишер, автор учебника по истории русской литературы, выступивший на I Всероссийском съезде словесников в 1916—1917 г. с докладом на тему: «Об эстетическом преподавании литературы».

«Когда мы изучаем учёного, философа, политика—нам важно знать, что он сказал. Когда мы изучаем писателя, поэта—нам важно знать, как он сказал».

Так формулировал в докладе Фишер своё основное положение,— положение совершенно неверное, механистически разрывающее единое человеческое сознание, выражаемое в науке и искусстве, на два ряда разворонных явлений.

В художественном произведении Фишера интересует исключительно его эстетическая сторона, вопросы литературной формы.

Этим положением он отгораживал себя не только от «общественников», т. е. от культурно-исторической школы, но и от потемнианцев, рассматривавших внешнюю и внутреннюю форму произведения как выражение психологического содержания.

«Как достигнуть чисто литературного суждения о художественном образе?»—спрашивает себя Фишер. И отвечает на этот вопрос примерным анализом «Евгения Онегина».

Анализ надо начать, по мнению Фишера, с той формы, которая является для «Евгения Онегина» наиболее общей и определяющей. Наиболее определяет «Евгения Онегина» то, что это не драма, не рассказ, а роман.

Но надо, говорит дальше Вл. Фишер, дать более точное определение избранной Пушкиным формы: это не просто роман, а роман байронический и сатирический.

Установив форму, он находит в ней объяснение для образов и всего содержания произведения.

«Проанализировав форму «Евгения Онегина»,—заявлял Вл. Фишер,—мы сделаем вывод, что в герою своего романа поэт мог выбрать не кого-нибудь другого, а Онегина, независимо от того, насколько он типичен для эпохи».

«В самом деле, форма романа обязывала поэта дать образ реальный, чуждый той идеализации, которая допустима в поэмах («Кавказский пленник», «Цыганы»); форма байронического романа обязывала поэта к известной субъективности; поэт же может быть субъективен и реален в одно и то же время, если изображает людей своего круга и воспитания».

«Пушкин, как байронист и светский человек, мог изобразить только светского человека; сатирический тон романа, взятый Пушкиным вначале, не позволял ему сделать героем романа энтузиаста вроде Ленского; его герой должен быть охлаждённый; так, под влиянием формы романа сложился тип его героя, светского молодого человека, несколько разочарованного...»

Ясно, что Фишер предлагает порядок анализа, диаметрально противоположный тому, какой мы теперь признаём наиболее естественным и отвечающим требованиям научности.

Для нас ведущим в анализе является идеологическое содержание произведения: в образах, в композиции и в языковых средствах произведения мы видим различные способы раскрытия этого содержания.

Для Фишера ведущее начало анализа—форма. Писатель, исходя из готовой литературной формы, наполняет её наиболее соответствующим ей содержанием.

Таким образом, литературные формы получают самодовлеющее значение, они живут своей жизнью. «Литературные формы,—говорит Фишер,—на протяжении известного периода времени растут, размножаются,

расширяются, видоизменяются и вмещают в себе столько жизненного содержания, сколько могут».

Надо, впрочем, добавить, что на Всероссийском съезде словесников формулировки Вл. Фишера имели заведомо полемический, заострённый характер. Когда он в то же время приступил к созданию учебников для средней школы, он значительно смягчил формалистические требования и пытался примирить изучение поэтической формы с изучением идейного содержания произведения.

В учебниках «Русская литература» I и II части Вл. Фишер ставил себе в заслугу отсутствие обычных для прежних учебников «изложений» и «характеристик», выполнявших за ученика ту работу, какую должен выполнить он сам, и «чисто литературную точку зрения, выражавшуюся в анализе поэтических форм, которые поставлены в зависимость от литературных направлений, а последние, в свою очередь,—от исторических и общественных условий».

Изложение историко-литературного курса идёт у Вл. Фишера в таком порядке: сначала даётся характеристика культурного состояния эпохи (например, для середины XIX века «Русская мысль в 30—40-х годах»), затем идёт—общее ознакомление с литературным движением эпохи (для середины XIX века—«Общий характер русской литературы 40-х годов»), после чего Вл. Фишер говорит отдельно о «плеяде романистов»: о Тургеневе, Гончарове, Достоевском, Л. Толстом, и о лириках: Майкове и Некрасове, но лишь в пределах их творчества 40-х годов. В следующем отделе курса «50—60-е годы» Вл. Фишер опять говорит об «общественной мысли» эпохи, о литературных направлениях и вновь возвращается к Некрасову, Тургеневу, Гончарову, Л. Толстому, но уже рассматривает их творчество 50—60-х годов.

Основная задача автора учебника—дать представление о характерных для каждой эпохи темах, сюжетах, приёмах композиции и поэтического языка. В центре внимания учащихся должны быть не отдельные писатели, а смена литературных направлений и свойственных им поэтических форм.

В учебнике Вл. Фишера много принципиально неверного и спорного. Он даёт совершенно неправильное освещение революционно-демократической литературе 60-х годов и критическим взглядам Чернышевского, неверно устанавливает связь между идейным и литературным движением эпохи и склонен рассматривать писателя как художника, принуждённого принять от общественной среды социальный идеологический заказ, но по существу подчиняющегося лишь внутренним, чисто художественным, эстетическим импульсам.

Однако и учебник Вл. Фишера прошёл для методики школьного преподавания далеко не бесследно. Он более чётко, чем это сделал В. В. Сиповский, поставил проблемы изучения поэтической формы, связи анализа формы с анализом содержания, соотношения между историей литературы и историей общественной мысли. Более определённо (хотя в педагогическом смысле явно неправильно) он решил вопрос и о способе изложения истории литературы, разорвав творчество писателя на куски и выдвинув на первый план характеристику литературных направлений.

ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ.

Подводя итоги методике дореволюционной школы в области преподавания истории литературы, следует прийти к выводу, что эта методика в общем подготовила очень ценный материал для построения историко-литературного курса в нашей школе. Но и советской методике пришлось проделать очень сложную работу, неоднократно впадать в очень существенные ошибки, прежде чем она могла подойти к правильному решению вопроса, отвечающему требованиям марксистско-ленинской науки и советской педагогики.

Основные принципы изучения литературы

Принципы изучения истории русской литературы всегда находились в самой тесной связи с пониманием самой нашей литературы и её воспитывающего значения.

Был сравнительно короткий период в истории советской школы, когда среди преподавателей находились сторонники формалистического изучения литературных явлений, когда и в самой русской литературе выдвигали на первый план технику художественного мастерства, а цель школьных занятий по литературе видели в развитии и укреплении формально-эстетических чувств учащихся.

Затем наступил второй, более длительный период, период «вульгарного социологизма», когда произведения наших величайших классиков рассматривались исключительно, как проявление чуждой и вредной советскому школьнику идеологии и психологии, почему основную задачу изучения видели в привитии ученикам навыков классового анализа литературы, в выработке у них иммунитета против заражающего воздействия искусства феодальной и капиталистической эпохи.

В течение последних 10 лет, на основе учения В. И. Ленина о дореволюционном культурном наследстве, произошла коренная переоценка писателей-классиков, русскую литературу научились ценить не только за высокое художественное мастерство, но и за идейное богатство. Известные слова М. Горького о том, что наша литература всегда была сильна «страстным стремлением к решению задач социального счастья, проповедью человечности, песнями в честь свободы, глубоким интересом к жизни народа», стали для учителя руководящей формулой в школьном преподавании литературы.

Великая Отечественная война с ещё большей чёткостью выдвинула вопрос о той роли, какую играла и играет теперь наша художественная литература в борьбе за свободу, честь и независимость родины, о том, какое значение имеют наши лучшие писатели, как выразители нашей национальной культуры, о том, наконец, какое место завоевала себе наша русская литература в развитии всего человечества.

Такая оценка художественной литературы чрезвычайно усиливает её роль в деле морально-общественного и национального воспитания подрастающих поколений.

Вместе с тем и прежние принципы изучения истории литературы — формализм и вульгарный социологизм — обнаружили свою полную несостоятельность,

Школа всё в большей степени пользуется в историческом истолковании литературы работами В. И. Ленина, его учением о познании, его «теорией отражения».

Основным в учении В. И. Ленина о познании следует считать то, что человеческое познание отражает реальную действительность, вне нас находящийся объект.

«Человеческое мышление,—говорил Ленин,—по природе своей способно давать и даёт нам абсолютную истину, которая складывается из суммы относительных истин. Каждая ступень в развитии науки прибавляет новые зёрна в эту сумму абсолютной истины, но пределы истины каждого научного положения относительны, будучи то раздвигаемы, то суживаемы дальнейшим ростом знания» (Ленин, Собр. соч., т. XIII, стр. 110).

В этом признании объективного характера человеческого познания Ленин решительно отмежевывался от идеалистических теорий, считающих понятие и образы выражением субъективного опыта человека, его субъективных представлений.

«В противоположность идеализму, который оспаривает возможность познания мира и его закономерностей, не верит в достоверность наших знаний, не признаёт объективной истины, и считает, что мир полон «вещей в себе», которые не могут быть никогда познаны наукой,—марксистский философский материализм исходит из того, что мир и его закономерности вполне познаваемы, что наши знания о законах природы, проверенные опытом, практикой, являются достоверными знаниями, имеющими значение объективных истин, что нет в мире непознаваемых вещей, а есть только вещи, ещё не познанные, которые будут раскрыты и познаны силами науки и практики» («Краткий курс истории ВКП(б)» стр. 108).

Ценность художественной литературы, являющейся одной из форм познания действительности, определяется тем, насколько существенны те стороны общественной жизни, какие нашли отражение в творчестве писателя, и на сколько он, писатель, смог отразить действительность глубоко и правдиво.

Наиболее существенным для нас во всякой эпохе является диалектика общественного развития данного времени, борьба между новым, нарождающимся строем общественных отношений и строем старым, задерживающим дальнейший прогресс человечества.

Ленин говорил, что «если перед нами действительно великий художник, то некоторые хотя бы из существенных сторон революции он должен был отразить в своих произведениях» (Соч., т. XII, стр. 331). Л. Толстого он ценил за то, что Толстой отразил наиболее основное в эпохе от 1861 до 1905 года, за то, что «эпоха подготовки революции в одной из стран, придавленных крепостниками, выступила, благодаря гениальному освещению Толстого, как шаг вперёд в художественном развитии всего человечества» (Соч., т. XIV, стр. 400).

Но теорию отражения Ленина не следует понимать в том смысле, что человеческое познание, в том числе и познание писателя, является тождественной копией действительности. «Общественное сознание,—писал Ленин,—отражает общественное бытие—вот в чём состоит

учение Маркса. Отражение может быть верной приблизительно копией отражаемого, но о тождестве тут говорить нелепо» (Соч., т. XIII, стр. 264).

Верность и глубина отражения писателем действительности зависит от его сознания, находящегося в диалектической связи с общественным бытием, с условиями материальной жизни общества.

Об этой диалектической связи сознания и общественного бытия в «Кратком курсе истории ВКП(б)» сказано так:

«Источник формирования духовной жизни общества, источник происхождения общественных идей, общественных теорий, политических взглядов, политических учреждений нужно искать не в самих идеях, теориях, взглядах, политических учреждениях, а в условиях материальной жизни общества, в общественном бытии, отражением которых являются эти идеи, теории, взгляды и т. п.» (стр. 110).

«Что касается значения общественных идей, теорий, взглядов, политических учреждений, что касается их роли в истории, то исторический материализм не только не отрицает, а наоборот, подчёркивает их серьёзную роль и значение в жизни общества, в истории общества.

Общественные идеи, теории бывают различные. Есть старые идеи и теории, отжившие свой век и служащие интересам отживающих сил общества. Их значение состоит в том, что они тормозят развитие общества, его продвижение вперёд. Бывают новые, передовые идеи и теории, служащие интересам передовых сил общества. Их значение состоит в том, что они облегчают развитие общества, его продвижение вперёд, причём они приобретают тем большее значение, чем точнее они отражают потребности развития материальной жизни общества» (стр. 111).

Все эти сложные взаимоотношения между художественной литературой и действительностью и следует иметь в виду всегда преподавателю при изучении истории литературы.

**Единство
формы
и содержания**

Наряду с правильно понятым историзмом, второе положение, которое следует последовательно провести в историко-литературном курсе—единство содержания и формы. Ведущим в изучении литературного творчества является для нас идейное содержание произведения, почему композиционные и словесные приёмы писателя и избранный им жанр мы рассматриваем как средство выявления этого идейного содержания.

Мы вводим в сознание учащихся ряд специфических для истории литературы понятий и терминов. Изучая произведение, мы стремимся понять его как органическое целое, определить стиль произведения, как единство всех его сторон: идейно-тематической, композиционной и языковой.

Изучая писателя, мы ставим задачей обобщить то, что повторяется в ряде его произведений, что для него наиболее характерно, что можно назвать индивидуальным стилем писателя.

Идя в обобщениях дальше, мы говорим об основных литературных направлениях, характерных для той или иной эпохи, и опять-таки в единстве мировоззренческой и формальной сторон литературного творчества.

История литературы для нас не только история идей и не только история поэтических форм, а литературное движение в целом, смена и борьба направлений и стилей в их социальной направленности на фоне истории общественной борьбы.

Принцип единства формы и содержания решает вопрос, и о соотношении в программе старших классов истории и теории литературы. Основная задача курса—изучать произведения в историко-литературном плане, но при разборе любого литературного памятника неизбежно затрагиваются вопросы и теоретического порядка. Частично это—новые сведения, неизвестные учащимся старших классов. Таковы, например, понятия о литературных направлениях, о стиле писателя и отдельного произведения, о некоторых жанрах, как ода, поэма, трагедия и т. п. В значительно большей степени это—повторение и углубление сведений, приобретённых в V—VII классах.

Насколько возможно, этим известным для учеников сведениям даётся теперь новое, историко-литературное освещение. Так, ученики из занятий по литературному чтению знают эпитет или сравнение. В старших классах они сопоставляют эпитеты и сравнения у Державина и Пушкина или у Карамзина и Тургенева с целью проследить на этих примерах процесс литературного развития.

Однако попутное изучение вопросов теории литературы отнюдь не снимает с учителя обязанности систематизации сведений теоретического порядка. Такая систематизация должна проводиться при повторении писателей или разделов курса во всех классах и в особенности необходима на заключительном этапе работы в X классе перед экзаменами на аттестат зрелости.

**Материал
и система
его изложения**

Основной материал историко-литературного курса—главные памятники русской литературы с XI века по настоящее время. Кроме того в программу курса входит литература народов СССР и материал из западноевропейской литературы. Наряду с произведениями предназначенными для классных занятий, программа предлагает обширный список, произведений для дополнительного внеклассного чтения.

По классам весь этот материал, согласно последнему варианту программы, располагается следующим образом.

VIII класс. Древняя русская литература, куда входят немногие важнейшие памятники прошлого, по преимуществу те, которые отражают борьбу нашей родины за национальную независимость. Русская литература XVIII века. Русская литература начала XIX века, кончая Пушкиным. Материал из западноевропейской литературы: Мольер и Байрон.

IX класс. Русская классическая литература XIX века от Лермонтова до Салтыкова-Щедрина. Материал из западноевропейской литературы: Шекспир.

