

Той же цели служит пейзаж.

Новые люди Чернышевского умеют не только работать, но и отдыхать, «они живут весело и дружно», и это тоже надо показать читателю, чтобы привлечь его симпатии к идеям романа. Для отдыха же, для веселья нужна соответствующая обстановка. Этим определяется пейзаж Чернышевского: «Выпал снег, совершенно зимний и не с оттепелю, а с хорошеньким лёгким морозом, небо светлое, вечер будет отличный,—пикник, пикник!»

Но Чернышевский не пользуется вещами, как это делают многие другие писатели, для того чтобы охарактеризовать человека. И это главным образом потому, что вещи у него не имеют власти над людьми, окружающий мир для него, поистине, не храм, а мастерская, и человек в ней работник.

Иначе вещные образы даны у Достоевского.

«Каморка, похожая на шкаф» и «на гроб», уличная обстановка— «жара страшная, к тому же духота, толкотня, всюду извёстка, леса, кирпич, пыль и летняя вонь и т. п.— всё соединилось для того, чтобы давить Раскольникова, неприятно потрясти и без того расстроенные его нервы».

Окружающий мир для него, так же как и для персонажей Чернышевского, не храм, но вместе с тем это и не мастерская. Это—мир каких то полукошмарных видений, стимулирующих ту игру подсознательных стремлений Раскольникова, которые приводят его к реализации «безобразной мечты».

А для Тургенева природа—да не только природа, а и человеческая наружность и всякая реальность, доступная взору, была предметом любовного созерцания. Умение видеть и чувствовать вещи и находить в этом радость—для Тургенева было одним из признаков подлинной культуры, противопоставляемой разночинскому «сухому» нигилизму, утилитарному взгляду на действительность.

Путём подобных сопоставлений можно будет показать, что все художественные средства трёх изучаемых писателей (тематика, образы, композиция, язык) направлены в сторону наиболее яркого и законченного изображения действительности в свете мировоззрения писателей и поставленных ими общественно-политических задач.

Сопоставление произведений Тургенева, Чернышевского и Достоевского в плане общественной борьбы в литературе, повторяем, не должно снижать понимания их познавательной ценности. Необходимо показать учащимся, что эти писатели-реалисты, каждый по-своему и в различной степени, отразили те или иные стороны современной им действительности. При этом должно быть выяснено особо качество реализма романа «Что делать?»—предшественника социалистического реализма наших дней.

В старших классах надо подвести итоги и тем разрозненным наблюдениям, какие делаются учащимися над композицией образа-персонажа.

б) Композиция образа- персонажа

Элементарное ознакомление с принципами харак-

теристики героя ученики должны получить ещё в VI—VII классах (см. 113 стр.). В старших классах эти наблюдения надо углубить и расширить, добываясь того, чтобы ученики смогли самостоятельно разобратся в композиции любого персонажа.

Следует различать три основные формы композиции образа персонажа.

К 1-й группе относятся те литературные герои, характеристика которых построена на одной господствующей черте характера, на психологической доминанте. Этим приёмом любили пользоваться писатели-классицисты XVIII века, когда они в дидактических целях резко противопоставляли злонаправных и просвещённых людей.

Пушкин основную особенность классиков XVIII века, как, например, Мольера, видел в том, что они изображали людей, наделённых одной страстью, вместо того чтобы изображать «живые существа, исполненные многих страстей». Сопоставляя двух лицемеров: Тартюфа у Мольера и Анджело у Шекспира, Пушкин писал: «У Мольера лицемер волочится за женою своего благодетеля, лицемера; принимает имение под хранение, лицемера; спрашивает стакан воды, лицемера».

Образцы такой однотонной манеры характеристики персонажа в нашей литературе XVIII века учащиеся могут найти у Фонвизина, строившего некоторых своих героев по принципу психологической доминанты. Таковы Скотинин, неизменно представляющий собой грубое животное («скотину»), в какой бы роли он ни выступал: и как хозяин, и как помещик, и как «жених» Софьи, и как брат Простаковой, и как дядя Митрофана. Таковы, с другой стороны, Стародум, Правдин, Милон, Софья, просвещённые гуманисты, как две капли воды похожие друг на друга.

Принципом психологической доминанты пользовались и писатели-реалисты, как, например, Гоголь. Некоторые из его героев живут также одной страстью (Остап в «Тарасе Бульба») или чаще «страстишкой» (Плюшкин, Собакевич, Чичиков и другие персонажи «Мёртвых душ»). Характеристику Чичикова легко поэтому составить по следующему плану:

1. Стремление к «приобретательству» как основная черта Чичикова.
2. Чёрствое отношение к окружающим, желание их использовать для своей выгоды.
3. Изобретательность в средствах наживы.
4. Практический взгляд на любовь и брак.
5. Энергия и настойчивость в достижении корыстных целей.

Приобретательство, как средство к богатой, привольной жизни, целиком определяет облик Чичикова ещё в его школьные годы и последовательно проходит через всю его жизненную карьеру. И Гоголь, пожелавший во 2-м томе воскресить своего героя, потерпел неудачу, так как не нашёл в его характере никаких элементов, на которых правдоподобно можно бы обосновать его воскресение.

Второй принцип композиции образа персонажа—принцип противоречия или противопоставления. Этот приём широко распространён у писателей, пользующихся методом критического реализма, занимающихся разоблачением человеческой фальши, «срыванием всех и всяческих масок». С этим приёмом мы часто встречаемся у Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева, Л. Толстого и других.

Противоречие, как основа композиции образа персонажа, может быть очень простым и даже элементарным: это—противоречие между тем, чем хочет казаться герой, и чем он является на деле. Так построены

у Тургенева образы «культурных» дворян, как Пеночкин в «Бурмистре», Mathieu Калязин в «Отцах и детях», или Сипягин в «Нови». Так построены у Толстого образы кн. Василия Курагина, Наполеона и т. п.

Более сложный и драматический характер получает противоречие, когда оно показано у подлинно культурных героев. К этому разряду можно отнести образы «лишних людей», проходящих длинной вереницей через всю нашу литературу. В качестве примера композиции такого персонажа по принципу противоречия можно взять Тургеневского Рудина.

Как, по какому плану удобнее всего анализировать этот образ? Кто бы ни занимался анализом образа Рудина, обычно в основу его характеристики берут противоречия в его характере и жизни, потому что этот путь анализа подсказан композицией самого образа. В этом смысле очень типичен план разбора романа «Рудин», предложенный А. Д. Алфёровым и А. С. Грузинским в «Сборнике вопросов по русской литературе» (1900 г.).

Вот этот план в части, относящейся к образу Рудина.

1. В чём проявляются у Рудина, с одной стороны, такие его свойства, как ум, знания, даровитость, стремление к общему благу, искренность, бескорыстие, и с другой — душевная холодность, отсутствие понимания реальных сторон жизни, малодушие и отсутствие воли, склонность к рефлексии, черты эгоизма (деспотизм), тщеславие, барство, неопределённость задач?

2. Что в типе Рудина постоянного и что в нём характерного для людей 40-х годов?

3. Выяснить положительные и отрицательные стороны Натальи, Волинецва, Лежнева, сравнительно с Рудиным.

4. В чём заключаются полезные стороны жизни Рудинных?

5. Какое значение в жизни Рудина имеет встреча с Натальей?

6. В чём видит Тургенев полезные стороны кружков 30-х и 40-х годов?

7. В чём выражается двойственное отношение Тургенева к Рудину? (ср. 1-ю часть романа и конец). (Вопросы 3, 5 и 6-й необязательны).

Третий основной принцип композиции образа-персонажа может быть назван принципом взаимосвязности.

Есть многочисленный ряд литературных героев, у которых нельзя найти одну господствующую черту, определяющую всё их поведение, и вместе с тем нельзя указать в их характере и жизни какого-то глубокого, осознанного или неосознанного ими противоречия. Но вместе с тем они производят впечатление целостных и типичных характеров. Это потому, что различные их черты связаны друг с другом и все вытекают из одного источника, из условий общественной среды и эпохи.

Купец Большов в комедии «Свои люди сочтёмся» показан с разных сторон и наделён разными чертами: он неглупый от природы человек, энергичен в своей области, он необразован, суеверен, в семье он самодур, в торговых делах — хитрый плут, речь его представляет собой соединение городского мещанского просторечия, языка церковных книг и народного, крестьянского языка. В этой характеристике нет ни психологической доминанты, ни психологического противоречия. Однако читателю ясно, что именно таким и должен быть купец середины XIX века, вышедший из народных низов. Все его черты взаимосвязны и вырастают из одной социальной почвы. Благодаря ловкости и энергии он выделяется

из рядов крестьянства или мелкого мещанства, сохраняя их темноту и суеверия, торговая же среда, куда он попал с детства или юности, не могла дать ему образования и прогрессивных стремлений, а вырабатывала в нём жажду наживы, плутовство и самодурство. Этот социальный генезис Большова ярко показан Островским в той же комедии «Свои люди сочтёмся» в образах Тишки и Подхалюзина, иллюстрирующих две предшествующие ступени в купеческой карьере Большова.

По такому же принципу взаимосвязности построены у Грибоедова образ Фамусова или Хлестовой, типичных московских бар начала XIX века, у Гоголя—образ Городничего, типичного провинциального чиновника крепостной эпохи, и т. п.

К этому разряду принадлежат много бытовых характеров среднего, обывательского уклада, не достаточно ярких, чтобы служить какой-то одной идее или страсти, и недостаточно культурных и сложных для душевного разлада, сознания своей ненужности и других настроений, свойственных «лишним людям».

Наряду с тремя принципами композиции (психологической доминанты, противоречия и взаимосвязности) следует одновременно учитывать два различных приёма, какими пользуются писатели для раскрытия образа, независимо от того, каким принципом они пользуются.

В одних случаях писатель берёт сложившегося человека и постепенно, по ходу действия, показывает разные его стороны, ставя его в различные положения, сталкивая его с другими действующими лицами, заставляя его бороться, думать, мечтать, любоваться природой, ссориться или любить. Писатель видит свою задачу не столько в том, чтобы показать эволюцию в жизни и характере героя, сколько в том, чтобы шаг за шагом раскрыть его типические качества.