X класс. Русская классическая литература XIX века: Л. Толстой, Достоевский, Чехов. Русская литература XX века: Брюсов, Блок, М. Горький, Маяковский. Основные вопросы развития советской литературы (особенно много места уделяется разбору романов Фадеева и Шолохова). Литература народов СССР. Материал из западноевропейской литературы: Гёте.

Из материала для внеклассного чтения программа выделяет по ряду писателей основные произведения для самостоятельного чтения с тем, чтобы привлечь их к классной работе. Так, по Тургеневу, кроме романа «Отцы и дети» предлагаются для дополнительного чтения «Записки охотника», «Рудин», «Дворянское гнездо», «Накануне», по Л. Толстому — кроме «Войны и мира» — «Севастопольские рассказы», «Анна Каренина», «Воскресение».

Таким образом, программа даёт обширный материал, изучив который учащиеся средней школы познакомятся с наиболее ценными произведениями национальной и мировой литературы и получат представление о процессе историко-литературного развития.

Как строить систему изложения литературного материала? группировать ли его по направлениям, жанрам или по писателям?

Советская школа считает наиболее целесообразным положить в основу курса изучение отдельных выдающихся писателей, знаменующих поступательный ход родной литературы. Это несколько нарушает хронологическую последовательность в изучении материала, так как приходится «Отцы и дети» Тургенева рассматривать прежде, чем ранние стихотворения Некрасова, или роман «Господа Головлёвы» Салтыкова-Щедрина прежде, чем «Войну и мир» Л. Толстого. Но зато учитель получает возможность раскрыть стилевые особенности каждого писателя и его воспитательное воздействие и вместе с тем на ярких образцах показать процесс историко-литературного развития.

Однако в целях доступного ученикам ознакомления с массовой литературной продукцией, программа вводит исторические обзоры, например, в IX классе — «Литературное движение 60-х годов XIX века».

Особые задачи и содержание литературного курса в старших классах вносят своеобразие и в процесс занятий по литературе. В VIII—X классах значительно меньшее место, чем в семилетней школе, занимает составление плана, устный пересказ прочитанного (хотя и то, и другое в известной мере остаётся), — зато увеличивается роль лекции учителя (сообщения новых знаний), а также вводится работа учащихся над дополнительным литературно-критическим материалом.

Изучение какого-нибудь большого произведения, например «Обломова» или «Войны и мира», в IX классе проходит чаще всего восемь стадий: 1) чтение текста, 2) вступительная лекция, 3) ориентировочная беседа, 4) анализ литературного произведения, 5) изучение дополнительного материала — критической статьи, учебника и т. п., 6) подведение итогов и закрепление знаний, 7) учёт, 8) письменные работы.

Этот обычный порядок занятий и будет положен в основу дальнейшего изложения.

1. Чтение.

В старших классах культура чтения должна быть предметом заботы преподавателя не в меньшей степени, чем в V—VII классах.

Преподаватель и сам должен быть хорошим чтецом и должен учить этому искусству школьников.

Чтение учителя В первую очередь учитель обязан подготовиться к выразительному чтению, и обязательно чтению на память всего того, что указано программой для заучивания наизусть.

Но учителю надо знать тексты гораздо больше, чем знают его ученики, чтобы как можно чаще показывать образцы хорошего чтения и декламирования.

В особенности это касается лирики. Прежде чем разбирать лирическое стихотворение, необходимо, чтобы оно прозвучало в выразительном чтении. Чтение и декламирование лирических стихотворений должно войти обязательным составным элементом в рассказ учителя о жизни и творчестве писателя или в лекцию обзорного характера. Например, в VIII классе учитель, рассказывая о Пушкине, доходит до поворотного момента его жизни—переезда из Одессы в с. Михайловское. Надо дать учащимся два контрастирующих настроения Пушкина, два его образа.

Вот Пушкин на берегу Чёрного моря (учитель показывает картину Айвазовского «Пушкин на берегу моря»).

Знойное лето, яркое южное солнце, голубое небо, вечно свободное, неукротимое море. Пушкин ещё во власти романтических настроений юности, революционных устремлений, мечты о сильном, гордом человеке, культа Байрона и Наполеона. Ему кажется, что свободная стихия моря воплощает в себе всё то, что он так ценил в себе и в других...

И учитель декламирует:

Прощай, свободная стихия!
В последний раз передо мной
Ты катишь волны голубые
И блещешь гордою красой...

и т. д.

... В леса, в пустыни молчаливы
Перенесу, тобою полн,
Твои скалы, твои заливы,
И блеск, и тень, и говор волн!..

Но вот Пушкин в с. Михайловском (учитель показывает картину Панова «Дом Пушкина в с. Михайловском»), в обществе няни Арины Родионовны, в окружении простых людей из народа, их песен и сказок. Яркие краски юга, шумная Одесса, встречи с декабристами, угар страстей—всё это позади. Перед глазами—незатейливый пейзаж родного севера и молчаливая пустыня глухой деревни.

И грустное сознание своей заброшенности, тоска о друзьях и близких охватывают поэта в долгие зимние вечера, когда за окном бушует снежная вьюга, когда

Буря мглою небо кроет,
Вихри снежные крутя,

То, как зверь, она завоет,
То заплачет как дитя

и т. д.

Излишне доказывать, какое впечатление может произвести на учащихся построенный по такому методу рассказ учителя, и каким сильным орудием художественного воспитания становится тогда лирика Пушкина.

Помимо лирики, бывает необходимо перечитать вслух в классе и эпические и драматические произведения—иногда целиком, если это небольшое произведение, как, например, новелла Чехова «Ионыч», а чаще в отрывках. Для чтения отбираются или такие эпизоды или сцены, которые могут взволновать слушателей и воссоздать образ литературного героя, или эпизоды, особенно значимые в смысловом отношении и являющиеся опорным материалом в предстоящем разборе.

Так, из «Войны и мира» Л. Толстого следует хорошо прочитать 2—3 сцены, рисующие Кутузова или партизан 1912 года, а из «Отцов и детей» Тургенева—споры Базарова с П. П. Кирсановым.

Чтение учащихся

Учитель не только сам должен быть умелым, культурным чтецом,—эту культуру чтения он обязан передавать и учащимся.

В старших классах, насколько только позволит время, следует продолжать работу, начатую в V—VII классах, по обучению учащихся технике выразительного чтения, и поощрять все формы их декламационных выступлений: индивидуальное чтение заученного наизусть, чтение по ролям, хоровое чтение и т. п.

Наиболее удобный материал для уроков классного выразительного чтения—драматические произведения, например, в IX классе—«Гроза» Островского. Чтение не должно иметь экспромтного характера,—к нему надо тщательно подготовиться. В пьесе можно выделить примерно 10 ролей, которые распределяются между тридцатью учениками, по 3 исполнителя на каждую роль. Ученики должны «Грозу» перечитать дома с тем, чтобы каждый продумал свою роль, установил характерные особенности данного персонажа, смену его чувств, а в связи с этим,—основной тон и различные оттенки его реплик. На следующем уроке читается ряд сцен, причём исполнители сменяются, и таким образом все принимают участие в чтении.

Но самое существенное, что надо сделать в области культуры чтения школьников, это наладить их самостоятельную работу, их домашнее «тихое» чтение.

Для того чтобы повысить качество домашнего чтения, сделать его более вдумчивым, внимательным, активным, можно рекомендовать следующие, испытанные в практике школы, приёмы:

1. Предварительная постановка основной проблемы, касающейся данного произведения. Например, в IX классе ученики приступают к роману Гончарова «Обломов». Перед чтением учитель проводит беседу о «лишнем человеке» в русской литературе, напоминает отношение к «лишнему человеку» Пушкина, Лермонтова и говорит о том, что в романе «Обломов» ученики познакомятся с новой трактовкой этой темы. Пусть ученики при чтении подумают, чем отличается Обломов от Онегина и Печорина, и почему «обломовщина» стала широко распространённым, нарицательным термином. Так учитель даёт установку, имеющую целью организовать внимание читателей.

2. Второй приём, какой можно рекомендовать в старших классах для повышения качества тихого чтения,—записи в процессе чтения.

Записи эти следует индивидуализировать: каждый отмечает то, что останавливает его внимание, что ему непонятно или особенно его интересует.

Можно сделать учащимся несколько общих указаний о содержании записей (перечень действующих лиц, основные проблемы, затронутые в произведении, наиболее яркие места, показывающие художественное мастерство писателя и его художественный метод, непонятное или спорное, о чём следовало бы поговорить с учителем и с классом, и т. п.), но эти указания следует варьировать применительно к особенностям данного школьника. Важно, чтобы учащийся читал с карандашом в руках и отмечал в особой тетради всё, что он сам считает нужным отметить.

3. Третий приём, наиболее эффективный,—показательное чтение учителем начала произведения. Учитель читает, например, первые три главы романа «Отцы и дети» с тем, чтобы ввести учеников в сюжет произведения, наметить его проблематику, а главное—показать значение для понимания всего этого художественных деталей, например сцены знакомства Базарова с Ник. Петр. Кирсановым, весеннего пейзажа и т. п.

Для активизации читательского внимания учитель пользуется обычными средствами выразительного чтения и последующей беседой.

Этот приём особенно необходим для трудных произведений, как, например, «Горе от ума» Грибоедова, которое и по изображаемому быту и по языку недостаточно понятно ученикам VIII класса и поэтому нуждается в каком-то первом толчке.

После вступительного слова о жизни и творческом пути Грибоедова преподаватель предлагает прочитать в классе 1 действие с тем, что к следующему уроку пьеса прочитывается дома до конца.

Первое действие читает преподаватель или хороший чтец из учащихся. Остальные следят за чтением по книге.

Чтец должен выделить выражения, наиболее характерные для того или иного персонажа.

Так, одна из наиболее существенных особенностей Фамусова — барское высокомерие. Чтобы показать эту черту, надо с особой подчёркнутостью прочитать:

Ты, посетитель, что? Ты здесь, сударь, к чему?
Безродного пригрел и ввёл в моё семейство,
Дал чин ассесора и взял в секретари;
В Москву переведён через моё содействие,
И будь не я, когтел бы ты в Твери!

С той же интонацией высокомерия читается:

Кто беден, тот тебе не пара.

Наоборот, в Молчалине подчёркивается наружное смирение, льстивое низкопоклонство:

Я слышал голос ваш...

или

С бумагами-с...

С особым вниманием следует отнестись к репликам Чацкого. Вполне возможно, что некоторые учащиеся вслед за Софьей увидят в Чацком только насмешливого человека, который «славно пересмеять умеет всех» и неспособен «сказать о ком-нибудь добро». В действительности же насмешливое отношение к Фамусовым и Скалозубам соединяется у Чацкого с душевной мягкостью и пылкостью. Недаром же он «в друзьях особенно счастлив». Необходимо при чтении отметить эти стороны Чацкого в следующих его словах:

Послушайте, ужель слова мои все колки
И клонятся к чьему-нибудь вреду?
Но если так — ум с сердцем не в ладу:

Я в чудаках иному чуду
Раз посмеюсь, потом забуду;
Велите ж мне в огонь — пойду, как на обед.

Чацкий при встрече с Софьей оживлён и весел, но под этой весёлостью чувствуется затаённая грусть. Оттого, когда Софья говорит:

Гоненье на Москву? Что значит видеть свет!
Где ж лучше?

Чацкий отвечает:

— Где нас нет.

Выразительность чётки, умелое подчёркивание смысловой стороны произведения рассчитано на то, чтобы стимулировать активность тихого чтения учащихся, перед которыми находится текст; они читают «про себя», в то время как преподаватель с максимальной выразительностью читает вслух.

Но этого недостаточно. Учащимся предлагается во время чтения отмечать всё, что им непонятно или неясно в тексте, будет ли это касаться отдельных слов или характеристики персонажей.

После чтения первого действия на основе записей и вопросов учащихся устраивается небольшая беседа, где выясняются взаимоотношения действующих лиц, определяется завязка и делаются предположения о дальнейшем развёртывании действия.

Необходимо обратить внимание на детали, быть может, незамеченные при чтении:

- 1) Ах, *амур* проклятый!
И слышат — не хотят понять;
Ну, что бы *ставни* им *отнять!*
Переведу часы, хоть знаю, будет гонка;
Заставлю их *играть*.
- 2) А всё *Кузнецкий мост* и *вечные французы*,
Откуда моды к нам, и авторы, и музы,
Губители *карманов* и *сердец!*

Надо приучать учащихся ставить при чтении вопросы о том, что означают выражения: «амур проклятый», «отнять ставни» и т. п.

2. Вступительные занятия.

Прежде чем обратиться к разбору произведения, обычно бывает необходимо провести вступительные занятия и ориентировочную беседу.

Содержание вступительных занятий зависит от особенностей разбираемого произведения и от места, занимаемого им в процессе изучения писателя.

Начиная новую тему, приступая к изучению нового писателя, надо дать ученикам биографические, исторические и историко-литературные сведения, характеризующие этого писателя в целом. Приступая к новому произведению внутри темы, приходится иногда также сообщить сведения, необходимые для работы над текстом, но это — дополнительные сведения, относящиеся только к данному материалу. Так, в VIII классе тему о Пушкине надо начать с рассказа о его жизненном и творческом пути, а потом, после изучения лирики, перед разбором «Евгения Онегина», — следует дополнительно сообщить о возникновении романа и об истории работы над ним. Приступая к анализу «Цыган», необходимо дать сведения об особенностях романтической поэмы начала XIX века.

Чаще всего вступительные занятия — это лекция о жизни и творчестве писателя.

Лекция о жизни
и творчестве
писателя

Такая лекция в старших классах имеет много общего с рассказом о писателе в V—VII классах. Она также должна иметь ясную целенаправленность, чёткий план, должна быть

насыщена конкретным материалом, сопровождается широким применением разного рода иллюстраций, а заканчиваться закреплением сообщённых ученикам знаний.

Но наряду с этими общими требованиями, обязательными для всякого вводного слова учителя, у вступительных занятий в старших классах есть свои особенности, связанные с историко-литературным построением курса. В то время, как в V—VII классах биографические сведения сообщаются в ограниченных размерах, с ориентировкой по преимуществу на материал литературного чтения, лекция в старших классах ставит целью раскрыть весь жизненный и творческий путь писателя в историко-литературном плане. Лекция о биографии писателя в VIII—X классах должна выяснить: 1) в чём особенности писателя как художника и мыслителя, 2) как он связан с эпохой, с теми или иными общественными классами, с народной жизнью, 3) под какими влияниями сложились его взгляды и приёмы творчества, 4) что нового внёс он в общественную жизнь и в историю литературы.

Следует иметь в виду, что все такого рода сведения даются на вступительных занятиях в предварительном порядке: в последующем разборе учитель будет иметь возможность к ним вернуться, а в заключительном слове — пополнить и обобщить.

Возьмём в качестве примера вступительных занятий в старших классах — лекцию о Л. Толстом, как вступление к теме «Лев Толстой — «Война и мир» в IX классе.

**Основная
идейная
направленность
лекции**

Приступая к обзору жизненного и творческого пути писателя, необходимо прежде всего уяснить себе основную цель лекции, — в данном случае общий взгляд на писателя. Для лекции это будет её основная идея, определяющая и подбор материала, и его рас-

положение, и конечные выводы.

В основу лекции о Л. Толстом следует положить высказывания Ленина.

«Толстой знал превосходно деревенскую Россию, быт помещика и крестьянина. Он дал в своих художественных произведениях такие изображения этого быта, которые принадлежат к лучшим произведениям мировой литературы» («Лев Толстой и современное рабочее движение», Соч., т. XIV, стр. 405).

«Толстой с огромной силой и искренностью бичевал господствующие классы, с великой наглядностью разоблачал внутреннюю ложь всех тех учреждений, при помощи которых держится современное общество: церковь, суд, милитаризм, «законный» брак, буржуазную науку» («Толстой и пролетарская борьба», Соч., т. XIV, стр. 407).

Вот эти особенности Л. Толстого, как гениального русского писателя, как «горячего протестанта, страстного обличителя, великого критика» и следует выдвинуть на первый план в школьной лекции о Толстом. Именно на этом можно будет показать учащимся, чем велик и дорог нам гениальный писатель, как он был связан с жизнью народа, в чём его революционизирующее значение.

Но было бы большой ошибкой ограничиться такого рода оценкой — необходимо подвести учащихся к пониманию сложности, противоречивости и исторической обусловленности творчества Л. Толстого. Иначе

лекция преподавателя может оказать очень плохую услугу учащимся, так как совершенно не вооружит их для понимания глубоких противоречий Л. Толстого, с которыми они неизбежно столкнутся при разборе любого его произведения.

Преподаватель обязан дать творчеству Л. Толстого историческое освещение и выяснить, в каком смысле Ленин называл Толстого «зеркалом русской революции».

Революцию, назревающую в глубинах русской народной жизни XIX века, отражали по-своему многие современные Л. Толстому писатели, уже знакомые ученикам IX класса: и Некрасов, и Чернышевский, и Салтыков, и другие.

Какие стороны революции, какие идеи и настроения отразил Л. Толстой?

«Толстой велик, как выразитель тех идей и тех настроений, которые сложились у миллионов русского крестьянства ко времени наступления буржуазной революции в России... Толстой отразил наболевшую ненависть, созревшее стремление к лучшему, желание избавиться от прошлого, — и незрелость мечтательности, политической невоспитанности, революционной мягкотелости» (Ленин, там же, стр. 334).

Л. Н. Толстой решительно и резко порвал со взглядами «высшей помещичьей знати», к которой принадлежал по рождению и воспитанию, но перейдя на сторону народа, он встал на позиции патриархального крестьянства, которого «вся прошлая жизнь... научила ненавидеть барина и чиновника, но не научила и не могла научить, где искать ответа на все эти вопросы» (Ленин, там же, стр. 333).

Преподаватель не может не говорить о «кричащих противоречиях» Л. Толстого, так как иначе ученики не поймут ни жизни, ни творчества великого писателя. Он должен сделать это не в порядке «разоблачения», а в целях исторической правдивости, в интересах научности, ни в какой степени не снижающей оценки Толстого как великого национального писателя, гениального художника и страстного обличителя старой дворянской и капиталистической России.

Материал лекции

Общий взгляд на писателя определяет и подбор материала, необходимого для раскрытия его жизненного и творческого пути. Стремясь к максимальной конкретности и наглядности в рассказе о жизни Толстого, преподаватель должен подобрать наиболее яркие и выразительные отрывки из автобиографических признаний писателя, его писем, мемуаров современников — из произведений, имеющих автобиографический характер, а также подготовить снимки с портретов, картин, автографов, титульных листов первых изданий и т. п. Не следует разбрасываться и гнаться за количеством и внешней занимательностью материала: всё должно быть подчинено основным задачам лекции, о которых говорилось выше.

Основным материалом, который должен показать учащимся, как постоянно изменялось мировоззрение писателя, как увеличивался круг его наблюдений и всё шире и глубже становились художественные обобщения, но как вместе с тем росли и противоречия в его взглядах — основным материалом для раскрытия этого творческого пути должны быть произведения Л. Толстого.

Ответственная задача, поставленная преподавателем—показать яркий и сложный творческий путь гениального писателя—требует привлечения обильного художественного материала. Новые программы предлагают в качестве материала для обзора, кроме «Войны и мира»,— «Детство», «Отрочество», «Юность», «Севастопольские рассказы», «Казачьи», «Анна Каренина», «Воскресение».

Необходимость привлечения большого материала выдвигает перед преподавателем существенный методический вопрос.

Одно из основных дидактических правил, на выполнении которого настаивал ещё Ф. И. Буслаев,—приучать школьников все свои выводы делать из наблюдений над конкретным материалом и не допускать «тощих и пустых абстракций».

Между тем, если преподаватель, в целях подготовки к анализу «Войны и мира», даст учащимся во вступительном слове ряд общих указаний о мировоззрении Л. Толстого и о его художественном стиле, причём будет основываться на произведениях, которые в классе разбираться не будут,—не явится ли это нарушением элементарных законов дидактики?

Необходимо тщательно отобрать материал, рассчитав время, назначенное на вступительную лекцию. Часть нового, неизвестного ученикам материала надо прочитать в процессе лекции, но в основном следует опираться на произведения, учениками уже прочитанные. Это касается в особенности таких опорных произведений, как «Детство», «Отрочество», «Казачьи», «Анна Каренина», «Воскресение».

Необходимо обеспечить подготовленность учащихся в этом отношении, для чего следует наладить правильную организацию внеклассного чтения.

Следует учесть, что в примерном списке для внеклассного чтения в V—VII классах программы 1939 г. указываются следующие произведения Л. Толстого: «Поликушка», «Детство и отрочество», «Казачьи», «Люцерн», «Хаджи-Мурат». В списке произведений, рекомендуемых для IX класса, к этому добавляются «Севастопольские рассказы», «Утро помещика» и др. (из сборника «Л. Толстой. Ранние рассказы». ГИХЛ, 1938), «Анна Каренина», «Воскресение» и др.

Следует сделать всё возможное, чтобы ко времени изучения «Войны и мира» не только этот роман, но и весь необходимый материал по внеклассному чтению был известен ученикам. Для этого учитель, планируя занятия по литературе в начале учебного года, должен выяснить, что учениками уже прочитано, что и в какие сроки следует прочитать. Если учитель сумеет заинтересовать класс, обеспечит книгами и установит контроль за работой,—вступительное слово о жизни и творчестве Л. Толстого приобретёт достаточно прочную основу.

Речь учителя Готовясь к лекции, учитель должен основательно поработать над формой изложения. Приёмы подготовки имеют характер индивидуальный. Для одного учителя достаточно составить подробный план лекции с указанием материала (дат, цитат и т. п.), другому следует составить тезисы или написать лекцию целиком. Во всяком случае лекцию необходимо предварительно продумать или «проговорить», прежде чем идти с ней в класс. Цитаты и привлекаемые к лекции небольшие произведения и отрывки следует по возможности

знать наизусть. Если по ходу лекции надо познакомить учеников с содержанием неизвестных им произведений, это надо сделать в форме художественного рассказывания.

Эмоциональная сторона речи учителя играет в лекции колоссальную роль. Опыт наших лучших учителей даёт много доказательств того, какое значение имеют для успеха лекции личные качества учителя, интерес его к делу коммунистического воспитания и его любовь к художественной литературе.

— Я думаю, — говорит М. М. Сазонова, преподавательница Городецкого педучилища, — самое главное, чтобы сам преподаватель чувствовал необходимость воспитания в учащихся советского патриотизма и героизма, чтобы он, рисуя героические образы, зажигал учащихся своей любовью к ним, чтобы его лекции были страстными, задушевными, зовущими к героизму.

Лекция о Л. Толстом также даёт преподавателю очень много материала для эмоционального воздействия на учеников: достаточно указать, например, такие факты, как работа Л. Толстого в Яснополянской школе, отношение к нему царских жандармов, отлучение Толстого от церкви, «уход» из Ясной Поляны и др.

3. Ориентировочная беседа.

Ввиду того, что процесс литературных занятий в старших классах начинается с чтения, ориентировочная беседа обычно следует непосредственно за вступительными занятиями. Закончив обзор жизни и творчества писателя и переходя к объяснению самостоятельного задания, преподаватель выясняет, все ли учащиеся прочитали произведение, подлежащее разбору, и даёт ориентировочные указания.

В старших классах ориентировочная беседа нужна в тех случаях, когда у преподавателя нет уверенности, что учащиеся достаточно углублённо проработают задание. Чаще всего это касается крупных произведений со сложной проблематикой и большим количеством деталей, но иногда предварительная ориентировка окажется полезной и для небольшого произведения, если в задании имеются трудные для учащихся вопросы.

Так как ориентировочные занятия связаны с заданием и в значительной степени являются его разъяснением, содержание ориентировочной беседы может быть самым разнообразным.

Иногда бывает целесообразно предложить учащимся выделить из произведения его событийный костяк, рассказать сюжет. В одних случаях это бывает нужно для того, чтобы охватить содержание произведения, в других — для того, чтобы сопоставить в дальнейшей работе над текстом фабулу и сюжет и тем самым вскрыть особенности сюжетного построения.

Изучая Пушкина в VIII классе, в качестве образца пересказа сюжета можно прочитать учащимся блестящую страничку из Белинского — о сюжете романа «Евгений Онегин»:

«Воспитанная в деревенской глуши молодая, мечтательная девушка влюбляется в молодого петербургского, говоря нынешним языком, льва,

который, наскучив светской жизнью, приехал в свою деревню. Она решается написать к нему письмо, дышащее наивной страстью...» и т. д. (В. Г. Белинский, Сочинения Александра Пушкина, гл. VIII).

Наряду с сюжетом, а чаще взамен сюжета, выясняется проблематика или композиция произведения.

В «Разгроме» Фадеева некоторые из учащихся, рассматривая сюжет, видят только героическую борьбу партизанского отряда за власть Советов и показ различного отношения к революционной борьбе (Левинсон, рабочие, с одной стороны, Мечик, Чиж—с другой) и совершенно игнорируют другую линию романа: личные отношения (Морозко и Мечик). Задача ориентировочной беседы—поставить рядом две параллельно развивающиеся в романе линии и, напомнив учащимся произведения, как «Отцы и дети», «Что делать?» и т. п., показать, что перед ними—распространённый у романистов приём: характеристика персонажа одновременно и в его общественных, и в личных отношениях, в целях более разностороннего и глубокого его показа.

Иной характер имеет ориентировочная беседа при изучении произведений, затрудняющих учащихся по изображаемому быту и по языку, например «Горе от ума». Если не прибегать к приёму, описанному выше,—показательному чтению и разбору первого действия,—то можно устроить ориентировочную беседу, обратив внимание учащихся главным образом на бытовые детали и на языковые особенности комедии, и проанализировать несколько примеров.

Необходимо иметь в виду, что восприятие художественного образа у учеников старших классов в обычных условиях домашнего чтения часто бывает поверхностным и неглубоким, почему и последующий разбор произведений может оказаться недостаточно содержательным.

Прежде чем ученики начнут готовиться к анализу текста по заданию, по предложенным им на дом вопросам, учитель должен расширить, углубить и уточнить восприятие образов.

Так, в конце VIII или, по новым программам, в начале IX класса ученики не справятся с заданием по «Герою нашего времени» Лермонтова, если учитель не проведёт ориентировочной беседы.

Первая задача этой беседы—обеспечить максимальную объёмность, *полноту восприятия*. Опыт показывает, что ученики, находясь под впечатлением наиболее ярких эпизодов из жизни Печорина (рассказы «Бэла», «Тамань», «Княжна Мери»), только на этих эпизодах и строят его характеристику, совершенно игнорируя рассказы «Максим Максимыч» и тем более «Фаталист». В ориентировочной беседе ученикам предлагается при проработке домашнего задания подумать, что дают эти два рассказа для ответов на тот или иной вопрос.

Вторая задача—*углубление восприятия*, для чего учитель обращает внимание на художественные детали, которые при обычном чтении могли пройти мимо учащихся. Так, при обдумывании вопроса о Печорине ученики должны учесть заключительные строки рассказов «Бэла» и «Тамань»: переживания Печорина после смерти Бэлы и сравнение с атаманом разбойничьего брига.

В-третьих, учитель предлагает ученикам, при подготовке к разбору, давать всегда *точные и обоснованные ответы*, для чего надо подбирать факты и цитаты.

4. Анализ текста в старших классах.

Анализ текста в старших классах средней школы должен идти одновременно в двух планах: истории и теории литературы, при условии их единства и ведущей роли историзма.

Историко-литературное движение выясняется учащимися старших классов постепенно, по мере того, как они сами двигаются в изучении литературы, и только к концу средней школы предстанет перед ними в том объёме, в каком оно, вообще говоря, доступно данному школьному возрасту.

Переходя к методу анализа текста, следует остановиться на основных разделах курса: на древней литературе и литературе XVIII века, на литературе XIX—XX века и литературе советской. Работа над текстом в каждом из этих разделов имеет свои особенности.

ДРЕВНЯЯ ЛИТЕРАТУРА И ЛИТЕРАТУРА XVIII ВЕКА.

Преподавание древней русской литературы может быть очень живым и интересным делом и может, как это обычно бывало в старой школе, вырождаться в скучнейшую и вредную схоластику. Вот почему этот раздел истории нашей литературы, больше чем какой-нибудь другой, нуждается в педагогическом мастерстве учителя.

Какие же методические приёмы могут помочь школе сделать преподавание литературы содержательным, полезным и в то же время интересным, привлекательным?

Подготавливая материал для обзорных лекций и для разборов в классе, надо отобрать из древней литературы произведения, эпизоды, страницы, которые могут представлять непосредственный интерес для нашего школьника. Древняя литература прежде всего должна сама сказать за себя.

Правда, это в значительной степени сделано программой, выделившей для классного разбора отрывки из летописи, «Слово о полку Игореве», «Повесть о нашествии Батыя на Рязань», «Повесть о Горе-Злочастии» и «Повесть о Шемякином суде», но необходимо ещё дальше пойти в том же направлении и выбрать для общей обзорной лекции всё наиболее интересное, занимательное.

Так, наряду с изучением «Слова о Полку Игореве», «Повести о нашествии Батыя на Рязань» и т. п., преподаватель в общем обзоре знакомит учащихся с такими произведениями, как «Житие Александра Невского», отрывки из летописи (например «Осада Киева»), эпизод из легенды о Соломоне и Китоврасе, кое-что из житийной литературы, например легенда о Петре и Февронии, сатиры Кантемира и т. п.

Всё это вместе взятое разрушит представление учащихся о древней литературе, как о чём-то заведомо непонятном и им чуждом: ученики увидят, что и в далёкие от нас времена люди любили свою родину, героически отстаивали её независимость, проявляли мужество в борьбе с врагами, а вместе с тем умели создавать художественные и занимательные произведения, в которых ставили очень существенные вопросы общественной и личной жизни.

Второе, что должно повысить интерес учащихся к древней литературе, это—историзм в объяснении литературных произведений.

Ученикам VIII класса доступно понимание исторических закономерностей. Независимо от непосредственного интереса к содержанию, их может занять вопрос о том, как, по мере изменений в гражданской истории, в общественно-политической жизни нашей страны, изменялась и художественная литература, её тематика, идеологическая направленность, образы и художественные средства.