Этот приём обычен в таких жанрах, как басня («Волк и журавль» или «Кот и повар» Крылова), рассказ («Хорь и Калиныч», «Два помещика» Тургенева), поэма («Полтава» Пушкина). Встречается он и в больших произведениях, как «Мёртвые души» Гоголя. Примером такой «статической» композиции может быть образ Собакевича: основная черта Собакевича—грубая алчность, показанная при первом знакомстве с ним читателя, в описании его внешности, постепенно потом раскрывается из его отношения к поместью, к крестьянам, к семье, к знакомым, к Чичикову, но характер Собакевича никаким изменениям при этом не подвергается—с начала и до конца герой верен себе.

Иной приём применяется Пушкиным в раскрытии образа Онегина, Тургеневым—Рудина, Л. Толстым—Пьера Безухова, Анны Карениной, Нехлюдова, М. Горьким—Ниловы. Писатель рассказывает историю своих героев и следит за тем, как и под влиянием каких причин изменяются их взгляды, чувства, их характер и судьба. В тех произведениях, которые составляют основной костяк программы старших классов, этот приём сюжетной, динамической композиции является преобладающим. Он может применяться и тогда, когда автор пользуется в композиции принципом психологической доминанты (пример: образ Павла Власова как постепенное «становление» руководителя рабочего революционного движения), и тогда, когда он берёт за основу принцип противоречия (история душевного разлада и гибели Анны Карениной).

**Литературное
направление
и стиль
писателя**

Рассматривая литературные произведения XIX и начала XX века, учащиеся оперируют терминами: классицизм, сентиментализм, романтизм, реализм. Задача учителя—довести учеников до ясного понимания этих терминов и объяснить закономерность в смене

литературных направлений.

1. Ученики должны с максимальной точностью разграничивать эти понятия, уметь назвать существенные особенности каждого направления на основе изученного материала.

2. Ученикам должно быть ясно различие между направлением, охватывающим ряд писателей, и индивидуальным стилем отдельных писателей.

Например, реалистическое направление (критический реализм) это—совокупность общих задач и приёмов художественного изображения, которые были приняты и Пушкиным, и Лермонтовым, и Гоголем, и Тургеневым, и Л. Толстым и многими другими их современниками. Но это не мешало каждому из этих писателей иметь своё мировоззрение, ставить особые проблемы, создавать свои образы, вырабатывать свой язык и свои композиционные приёмы, т. е. иметь свой собственный стиль.

3. Наибольшие затруднения учеников может вызвать вопрос о действительном характере литературного направления, т. е. понимание того, что направление—это такие принципы и приёмы литературной работы, которые по законам исторической необходимости направляют творчество отдельных писателей, вступают в борьбу с предшествующими литературными взглядами, вытесняют их и на известный период становятся господствующими. Для того чтобы понять закономерность этих явлений, учащиеся должны отдать себе отчёт в их причинах, найти им объяснение в развитии общественной жизни.

О смене литературных направлений учитель говорит обычно в анализе творчества данного писателя, в особенности, если этот писатель в творческом пути своём преодолевал одно направление и шёл к другому. Кроме того следует сопоставлять нескольких писателей, устраивая для этого специальные уроки обобщающего и повторительного характера.

На литературном материале XIX века чаще всего ставится вопрос о переходе писателя от романтизма к реализму: Пушкин и Лермонтов—от романтических поэм к реалистической повести и роману, Гоголь—от «Ганца Кюхельгартена» через «Страшную месть» и «Тараса Бульбу» к «Ревизору» и «Мёртвым душам», Тургенев—от ультраромантического юношеского опыта «Стено»—к «Запискам охотника», Некрасов—от баллад «Рыцарь», «Ворон» и т. п. в сборнике «Мечты и звуки»—к стихотворению «В дороге».

Массовый переход к реализму вызывался настоятельными потребностями народной жизни.

По мере того как крепостническая система становилась всё более несомненным препятствием для дальнейшего развития народного хозяйства и укрепления государственной мощи страны, передовые люди всё в большей степени сознавали необходимость трезвой, критической оценки существующего социального и политического строя. Лучшие писатели

первой половины XIX века отвечали на эти требования методом критического реализма.

«Бородино»
Лермонтова

Переход наших писателей от романтизма к реализму наиболее будет понятен учащимся в том случае, если они вскроют его сами через анализ текста.

Это можно сделать, например, при изучении Лермонтова на «творческой истории» стихотворения «Бородино».

В первой редакции этого стихотворения, написанной в 1830 г. под названием «Поле Бородина», мы видим романтического героя.

Автор всюду стремится подчеркнуть его необычайные чувства: вспоминая о Бородинской битве, он «леденеет», после смерти товарища «душа его отмицением тряслась», по окончании битвы «на труп застывший, как на ложе, он голову склонил». Своего начальника, командующего полком, он называет не полковником, а «вождём». В ночь перед Бородинской битвой «шумела буря до рассвета», и в этой буре герой услышал «песню дикую, как песнь свободы».

Картина боя нарисована в столь общих и неопределённых чертах, что её с одинаковым успехом можно отнести не только к бородинской, но и ко всякой другой битве.

Совершенно иначе дан герой войны 1812 г. в последней редакции стихотворения «Бородино» (1837 г.). Здесь герой—старый солдат, ветеран войны с Наполеоном, живущий воспоминаниями о славных делах прошлого.

Детали описания не оставляют сомнения в том, что речь идёт о Бородинской битве.

С первых же слов указывается обстановка, дающая реальную окраску и образу солдата, и его рассказу. Он говорит о прошлом молодому солдату, слушающему его с большим вниманием. Естественно, что он ведёт рассказ в приподнятом тоне: «Да, были люди в наше время...» Герой не приукрашен. Он человек старых взглядов, он ценит своего полковника за то, что тот был «слуга царю, отец солдатам», он верит в «божью волю», но вместе с тем он предан родине и действительно готов за неё «до конца стоять».

Если романтический герой стихотворения «Поле Бородина» преимущественно пользуется местоимением Я,—старый солдат из «Бородина» предпочитает говорить Мы. Он чувствует себя членом коллектива, прежде всего солдатом своего полка.

Место, где стоял его полк, кажется ему центром битвы: «все промелькнули перед нами, все побывали тут». Патриотическое чувство его не может допустить мысли, чтобы сражение кончилось иначе, как победой наших. «Вот затрещали барабаны—и отступили басурмань».

Словом, герой Бородина—правдивый типический образ, который в последующей литературе найдёт себе более полное раскрытие в батальных сценах «Войны и мира» Л. Толстого.

Но таких эпизодических сопоставлений ещё недостаточно для того, чтобы ученики получили вполне ясное представление о критическом реализме. Необходимы особые уроки, посвящённые этой теме. Превосходный материал для этой темы дают произведения Грибоедова, Пушкина, Лермонтова,

Критический реализм Грибоедова, Пушкина, Лермонтова

Учащиеся закончили изучение Грибоедова, Пушкина и Лермонтова. Устраивается специальный урок для повторения пройденного, а также для выяснения сходных черт изученных писателей, т. е. общего для них направления.

Сравнительный анализ писателей по материалу, известному учащимся, следует вести от общего к частному, т. е. начать с наиболее сходного, бросающегося в глаза, чтобы потом перейти к деталям и уточнению выводов.

Для выяснения этих наиболее общих черт ставим вопросы:

1. К какому из известных вам литературных направлений (классицизм, романтизм, реализм) относятся произведения: «Горе от ума», «Евгений Онегин» и «Герой нашего времени»?

2. Какие стороны русской жизни показаны в этих произведениях?

3. Что даёт нам право называть Грибоедова, Пушкина и Лермонтова основоположниками реализма в нашей литературе?

4. Можно ли указать в произведениях Грибоедова, Пушкина, Лермонтова положительных героев, не только протестующих против недостатков существующего общества, но и активно борющихся с этими недостатками, указывающих новые пути (подобно тому как таким положительным героем для начала XX века был Павел Власов у М. Горького, а для нашего времени — Давыдов у Шолохова)?

Выяснив эти вопросы и установив особенности «критического реализма» Грибоедова, Пушкина и Лермонтова, обращаемся к сопоставлению их произведений, в которых с наибольшей яркостью проявился критический реализм прогрессивной литературы 20—30-х годов XIX века: «Горе от ума», «Евгений Онегин», «Герой нашего времени». Привлекаем по мере надобности и другие произведения этих писателей, известные учащимся.

Определяем, как сказался критический реализм в изображении главных персонажей: Чацкого—Онегина—Печорина, Софьи—Татьяны—княжны Мери и Веры, и каково соотношение этих мужских и женских образов. Приходим к выводу: у мужчин—прогрессивные общественные искания, разлад с дворянской средой, но вместе с тем одиночество, разочарованность и «охота к перемене мест—немногих добровольный крест»; у женщин—в большей или меньшей степени—романтическая настроенность и неудовлетворённость светской жизнью.

Подыскиваются наиболее характерные цитаты, подтверждающие справедливость этой обобщающей характеристики, например, для Чацкого—его монологи о «свободной жизни», о «негодях знатных» и этот мрачный вывод:

Ах, как игру судьбы постичь?
Людей с душой гонительница, бич!
Молчалины блаженствуют на свете!

От основных персонажей переходим к другим реалистическим образам, показывающим те стороны дворянской жизни, от которых с особенной силой отталкиваются писатели.

Образы правящего вельможества, консервативной придворной знати, холопствующей перед царской властью: Максим Петрович из «Горе от

ума» (сравниваем с отзывами Грибоедова в письмах к Бестужеву и Бегичеву о магнатах Юсуже и Шереметьеве), образы «Моей родословной» и эпиграмм Пушкина и стих. «Смерть поэта» Лермонтова.

С другой стороны, многочисленные образы рядового столичного и провинциального дворянства, дворянской толпы: у Грибоедова—Фамусов, Скалозуб, Хлестова и т. п., у Пушкина—«толстый Пустяков с своей супругою дородной; Гвоздин, хозяин превосходный, владелец нищих мужиков; Скотинины, чета седая» и т. д., у Лермонтова—Грушницкий, московский франт Раевич, «степные помещики в старомодных сюртуках»—всё это явления одного порядка, показывающие отношение прогрессивных писателей-реалистов к дворянскому большинству, к его некультурности и ограниченности кругозора.

От образов-персонажей переходим к пейзажу.