Тема Родины Устанавливая периодизацию в истории древней литературы, следует иметь в виду, что эта литература в значительной степени складывалась под непосредственным воздействием защиты страны от различных хищников, посягавших на её свободу и независимость. Поэтому идея героической борьбы с врагами и национального самоопределения издавна признавалась одной из определяющих идей в исторических обзорах русской литературы до XIX века. Теперь в этот обзор следует внести больше чёткости, для чего целесообразно проследить в истории литературы две тесно связанные между собой линии развития. С одной стороны, многие памятники древней литературы и литературы XVIII века являются прямым откликом на военную историю нашей страны. Изучая эти памятники, преподаватель располагает их по следующим пяти этапам: 1) Киевская Русь (борьба с половцами, печенегами и Царьградом), 2) Владимиро-Суздальская Русь и начало Московской Руси (борьба с монголо-татарским нашествием и с немецкими «рыцарями»), 3) Московская Русь XVII века (борьба с панско-польской интервенцией), 4) Россия начала XVIII века (войны Петра I со шведами и борьба за «четыре моря») и 5) Россия в 30-х годах и до конца XVIII века (борьба с Пруссией, Польшей и Турцией). Необходимо добиваться, чтобы учащиеся ясно представляли себе и исторические даты, и территориальное положение борющихся сил, почему географическая карта при изучении этих памятников должна быть обязательным пособием. С другой стороны, рядом с произведениями, отражающими нашу многовековую военную историю, следует поставить памятники, в которых нашла отражение внутренняя жизнь страны, социальные взаимоотношения, взгляды и стремления разных общественных групп и в которых делались неоднократные попытки противопоставить Россию иноземцам и доказать её права не только на самостоятельное существование, но даже на первенство в ряду других народов. Здесь уместно будет показать две основные формы патриотизма: теорию «Москвы—третьего Рима» («Сказание о князьях Владимирских», «Повесть о Новгородском белом клобуке»), выродившуюся потом в консервативный патриотизм упорных защитников старины, и патриотизм прогрессивный, нашедший наиболее яркое выражение в сатирических повестях XVII века, в Петровской литературе (например у Кантемира), и в творчестве Ломоносова, Державина, Фонвизина, Новикова и Радищева. Все эти писатели понимали достоинства русского народа, верили в его будущее, высмеивали «пустое, рабское подражание» иностранцам, но вместе с тем ценили западноевропейскую науку и не закрывали глаз на отсталость и бескультурье своей родины.

Приёмы работы Для уяснения исторической основы литературного процесса полезно составить синхронистическую таблицу. Взяв за основу указанные пять периодов, следует в каждом из них отметить в одном ряду особенности государственного устройства,

социальный состав общества и наличие общественных групп, наиболее влиятельных в литературном движении эпохи, роль литературы Запада, влияние фольклора и т. п., а в другом—наиболее примечательные литературные произведения, распределённые по жанрам. Для исторических сопоставлений схема должна быть разбита на хронологические отрезки, например, на 25- или 50-летия.

Уже самое составление такой таблицы уяснит учащимся многое в задачах и материале занятий. А вместе с тем таблица послужит хорошим пособием для повторения.

Историко-литературный процесс станет ещё яснее учащимся, если преподаватель в своём обзоре, подобрав для характеристики исторической обстановки наиболее показательные факты, иллюстрирует свой рассказ снимками с картин и старинных рукописей.

Что касается центральных произведений, которые предназначены программой не для обзорной лекции, а для чтения и разбора в классе, то основным затруднением для преподавателя является текст, не всегда доступный нашим ученикам. Это диктует особый порядок работы. Прежде чем начать чтение, следует ознакомить с произведением, рассказав вкратце его содержание, выяснив план. После этого преподаватель читает произведение по частям в подлиннике или в переводе, даёт необходимый комментарий и ставит вопросы, касающиеся и содержания, и художественных особенностей данного текста.

«Слово о полку Игореве»

Так следует подойти к разбору и наиболее замечательного памятника древней литературы—«Слова о полку Игореве».

Приступая к работе над «Словом», преподаватель составляет его план, примерно в следующей форме:

I. Вступление

- а) Приступ (сопоставление песни об Игоре с песнями Бояна).
- б) Зачин («Почнем же, братие, повесть сию...»).

II. Основная часть

1. Неудачный поход Игоря на половцев.
 - 1) Обращение Игоря к дружине
 - 2) Сборы и выступление в поход Игоря и Всеволода
 - 3) Зловещие предзнаменования
 - 4) Победа Игоря
 - 5) Наступление половцев и новая, ожесточённая битва
 - 6) Воспоминания автора о прежних поражениях, вызванные княжескими уобицами
 - 7) Поражение Игоря и печальные последствия этого поражения для русской земли.
2. «Золотое слово» Святослава.
 - 1) Святослав сравнительно с Игорем и Всеволодом
 - 2) «Мутен сон» Святослава
 - 3) Разъяснение сна
 - 4) Размышления Святослава о причинах неудачи Игоря, о силе русских князей и призыв к совместной борьбе с врагами.

3. Возвращение Игоря из плена.

- 1) Плач Ярославны о спасении Игоря
- 2) Бегство Игоря при содействии Овлура
- 3) Погоня Гзака и Кончака
- 4) Игорь—в Киеве.

III. Заключение

а) Величание князей.

б) Концовка: Амины!

Этот план «Слова» является до известной степени и планом анализа «Слова».

Ознакомив учащихся с историческими событиями, положенными в основу «Слова», с происхождением памятника, передав вкратце его содержание и рассказав о судьбе рукописи, преподаватель переходит к чтению и подробному разбору.

Чтение идёт по намеченным в плане разделам. Исключение делается лишь для третьей части II раздела (Размышления Святослава), из которой, ввиду её исключительной трудности, можно взять для чтения лишь отрывки.

Так, шаг за шагом, путём тщательного анализа образов и поэтического языка произведения, учащиеся приходят к выводам о его основной идее и значении в жизни древнекиевской Руси, о его фольклорной основе и о величайшей художественной ценности.

Следует рассказать учащимся, как интересовался «Словом о полку Игореве» Пушкин, как доказывал он подлинность этого литературного памятника, какие замечательные стихотворные переводы «Слова» были сделаны поэтами—А. Майковым, Л. Меем, Н. Гербелем, И. Козловым, как на основе «Слова» создал оперу «Князь Игорь» композитор Бородин.

Необходимо уделить в VIII классе достаточное внимание и другому памятнику древней русской литературы, свидетельствующему о героической борьбе русских людей за независимость и честь своей родины,—«Повести о нашествии Батыя на Рязань».

Надо сравнить эту повесть с «Словом о полку Игореве» по тематике и идейной направленности, надо сопоставить образы Евпатия Коловрата, князя Фёдора и его жены, с одной стороны, и князя Игоря, Всеволода и Ярославны—с другой. Сравнение должно показать, что при всём сходстве этих героев, различные исторические условия накладывали свою особую печать на их характеры и их судьбу.

Для того чтобы заинтересовать повестью и приблизить к учащимся образы далёкого прошлого, можно воспользоваться историческим романом В. Яна «Батый», выбрав из него эпизоды, относящиеся к истории Евпатия Коловрата.

Прежде чем приступить к чтению повести, учитель проводит урок художественного рассказывания на тему «Евпатий Коловрат».

После краткого исторического вступления о нашествии монголо-татар в 1237 году, учитель рассказывает возможно ближе к тексту следующие сцены из романа «Батый»:

1. Речь Евпатия к рязанскому народу (часть III, гл. 5, «Народный сполох»)

2. Рязанский князь Юрий посылает Евпатия за подмогой в Чернигов (часть III, гл. 7 «Послы татарские»).

3. Князь Фёдор, сын Юрия, едет с посольством к Батыю (часть IV, гл. 1 «Русское посольство к Батыю»).

4. Гибель Фёдора в ставке Батыя (часть IV, гл. 2 «В татарском лагере на реке Воронеже»).

5. Гибель княгини Евпраксии, жены Фёдора (часть IV, гл. 6 «Княгиня Евпраксеюшка»).

6. Конец Рязани (часть V, гл. 10 «Последние дни Рязани»).

7. Возвращение Евпатия в Рязань (часть VII, гл. 1 «Корень Рязанский»).

8. Евпатий и Ратибор в погоне за Батыем (часть VII, гл. 5 и 6 «В погону за Батыем», «Ночная схватка»).

9. Гибель Евпатия (часть VII, гл. 7 «Берендеево болото»).

10. Последний «воинский почёт» (Батый перед трупами Евпатия и Ратибора—часть VII, гл. 8 «Последние на бугре»).

Знакомя учащихся с «Повестью о нашествии Батыя на Рязань», следует сообщить им о том, что драматические эпизоды этой повести послужили основой не только для творчества современного нам писателя, В. Яна. Ещё раньше, в XIX веке, была написана поэтом Меем «Песня про боярина Евпатия Коловрата».

Эти отзвуки на повесть о Батые, так же как и многочисленные переводы и переделки «Слова о полку Игореве» доказывают широкую популярность и народность и того и другого произведения нашей древней литературы.

Литература XVIII века

Изучение литературы XVIII века встречает в школе значительно меньше затруднений. Увлекательная история жизни Ломоносова, горящее революционным пламенем «Путешествие» Радищева, яркая сатира Фонвизина— всё это непосредственно доходит до нашего школьника.

Но всё же и в литературе XVIII века не мало материала, с трудом воспринимаемого учащимися и представляющего для них интерес по преимуществу исторический.

Изучение Державина

Почти сто лет назад, в 1843 г., Белинский писал о Державине: Его «язык, образ мыслей, чувства, интересы,— всё, всё чуждо нашему времени... Но не умер Державин, так же как не умер век, им прославленный... Между Державиным и поэтами нашего времени существует кровно-родственная историческая связь».

Для того чтобы Державина сделать живым, действенным для нашего читателя, мы должны рассматривать его в школе в теснейшей связи с веком, им прославленным, и в его историко-литературном значении.

В целях создания у учащихся исторической перспективы, полезно представить не только творчество Державина, но и развитие всей литературы XVIII века в синхронистической таблице.

Приводим образец синхронистической таблицы в разделе, касающемся Державина, Фонвизина и Радищева (см. стр. 223).

Однако одним дат и указаний на общественно-политические события недостаточно для того, чтобы ученики VIII класса, мало знакомые с русской историей, смогли связать Державина и других писателей XVIII века с «веком Екатерины». Необходимо вскрыть общественные

Синхронистическая таблица

Общественно-политические события	Державин	Фонвизин	Радищев
<p>Захват престола Елизаветой Петровной с помощью дворянских гвардейских полков—1741.</p> <p>Основание Московского Университета—1755.</p>	<p>Родился—1743.</p>	<p>Родился—1745.</p>	<p>Родился—1749.</p>
<p>Указ о «вольности дворянства»—1762.</p> <p>Гвардейский дворцовый переворот и воцарение Екатерины II—1762.</p> <p>«Наказ»—1767.</p> <p>Издательская деятельность и сатирические журналы Н. И. Новикова—с 1769 г.</p>	<p>Служба в армии—с 1762.</p>	<p>«Бригадир»—1766.</p> <p>Сближение с кружком дворянской либеральной оппозиции—1769.</p>	<p>В Лейпцигском университете 1766—1771.</p>
<p>Крестьянская война под руководством Пугачёва—1773—1775.</p>	<p>Участие в подавлении крестьянского восстания 1773—1775.</p> <p>«Вельможа»—1776.</p> <p>«Властителям и судиям»—1780.</p>	<p>Путешествие по Франции и Германии—1777—1778.</p>	<p>Перевод Мабли—1773.</p>
<p>Указ о вольных типографиях—1783.</p>	<p>«К Фелице»—1783.</p> <p>Назначение Олонецким губернатором—1784.</p>	<p>«Недоросль»—1783.</p> <p>Вопросы автору «Былей и небылиц» и вынужденное прекращение литературной деятельности—1783.</p>	<p>«Вольность»—написано около 1783.</p>
<p>Французская революция—1789.</p> <p>Усиление правительственной реакции.</p> <p>(Арест Н. И. Новикова в 1692 г. и т. п.).</p>	<p>«Видение Мурзы»—1791.</p>	<p>Умер—1792.</p>	<p>«Путешествие из Петербурга в Москву»—1790.</p> <p>Смертный приговор, заменённый ссылкой—1790.</p>

Общественно-политические события	Державин	Фонвизин	Радищев
<p>Начало царствования Павла—1796. Убийство Павла и воцарение Александра I—1801.</p>	<p>«Приглашение к обеду»—1798. «Памятник»—1798. Отставка и жизнь «на покое»—1803. «Анакреонтические песни»—1804. «Евгению». Жизнь Званская—1807. Встреча с Пушкиным—лицеистом—1815. Умер—1816.</p>		<p>Возвращение на родину под надзор полиции—1796. Покончил с собой—1802.</p>

противоречия и общественную борьбу Екатерининской эпохи, борьбу не только крестьян с помещиками, но внутриклассовую борьбу различных дворянских групп. Только это даст возможность определить в сложном столкновении общественных сил того времени место изучаемых писателей, прогрессивное значение Державина и Фонвизина и революционное—Радищева.

Необходимо сообщить сведения о быте екатерининских вельмож, необходимо подвести учащихся к пониманию классицизма в литературе через другие искусства, в которых положительные стороны этого направления воспринимаются нашими школьниками более наглядно и доходчиво.

Преподаватель в лекции о Державине может рассказать о мастерах архитектуры, скульптуры и живописи XVIII века. Пользуясь «Историей русского искусства» Грабаря, можно показать в снимках постройки Камерона (Камеронова галерея, агатовые комнаты в Царском селе, опочивальня Екатерины II и т. п.), постройки Кваренги (Петербургский Эрмитаж, Академия наук и т. п.), Баженова (Старый арсенал), скульптуру Шубина (бюст Екатерины II, кн. Голицына, Потёмкина и т. п.). Кроме того, необходимо ознакомить учащихся с портретами Левицкого: портретами Демидова, Хованской и Хрущёвой, Борщёвой, кн. Голицына, Екатерины II (около 1783 г.) и Екатерины II (1793 г.). Последний портрет следует связать с известным описанием Екатерины у Державина в оде «Видение Мурзы».

И вот, после того как учащиеся наглядно представят себе историю XVIII века, поймут глубокие общественные противоречия этой эпохи и при всём этом почувствуют красоту величайших произведений искусства того времени, они в Державине сквозь архаический язык его сумеют разглядеть большого художника. Им понятен будет и тот пиетет, каким пользовался Державин у молодого Пушкина, и то революционизирующее влияние оды «Властителем и судиям», которое пока-

зал позднее И. С. Тургенев в рассказе «Пунин и Бабурин». Для выяснения того, как применять эту историческую оценку Державина в разборе его произведений, остановимся на оде «К Фелице».