Учащиеся легко найдут в деревенских пейзажах Пушкина и в картинах Кавказа у Лермонтова характерное для этих писателей умение видеть и чувствовать природу. Даже в «Горе от ума», несмотря на драматическую форму произведения, нашлось место для пейзажа:

В повозке так-то, на пути,
Необозримою равниной, сидя праздно,
Всё что-то видно впереди,
Светло, сине, разнообразно;
И едешь час, и два, день целый. Вот резво
Домчались к отдыху: ночлег. Куда ни взглянешь,
Всё та же гладь и степь, и пусто, и мертво...

Обращаясь к композиции образов Грибоедова, Пушкина и Лермонтова, находим общие черты: обилие портретов и характеристик (Онегин и Ленский, Татьяна и Ольга и т. д.—у Пушкина; Печорин, Максим Максимыч и др.—у Лермонтова), многочисленные монологи и диалоги, в которых герои высказывают свои взгляды (размышления Чацкого, Онегина и Печорина).

Отмечаем сходство в композиции произведений: развитие действия строится на противопоставлении выдающейся личности окружающему обществу; герой начинает с некоторых попыток проявить свою индивидуальность, но вскоре терпит поражение и расходится с окружающим обществом; его разлад с общественной средой осложняется любовной неудачей; разойдясь с обществом, герой не находит себе другого выхода, кроме путешествий и непрерывной смены внешних впечатлений.

В заключение делаем вывод, что критический реализм как наиболее характерное направление прогрессивных писателей начала XIX века проявляется во всём арсенале их художественных средств: и в образах, и в композиции, и в языке.

Критический реализм Грибоедова, Пушкина и Лермонтова, вскрывая отрицательные стороны господствующего класса, способствовал расшатыванию крепостнического строя, шёл по линии наиболее прогрессивных в ту эпоху общественных стремлений и тем самым соответствовал интересам широких народных масс. Это даёт право говорить не только о прогрессивности и реализме изучаемых произведений, но также и о их народности.

К таким выводам о сущности литературного направления можно прийти, наблюдая над группой родственных явлений.

При выделении сходного, типического, совершенно необходимо оставаться и на различном, индивидуальном. Определяя стилевое родство Пушкина, Грибоедова и Лермонтова, преподаватель вместе с тем показывает, как этот стиль конкретизировался у отдельных писателей (например, пережитки классицизма в «Горе от ума» Грибоедова) и чем эта конкретизация была вызвана.

Особо следует указать при этом значение Пушкина как великого русского национального поэта, в котором «сказались талантливость, сила, вдохновение, страсть великой страны, её трудящихся масс» («Правда», 17 декабря 1935 г.).

Но всё же основная задача сопоставления трёх писателей—дать учащимся понимание критического реализма как обобщения сходных качеств, почему основное внимание на данном уроке должно быть направлено не на различные, а на общие черты.

Стиль писателя При изучении писателя следует выделять всё характерное для его индивидуального стиля.

Некрасов—сторонник критического реализма, но в этот метод он вкладывал своё особое понимание, отличающееся, например, от того понимания, какое было у Тургенева.

Одна из особенностей стиля Некрасова—глубочайшее воздействие на его поэзию устно-поэтического народного творчества. Учащиеся могут остановиться на этом вопросе при разборе поэмы «Кому на Руси жить хорошо».

После того как поэма будет прочитана, в процессе её анализа перечитывается пролог, начало I гл. первой части и предлагается найти здесь следы влияния на Некрасова народно-поэтического творчества.

В коллективной беседе устанавливается, что:

1. Пролог представляет собой соединение реального изображения с сказочной фантастикой, с традиционными аксессуарами народной сказки (чудесная птичка, говорящая «человеческим голосом», волшебная коробка, зарытая под деревом, скатерть самобранная и т. п.), с традиционными оборотами сказочного языка («По вашему хотению, по моему велению всё явится тотчас» и др.).

2. В поэму вставлен ряд поговорок и загадок, которые настолько органически сливаются с текстом, что читатель не сразу может их выделить.

Одни из них даны в плане сказочной фантастики.

Рассказав о том, как из-за шумной драки мужиков «весь лес переполошился, с летающими птицами, зверями быстроногими и гадами ползучими», Некрасов вводит в действие эхо:

А эхо вторит всем.
Ему одна заботушка —
Честных людей поддразнивать,
Пугать ребят и баб!
Никто его не видывал,
А слышать всякий слышивал,
Без тела, а живёт оно,
Без языка — кричит!

3. Другие загадки и поговорки используются поэтом в целях реально-бытового изображения.

Загадка «Летит — молчит, лежит — молчит, когда умрёт, тогда ревёт», ритмически совпадающая с ямбическим размером поэмы, расшифровывается Некрасовым в социально-бытовом плане:

Но вы, поля весенние!
На ваши всходы бедные
Невесело глядеть!
«Недаром в зиму долгую
(Толкуют наши странники)
Снег каждый день валил.
Пришла весна — сказался снег!
Он смирен до поры:
Летит — молчит, лежит — молчит,
Когда умрёт, тогда ревёт.
Вода — куда ни глянь!
Поля совсем затоплены,
Навоз возить — дороги нет,
А время уж не ранее —
Подходит месяц май!»

4. Поговорка «Пташка малая, а ноготок востёр», также вставленная в текст поэмы, служит одновременно двум целям. С одной стороны, она даёт возможность противопоставить образ свободной птицы положению закрепощённого мужика:

А всё ж ты, пташка малая,
Сильнее мужика!
Окрепнут скоро крылышки,
Тю-тю! куда ни вздумаешь,
Туда и полетишь!

С другой стороны, появление «пташки малой с вострым ноготком» является толчком к развитию сказочного действия:

Ой ты, пичуга малая!
Отдай свои нам крылышки,
Всё царство облетим,
Посмотрим, поразведем,
Попросим и дознаемся;
Кому живётся счастливо,
Вольготно на Руси?..

Все эти коллективные наблюдения преподавателя и учащихся над творческой переработкой фольклора в поэме Некрасова, которые могут быть продолжены учащимися в форме самостоятельного анализа, хотя бы, например, II главы из 2 части поэмы («Крестьянка»), подтверждают тот общий вывод, который был сделан ещё П. Н. Сакулиным: «Народность стала для Некрасова живым и всепроникающим началом. Народ — тема поэзии, «народность» — в её форме, в структуре стиха, в поэтической лексике, в композиции произведений. В духе народно-поэтического восприятия Некрасов нередко позволяет фантастике вторгаться в сферу самой реальной и будничной жизни («Мороз, Красный нос», «Кому на Руси»).

Только этот вывод П. Н. Сакулина следует уточнить, связав народность Некрасова и соответствующее этому использование им народно-поэтической стихии с позицией поэта как идеолога революционной крестьянской демократии 60-х годов.

Литературный язык Параллельно с изучением историко-литературного процесса, учащиеся делают наблюдения в области истории литературного языка. Наблюдения эти могут быть двойного рода. Одни имеют эпизодический характер.

Изучая литературный материал, учащиеся наталкиваются или на слова непонятные (архаизмы, слова иностранного происхождения и т. п.), или на слова им известные, употребительные в их речи, но в данном произведении имеющие какой-то особенный смысл.

Преподаватель должен воспользоваться этими словами для сообщения сведений о жизни литературного языка.

Вот два примера:

Изучая «Деревию» Пушкина в VIII классе, ученики читают:

Но мысль ужасная здесь душу омрачает:
Среди цветущих нив и гор
Друг человечества печально замечает
Везде невежества убийственный позор.

Выражение «друг человечества» имело в начале XIX века особый смысл. Заимствованное из фразеологии французской революции 1789 года, оно означало «борца за идеи свободы, равенства и братства». Национальное собрание присуждало это почётное звание наиболее выдающимся противникам абсолютизма. В России «друзьями человечества» называли себя члены тайных декабристских кружков.

Необходимо дать учащимся этот исторический комментарий, так как он чрезвычайно заостряет политический смысл стихотворения Пушкина.

Надо объяснить в приведённом четверостишии и слово *позор*. Оно не означает в данном случае ничего однозначного: позор—это зрелище. В начале XIX века слово позор употребляли и в этом смысле, почему вполне допустимым считалось выражение «радостное, приятное *позорище*».

Другой пример—из романа «Обломов». Ученики IX класса читают в «Сне Обломова»:

«Около чайного стола Обломов увидел живущую у них престарелую тётку восьмидесяти лет, непрерывно ворчавшую на свою *девчонку*, которая, тряся от старости головой, прислуживала ей, стоя за её стулом».

Надо объяснить ученикам, какой смысл вкладывали крепостники в слова: *девчонка* и *девка* в отличие от *девы*. Суффиксы в этих словах служили для обозначения не возраста, а социального положения.

Здесь будет уместно вспомнить и Хлестову из «Горе от ума» с *арапкой-девкой* да *собачкой*, и известный обычай помещиков именовать своих слуг уменьшительными именами: *Ваньками*, *Гришками*, *Петрушками*, *Захарками*.

Надо знать этот язык крепостников, чтобы оценить смелость Пушкина, который дал совершенно иное применение словам *девчонка* и *дева*.

В «Евгении Онегине» есть стихи:

Какая радость: будет бал!
Девчонки прыгают заране.

По этому поводу возникла журнальная полемика, о которой Пушкин в «Критических заметках» (1830—1831 г.) писал:

«Г-н Б. Фёдоров в журнале... выговорил мне за то, что я барышень благородных и, вероятно, чиновных назвал девочками (что, конечно, неучтиво), между тем как простую деревенскую девку назвал девою:

«В избушке распевая, *дева* прыдёт».

Эпизодические экскурсы в историю того или иного слова и оборота речи имеют главным образом то значение, что возбуждают интерес учащихся к истории языка.

Более существенное значение имеют языковые наблюдения второго типа. Цель их сообщить ученикам систему знаний по истории литературного языка. Эти систематические сведения сообщаются на анализе любого текста или путём сопоставления данного произведения с произведениями, изученными ранее и относящимися к предшествующему периоду истории литературы, или путём изучения эволюции языка одного писателя.

Из древней литературы XI—XVI веков надо остановиться на языке самого выдающегося памятника «Слова о полку Игореве», взяв 1—2 отрывка и вскрыв на них особенности древне-русского литературного языка со стороны лексики, морфологии и синтаксиса. В целях усиления активности учащихся следует, после того как «Слово» будет прочтено и разобрано, дать в качестве классной работы отрывок для самостоятельного перевода на наш язык. Последующее сравнение этого перевода с тем, какой помещён в Хрестоматии, возбудит у учеников внимание к ряду языковых явлений.

В языке памятников литературы XVIII века учащиеся наблюдают постепенное освобождение от церковно-славянизмов и рост влияния просторечия, но всё же обилие церковно-славянизмов отмечается, как характерная особенность литературного языка этого периода не только у Ломоносова и Державина, но даже и в «Путешествии» Радищева, где можно встретить такие слова, как *мраз* (мороз), *рек* (сказал), *се* (вот), *яко* (как), *егда* (когда) и т. п.

Дальше преподаватель останавливается на реформе литературного языка, проведённой Карамзиным, иллюстрируя это положение анализом повести «Бедная Лиза», сопоставляет с языком Карамзина язык Жуковского, затем показывает на произведениях Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева, Л. Толстого формирование того национального литературного языка, в основе своей опирающегося на народный язык, на фольклор, и органически вобравшего в себя разнородные влияния, который сохраняет свою действенность и в настоящее время.

Наиболее осуществимый в средней школе путь ознакомления учащихся с процессом развития литературного языка—наблюдение над языковыми особенностями в пределах творчества одного писателя.

Так, например, наблюдения над эволюцией языка Лермонтова могут привести, примерно, к следующим выводам:

1. Церковнославянизмов в произведениях Лермонтова встречается мало. Сравнение его в этом смысле с Пушкиным показывает, что даже в ранних подражательных стихотворениях он был почти свободен от традиций литературы XVIII века. Исключением являются такие выражения, как, например, в «Кавказском пленнике»:

Смотрите, *враны* на дубах
Вострепенулись, улетели...

или

в тёмну даль глядят...

2. В известной мере воздействовал на Лермонтова язык иностранный, в особенности французский. Примеры его галлицизмов: *вещи делают впечатлительные на сердце, как вы нынче в своём здоровьи, всадники поминутно находились принуждёнными оставлять...* (см. статью проф. Д. И. Абрамовича в V т. соч., Лермонтова, изд. Академии наук, 1911—1913 гг.).

3. Очень значительное влияние на раннее творчество Лермонтова имел широко распространённый в начале 30-х годов язык «романтической» поэзии.

Это отразилось на стихах молодого Лермонтова, например, на «Поле Бородина»:

Что Чесма, Римник и Полтава?
Я вспомня леденюю весь,
Там души волновала слава,
Отчаяние было здесь.

Вычурность романтического стиля сказалась на художественной прозе Лермонтова начала 30-х годов, например, на повести «Вадим»: «Этот взор был остановившаяся молния; и адская радость вспыхнула на бледном лице... Или: «Вадим дико захохотал... он похож был в это мгновение на вампира, глядящего на издыхающую жертву...»

4. Однако уже в ранних произведениях Лермонтова сильно выступала струя живой разговорной речи. В том же «Вадиме», наряду с высокопарно-романтическими выражениями, можно прочесть описания бытовых сцен, написанные самым реалистическим языком: «Борис Петрович с горя побил двух охотников, выпил полграфина водки и лёг спать в избе; — на дворе всё было живо и спокойно; собаки, разделённые по сворам, лакали в длинных корытах, — лошади валялись на соломе, а бедные всадники поминутно находились принуждёнными оставлять котёл с кашей, чтоб нагайками подымать их...»

Эта сторона языка Лермонтова, влияние на него живой разговорной речи, получила наиболее завершённое выражение в произведениях последнего периода, как «Герой нашего времени».

5. Следует отметить и влияние на Лермонтова народной поэзии, ценность которой была понятна ему ещё в 16-летнем возрасте. В 1830 году он писал в ученической тетради, что в русских народных сказках «верно, больше поэзии, чем во всей французской словесности». Убедительным доказательством значения фольклорной стихии в творчестве Лермонтова являются такие произведения, как «Песня про купца Калашникова».

6. В общем Лермонтов, наряду с Пушкиным, Гоголем, Л. Толстым и др. был одним из создателей национального литературного языка, признаваемого образцовым не только современниками (например, Гоголем и Белинским), но и последующими писателями. «Я не знаю, — писал Чехов, — языка лучше, чем у Лермонтова. Я бы так сделал: взял его рассказ и разбираю бы, как разбирают в школах, по предложениям, по частям предложения. Так бы и учился писать».

СОВЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Приступая к советской литературе в X классе, необходимо прежде всего отдать себе ясный отчёт в своеобразии этого курса и его месте в общем плане занятий по истории русской литературы.

Советская литература, включающая в себя литературу всех народов СССР, должна играть очень большую роль в формировании взглядов и морального облика наших учащихся. Необходимо, чтобы молодёжь, кончающая среднюю школу, получила достаточно полное представление об основных произведениях и об основных линиях развития нашей литературы за 27 лет существования Страны Советов.

**Особенности
курса
и его задачи**

А между тем весь курс истории русской литературы от первых произведений Киевской Руси до «Русских людей» Симонова так велик, и так много в нём замечательных памятников, знание которых обязательно для всякого русского человека, что в общем учебном плане старших классов советской литературе отводится очень ограниченное число часов (около 60 час. в X классе), недостаточное для того, чтобы изучить эту литературу так подробно и основательно, как это следовало бы сделать. Это своеобразие курса советской литературы выдвигает перед преподавателем ряд методических требований.

При небольшом числе часов преподаватель может выделить для самостоятельного чтения и классного разбора лишь очень немногих ведущих писателей с их основными произведениями. Программы предлагают для этой цели главным образом М. Горького и Маяковского и в меньшей степени Блока, Брюсова, Фадеева и Шолохова. Что же касается остального, чрезвычайно обширного материала, то преподаватель X класса должен построить преподавание близко к вузовскому типу занятий: читать обзорные лекции, следя за тем, чтоб учащиеся по мере сил и возможностей знакомились в это время с необходимыми текстами.

В обзорных лекциях на тему «Основные вопросы развития советской литературы» следует с особенной тщательностью продумать вопрос о периодизации историко-литературного процесса.

Новый учебник для X класса Л. И. Тимофеева располагает историю советской литературы по 5 этапам: 1) период гражданской войны, 2) восстановления социалистического хозяйства, 3) коллективизации и индустриализации, 4) предвоенного укрепления социалистического строя и 5) Великой Отечественной войны.

Следуя этому плану, надо для каждого периода точно определить материал, распределив его на две группы: два-три основных произведения для подробной их характеристики и остальные произведения для очень краткой их оценки.

Для каждого периода необходимо кроме материала определить а) основные проблемы и темы, б) центральные образы, в) особенности композиции и языка, г) художественное качество произведений, д) связь с литературным наследием, с творчеством писателей-классиков XIX века. Переходя от одного периода к другому, следует не только исторически объяснить эти переходы, связав их с процессом нашего социалистического строительства, но и показать во всей истории советской литературы поступательное движение, а для этого отмечать, что нового давала наша литература на каждом её этапе.

Следует кроме того сообщать учащимся о растущей популярности советской литературы у читателей Западной Европы и Америки, о переводах советских писателей на иностранные языки и о том влиянии, какое оказывают они на мировую литературу.

В целях наглядности очень полезно оформить материал об основных этапах советской литературы в виде синхронистической таблицы. Всё это должно повысить интерес учащихся к советской литературе и дать им те общие руководящие указания, которые организуют их дальнейшее самостоятельное чтение.

Какие же основные вопросы советской литературы должны быть затронуты и в разборах ведущих произведений, и в общих обзорных лекциях?

Тема Родины

Советский писатель внёс новое понимание в идею служения Родине, его патриотизм—патриотизм социалистический. Особенности этого патриотизма с исключительной ясностью могут быть раскрыты учащимся в истории жизни и творчества таких величайших представителей советской литературы, как М. Горький и Вл. Маяковский.

Рассказывая жизнь М. Горького, необходимо остановить внимание учащихся на том, с каким беззаветным мужеством защищал М. Горький социалистическую родину от злобных нападков германского фашизма, с какой пламенной страстью всегда пропагандировал он за рубежом русскую литературу, искусство и науку.

Ещё задолго до Октябрьской социалистической революции, около 40 лет тому назад, М. Горький писал: «В истории развития литературы европейской наша юная литература представляет собой феномен изумительный: я не преувеличу правды, сказав, что ни одна из литератур Запада не возникла к жизни с такой силой и быстротой, в таком мощном, ослепительном блеске таланта. Никто в Европе не создавал столь крупных всем миром признанных книг, никто не творил столь дивных красот, при таких неописуемых тяжелых условиях... Нигде на протяжении неполных ста лет не появилось столь яркого созвездия великих имён, как в России...» (М. Горький, «Разрушение личности», 1903 г.).

И уже значительно позднее, в советскую эпоху, М. Горький писал: «Вы, люди Запада, забываете, что ... русская наука в XIX—XX веках мощно вошла в общий поток научно-исследовательской работы Европы и что теперь, когда ваше творчество в области искусства так явно и печально иссыкает, вы живёте силами, идеями, образами — русского искусства. Не станете же вы отрицать, что русская музыка и литература, наравне с наукой, давно уже стали достоянием культурного мира» (М. Горький, «Ответ интеллигенции», 1931 г.).

Такая оценка русской культуры была теснейшим образом связана у М. Горького с его взглядами на русский народ и на его великую историческую миссию. «Я вижу русский народ,—говорил М. Горький,—исключительным, фантастическим, талантливym, своеобразным. Я думаю, что этот удивительный народ... будет жить сказочно-героической жизнью и многому научит этот и уставший и обезумевший от преступлений мир» (М. Горький, Полн. собр. соч., т. XIX, стр. 180, изд. 1933 г.)

Под знаком глубочайшей убеждённости М. Горького в духовной мощи русского народа следует рассматривать в X классе и художественное творчество великого писателя.

Все основные его герои, изучаемые в школе: Челкаш, Коновалов, Фома Гордеев, Сатин, Лука, Илья Артамонов и т. п.—«люди исключительные, талантливые, своеобразные», и не их вина, если они, жившие в дореволюционную эпоху, оказались в тисках старого дворянско-капиталистического быта с его жадной наживы, нищетой и бескультурьем. Над всеми ими тяготела власть «мерзостей дикой русской жизни», но уже и тогда М. Горький видел, что власти этой придёт конец: «Хотя они («мерзости дикой русской жизни») и дают нас, до смерти расплю-

щивая множество прекрасных душ,—русский человек всё-таки настолько ещё здоров и молод душой, что преодолевает и преодолевает их.