Ода «К Фелице»

До чтения оды ученики должны иметь сведения 1) о подлинном облике Екатерины II, об отношении её к крестьянам, к крепостному праву, к различным дворянским группам, о её показном «либерализме» и о «Наказе», 2) о Екатерине, как писательнице, о содержании и идее сказки Екатерины «О царевиче Хлоре», 3) о екатерининских вельможах, как Потёмкин, Ал. Орлов, князь Вяземский и др., 4) об отношении к Екатерине различных дворянских групп, в особенности того дворянского большинства, к которому примыкал Державин. Необходимо при этом показать, что идея общественного служения в творчестве Державина, связанная с критикой наиболее грубых форм царского и помещичьего деспотизма, сыграла в XVIII веке прогрессивную роль. Если все эти сведения не сообщены учащимся в вводной лекции к творчеству Державина, их следует дать дополнительно перед чтением «Фелицы».

Основная мысль, которая должна быть проведена через разбор оды «К Фелице» представляет собой: а) по идейному содержанию—хвалебный панегирик «Фелице», как идеальному образу монархини, и, вместе с тем,—сатиру на дворянскую знать; б) в смысле литературного направления и художественных средств—классицизм с элементами реализма; в) в общем ода «К Фелице»—произведение прогрессивное и высоко художественное.

Разбор начинается с выяснения плана оды. В сильном, подготовленном классе учащиеся самостоятельно выделяют в оде строфы хвалебного и сатирического характера, в слабом классе лучше дать готовый план, предложив ученикам указать границы отдельных частей.

Дальнейший анализ идёт путём сопоставления. В 1-й и 3-й частях оды дан образ Екатерины II; надо собрать все её черты в целостную характеристику и выяснить приёмы «высокого стиля» Державина: славянизмы («десница», «вещать», «несравненна»), гиперболические эпитеты («богоподобная», «премудрая»), метафоры («Фелица», «где, ветвь небесная, цветёшь?»), инверсии, вопросительные и восклицательные предложения, синтаксические параллелизмы и т. п. Во второй части даны типические образы дворянской знати; реалистически рисуется жизнь екатерининских вельмож, и соответственно этому изменяется поэтический язык; словесно-художественные средства направлены не на восхваление, а на ироническую характеристику знатных людей («вселенну устрашаю взглядом; то вдруг, прельщаяся нарядом, скачу к портному по кафтан») и на описание окружающей их роскоши («где блещет стол серебром и золотом, где тысячи различных блюд» и т. п.).

Проводя это противопоставление, не следует, однако, преувеличивать: даже там, где Державин воспевает Екатерину, о его «высоком стиле» надо говорить относительно. Необходимо обратить внимание на такие строфы, как «Мурзам твоим не подражая...» где и для изображения Фелицы автор находит самые простые, обычные слова.

Разбор оды «К Фелице» следует закончить уроком выразительного чтения. Надо показать ученикам, как можно при чтении оттенить пере-

ходы автора от панегирика к сатире, каким тоном передать особенности классического стиля. Практика чтения закрепит выводы проделанного анализа.

Язык героев
комедии
«Недоросль»

Комедия «Недоросль» прочитана. Учитель читает вслух 1-е действие, предлагая следить за тем, как Простакова называет людей, к которым она обращается.

Каждый раз делаются выводы о характере Простаковой. В результате на доске появляется примерно следующее:

Простакова

Кого называет?	Как называет?	Черты характера Простаковой
1. Портного Гришку	Гришка, мошенник, вор, скот, воровская харя, болван, экое скотское рассуждение.	Барское высокомерие, грубость.
2. Митрофана	Митрофанушка, друг мой, друг мой сердечный, сынок, одно моё утешение.	Материнская любовь и баловство.
3. Еремеевну	Бестия.	Деспотизм, грубость.
4. Скотинина	Братец; братец батюшка, братец, друг мой.	Родственная близость
5. Простакова (мужа)	Сам ты мешковат, умная голова, муженёк, сударь; что ты сегодня так разоврался, мой батюшка; и тебя, мой батюшка, воспитывали, как красную девку.	Грубость, насмешливость.
6. Софью	1) До получения письма Стародума: Девчонка. Нет, сударыня, это твои вымыслы. Вот чему ты рада, сударыня! О, матушка, знаю, ты мастерица, да лих не очень тебе верю. 2) После получения письма: Поздравляю, Софьюшка! поздравляю, душа моя! Софьюшка, душа моя!	Сначала деспотизм и грубость, потом лстивость.
7. Правдина	Государь мой! батюшка! Мой батюшка!	Зайскиванье.

Так начинается ряд уроков по «Недорослю», ставящих задачей показать как в языке комедии нашли выражение две стороны комедии: реально-сатирическая (быт бар-крепостников в образах Простаковой, Митрофана, Скотинина и др.) и дидактическая, «просветительская» (образы просвещённых людей: Стародума, Милона, Правдина, Софьи).

Лексикон Простаковой говорит о реалистическом мастерстве Фонвизина: Простакова показана очень разносторонне, и в общественном и в семейном быту, речь её представляет собою соединение литературного языка и просторечия; литературные обороты речи она применяет к людям своего круга, просторечие—преимущественно к дворовым слугам.

К иным выводам придут учащиеся, анализируя речь Стародума:

Стародум

Кого называет?	Как называет?	Черты характера Стародума
Софью	Друг мой сердечный! о мой друг! Мой друг, друг мой, мой друг, Софьюшка!	Доброта, сердечность.
Милона Скотинина	Друг мой, друг мой! Таков человек, мой друг!	Доброта, сердечность. Добродушная ирония.
Простакову	О сударыня! судары- ня!	Сдержанная вежли- вость.

В противоположность Простаковой, Стародум наделён только добродетельными чертами характера и только литературным, очень однообразным языком. Он называет себя «другом честных людей», и обычная форма обращения у него: друг мой (так он называет даже Скотинина). Это—дидактический образ, воплощение взглядов «просветителей» Екатерининской эпохи, прогрессивного Панинского кружка.

К аналогичным выводам придут учащиеся, сопоставляя «синтаксис» Простаковой и Стародума.

Вот пример такого сопоставления:

Простакова	Стародум
Кафтан весь испорчен. Еремеевна, введи сюда мошенника Тришку. Он, вор, везде его обузил. Митрофанушка, друг мой! я, чаю, тебя жмёт до смерти. Позови сюда отца.	А! Сколь великой душе надо быть в государе, чтоб стать на стезю истины и никогда с нею не совращаться. Сколько сетей расставлено к уловлению души человека, имеющего в руках своих судьбу себе подобных!

У Простаковой отрывистые простые предложения, обычные в живой разговорной речи. У Стародума—разнообразные сложные предложения с обособленными группами слов, обычно употребляемые в рассуждениях, в научной и публицистической речи.

Сравнительный анализ образов и языка Простаковой и Стародума может быть образцом последующей самостоятельной работы учащихся.

На дом предлагается задание: сравнить язык Митрофана и Милона (двух женихов), или Скотинина и Правдина.

Следует также обратить внимание учеников на язык учителей Митрофана: Кутейкина и Цифиркина. Анализ их языка даст ещё более ясное понимание реалистического мастерства Фонвизина, умевшего через язык показать и социально-бытовое, и профессиональное лицо своих персонажей.

Ввиду того, что ученики плохо знают язык церковных книг, обильно представленный в речи Кутейкина, выяснение образа Кутейкина и его словаря и синтаксиса должен взять на себя сам учитель. Что же касается Цифиркина, то анализ его языка целиком можно предоставить ученикам. Они самостоятельно выделяют у Цифиркина то, что в его языке характеризует его, как человека из народа, как бывшего солдата и как «математика».

Задача всех этих уроков—привлечь внимание учащихся к языку комедии, как средству выявления её образов и стиля.

Но, конечно, этим анализ комедии не исчерпывается. Необходимо дать полную характеристику действующих лиц, вскрыть идейный смысл, композицию, историческое и историко-литературное значение комедии,

ЛИТЕРАТУРА XIX И НАЧАЛА XX ВЕКА.

Русская литература XIX и начала XX века представляет собой исключительную ценность для учащихся по своему идейному богатству. Этот курс надо поставить так, чтобы ученики не только эмоционально пережили и продумали идейное содержание каждого отдельного произведения, входящего в программу, но чтобы они осмыслили все основные идеи и образы изучаемых писателей в их исторической преемственности.

Задачи изучения Показать преемственность и дать историческое объяснение идеям и образам литературы XIX и начала XX века—вот первая задача учителя.

Основная тема, проходящая через все выдающиеся произведения этого периода—тема родины. Необходимо проследить, как эта тема во всём её конкретном многообразии раскрывается у наших писателей от Крылова и Карамзина до Чехова.

Но ввиду того, что любовь к родине у наших писателей была тесно связана с критической оценкой всего того, что мешало дальнейшему развитию народной жизни,—через всю русскую литературу проходит ряд тем и образов, касающихся различных сторон государственного, общественного и семейного быта.

На материале программы можно поставить вопросы о преемственности следующих основных идей-образов:

1. Деградация, оскудение дворянства (у Грибоедова, Пушкина, Тургенева, Гончарова, Л. Толстого, Некрасова, Салтыкова-Щедрина, Чехова).
2. Крестьянин как общественная и моральная сила (у Карамзина, Пушкина, Гоголя, Тургенева, Некрасова, Толстого, Чехова).
3. Тёмные стороны капитализма (у Гоголя, Островского, Салтыкова-Щедрина, Чехова, Горького).
4. Образ «лишнего человека» (у Пушкина, Лермонтова, Гончарова, Тургенева, Чехова).
5. Общественный деятель (у Грибоедова, Тургенева, Гончарова, Чернышевского, Некрасова, Достоевского).
6. Передовая женщина (у Пушкина, Тургенева, Некрасова, Чернышевского, Чехова).

Выдвигая эту тематику, преподаватель ни в коем случае не должен в угоду ей перестраивать исторического курса.

Писатели изучаются один за другим в той историко-литературной последовательности, какая указана в программе. Но необходимы возможно более частые переключки между отдельными писателями. Изучая, например, образы крестьян у Некрасова, очень полезно вспомнить образы крестьян в «Капитанской дочке», в «Евгении Онегине», в «Дубровском» Пушкина, или крестьянские образы в «Записках охотника» Тургенева и т. д.; говоря об Обломове, надо взять для сравнения Онегина, Печорина и т. п.

Сопоставления по всем этим основным темам имеют двойное значение для учащихся: они уточняют понимание каждого отдельного произведения, дают картину идейной эволюции русской литературы XIX и начала XX века и кроме того обеспечивают прочность и систематичность знаний учащихся.

Одновременно с обобщениями по линии идей и образов, преподаватель должен поставить перед собой и вторую задачу: он должен научить школьников, анализируя текст в историко-литературном плане, разбираться в вопросах смены и борьбы литературных направлений и в художественном мастерстве писателя, обобщить и крепко усвоить сведения по теории литературы. Для того чтобы дать учащимся систему знаний и навыков и в этой области, надо соответственно организовать уроки, точно определяя каждый раз их целенаправленность.

Опираясь на школьный опыт, можно в старших классах указать следующие виды занятий по анализу литературного текста:

1. Разбор большого произведения, например, романа.
2. Анализ лирики.
3. Работа с образом-персонажем.
4. Анализ композиции.
5. Изучение литературного языка.
6. Литературные направления и стиль писателя.

Тема Родины

Писатели начала XIX века, изучаемые в VIII классе—Жуковский, Грибоедов, Рылеев, Пушкин, Лермонтов—имеют ту общую черту, что все они в той или иной степени жили под впечатлениями двух величайших событий эпохи: 1) Отечественной войны 1812 года и вызванного ею национально-освободительного движения и 2) движения декабристов. Вопросы о военной мощи и обороноспособности родины, о русском государстве в его

отношениях к соседним странам, о единстве, целостности, независимости России стояли в центре внимания передовых людей эпохи. В политической программе декабристов эти вопросы, наряду с вопросом борьбы с самодержавием и крепостным правом, занимали одно из первостепенных мест.

Неудивительно, что у писателей начала XIX века патриотизм, как стремление к единству, независимости и силе русского государства, является одним из основных организующих принципов творческой работы. Как показать роль патриотических идей и настроений в произведениях писателей этой эпохи, изучаемых в VIII классе?

а) А. С. Пушкин Наиболее ярким примером может быть творчество А. С. Пушкина, у которого любовь к родине и народу была выражена с исключительной художественной силой.

Начнём с тех проявлений патриотизма Пушкина, которые основывались не только на чувстве поэта, но и на его мировоззрении, на системе его общественно-политических взглядов. А. С. Пушкин горячо отстаивал идею великой и сильной России и показал это в ряде произведений.

Раскрывая перед учащимися жизнь и творчество Пушкина, надо остановиться на таких произведениях, как «Клеветникам России», «Бородинская годовщина» и в особенности «Полтава». Отнюдь не следует думать, что Пушкин солидаризировался с царизмом в жестоких формах управления Польшей и Украиной, но он прекрасно понимал мотивы, по которым французы в 1830 году, а Карл XII, шведский король, в эпоху Петра, брали на себя благородную роль защитников свободы и автономии в отдельных частях русского государства. Для Пушкина эти «доброжелатели» были данайцами, к дарам которых надо относиться с опаской, так как они не принесут обещанной свободы ни Польше, ни Украине, а вместе с тем ослабят силу Русского государства.

Россия должна быть великой и сильной, чтобы противостоять напору врагов:

Иль мало нас? Или от Перми до Тавриды,
От финских хладных скал до пламенной Колхиды,
От потрясённого Кремля
До стен недвижного Китая,
Стальной щетиною сверкая,
Не встанет русская земля?

Выясняя содержание Пушкинской «Полтавы», надо объяснить учащимся, почему Карл XII был так озабочен автономией Украины и почему на его происки поддалась только «легкомысленная», по выражению Пушкина, украинская молодёжь да такие честолюбцы, как Мазепа.

Так, своеволием пылая,
Роптала юность удалая,
Опасных алча перемен,
Забыв отчизны давний плен,
Богдана счастливые споры,
Святые брани, договоры
И славу дедовских времён.

Отсюда разоблачение Пушкиным изменника Мазепы, достойной карой которого является то, что он забыт в народной памяти.

Лишь в торжествующей святыне
Раз в год, апафемой донине
Грозя, гремит о нём собор.

И, с другой стороны, мы видим в поэме героизацию Петра, изображаемого на поле Полтавской битвы в виде сказочного полубога, защитника родины и «божьей грозы» для врага.

Но Пушкин (об этом тоже надо рассказать учащимся) не принадлежал к тем патриотам своей эпохи, которые целиком сливали интересы государства с интересами царской власти.

Подобно декабристам, любовь к родине он понимал как борьбу за улучшение общественного и политического строя. В самые чёрные дни николаевской реакции он говорил о том, что «должны ещё произойти великие перемены» («Путешествие из Москвы в Петербург»). В плане этих свободолюбивых стремлений Пушкина и критического отношения его к настоящему следует рассмотреть творческий путь поэта, его лирику, поэмы, повести: «Капитанская дочка», «Дубровский», «Станционный смотритель» и роман «Евгений Онегин».

Наряду с патриотизмом мировоззренческого порядка необходимо подробно остановиться при изучении жизни и творчества Пушкина на патриотизме поэта, основанном на непосредственном чувстве близости к русской природе и к русскому народу.

Пушкин как гениальный изобразитель русского пейзажа—вот одна из существенных тем, которые должны быть раскрыты перед учащимися VIII класса.