Русский рабочий класс—вот та главная сила, которая призвана преобразовать нашу родину и дать толчок к переустройству мира. «Какие хорошие люди, Ниловна! Я говорю о молодых рабочих—крепкие, чуткие, полные жажды всё понять. Смотришь на них и видишь: Россия будет самой яркой демократией земли!» (М. Горький, «Мать»).

Незадолго до Октябрьской социалистической революции, в 1915 году, к М. Горькому, жившему тогда на даче в Финляндии, приехал знакомиться молодой поэт Вл. Маяковский. Для М. Горького сразу стало ясно: перед ним «человек, своеобразно чувствующий, очень талантливый и—несчастный». М. Горький дарит Вл. Маяковскому экземпляр «Детства» с надписью: «Без слов, от души» и привлекает его к журналу «Летопись».

Связь между Маяковским и М. Горьким не была случайностью, она была вполне закономерна. Подобно М. Горькому, Вл. Маяковский любил родину, любил свой народ, и любил осознанно, как «гражданин Советского Союза».

И я,
как весну человечества,
рождённую
в трудах и в бою
пою
моё отечество,
республику мою,—

писал Вл. Маяковский в 1927 г., и эти стихи говорят о том, что Вл. Маяковский, вслед за М. Горьким, неразрывно связывал любовь к родине с преданностью идеям социализма и с верой в светлое будущее своего народа.

Советский патриотизм лежит в основе и его сатиры, и его лозунгов и плакатов, и его оборонных стихов, и его гимнов, посвящённых Октябрьской революции, но с особенной, исключительной силой проявился в поэмах «В. И. Ленин», «Хорошо» и др.

... Я с теми,
кто вышел
строить
и месть
в сплошной
лихорадке
буден.
Отечество
славлю,
которое есть,
но трижды —
которое будет.
Я
планов наших
люблю громадѣ,
размаха
шаги саженьи.
Я радуюсь

маршу,
которым идём
в работу
и в сраженья.
(Маяковский, Поэма «Хорошо»).

В таком же плане раскрытия и показа социалистического патриотизма как руководящего принципа творчества следует изучать в X классе и М. Фадеева, и М. Шолохова, и писателей братских народов,—словом, советскую литературу, являющуюся в наши дни мощным оружием в борьбе за культурный рост родины.

Социалистический реализм В самой неразрывной связи с социалистическим патриотизмом советской литературы надо говорить о её социалистическом реализме.

Социалистический реализм у основоположника этого направления, М. Горького, вырабатывался в борьбе с течениями, господствовавшими в начале XX века, с декадентством и символизмом, с одной стороны, и критическим реализмом в его эпигонской формации, с другой. В этом плане и следует выяснять сущность социалистического реализма в X классе.

Надо показать на литературных образцах, что ещё в то время как символисты типа Андрея Белого и Ф. Сологуба делали безнадёжные попытки отобразить потусторонний мир путём интуиции и туманных символов,—М. Горький, а за ним и другие пролетарские писатели изображали реальный мир, какой мы видим, в каком живём и действуем.

Но, изображая реальную действительность, М. Горький не шёл за критическим реализмом Бунина и Л. Андреева, реализмом бесперспективным и упадочным. Он подходил к действительности как диалектик, видел в ней противоречия, уходящий в прошлое быт и намечающиеся ростки новой жизни, «становление» социализма. Разбирая с учениками роман «Мать» и другие произведения М. Горького, поэмы и лирику Маяковского, «Разгром» Фадеева, «Цемент» Ф. Гладкова, «Поднятую целину» Шолохова, надо добиваться того, чтобы ученики ясно видели как писатель изображает самый процесс общественной жизни, рождение и рост нового человека. Поэтому в центре внимания учащихся должны быть такие герои советской литературы, как Ниловна у Горького, Морозка у Фадеева, Майдаников у Шолохова, Глеб Чумалов у Гладкова и т. п., а рядом с ними Павел Власов, Левинсон, Давыдов, как маяки, указывающие наш путь.

Раскрывая понятие социалистического реализма, преподаватель обязан выяснить роль в советской литературе художественного наследия классиков и устно-поэтического творчества. Отталкиваясь от эпигонов критического реализма, М. Горький учился у Пушкина, у Л. Толстого, у народной былинки и песни. Советские писатели стали законными наследниками лучших традиций русской литературы, с её богатым идейным содержанием и первоклассной художественной формой. Это должно быть показано на творчестве М. Горького, Маяковского, Фадеева, А. Толстого и других советских писателей и поэтов.

Художественное мастерство Что нового дали литературе советские писатели как мастера художественной формы? И это необходимо показать учащимся. Здесь следует отдельно говорить о художественной прозе и о стихе.

Рассматривая романы и драмы М. Горького, романы Фадеева, Шолохова, Ф. Гладкова, А. Толстого и др., надо остановиться на композиции образа нового человека и поставить перед учениками вопрос, какими приёмами писатели достигли того, что герои их кажутся нам живыми, правдоподобными, типичными? Чем объяснить, что пройдут десятилетия, и наши потомки будут изучать нашу эпоху в значительной степени по её художественному отражению в образах Чапаева, Морозки, Глеба и Даши Чумаловых, Давыдова и Нагульнова?

Следует рассмотреть композицию советских романов и в их архитектурном («статическом»), и в сюжетном («динамическом») плане. Легко показать, что изображение процесса жизни, как борьбы, её коренных социальных противоречий,—эта основная задача социалистического реализма,—побуждала советских писателей к двум композиционным приёмам: контрастному противопоставлению персонажей и драматическому, энергично развивающемуся сюжету.

В романе «Мать» или в драме «Враги» резко противопоставлены революционеры (рабочие и интеллигенты) и защитники старого строя (капиталисты и их слуги).

В романе «Цемент»—Глеб Чумалов и инженер Клейст, в романе «Поднятая целина»—Давыдов и Половцев, и т. д.

И эта психологическая контрастность не производит впечатления искусственности и надуманности, так как в произведениях ярко показаны и те жизненные противоречия, которые порождают страстную борьбу и вырабатывают у людей разные взгляды и стремления.

Рассматривая, например, «Поднятую целину» Шолохова, следует объяснить ученикам, что вся сложная сюжетная канва этого романа: и резкое расслоение деревни, и борьба в ней сторонников и противников коллективизации, и моральная деградация классовых врагов, как Половцев, и, с другой стороны, духовный рост жизнеспособных людей, представленных в образе Кондрата Майданникова,—всё это было подсказано Шолохову самой жизнью, борьбой назревших в ней общественных противоречий.

Надо отметить и выяснить причины особенностей советской литературы и в области жанра: это искание больших монументальных форм художественной прозы, тяга к многотомным романам, к эпопеям, дающим широкие обобщения, охватывающим коренные проблемы переустройства жизни. Примеры: «Жизнь Клима Самгина», «Тихий Дон», «Бруски», «Поднятая целина».

Следует, наконец, остановиться на мастерстве советских писателей и в области поэтического языка.

В качестве образцов советской художественной прозы учитель берёт характерные в этом отношении «Мать» М. Горького и «Пётр I» А. Толстого.

В новом учебнике для X класса Л. И. Тимофеева ученики прочитают о том, как М. Горький работал в романе «Мать» над языком Ниловны, стремясь показать её перерождение не только изменениями в её взглядах и поступках, но и появлением новых слов и оборотов речи. Опираясь на эти указания учебника Л. И. Тимофеева, можно дать учащимся задание выписать слова и фразы Ниловны, показывающие её путь от забитой тёмной женщины—к революционерке.

Новаторство советских лириков, новые формы стиха ярче всего можно вскрыть на творчестве Маяковского.

Поэтика Маяковского

Среди учащихся средней школы много страстных почитателей Маяковского, но не мало есть и таких, которые заявляют, что Маяковский очень труден, что его поэтика, словарь и структура его стиха непонятны. Причина этого непонимания лежит главным образом в том, что учащиеся недостаточно входят в круг идей и настроений Маяковского и не умеют в плане раскрытия этих идей посмотреть на его новаторство.

«Трудность поэтики Маяковского, как верно замечает Л. И. Тимофеев,—мнимая трудность. Как только читатель уловит её художественную необходимость, т. е. увидит, что данное переживание суждается для своего раскрытия именно в данных словах и оборотах,—он будет воспринимать стихи Маяковского в единстве их формы и содержания»¹.

Эту задачу «раскрытия» Маяковского в единстве содержания и формы его лирики должен взять на себя учитель. «Значение Маяковского, как правильно говорит Л. И. Тимофеев, состояло в том, что он закладывал основы поэзии социалистического реализма»². Основные темы раннего Маяковского—«образ человека, потрясённого человеческими страданиями» в условиях капиталистического общества, и вместе с тем яркая «мечта о свободном и радостном человеке». Это противоречие между действительностью и мечтой разрешалось у раннего Маяковского в третьей теме—теме революции. Существенно то, что эти настроения переживались поэтом с исключительной силой и напряжённостью, почему и требовали исключительных поэтических свойств для своего выражения. Как лирик, Маяковский «всю силу протеста и гнева должен был выразить средствами самого языка, перевести в интонацию, в ритм, столь же потрясающие и столь же гневные»³.

Отсюда 1) лексика Маяковского, контрастное соединение грубых и жёстких слов, заставляющих «воспринимать мир в плане предельно жуткого впечатления», и слов, передающих сострадание и торжественный пафос, 2) неудовлетворённость обычным поэтическим языком и поиски новых слов, неологизмов, которые могли бы выразить исключительные по напряжённости идеи и чувства; 3) новая интонационно-синтаксическая структура стиха, в которой на первый план выступает отдельное слово, становящееся «адекватной фразе единицей речи», в отличие от прежнего стихосложения, опирающегося на фразу; 4) обилие вопросительных и восклицательных оборотов речи; 5) усиление значения рифмы, на которую «приходятся наиболее значимые слова»; 6) пользование гиперболами и очень выразительными «обличительно-саркастичными и резкими» тропами, 7) тоническое стихосложение («введение в строку паузы, как элемента ритмы, и превращение слова в самостоятельную единицу»).

Показав, как и почему сформировался у раннего Маяковского его внутренне стройный, выдержанный стиль, преподаватель должен высветить эволюцию этого стиля, определив, какие новые идеи, темы,

¹ Л. Тимофеев, Поэтика Маяковского, Москва, 1941.

² Данная и все последующие цитаты о Маяковском взяты из книги Л. Тимофеева «Поэтика Маяковского», Москва, 1941.

образы принесла Маяковскому Октябрьская революция и как, в связи с этим, видоизменились его лексика и стих. Октябрьская революция внесла в поэзию Маяковского новое содержание и вместе с тем дала ему широкую народную аудиторию. «Отсюда, говорит Л. И. Тимофеев, и вытекало развитие поэтики Маяковского после Октября. С этого момента она развивалась по двум направлениям: 1) в плане углубления ораторско-агитационной речи и 2) в плане включения в свою интонационную и лексическую систему радостных переживаний нового человека».

Поэтический словарь Маяковского становится разнообразнее, вбирает в себя язык политической, бытовой и профессиональной речи, вместе с тем становится проще, доступнее.

Видоизменяется и стих Маяковского, он сближается с классической традицией, с силлабо-тоническим стихосложением, происходит «срастание двух типов построения стиха: словесного и фразового». «Последняя поэма Маяковского «Во весь голос» ярко обнаруживает тенденцию к ямбическому ритму».

Все эти общие сведения о поэтике Маяковского, обильно иллюстрируемые примерами, сообщаются учителем в вводной лекции о жизненном и творческом пути поэта.

После этого идёт анализ стихотворений Маяковского, указанных в программе, но в виду трудности анализа, и тут основная роль должна принадлежать преподавателю: он должен показать, как общие положения о поэтике Маяковского применяются в разборе отдельных его стихотворений.

В заключение следует предложить ученикам самостоятельную работу—сопоставление стихотворения Маяковского с стихотворением поэта-классика XIX века, например, Некрасова.

Целесообразно взять для сравнения два текста, близких, но вместе с тем своеобразных по тематике и общей настроенности.

Учитель ставит рядом по две начальных строфы из стихотворения Некрасова «Чернышевский» («Пророк») и из поэмы Маяковского «Владимир Ильич Ленин».

Чернышевский

Не говори: «Забыл он осторожность!
Он будет сам судьбы своей виной!..
Не хуже нас он видит невозможность
Служить добру, не жертвуя собой.
Но любит он возвышенней и шире,
В его душе нет помыслов мирских,
«Жить для себя возможно только
в мире
Но умереть возможно для других!»

«Владимир Ильич Ленин».

Время —
начинаю
про Ленина рассказ
Но не потому,
что горя
нету более,
время
потому,
что резкая тоска
стала ясною,
осознанною болью.
Время,
снова
ленинские лозунги раз-
вихрь!
Нам ли
растекаться
слёзной лужей?
Ленин

и теперь
живее всех живых.
Наше знание,
сила,
и оружие.

Для сравнительного анализа стихотворений ставятся вопросы:

1. Когда были написаны эти стихотворения и какими событиями они были вызваны?
2. В чём сходство и различие общей настроенности этих стихотворений?
3. В чём особенности лексики и структуры стиха у Маяковского сравнительно с Некрасовым?

5. Теория литературы.

Учащийся, кончающий среднюю школу, должен вынести из неё не только знание литературных произведений и понимание историко-литературного процесса,—школа должна дать ему систему знаний по теории литературы.

Но что такое теория литературы в её современном, нашем понимании? Чтобы уяснить этот вопрос, целесообразно и на этот раз обратиться к истории средней школы.

Теория литературы была предметом преподавания в средней школе значительно раньше, чем литературное чтение и история литературы. Ещё в то время, когда в школе не читали и не изучали литературных произведений, в учебном плане школы была «словесность» в форме старинных, идущих от классической древности и средневековья, риторики и пиитики.

Преподавание теории литературы в дореволюционной школе прошло пять этапов.

1. С конца XVII века и до 60-х годов XIX века в русской духовной школе и в гимназиях обучали риторике и пиитике.

Основная особенность и, вместе с тем, основной порок риторики и пиитики состоял в их крайнем рационализме. Они рассматривали процесс словесного творчества как процесс логический и в этом смысле не видели разницы между научным, публицистическим и художественно-прозаическим произведением.

Риторика исходила из предположения, что каждый «сочинитель», будет ли это учёный, оратор или писатель, «изобретает» материал по определённым законам логики, потом должен «расположить» этот материал, придерживаясь установленных правил планирования и, наконец, «изложить» материал, и опять-таки в строгом соответствии с принятыми требованиями стилистики.

Риторика извлекала все эти нормы из классических образцов и сообщала учащимся с двоякой целью: чтобы показать теорию правильно построенного сочинения и, вместе с тем, научить практике письменного изложения мыслей.

Риторика говорила о правилах сочинений, написанных прозой (научных, ораторских и художественных), а пиитика—о правилах сочинений, написанных стихами.

Не следует думать, что риторика и пиитика не имели никакого образовательного значения: ученики выносили из школы известные пред-

ставления о видах словесных произведений и вырабатывали некоторые навыки самостоятельного сочинительства.

Но значение это было очень ограничено.

Риторика была бессильна объяснить своеобразие художественного мышления и художественного творчества и не могла дать правильного понимания литературы. Она не давала необходимого простора и творчеству учащихся, так как чрезвычайно преувеличивала роль догматических правил.

Так, в учебниках риторики очень рекомендовался в целях «изобретения» материала приём развёртывания темы по семи вопросам (*loci topici*): *quis?* (кто?), *quid?* (что?), *ubi?* (где?), *quibus auxiliis?* (при чьей помощи?), *cur?* (почему? для чего?), *quando?* (когда?), *quomodo?* (как?).

Если ученику даётся тема *буря*, то развёртывая эту тему по вопросам, он может составить примерно следующее маленькое сочинение: «Буря, разразившаяся в деревне в жаркую летнюю пору, силами ветра, молнии, дождя, влечёт страшные опустошения, ломая деревья, уничтожая посевы, срывая крыши зданий».

Это—первая ступень развёртывания мысли. За ней следовали другие, более сложные. «Всякая мысль,—говорил автор «Общей риторики» Кошанский,—рождает другую, в каждом предложении таится другое, в другом—третье и т. д.». И для всей этой сложной работы есть свои правила, усвоив которые можно научиться думать и сочинять.

Такие же рецепты предлагала риторика и для «расположения» материала.

Ученики изучали и потом сами сочиняли «хрии». Надо было начинать с *приступа*, в котором определялась тема рассуждения и высказывалась основная мысль, затем в средней, основной части шли в определённом порядке *доказательства*, *противное* (опровержение противоположного утверждения), *подобие* (сравнение с аналогичными явлениями), *примеры* (из жизни, из истории, из литературы), *свидетельства* (цитаты, ссылки на слова признанных авторитетов), в конце делалось *закключение*.

Кошанский в «Общей риторике» давал пример хрии: *Приступ*: должно умерять страсти. *Средина*: ибо следствия пылких страстей пагубны. *Подобие*: человек — корабль, а страсти — ветры; умеренные ветры направляют к желанной цели, а бури — разбивают корабль. *Пример первый*: страсть к завоеваниям губит честолюбца (Наполеон). *Пример второй*: страсть к наслаждениям убивает душу и тело (Сардананал). *Закключение* от противного: наоборот, тихие умеренные движения сердца благотельны для человека.

Наиболее ценная часть риторики—третья часть, излагавшая правила изложения материала. Это—требования ясности, чистоты, точности, образительности слога, прочно вошедшие потом в курсы теории словесности.

Что касается пиитики, то она не ставила перед собой задач литературного образования, какие мы считаем в настоящее время необходимыми. Она не знакомила с структурой литературного произведения, как явлением социального порядка, и не говорила о связи литературы

с действительностью, об общественном значении литературы. Пиитика говорила только о том, какие существуют основные виды и жанры стихотворных произведений и каким требованиям, главным образом со стороны слога, они должны удовлетворять. Перечисляя виды и жанры, пиитика вдавалась в чрезвычайно большие подробности, причём классификация видов и жанров была обычно очень неясной и путанной. Так, Аполлос, автор «Пиитических правил», различал три основных вида стихотворных произведений: произведения повествовательные, драматические и смешанные. К повествовательным он относил поэзию эпиграмматическую (сонеты, рондо, мадригалы, эпитафии), поэзию лирическую (оды) и поэзию элегиаческую, «описывающую особливо вещи плачевные и любовные жалобы». Поэзия элегиаческая (от слова элегия) подразделялась у него, в свою очередь, на «поэзию треническую, описывающую несчастливые приключения», «поэзию эротическую, описывающую любовь», и т. д. Тот же Аполлос указывает, что пиитические правила должны давать ученикам не только нормы оценки литературных произведений, но и научить их самих писать стихотворные произведения.

2. В конце 50-х и начале 60-х годов начинается второй этап в истории школьного преподавания теории литературы. Прогрессивные методисты подвергают риторике и пиитике самой резкой критике. В 60-х годах издаются новые пособия по теории литературы: «Руководство для теоретического изучения литературы» Стоюнина и «Словесность в образцах и разборах» В. Водовозова.

Оба эти автора, в отличие от схоластической риторики и пиитики, оговорились изучение словесности материалом чисто литературным. Они выбросили, как ненужный и вредный хлам, из школьного преподавания все эти многочисленные источники изобретения и расположения мыслей, дробную классификацию видов и жанров, оставив только то, что считали полезным для школы. Вместе с тем они пытались добавить то, чего не было в старой риторике и пиитике,—они хотели раскрыть перед учениками природу литературного произведения, которое одновременно является и отражением действительности, и выражением взглядов писателя. Следуя во многом Белинскому и даже Добролюбову, но оставаясь в основном на позициях идеалистического понимания литературы и её отношения к действительности, они стремились на разборе литературных явлений показать ученикам единство содержания и формы, рассматривая литературные произведения как художественный организм, в котором все отдельные части, отдельные детали подчиняются определённым художественным заданиям.

3. Но теория литературы, представленная работами Стоюнина и Водовозова, недолго продержалась в школе. Она очень скоро была вытеснена теорией словесности, которая была официально принята в конце 60-х и начале 70-х годов и господствовала в нашей школе в течение 30—40 лет.