Пейзажи Пушкина очень разнообразны. Тут и картины Чёрного моря, и Казбек, и Грузия, и Дон, и Украина, и Бессарабия, и Оренбургская степь, и Москва, и Петербург.

Но самые ценные полотна Пушкина в пейзажной лирике относятся к центральной полосе России, а из времён года поэт уделяет особенное внимание зиме, т. е. тому пейзажу, который наиболее характерен, наиболее типичен для нашей русской природы.

Любовь к родной природе соединилась у Пушкина с тягой к русскому человеку, к русскому народу. «Взгляните на русского крестьянина,—писал он в «Путешествии из Москвы в Петербург»,—есть ли тень рабского унижения в его поступи и речи? О его смелости и смыслённости и говорить нечего. Предприимчивость его известна. Проворство и ловкость удивительны». Если сопоставить с этим отзывом Пушкина образы крестьян в его произведениях, можно легко убедиться, что высказанные им в «Путешествии» мысли являлись твёрдым его убеждением—результатом многолетних наблюдений. Приведённая общая характеристика русского крестьянина целиком применима к Пугачёву, к кузнецу из повести «Дубровский», в значительной степени к Савельичу из «Капитанской дочки» и няне из «Евгения Онегина», да и не только к крестьянам, а с известными оговорками и к Татьяне Лариной, и к Марье Ивановне Мироновой, и к другим героям Пушкина, связанным по воспитанию и окружению с народной средой.

В том же «Путешествии из Москвы в Петербург» Пушкин, желая доказать творческие способности русского народа, говорит о «наших народных легендах, которые заключают в себе столь много истинной поэзии». Преподавателю следует остановиться и на этой форме патриотизма Пушкина и показать, как два основных мотива народной песни — «то разгулье удалое, то сердечная тоска» — проходят через пушкинские сказки, написанные в подражание народной сказке, и через исторические песни о Стеньке Разине и т. п. И в этом отношении Пушкин был русским национальным поэтом.

В творчестве русских писателей 40—90-х годов, входящих в программу IX класса средней школы, идея патриотизма также была одной из основных руководящих идей, но идейное содержание этого патриотизма значительно отличалось от того, какое было свойственно Пушкину и его современникам.

В то время как для передовых людей начала XIX века, переживших войну 1812 года, первостепенное значение имел вопрос о государственной и военной мощи родины, для последующих поколений этот вопрос потерял прежнюю остроту. Положение России среди народов Европы стало настолько прочным, что даже поражение армии в Крымской кампании 1854—1855 года не могло существенно поколебать престижа русского государства. Основное, что интересовало патриотически настроенных русских людей в 40—50-е годы XIX века и получило дальнейшее развитие во вторую половину века, это были внутренние преобразования в стране, изменения в её экономической, общественной и политической системе. В связи с этими преобразованиями встал вопрос об особенностях русской жизни и русского народа, о сопоставлении России с Западом, о своеобразии русской культуры и русского национального характера, о дальнейшем историческом пути России и о роли её в истории человечества.

Вопросы эти стояли в большей или меньшей степени перед каждым писателем в 40—90-е годы XIX века, разрешались же эти вопросы по-разному, и патриотизм получал различное содержание в зависимости от мировоззрения писателя, от того места, какое занимал он в общественной, классовой борьбе эпохи.

Для того чтобы показать особенности в изучении писателей, входящих в программу IX класса, можно взять два примера: из начала курса — творчество Гоголя, а из середины — сопоставление Тургенева с Некрасовым.

б) Н. В. Гоголь Вопрос о национальных чертах русского человека, о своеобразии культуры русского народа и его исторических судьбах был поставлен Гоголем в целом ряде произведений.

«Да разве найдутся на свете такие огни, муки и такая сила, которая бы пересилила русскую силу!» — так заканчивается сцена героической смерти Бульбы в повести «Тарас Бульба».

«Что пророчит сей необъятный простор? Здесь ли, в тебе ли не родиться беспредельной мысли, когда ты сама без конца? Здесь ли не быть богатырю, когда есть место, где развернуться и пройтись ему?» — говорит Гоголь в I томе «Мёртвых душ».

«Кто бы крикнул душе пробуждающим криком это ободряющее

слово: «Вперёд!», которого жаждет повсюду, на всех ступенях стоящий, всех сословий и званий и промыслов, русский человек?»

Эта мысль о широте русской культуры, о богатырской силе русского народа и о его великом будущем у Гоголя была центральной идеей, бросающей свет на всё его творчество. В этом плане преподавателю следует рассмотреть весь творческий путь Гоголя, начиная с картин, рисующих удалых парубков «Майской ночи» и «Ночи перед Рождеством» и кончая образами Констанжогло, Муразова и др. в «Мёртвых душах». Кроме «Тараса Бульбы» и «Мёртвых душ», надо остановиться на повести «Страшная месть», а из петербургских повестей—на «Невском проспекте», дающем очень важное для патриотизма Гоголя противопоставление русского мечтателя-романтика Пискарева и немца-мещанина Шиллера. Надо объяснить учащимся, что вера Гоголя в беспредельную силу русского народа лежит в основе его резкой критики Собакевичей, Чичиковых, Хлестаковых.

Именно потому с такой страстью и обличал Гоголь российскую обывательщину, что видел в этом радикальное, сильно действующее средство, способное переломить болезнь и вдохнуть новые могучие силы в крепкий от природы наш общественный организм.

Изучая с учениками высказывания Гоголя о России и русском народе, следует отметить следующую их особенность, имеющую большое педагогическое значение. Когда Гоголь пытался конкретизировать свои мысли о путях обновления родины в образах идеальных помещиков-организаторов крепостного хозяйства, идеальных царских чиновников и откупщиков, его постигла неудача, которую и сам художник воспринимал трагически. Причина неудачи была в том, что Гоголь не смог разобраться в общественных противоречиях современности, так как находился в плену консервативных взглядов своей социальной среды. Иначе обстояло дело, когда Гоголь в лирических отступлениях «Мёртвых душ» и других произведений говорил о родине путём поэтических сравнений, метафор, ярко окрашенных глубоким, искренним чувством (например, в изображении России как необгонимой птицы-тройки) или когда он обращался к историческому прошлому и картинам природы и рисовал образы запорожцев, «необозримой, как океан» степи и Днепра «без меры в ширину и без конца в длину». Здесь Гоголь давал такие широкие и вместе с тем эмоционально захватывающие обобщения, что они сохранили свою силу и свежесть до настоящего времени. Они-то и имеют преимущественное педагогическое значение, и на них надо сосредоточить внимание в нашей школе.

И. С. Тургенев
и Н. А. Некрасов

Взгляды Тургенева и Некрасова на русского человека, на его характер и на задатки дальнейшего развития определялись мировоззрением этих писателей, их различной позицией в общественно-политической борьбе.

Каждый из них сумел увидеть и правдиво показать те или иные характерные черты русского народа, но каждый из них смотрел на этот народ с своей точки зрения.

Тургенев, западник и прогрессист, отрицательно относившийся к революционному движению, подходил к народу с вопросом о том, способен ли наш народ к усвоению и самостоятельной переработке

западного просвещения, может ли он стать равноправным членом западноевропейской семьи и внести свой вклад в сокровища мировой культуры.

При рассмотрении творческого пути Тургенева преподаватель останавливается на тех страницах из «Записок охотника», где писатель говорит о характере русского человека. Тургенев подчёркивает в русском народе преимущественно три черты: «здравый смысл», эстетическое чувство и искренность, простоту, правдивость.

Из разговоров с Хорем автор вынес убеждение, что «Пётр Великий был по преимуществу русский человек, русский именно в своих преобразованиях. Русский человек так уверен в своей силе и крепости, что он не прочь и поломать себя: он мало занимается своим прошедшим и смело глядит вперёд. Что хорошо, то ему и нравится, что разумно, того ему и подавай, а откуда оно идёт—ему всё равно». «Здравый смысл» русского человека, по мнению Тургенева, «охотно подтрунит над сухопарым немецким рассудком», но вместе с тем русский человек возьмёт у иностранцев то, что ему полезно.

Желая показать способность русского человека к культурному развитию, Тургенев, художник и великий ценитель красоты, искусства, естественно, этих качеств искал в народе. Оттого он с такой любовью рисует образы Калиныча, Касьяна, Акулины (в рассказе «Свиданье»). Оттого он говорит о певческом мастерстве Якова в рассказе «Певцы»; «в нём (в голосе Якова) была и неподдельная, глубокая страсть, и молодость, и сила, и сладость, и какая-то увлекательно беспечная, грустная скорбь. Русская, правдивая, горячая душа звучала и дышала в нём, и так хватала вас за сердце, хватала прямо за его русские струны». Оттого «во дни тягостных сомнений о судьбе родины» поддержкой и опорой Тургенева был «великий, могучий, правдивый и свободный русский язык». Писатель имел в виду здесь тот могучий и правдивый русский язык, который нашёл отражение в творчестве Пушкина, Гоголя и других наших лучших писателей, в народных былинах и песнях,— всё словесное творчество великого русского народа, зеркало его жизни, его чаяний и стремлений.

Отсутствие фальши, простота, искренность русского человека проявляются, по словам Тургенева, не только в его жизни и в его песне, но и в его отношении к смерти. «Удивительно умирают русские люди!» (Рассказ «Смерть»).

Останавливаясь на «Записках охотника» в анализе творческого пути Тургенева, преподаватель должен сохранить издавна установившуюся трактовку «Записок» как реалистического изображения крестьян и помещиков и как протест против крепостного права, но он должен подойти к этим проблемам в аспекте ещё более широких задач, стоявших перед писателем,—его раздумий о русском народе и об исторических судьбах России.

Иные качества русского народного характера нашёл и также правдиво изобразил поэт Некрасов. Выразитель взглядов революционной демократии и защитник трудового крестьянства, Некрасов стремился сквозь черты народного характера, воспитанные вековым рабством, уловить другие черты, определяемые основами народно-хозяйственной жизни. «В рабстве спасённое сердце свободное—золото, золото сердце

народное». Несмотря на кошмарные условия исторического существования, русский крестьянин, в понимании Некрасова, сохранил изумительную трудоспособность, «привычку к труду благородную», и глубоко скрытое чувство протеста, и волю к светлой жизни, к социальной правде, страстную жажду такого общественного порядка, «чтоб каждому крестьянину жилось вольготно-весело на всей святой Руси».

Нет надобности подробно говорить здесь о работе над такими программными темами IX класса, как творчество А. Н. Островского и Л. Н. Толстого. При обзоре творческого пути А. Н. Островского преподаватель должен, конечно, остановиться на исторических пьесах драматурга, в частности на хронике «Кузьма Захарьич Минин-Сухорук», воскрешающей в нашей памяти патриотическую борьбу России с чужеземными захватчиками в начале XVII века. Ещё менее нуждается в специальных указаниях вопрос о трактовке романа Л. Толстого «Война и мир», этой великой патриотической эпопеи, насыщенной глубочайшей любовью к родине и верой в непоколебимую мощь русского народа.

**Анализ романа
«Обломов»
Гончарова**

В объяснительной записке к программам даётся совершенно правильное указание, что, хотя в старших классах изучается процесс развития литературы, однако методика чтения и разбора отдельного произ

изведения не снимается с очереди.

Действительно, разбирая литературный текст в старших классах, преподаватель во многом должен продолжать работу, начатую в семилетней школе. Он так же выясняет образы и особенно образы-персонажи в их взаимоотношениях, взаимосвязи, анализирует композиционные и поэтические средства писателя и на основании этого делает выводы об идейной направленности произведения, об его идейной значимости и художественной ценности.

Так как анализ произведения в старших классах проводится более углублённо и на более сложном материале, методические приёмы этой работы требуют выяснения.

Школьная практика показывает, что разбор литературного произведения в старших классах иногда ничем по существу не отличается от аналогичных занятий в неполной средней школе. Так же составляются характеристики главных персонажей, делаются некоторые наблюдения над идейной направленностью и общественным значением произведения, в лучшем случае над композиционными и стилистическими приёмами писателя, и на этом дело кончается. Занятия в старших классах по литературе приобретают тем самым характер всё того же литературного чтения, только несколько повышенного типа.

Как же проводить разбор произведения, в данном случае романа «Обломов», исходя из общего направления занятий в старших классах — ознакомления с историей литературы?

Разбор романа «Обломов», как и других произведений, входящих в программу старших классов, должен состоять из следующих составных частей:

- 1) идейная направленность и общественное значение произведения,
- 2) герои и их взаимосвязь,

3) художественные средства писателя (композиция и язык),

4) стиль писателя, как единство идейных и художественных сторон произведения.

Оставляя пока вопрос о порядке, в каком всё это должно быть раскрыто в классных занятиях, не говоря о тематике и содержании отдельных уроков (об этом будет сказано ниже), определим, как освещать в старших классах все указанные проблемы в плане изучения истории литературы.

Для этого преподавателю необходимо будет привлечь произведения, сходные с «Обломовым», из предшествующей литературы, установить, что между ними общего и в чём своеобразие романа Гончарова. Выясняя это сопоставление, следует обратиться к статье Добролюбова «Что такое обломовщина?».

Начнём с вопросов наиболее общего характера: об идейной направленности и о героях произведения.

Основная тема романа—распад и оскудение крепостнического дворянства, своеобразная вариация темы «лишнего человека».

Тема «лишнего человека» разрабатывалась в нашей литературе и до Гончарова. Учащиеся знают «Евгения Онегина» и «Героя нашего времени». Какие изменения внесены Гончаровым в трактовку этой темы?

«Евгений Онегин» и «Герой нашего времени»—произведения, характерные для конца 20—30-х годов XIX века, ярко отражающие основные противоречия эпохи, которая непосредственно следовала за разгромом декабристского движения. Среди дворянской интеллигенции этого времени распространённым явлением были Онегины и Печорины, люди образованные и прогрессивные, стремящиеся к деятельности, но обречённые, в силу общественного безвременья, на бесполезное существование. Это—«эгоисты», по выражению Белинского, но «эгоисты поневоле», «эгоисты страдающие».

Пушкин и Лермонтов, изображая своих героев и их трагическую судьбу, выражали тем самым протест против общественной и политической обстановки, губящей человеческую личность, делающей её неполноценной и общественно ненужной.

Роман «Обломов» характерен для конца 50-х—начала 60-х годов, когда «на смену крепостной России шла Россия капиталистическая» (Ленин, Соч., том XV, стр. 109) и когда были резко поставлены вопросы о необходимости перемен в общественно-политическом строе и, в связи с этим, о недопустимости праздного ленивого прозябания, о необходимости энергичной общественной работы.

Для Гончарова Обломов и Захар—отражение этой уходящей старой барской жизни, свидетельствующее о распаде и оскудении крепостнического дворянства.

Об этом говорит автор с полной ясностью, характеризуя Захара, как эпигона старых преданных слуг, подобных пушкинским Савельичу или няне из «Евгения Онегина».

«Захару было за 50 лет,—говорит он в романе.—Он был уже не прямой потомок тех русских Калёбов, рыцарей лакейских без страха и упрека, исполненных преданности к господам до самозабвения, которые отличались

всеми добродетелями, и не имели никаких пороков. Этот рыцарь был и со страхом, и с упреком. Он принадлежал к двум эпохам, и обе положили на него печать свою. От одной перешла к нему, по наследству, безграничная преданность к дому Обломовых, а от другой, позднейшей, утонченность и развращение нравов».