Большинство учебников, написанных во второй половине XIX века, носили наименование теории словесности. Это учебники Кирпичникова, Смирновского, Белоруссова, Ливанова и многих других. Лучшим из них был учебник Шалыгина.

Учебники по теории словесности были в значительной степени поворотом к старому, т. е. к риторике и пиитике. Отказавшись от того,

что было у Водовозова и особенно у Стоюнина, от выяснения художественной структуры произведения, выяснения единства содержания и формы, эти учебники сосредоточили внимание вновь на том, над чем работали и старая риторика и пиитика, над изучением языковой стороны произведения, т. е. стилистики, и на изучении жанров. Подобно риторике они ставили, наряду с теоретическими задачами, задачи практические, хотели научить учеников писать сочинения. Например, теория прозы, излагающая правила, которым должны удовлетворять повествование, описание и рассуждение, связывала эти правила с самостоятельными упражнениями учеников во всех видах сочинений.

Теория словесности очень долго держалась в нашей школе в силу того, что она отвечала задачам классической школы толстовско-делювского типа.

Поскольку школа ставила задачу словесно-формального образования, для чего изучала не столько живые, сколько мёртвые языки, совершенно понятно, что и теория словесности должна была сосредоточить внимание учащихся на языковой стороне и давать формальные сведения о жанрах, но избегать всего, что касалось существа дела, того, что мы называем подлинным литературным образованием. Нельзя отрицать, что теория словесности давала ученикам ряд полезных сведений, гимназисты по окончании школы знали, что такое эпитет и метафора, роман и поэма, трагедия и комедия, но дальше этих формальных знаний не шли.

4. В конце XIX и начале XX века наступает четвёртый период в развитии теории литературы, когда на смену теории словесности появляются попытки создания так называемой теории поэзии и прозы.

Литературоведческим обоснованием этого этапа являются взгляды Потебни и Александра Веселовского, а основным учебником—учебник Овсяннико-Куликовского «Теория поэзии и прозы», представляющий большой интерес и для нашего времени. Овсяннико-Куликовский очень резко нападает на практикуемое в школе преподавание теории словесности. Он считает эту школьную «науку» схоластической и решительно ничего не дающей учащимся. Предлагая свой курс теории поэзии и прозы, Овсяннико-Куликовский связывал его со всей системой среднешкольного образования. Он считал, что ученикам, заканчивающим школу, необходимо дать такие знания, которые помогли бы им в старшем классе подытожить всё то, что они узнали за годы своего пребывания в средней школе. Для того чтобы подвести такие итоги, необходимы в старшем классе небольшие курсы психологии, логики и на основе их—курс теории поэзии и прозы.

Курс теории поэзии и прозы должен дать ученикам возможность объединить и по-новому осмыслить сведения, полученные за восемь лет пребывания в школе. Они изучили такие науки, как физику, географию, математику, с одной стороны, и ряд литературных произведений—с другой, и тем самым познакомились с продуктами и научного, и художественного творчества. Теория поэзии и прозы должна осветить им основы научного и художественного мышления, показать различие между наукой и искусством, дать то, что можно назвать философской пропедевтикой.

Вместе с тем, по мнению Овсяннико-Куликовского,—надо, чтобы

этот курс помог самопознанию учеников: ученики должны понять, что они сами мыслят одновременно и прозаически, и художественно-поэтически. Это делает их сознательными работниками и в области науки, и в области искусства, делает их сознательными читателями.

Курс теории поэзии и прозы Овсяннико-Куликовского начинает с выяснения того, что поэзия и проза есть два элемента мысли, после чего переходит к различным формам образной и образно-лирической поэзии, к приёмам поэтического творчества, к выяснению обобщающей силы художественных образов и сопоставляет все эти виды и формы образного мышления с видами и формами научного мышления.

Теория поэзии и прозы Овсяннико-Куликовского была, несомненно, шагом вперёд сравнительно с теорией словесности, но она сосредоточивала внимание учащихся по существу на одном вопросе, а именно — на вопросе психологии художественного творчества, и обходила всё то, что мы в настоящее время считаем необходимым, т. е. она не изучала в достаточной степени ни структуры литературного произведения, ни связи его с действительностью, ни его общественного значения.

Б. Пятый период в судьбах теории литературы в средней школе был связан с развитием формализма в литературоведении. Этот этап, начавшийся в дореволюционной школе, захватывает и советскую школу. В первые годы советской школы, когда ясно сознавалась неудовлетворительность и старой теории словесности, и теории поэзии и прозы Овсяннико-Куликовского, а вместе с тем ещё не были созданы основы для марксистско-ленинской теории литературы, в этот промежуточный период формалистическая «поэтика» получила у нас довольно широкое распространение, главным образом через посредство учебника Томашевского по теории литературы, изданного в начале 20-х годов, и его же «Краткого курса поэтики», изданного в 1928 году.

Новое, что выдвигалось учебником Томашевского, было изучение поэтической формы, изучение композиции и языка в связи с тематикой произведения. Учебник Томашевского не утратил интереса для нашей школы и в настоящее время. Учитель может извлечь ценные указания и для изучения композиции литературного произведения и для изучения жанра, стилистики и метрики.

Но учитель должен вооружиться критическим отношением к этому учебнику, чтобы правильно использовать его указания. Он должен иметь в виду, что если погребнианцы в основу художественного творчества клали образ, то формалисты говорили о приёме, рассматривая содержание только как материал, из которого художник строит свои произведения.

Необходимо учесть и то, что формалистическая поэтика игнорировала вопрос о связи искусства с действительностью, о социальном значении произведения и совершенно неправильно говорила о примате формы над содержанием.

В дореволюционной школе высказывались различные взгляды не только на задачи и содержание теории литературы, но и на место её в общем плане учебных занятий. Теорию словесности обычно рассматривали как самостоятельный курс и вводили его или перед историей литературы, как элементарную пропедевтику, или в последнем, VIII классе, как завершение литературного образования школьника.

Но в начале XX века стали громко раздаваться голоса о том, что теоретические обобщения уместнее всего делать в процессе изучения истории литературы, попутно с разбором отдельных произведений, и что теория литературы как особый, самостоятельный курс, не может иметь места в школе.

Теория
литературы
в современной
советской
школе

Этот принцип «попутного» изучения теории литературы целиком был принят и советской школой, что отразилось уже в первых программах НКП 1921 года. В настоящее время сведения по теории литературы сообщаются у нас в теснейшей связи с литературным чтением в V—VII классах и с курсом истории литературы в VIII—X классах. В целях систематизации знаний необходимо в конце каждого года и, тем более, в конце каждого из этих курсов проводить подытоживающие уроки.

Наша теория литературы видит в литературном произведении действительную силу общественной жизни, но в понимании связи между литературой и общественной жизнью ей пришлось пережить период вульгарного социологизма, прежде чем она пришла к правильным выводам¹, к современной советской теории литературы.

Объём сведений по теории литературы, которые необходимо усвоить учащимся к концу средней школы, можно свести к следующим основным вопросам:

1. Художественная литература, как идеология (отражение существенных явлений действительности в человеческом сознании).
2. Художественная литература, как искусство.
3. Художественная литература и общественная жизнь.
4. Единство содержания и формы литературного произведения.
5. Композиция произведения.
6. Поэтический язык.
7. Поэтические роды (эпос, лирика и драма) и поэтические жанры.
8. Стиль писателя и литературные направления.
9. Русская литература и мировая литература.

Теоретические обобщения по указанному плану особенно необходимы в конце X класса, в связи с повторением литературного материала, изученного в течение трёх лет, в VIII—X классах.

Вот примерно образцы таких теоретических обобщений.

1. «Художественная литература как идеология» — тема двухчасового урока. 1) Два противоположных и одинаково неправильных взгляда на литературу: или как на фотографию действительности (наивный реализм), или как на выражение субъективных взглядов писателя (релятивизм). Необходимость рассматривать литературу в свете учения В. И. Ленина, как одну из форм отражения существенных сторон действительности в человеческом сознании. 2) Отражая в той или иной степени действительность, писатель направляет своё сознание в соответствии с своим мировоззрением к стоящим перед писателем задачам, на отбор явлений жизни, наиболее для него существенных, на оценку этих явлений, и на создание художественных образов, имеющих обобщаю-

¹ См. «Теорию литературы» И. А. Виноградова, М. 1934

щее, типическое значение. 3) «Слово о полку Игореве». Какая историческая действительность нашла отражение в этом произведении? Каково было мировоззрение автора «Слова», какие задачи он перед собой ставил, какие типические образы создал, и какую роль сыграло «Слово» в общественной практике? 4) Анализ в том же плане произведений: «Недоросль» Фонвизина, «Евгений Онегин» Пушкина, «Что делать?» Чернышевского, «Война и мир» Л. Толстого, «Мать» М. Горького, «Поднятая целина» Шолохова.

II. Другой пример теоретических обобщений и повторения пройденного материала—урок на тему: «Поэтические роды и жанры»: 1) Принципы классификации поэтических произведений. Эпос, драма, лирика. Жанры эпические, драматургические и лирические на примерах произведений, изученных в X классе. 2) Составление схемы (чертежа) классификации поэтических видов и жанров. 3) Домашняя работа учащихся: распределить по схеме эпические и драматические произведения, изученные в VIII—X классах, из лирических произведений указать 3—5 произведений по каждому жанру.

Необходимо кроме того организовать специальные уроки, для чего следует подобрать небольшие тексты, на которых, путём классной коллективной работы, можно выяснить и уточнить некоторые основные вопросы теории литературы.

В качестве примера даём план разбора отрывка из поэмы Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» — второй главы из I части поэмы: «Сельская ярмарка» — урок на два часа.

1. Образы. а) Отсутствие центрального «героя»; основной образ — крепостное крестьянство, изображённое у Некрасова неприкрашено и правдиво, с большим сочувствием и симпатией. Из общей массы выделяются образы отдельных рядовых крестьян: мужик, пробующий ободья, пьяный мужик, ругающий топор, старик Вавилушка, — иллюстрации к общей характеристике крестьянства, отличающегося добротой и сердечностью, а вместе с тем — нищетой, темнотой.

б) Образы деревенской буржуазии, эксплуатирующей народное невежество, например «купчик-выжига», спускающий крестьянам лубочные книги и портреты генералов и тем самым затемняющий народное сознание.