Таким же пережитком уходящего прошлого является для Гончарова и Обломов. Правда, Гончаров указывает положительные черты в своём герое, и преимущественно в детстве и юности, да и то как «ищущие проявления силы, которые обращались внутрь и никли, увядая». Зато общественно-вредные черты Обломова, как лень, барство, крепостничество, праздная мечтательность, выдвинуты на первый план и показаны очень ярко, с большой силой.

Роман «Обломов» характерен для конца 50-х годов ещё и в другом отношении. Именно в эту эпоху значительно яснее, чем в предшествующие два десятилетия, наметились перспективы дальнейшего развития страны и, в связи с этим, рядом с «лишними людьми» появились новые «герои времени», люди с здоровой психикой, энергией и волей к жизни.

Это дало Гончарову материал для создания «положительного» образа, который он мог противопоставить Обломову.

«Деятели, — говорил Гончаров в романе, — издавна отливались у нас в 5—6 стереотипных форм, лениво вполглаза глядя вокруг, прикладывали руку к общественной машине и с дремотой двигали её по обычной колее, ставя ногу в оставленный предшественником след. Но вот глаза очнулись от дремоты, послышались бойкие, широкие шаги, живые голоса... Сколько Штольцев должно явиться под русскими именами!»

Резкое сопоставление упадочного, неспособного к жизни дворянина — «лишнего человека» и энергичного, передового практика-буржуа — вот «новое слово» Гончарова, характерное для его эпохи.

Это «новое слово» нуждается в уточнении. Смысл его станет яснее, если Гончарова сопоставить с его современником, великим демократом Чернышевским, который также пропагандировал передовых людей в лице Лопуховых и Рахметовых в романе «Что делать?».

Вместе с тем, в отношении Гончарова к Обломову и новым людям следует отметить известную непоследовательность и противоречивость.

Будучи в общем сторонником буржуазной культуры и выдвигая на первый план в образе Штольца её прогрессивные стороны, Гончаров в конце романа неожиданно берёт под свою защиту Обломова, — говорит устами Штольца о его «честном, верном сердце», «чистой и ясной как стекло душе», и т. д., — словом, поёт панегирик, который потом вызвал жестокую отповедь со стороны Добролюбова.

Гончаров колеблется и относительно своего положительного героя. Задумав в первоначальных набросках романа сделать его русским (Почаевым), Гончаров в последней редакции превращает его в «полурусского немца», высказывая тем самым сомнения в степени его типичности для русского общества конца 50-х годов. То обстоятельство, что Штолец дан в романе как «полурусский немец», говорит о том, как далёк был Гончаров от идеализации немцев.

Не менее существенно то, что Гончаров не испытывает полной удовлетворённости от буржуазного довольства своего героя, что сказывается в характеристике Ольги Ильинской.

Тема новой женщины, уже не однажды затронутая в русской литературе и известная учащимся по образу Татьяны из «Евгения Онегина», разработана Гончаровым по-своему.

В образе Ольги Ильинской Гончаров объективно, как художник-реалист, дал зародыш того типа молодых женщин, которые спустя несколько лет перейдут через «порог» мещанской жизни и встанут в ряды борцов за народное счастье.

Овсепянико-Куликовский был прав, когда в статье о романе «Обломов» дал образу Ольги такую интерпретацию:

«Ольга изображена Гончаровым так, что читателю становятся вполне ясными её дальнейшие пути в жизни. Уже Добролюбов предсказывал, что она когда-нибудь бросит Штольца, разочаровавшись в нём как в общественном деятеле и величине моральной. Личным и семейным счастьем она не удовлетворится. Натура изящно женственная, она вместе с тем одарена мужским умом и мужским стремлением к делу, работе, борьбе... Ничего нет в ней буржуазного и, очевидно, это послужит когда-нибудь разрывом со Штольцем».

Основная идейная направленность романа объясняет его художественные средства и его стиль.

Поставив перед собой задачу «разоблачить» обломовщину, вскрыв до конца её общественные корни, Гончаров написал роман, который, по справедливому замечанию Н. К. Пиксанова, можно назвать своеобразной художественной «монографией».

«Ни у одного автора и ни в одном произведении, — говорит Н. К. Пиксанов, — не затрачено столько труда и таланта на разработку одного образа — типа. «Обломов» это монография, это — целое специальное художественное исследование, такое же тщательное, всестороннее, как бывает научные исследования».

Действительно, всё в романе подчинено основной задаче — выяснению Обломова и обломовщины.

Гончарову надо охарактеризовать Обломова, и для этого он даёт подробное и тщательное описание его наружности, костюма, его комнаты, его вещей, его знакомых, его домашнего быта. Он выводит на сцену одного за другим эпизодических персонажей, Судьбинского, Волкова, Пенкина, Алексеева, Тарантьева, доктора, чтобы показать с разных сторон своего героя. Он ставит рядом с Обломовым, с одной стороны, Захара, вдову Пшеницыну, тянущих его в болото обломовщины, с другой, Штольца и Ольгу, стремящихся его воскресить. Он заставляет Обломова много раз высказываться по существенным вопросам жизни, так что читателю вполне ясны его взгляды.

Гончарову надо показать, общественные истоки характера Обломова, и он с такой же тщательностью изображает быт в Обломовке.

Автору необходимо вскрыть не только причины, но и следствия характера Обломова, до конца выяснить его упадочность, его обречённость. Для этого он со всеми подробностями рассказывает историю его медленного умирания.

Все эти разнообразные художественные приёмы Гончарова подчинены одной задаче, сформулированной им самим в очерке «Лучше поздно, чем никогда»: показать в образе Обломова «воплощение сна, застоя, неподвижной мёртвой жизни».

Той же задаче подчиняется и система образов романа. Если изобразить её графически, то придётся в центре поставить Обломова, а вокруг него веером расположить других действующих лиц, необходимых в романе главным образом для того, чтобы оттенить ту или иную сторону главного персонажа. Особое место в схеме займут Штольц и Ольга, имеющие до известной степени самостоятельное значение.

Как построен роман?

Четыре его части можно озаглавить так:

1. Обломов на Гороховой улице.
2. Дружба и любовь Обломова.
3. Между Ольгой Ильинской и Пшеницыной.
4. «Умирание» Обломова.

В общем этот план—«история болезни» Обломова.

Выясняя сюжет, мы поставим рядом с основной сюжетной линией: Обломов—Штольц—Ольга, вторую линию: Штольц—Ольга, но эта вторая линия играет в романе в общем подчинённую роль.

Суммируя выводы и говоря о присущем Гончарову стилю, надо будет отметить у него необычайную широту типических обобщений, неторопливость повествования, обилие описаний, тщательную обрисовку деталей, художественную чёткость, спокойный мягкий юмор.

Как организовать в школе работу над «Обломовым», рассчитанную примерно на 7 уроков?

Начинать надо с отдельных образов, глав, сцен и лишь постепенно через разбор текста подвести к общим выводам о стиле и исторической обусловленности романа.

Можно указать два различных плана разбора.

Первый предполагает, что учащиеся прочитали весь роман и можно приступить к анализу героев на всём протяжении произведения.

Для выяснения образа Обломова необходимо 4 урока.

Характеристика Обломова составляется по принципу противопоставления его качеств:

У Обломова были хорошие задатки (любопытность, интерес к искусству, проблески стремления к общественному труду), но эти задатки были убиты крепостническим строем и воспитанием Обломова, развившими у него, взамен хороших задатков, лень, тяготение к спокойной жизни, неспособность к труду, беспочвенную и вредную мечтательность, крепостнические взгляды на крестьян, боязнь всяких перемен, консерватизм.

Ставим вопрос о типичности Обломова для помещичьей среды его эпохи.

Сопоставляем Обломова, как «лишнего человека», с Онегиным и Печориным, выясняем художественные замыслы романов «Евгений Онегин» и «Герой нашего времени», с одной стороны, и «Обломова», с другой.

Необходимо поставить вопрос и о том, можно ли Обломова считать типичным для нашего времени.

Очень целесообразно и здесь провести беседу в плане, предложенном преподавателем Литвиновым.

«Чудесные рекорды стахановцев, — пишет он, — подвиги наших лётчиков, история героической Папанинской четвёрки — всё это говорит о том, что вместе с исчезновением условий и среды, которые воспитывали Обломовых, исчезают у нас Обломов и обломовщина.

Исчезают, но окончательно ещё не исчезли.

Обломовы в нашей действительности анахронизм, люди без настоящего и без будущего, инородные экземпляры, вызывающие недоумение, презрительное сожаление, негодование страны социализма. Тем более решительно мы должны бороться с остатками обломовщины — ленью, апатией, общественным индифферентизмом, способствовать устранению до конца этих пережитков гнусного прошлого».

Разбор образов Захара, Пшеницыной, Штольца и Ольги проводится в классной беседе в течение следующих двух уроков.

Преподаватель зачитывает авторскую характеристику Захара (I часть, 7-я глава) и предлагает найти в романе факты, подтверждающие такие черты Захара: как преданность барину, лень, нечестность, грубость и т. д. Если у преподавателя останутся свободные 20 минут, желательно устроить чтение по ролям, разговор Обломова с Захаром о «других».

Для выяснения образа Штольца ставятся вопросы: В чём смысл противопоставления: Обломов—Штолец? Можно ли видеть в Штольце подлинного общественного деятеля?

Для выяснения образа Ольги:—Как характеризует Ольгу её отношение к Обломову? Что не удовлетворяет её в «счастье» со Штольцем? Как можно представить себе её будущее?

Сопоставление всех этих персонажей неразрывно связывается с выяснением идейной направленности романа.

Иной план разбора уместен будет в том случае, если учащиеся почему-либо не имеют возможности прочитать к сроку весь роман. В этом плане работа идёт по частям романа, на что отводится 5—6 часов. Последние 1—2 урока должны обобщить выводы, сделанные по главам.

Первая часть романа. Какое значение для понимания характера Обломова имеет то, что роман открывается картиной: Обломов в постели? Какую роль для характеристики Обломова играет письмо от старосты и предложение управляющего домом об освобождении квартиры? Какие стороны Обломова характеризуются поставленными рядом с ними персонажами—Захаром, Волковым, Судьбинским, Пенкиным, Алексеевым, Тарантьевым, доктором? Что дают для характеристики Обломова и Захара их портреты, описание костюмов, домашней обстановки, диалог (в особенности разговор о «других»)? Для чего автор вводит в роман прямую характеристику и биографию героев (5—7 главы) и «Сон Обломова» (9-я глава)?

Вторая часть. По каким линиям сопоставляются Обломов и Штолец (1—3 главы)? Какое значение для дальнейшего развития романа имела «исповедь» Обломова Штольцу (4-я глава)? А любовь к Ольге Ильинской (5—11 главы)? Как показывает автор неустойчивость и колебания Обломова? Что на основании этой главы можно сказать об Ольге?

Третья часть. С какой целью в третьей части неоднократно сменяются контрастные сцены: Обломов и Ольга, Обломов и Пшеницына? Как автор подготавливает читателей к близкой развязке? Какую роль при этом играют «затруднения» героя, действительные и вымышленные? Какие сцены следует считать кульминационными?

Четвёртая часть. Как в четвёртой части показано постепенное «умирание» Обломова и, наряду с этим, «расцвет» жизни Штольца и Ольги?

Что даёт для понимания образов Ольги и Штольца их разговор о «счастье» (7-я гл.)? Как подчеркивается смысл романа последней его главой?

Анализ лирики В программе VIII—X классов, наряду с крупными произведениями эпического и драматургического характера, указываются, в качестве опорного материала для изучения писателя, его лирические произведения. Как изучать эту лирику в историко-литературном плане?

Говоря о лирике, следует иметь в виду условность принятой в науке теоретико-литературной классификации. Есть ряд произведений, занимающих промежуточное место между эпосом и лирикой. Те же произведения, которые относятся к лирике, обычно делятся на такие группы, как лирика общественно-политическая или гражданская, лирика философская или лирика мысли, лирика «интимная», затрагивающая темы любви, дружбы и т. п., лирика пейзажная, но и эта классификация очень условна, так как много есть таких произведений, которые соединяют в себе самые разнообразные мотивы.

Всё же, говоря о том или ином поэте, следует начать с вопроса о том, какие виды лирики у него преобладают, можно ли назвать его поэзию по преимуществу гражданской или интимной, или пейзажной, или философской. После этого надо обратиться к содержанию лирики, связав её мотивы со всем остальным творчеством писателя и с его мировоззрением, а также изучить формальные особенности лирики в аспекте литературного направления, к которому примыкает писатель, и его индивидуального стиля. При этом целесообразно бывает сравнить изучаемые лирические произведения с лирикой предшественников и современников, так как таким путём легче всего можно выяснить место данного поэта в историко-литературном процессе.

По новым программам курс IX класса открывается лирикой Лермонтова. В программе указан минимум стихотворений Лермонтова, которые должны быть основательно разобраны учащимися. Это почти исключительно общественно-политическая лирика, отражающая мотивы 1) патристические («Родина», «Бородино», «Два великана»), 2) обличения общественной среды и самодержавного строя («Смерть поэта», «Дума», «Пророк»), 3) темы гордой, протестующей личности и её одиночества («Парус», «Мцыри», «Дубовый листок», «Выхожу один я на дорогу»), 4) тему общественного значения поэзии («Поэт»).

В этом перечне отобрано то, что наиболее характеризует лирику Лермонтова, с её преобладанием общественно-политических мотивов, но преподаватель, рассказывая о жизни и творчестве поэта, должен выйти за пределы программного минимума и дать более полное представление о его лирике. Так, необходимо привлечь такие стихотворения Лермонтова, как «Сосна», «Утёс», «Когда волнуется желтеющая нива», «Тучки небесные», «А. И. Одоевский», в которых затронуты темы природы, любви, дружбы, но в специфическом для Лермонтова «бунтарском» освещении.

В полном соответствии с господством в лирике Лермонтова общественно-политических мотивов, преподаватель рассматривает и поэтический язык его стихотворений; приподнятость, страстность общего тона, эмоциональность эпитетов и тропов, обилие анафор, вопросительных и восклицательных предложений и т. д. — словом, всё то, что свидетельствует о близости поэтического языка Лермонтова к ораторскому стилю.

Сопоставляя лирику Лермонтова с лирикой Пушкина, ученики приходят к выводам, что у Пушкина значительно больше, чем у Лермонтова, стихотворений, посвящённых темам природы, любви, дружбы, что общий тон его поэзии мягче, светлее, что поэт часто говорит о том красивом, радостном, примиряющем, что есть и в человеческой жизни, и в природе.

Причина различия в лирике двух наших великих поэтов—не только в их индивидуальности, но ещё и в том, что каждый из них отражал настроения своей эпохи. Лицейские годы Пушкина и формирование его общественной личности падает на 10—20-е годы XIX века, на «дни Александровых прекрасное начало» и последующее за этими днями декабристское движение. Молодость и формирование взглядов Лермонтова относится к тридцатым годам, к эпохе Николаевской реакции. В этом основной источник скорбных и гневных настроений Лермонтова.

Для иллюстрации общих выводов о лирике Лермонтова и Пушкина можно взять два их стихотворения, в которых они обращаются к современной молодёжи: «К Чаадаеву» и «Дума».

Стихотворение Пушкина проникнуто светлым колоритом, полно веры в молодое поколение и близкую зарю пленительного счастья.

Оптимистический тон этого стихотворения проявляется в его поэтической лексике: желанья у молодёжи *кипят*, она *горит* свободой, её сердца *для чести живы*, грядущая революция представляется ей «*сладким свиданием*» с любимой женщиной.

Не то у Лермонтова.

Печально я гляжу на наше поколенье
Его грядущее иль пусто, иль темно.

Так с первых же слов определяется мрачный тон стихотворения.

Затем идут: и жизнь уж нас *томит*, к добру и злу *постыдно* равнодушны, в начале поприща мы *вянем* без борьбы, перед опасностью *позорно* малодушны и перед властью *презренные* рабы и т. д.

Необходимо поставить рядом концовки обоих стихотворений.

У Пушкина:

«Товарищ, верь, взойдёт она,
Заря пленительного счастья.
Россия вспрянет ото сна
И на обломках самовластья
Напишет наши имена».

А у Лермонтова:

И прах наш с строгостью судьи и гражданина
Потомок оскорбит презрительным стихом,
Насмешкой горькою обманутого сына
Над промотавшимся отцом.

Работа
с образом-
персонажем

Изучение образа-персонажа стоит обычно в центре занятий по литературе в старших классах. Этой работе уделяется основное внимание.

В чём же особенности анализа образа-персонажа в старших классах? Что нового получают здесь учащиеся сравнительно с прежними занятиями, с уроками литературного чтения?

Представим себе, что образ Евгения Онегина стали бы изучать ученики VI или VII классов. Как проходила бы там работа?

Ученики рассмотрели бы отношение Онегина к другим действующим лицам романа: к Татьяне, Ленскому, к столичному и провинциальному дворянству, сравнили бы Онегина на трёх этапах его жизни, показанных в романе (Онегин в «свете», в деревне и вновь среди аристократического общества), привлекли бы портрет Онегина и описание обстановки, в которой он жил, и на основе этого материала составили бы характеристику героя. Онегин выделяется среди светской молодёжи своей относительной культурностью, порядочностью и гуманными стремлениями, но он испорчен воспитанием, не привык к работе, не способен к серьёзной общественной деятельности и находится во власти светского общественного мнения; поэтому он, отстав от одного берега, не пристал к другому и оказался лишним человеком.

Дальше такой характеристики ученики даже VII класса едва ли бы пошли.

К ученикам, заканчивающим VIII класс и имеющим известный запас и исторических, и историко-литературных сведений, можно предъявить уже иные требования.

В VIII классе учитель поставит вопрос о *социальном генезисе* образа Онегина, о типичности его для дворянской молодёжи 20-х годов XIX века. Он скажет о глубоком экономическом кризисе, в который вступило в это время русское дворянство, опиравшееся на труд крепостных крестьян.

Результатом этого кризиса и экономических противоречий было то, что дворянство расслоилось на группы: одни (консервативное большинство) продолжали отстаивать старый порядок, другие, как это бывает в периоды общественных кризисов, пытались встать на позиции нового, поднимающегося класса и пришли к мысли о революционном перевороте (декабристы), а третьи, хотя и понимали необходимость перестройки, но связанные привычками, выработанными с детства, не находили в себе сил для новой жизни.

Образ Онегина и был художественным обобщением этой третьей группы.

Учитель поставит вопрос о *социальной функции* образа Онегина и укажет, что «лишние люди», при всей своей практической никчёмности, оказали известное положительное влияние на современников, так как были немым протестом против господствующих взглядов.

Учитель подробно остановится на статье Белинского, в которой дана оценка Онегину с точки зрения наиболее прогрессивной молодёжи 40-х годов, скажет о том, какое значение имел роман Пушкина в 50-е годы для того поколения, к которому принадлежал историк В. О. Ключевский, и процитирует из его воспоминаний: «Он («Евгений Онегин») не был для нас только роман в стихах; это было событие нашей молодости, наша биографическая черта, перелом развития, как выход из школы или первая любовь. При первом чтении мы беззащитно отдавались обаянию стиха, описаний природы, задушевности лирических отступлений, любовались подробностями, составлявшими декорации драмы, разыгранной в романе, не обращая особенного внимания на самую драму. Потом, перечитывая роман, мы стали вдумываться и

в эту драму, в её несложную фабулу и трагическую развязку, задавать себе вопросы и из ответов на них извлекать житейские правила. Мы горько упрекали Онегина, зачем он убил Ленского, хотя не вполне понимали, из-за чего Ленский вызвал Онегина. Каждый из нас давал себе слово не отвергать так холодно любви девушки, которая его так полюбит, как Татьяна любила Онегина, и особенно если напишет ему такое же хорошее письмо. Читая Онегина, мы впервые учились наблюдать и понимать житейские явления, формулировать свои неясные чувства, разбираться в беспорядочных порывах и стремлениях. Это был для нас первый житейский учебник, который мы робкою рукой начинали листовать, доучивая свои школьные учебники; он послужил нам «дрожащим, гибельным мостком», по которому мы переходили через кипучий тёмный поток, отделявший наши школьные уроки от первых житейских опытов» (В. О. Ключевский, «Евгений Онегин и его предки», 1887 г.).

Но вопрос о типичности Онегина и о социальной роли этого образа ставит учащихся VIII класса и перед третьим вопросом—о реализме, как художественном методе Пушкина.

Среди критиков Пушкинской эпохи высказывалось сомнение в том, насколько образ Онегина национален. Некоторые утверждали, что он взят не из русской жизни, а является сколком с героев Байрона.

А учащимся известно, что в русской литературе действительно применялись методы, толкавшие писателей на одностороннее или даже неверное, искажённое изображение жизни, они знают классицизм XVIII века с его условными образами добродетельных героев, знают сентиментализм с его «Бедной Лизой». Как же надо решить вопрос и правдоподобности и обобщающем значении образа Онегина? Для ответа на этот вопрос учитель должен ввести учеников в творческую историю образа «лишнего человека» у Пушкина.

Учитель сообщает, что первая попытка Пушкина изобразить разочарованного героя относится к 1821 году, когда Пушкин ещё не овладел методом реалистическим (поэма «Кавказский пленник»). Пушкин, по его собственному признанию, хотел в образе пленника «изобразить это равнодушие к жизни и к её наслаждениям, эту преждевременную старость души, которые сделались отличительными чертами молодёжи XIX века». Но Пушкин подошёл к своей задаче субъективно, передал свои собственные настроения, «тайный глас души своей» и написал романтическую поэму. Образ пленника оказался неясен и противоречив, прошлое его окутано таинственной дымкой.

Таким ли методом изображён Онегин? В чём проявляется здесь реализм Пушкина?—так учитель переходит к анализу романа «Евгений Онегин» и показывает, что в истории русской литературы этот роман был одним из первых гениальных образцов реалистического изображения жизни.

При таком объяснении образ-персонаж получает историческое и историко-литературное освещение.

Анализ композиции

Анализ композиции должен стать одним из основных приёмов изучения литературного текста. Это справедливо не только для «литературного чтения», но в ещё большей степени для историко-литературного курса.

В старших классах должны найти широкое применение все те формы композиционного анализа, о которых говорилось выше.

Но только теперь этот анализ должен быть связан с общими задачами курса, приобрести историко-литературный характер. Наиболее удобный для этого путь—сопоставление произведений по сходству и контрасту.

а) **Композиция произведения** Берём три произведения, написанные в начале 60-х годов, близкие по темам, но разрабатывающие эти темы с резко противоположных позиций. «Что делать?» Чернышевского, «Преступление и наказание» Достоевского и «Отцы и дети» Тургенева.

Урок, посвящённый обобщающей беседе, должен быть дан после того, как все три произведения уже будут разобраны, образы выяснены, и познавательное значение, равно как и художественная ценность их, достаточно определены.

Урок начинается с вопроса о том, чем близки по содержанию изученные произведения. Учащиеся устанавливают, что во всех трёх романах изображается разночинская молодёжь конца 50-х—начала 60-х годов.

Что общего в проблематике этих произведений, раскрываемой по преимуществу через основных персонажей: через новых людей Чернышевского, через Раскольникова у Достоевского, через Базарова у Тургенева?

После обмена мнений приходим к выводу, что основной проблемой следует считать вопрос о коренной перестройке жизни и, в связи с этим, вопрос о творческой роли разума, о роли революционного сознания и о силе традиции, стихийного, иррационального.

Именно в этом плане ставились и решались в 60-е годы и все другие общественно-политические вопросы: отношение к существующему порядку и революции, к дворянству и к «народу», к установившемуся семейному укладу и к новой, свободной семье и т. п.

В связи с общностью проблематики отмечаем другую сходную черту во всех произведениях наших трёх писателей: известное сходство в расстановке персонажей, в системе образов.

В центре каждого из них—образ «отрицателя»—молодого разночинца (Лопухов, Кирсанов и Вера Павловна, Раскольников, Базаров). В этом центральном образе ставятся основные проблемы романа. Рядом с ним—другой, такой основной образ, в котором автор разрешает поставленные им проблемы: Рахметов, Соня Мармеладова, частично Аркадий Кирсанов. Вокруг основных образов—второстепенные, принадлежащие к трём общественным группировкам: дворянство (Жан и Серж в «Что делать?», Свидригайлов в «Преступлении и наказании», Кирсановы в «Отцах и детях»), буржуазия (Сторешников, Лужин, Ситников), чиновники («просвещённый муж» у Чернышевского, Порфирий Петрович и Заметов у Достоевского, Калязин и губернатор у Тургенева).

Эти персонажи даны для сопоставления с центральными образами, а вместе с тем через отношение к этим персонажам вскрывается общественно-политическая позиция главных действующих лиц.

Это сходство в тематике и в системе образов имеет особый характер. Оно связано с реалистической основой изучаемых романов и имеет

источником самую жизнь, реальную расстановку общественных сил, среди которых приходилось действовать революционному разночинцу в начале 60-х годов и вне которых нельзя было бы его и показать.

Но за этим сходством изучаемых произведений стоит глубочайшее их идеологическое различие.

Можно ли эти романы назвать реалистическими и в одинаковой ли степени они отражают наиболее типические явления в жизни разночинцев-шестидесятников?

Учащиеся придут к выводу, что правильнее всех подошёл к показу разночинской молодёжи Чернышевский, но что реализм имеется в романах и Тургенева, и Достоевского.

Чем же объяснить, что образы, созданные писателями, оказались столь различными и степень правдивости изображения неодинаковой?

Объяснение надо искать в различных художественных замыслах Чернышевского, Тургенева и Достоевского, источник же этого различия—в мировоззренческой борьбе 60-х годов.

Уже из сопоставления образов видно, что общественно-политический смысл изучаемых произведений совершенно различен: «Что делать?»—пропаганда революционного переустройства общественных отношений, «Преступление и наказание»—реакционная проповедь патриархальной «правды» и отрицание революционной борьбы, а «Отцы и дети»—призыв к либеральной «постепеновщине».

Как даны центральные персонажи?

Новые люди у Чернышевского—последовательные сторонники революционно-рационалистических взглядов. Это—люди без внутренних противоречий, без колебаний, идущие шаг за шагом, но неуклонно к осуществлению поставленных задач. Никаким стихийным порывам, никаким тёмным инстинктам не дано власти в их жизни: всё иррациональное выводится на свет, быстро изживается и в конечном счёте служит к общему благу. Этим объясняется и основная композиционная линия романа: непрерывное движение вперёд, бодрый победный революционный марш.

Если история Веры Павловны и Лопухова—торжество человеческого разума, то история Раскольникова—глубокое поражение разума, бессильного перед стихией.

Раскольников Достоевского—весь во власти иррационального. Им руководят неосознанные противоречивые инстинкты: с одной стороны, маниакальная гордость, болезненно обострённый индивидуализм, противопоставление себя миру, неотвратимо толкающие к преступлению, а с другой—человечность, гуманность, столь же неотвратимо влекущие к признанию ценности всякой человеческой личности и к христианскому слиянию с окружающим миром. Рационализм Раскольникова—кажущийся. Его разум—слуга его подсознательных влечений, предчувствий и неожиданных для него самого решений.

В связи с особенностями главного персонажа следует рассматривать и основные особенности в композиции романа: стремительность, напряжённость в развёртывании действия, сначала в одну сторону—к преступлению, а потом в другую—к «перерождению» Раскольникова, а в общем дана апология упадочности и реакционного христианского смирения.

Что касается Базарова, то этот нигилист, издевающийся над всеми проявлениями неосознанного, туманного, «загадочного» в человеческой психике, оказывается жертвой тех самых романтических чувств, которые играли основную роль в дворянском быту: чувства любви и оскорблённой чести.

Но Тургенев, «разоблачая» Базарова, не доводит его до реакционной философии, до христианского самоунижения. Тургеневу этого и не нужно. Наоборот, он многое приемлет из базаровского отрицания, приемлет всё, что идёт против расхлябанности, непрактичности и консервативных дворянских традиций, что расчищает дорогу для умеренно-прогрессивного реформизма, для ученика Базарова Аркадия.

В связи с этим две линии в композиции романа: линия поражений Базарова, кончающаяся его смертью, и линия постепенного «отрезвления» Аркадия, заканчивающаяся картиной благополучия культурной дворянской фермы.

В том же плане, что и центральные персонажи, даны персонажи второстепенные. Представители дворянства, буржуазии, чиновничества, мелкобуржуазный обыватель, эмансипированная женщина и т. д. показаны каждым писателем с особой точки зрения, в соответствии с основным творческим замыслом.

Не останавливаясь на всех сопоставлениях, возьмём в качестве примера образы чиновников.

«Просвещённый муж» в «Что делать?»—это внешне культурная, а внутренне грубая сила, мешающая делу революционного строительства. Царское чиновничество показано как социально вредная общественная группа, которую надо будет устранить при «перемене декораций».

Государственная власть у Достоевского, в лице полицейских чиновников и особенно следователя Порфирия Петровича, рассматривается наоборот, как общественно полезная сила, стоящая на страже нравственного закона, нарушенного преступным нигилистом.

И, наконец, бюрократия у Тургенева—Mathieu Калязин и «губернатор из молодых, прогрессист и деспот»—даны не столько в качестве общественно вредной или полезной силы, а скорее как что-то лишнее, общественно ненужное и отвлекающее либеральное дворянство от живой работы в деревне по налаживанию нового хозяйства и новых общественных отношений.

Если обратиться к вещным образам изучаемых произведений, то и там можно наблюдать то же самое.

Чернышевский интересуется вещами лишь постольку, поскольку это необходимо для вскрытия социального смысла изображаемых явлений.

Надо дать понять читателю, что Сторешников принадлежит к зажиточной буржуазии—следует краткое, скупое описание его дома: «дом был большой, с двумя воротами и четырьмя подъездами по улице, с тремя дворами вглубину». Надо пропагандировать организацию социалистических мастерских,—и вот в письме Полозовой даётся подробное описание мастерской с перечислением находящихся в ней предметов роскоши, с точным расчётом стоимости помещения и т. д.—всё для того, чтобы показать читателю, насколько целесообразна и выгодна новая организация труда,