в) Предметные образы: пейзаж «мокрой, холодной весны», опустелое село, пруд, торговое село Кузьминское с двумя церквями, пустым, забитым наглухо училищем, грязной гостиницей, винным складом, многочисленными харчевнями и ресторациями, «с десятком штофных лавочек, ренковским погребом и парой кабаков».

В общем, образы второй главы поэмы Некрасова отражают реальные общественные отношения в русской деревне после 1861 г., а вместе с тем вскрывают революционно-демократические взгляды Некрасова, интересующегося по преимуществу крестьянством, указывающего на тяжёлую эксплуатацию крепостного крестьянина, на его темноту, забитость и мечтающего о счастливом его будущем, которое принесёт ему свет и свободу («Эх, эх! Придёт ли времячко! Когда? приди, желанное!») и т. д.

2. Композиция. а) В связи с отсутствием центрального героя (основной персонаж «Кому на Руси» — коллектив крестьянство), в поэме нет сложного событийного сюжета: странствия семи мужиков — приём, дающий возможность вводить всё новых персонажей и новые эпизоды для характеристики крестьянства.

б) Портреты обобщающего характера, связанные с изображением народной массы: «штаны на парнях длисовы, жилетки полосатые, рубахи всех цветов; на бабах платья красные, у девок косы с дентами...»

в) Пейзаж и описание бытовой обстановки, показывающие труд и неприглядные условия крестьянской жизни: «земля не одевается зелёным, ярким

бархатом, и, как мертвец без савана, лежит под небом пасмурным, печальна и нага».

г) Жанровые сцены, рисующие труд и нравы крестьян: 1) купанье лошади, 2) в ярмарочном балагане.

д) Диалог, сравнительно краткий: крестьяне — покупатель и купец, крестьяне перед входом в балаган.

е) Лирическое отступление — мечты поэта о будущем народа («Эх, эх! Придёт ли времечко!...»).

В общем, композиция направлена к раскрытию коллективного образа крепостного крестьянства, его быта и тяжёлого положения.

3. Поэтический язык. а) Простота языка, доступность его массовому читателю; использование народной речи: «Лишь на Николу вешнего погода поуоставилась, зельной свежей травушкой полакомился скот»; использование в этих целях народных загадок и поговорок «замок — собачка верная: не лает, не кусается, а не пускает в дом», «всю жизнь свою ты кланялся, а ласков не бывал» (топор), «и рад бы в рай да дверь-то где?»; использование отрицательных сравнений: «не ветры веют буйные, не мать-земля колышется...»

б) Эпитеты и метафоры, показывающие противоположное отношение поэта к крестьянству и к привилегированным классам: «жаль бедного крестьянина», «вставляют слово меткое», «купчик-выжига»; эпитеты, рисующие крестьянскую массу: «хмельно, горласто, празднично, пестро, красно кругом».

в) Сравнения из быта, близкого деревне: «облака дождливые, как дойные коровушки», «поднос в руках подносчика и маленькими чашками, как гусыня гусятами, тот чайник окружён», «перед крестьянином все генералы ровные, как шишки на ели».

г) Стихотворная форма, отсутствие строфического деления, отсутствие рифмы, различное количество ударных слогов в стихах (обычно 2, 3 и 4) — всё это приближает стих Некрасова к обычной свободной разговорной речи.

Поэтический язык Некрасова служит основной его задаче — вызвать у читателя понимание крестьянской жизни, сочувствие крестьянству и стремление к борьбе за его интересы.

Что же могут дать учащимся подобные разборы?

Они дают возможность повторить и тем самым крепче усвоить основные сведения по теории литературы. Они развивают навык в теоретико-литературном анализе, в умении видеть, находить и ценить художественные средства писателя.

6. Приёмы анализа текста в старших классах.

Выясняя вопрос о приёмах анализа текста в семилетней школе, мы говорили как об основных приёмах — о классном коллективном разборе произведения и о беседе с предварительной домашней подготовкой.

В старших классах попрежнему пользуются этими приёмами, но наряду с ними находит себе широкое применение и с каждым годом всё усиливается система докладов.

Доклад Доклады учащихся обычно не исчерпывают всех вопросов, касающихся изучаемого писателя. Для докладов берутся сравнительно лёгкие вопросы, посильные для самостоятельной проработки; другие более сложные проблемы выясняются посредством классного коллективного разбора или беседы с предварительной домашней подготовкой.

Степень самостоятельности учащихся при составлении докладов надо усиливать в известной последовательности.

В VIII и IX классах далеко не все учащиеся сумеют самостоятельно развернуть данную им тему,—они нуждаются в том, чтобы тема была разъяснена, чтобы до известной степени было раскрыто её содержание и дан примерный план.

Учащийся ни в коем случае не должен смотреть на этот план как на что-то обязательное: он должен взять его лишь «за основу» для самостоятельного продумывания и планирования материала.

При докладной системе преподаватели обычно имеют в виду интересы не только литературных занятий, но и культуры речи, и, желая усилить речевую практику учащихся, дают на одно произведение несколько тем для докладов.

Такой порядок допустим при условии, если темы достаточно резко разграничены, докладчики не повторяют друг друга и прения можно направить по правильному руслу.

В качестве примера докладов на различные темы по одному произведению с заранее данным примерным планом можно взять роман «Отцы и дети», предназначенный для IX класса.

Учащимся предоставляется право выбрать одну из предложенных двух тем. По каждой теме даётся примерный план, указывающий докладчику круг вопросов, которых он может коснуться, не выходя за пределы своей темы и не мешая соседу.

а) Революционный разночинец в изображении Тургенева:

1. Как показано отношение Базарова к дворянству и крестьянам?
2. Взгляды Базарова на науку и религию, на искусство и природу, на семью и брак (подобрать цитаты).
3. Как рисует Базарова пребывание его в родительском доме?
4. Какие задачи ставил перед собой Базаров?
5. В каких сценах романа Тургенев стремится показать непоследовательность и ошибки Базарова?
6. В чём он изображает верно образ революционера-разночинца? Какие черты Базарова не типичны для революционных разночинцев?

б) Дворянство в изображении Тургенева:

1. В каком отношении сопоставляются в романе Павел и Николай Кирсановы? В чём между ними сходство и различие?
2. Какие группы помещиков представлены в их лице?
3. Чем близок Аркадий «отцам» и чем отличается от них?
4. В чём Тургенев видит сильные и слабые стороны Кирсановых?
5. С какой целью введены в романе Анна Сергеевна и Катя?
6. В чём смысл сопоставления: помещики Кирсановы и «прогрессивные» чиновники — Калязин и губернатор?
7. Что развёрнуто в романе: борьба поколений или борьба классов?
8. На чьей стороне Тургенев? Соберите все доказательства, подтверждающие ваш вывод.
9. Что даёт роман для понимания изображённой в нём эпохи?

Указанными двумя докладами не ограничивается изучение Тургенева в IX классе. Остаётся ещё ряд вопросов историко-литературного характера, которые надо будет выяснить в обычной классной беседе или в лекции преподавателя.

На предварительные, заранее данные планы докладов надо смотреть, как на временную меру, пригодную по преимуществу для учащихся с слабой подготовкой.

Предварительные планы—временная поддержка для тех, кто ещё не успел встать на ноги. Как только учащиеся настолько окрепнут, что начнут справляться с развитием темы более или менее самостоятельно, поддержку надо ослабить, ограничившись лишь некоторыми устными разъяснениями, но не давая готового плана. В X классе, как правило, следует ограничиться темой и указанием литературы.

Особую разновидность докладов представляют собою диспуты.

Диспут допустим при условии, если преподаватель сумеет обеспечить правильность прений и выводов. Обычно диспуты рождаются из общего хода литературных занятий.

Прочитали произведение и затем в ориентировочной беседе, а может быть, просто в товарищеском разговоре заспорили; спорящих подержали другие, класс разбился на два лагеря.

Бывает, что такие непредвиденные диспуты и развёртываются тут же, на уроке. Образец импровизированного диспута дан, например, в обзорной статье К. Ф. Хоменко о преподавании литературы в школах Казахстана.

В Алма-Атинской школе в X классе шёл урок по Маяковскому. «Неправильное суждение о Маяковском, которого ученик противопоставил Пушкину, вызвало возражение со стороны товарищей. Возникают оживлённые дебаты. Ученики говорят о содержании и форме в поэзии Маяковского, об эволюции его творчества и о значении его для дела социалистической революции. Преподаватель умело руководит прениями, примиряет разногласия «оппонентов» и к концу урока устанавливает правильную точку зрения на Маяковского, высказанную И. В. Сталиным,—именно, что Маяковский «был и остаётся лучшим, талантливейшим поэтом нашей советской эпохи» («Литература в школе», 1939 г., I).

Но целесообразнее будет, если преподаватель, при возникновении в классе дискуссионных вопросов, внесёт такое предложение: «Вместо того чтобы беспорядочно обсуждать вопрос, сделаем это организованно. Выделите из своей среды двоих наиболее сильных докладчиков, и устройте диспут. Каждая группа может побеседовать с своим представителем и помочь ему собрать все аргументы в защиту своего мнения».

Преподаватель, конечно, не должен всегда ожидать таких споров, он может сам поставить дискуссионные вопросы и этим вызвать интерес к диспуту.

Выбирая материал для диспутов, надо исходить из читательских интересов и из того, что учащемуся обычно представляется спорным, дискуссионным.

Школьники старших классов могут разойтись между собой в оценке общественно-политической и художественной значимости того или иного поэта, например Блока. Это даёт прекрасный материал для диспута.

Кроме оценки писателя, материалом для диспута может быть какая-нибудь проблема, затронутая в произведении, или характеристика литературного героя: Печорина, Рудина, Нехлюдова и т. п.

Диспут необходимо тщательно подготовить. Преподаватель должен в этом оказывать учащимся самое активное содействие.

Просматривая составленные речи, преподаватель должен подходить к ним с двух сторон—с литературной и языковой.

В литературном отношении он следит за тем, насколько полно и правильно выясняется вопрос и не противоречит ли освещение его научным литературоведческим требованиям.

А в языковом отношении, в отношении навыков устной речи основное внимание преподавателя направлено на то, чтобы научить учащихся ясной и логической аргументации.

Ценность диспута в этом смысле состоит главным образом в том, что диспут делает речь сугубо целенаправленной, приучает мобилизовать все доказательства в защиту определённых положений, вырабатывает навык логического и чёткого построения речи.

Ораторы заготавливают тезисы, которые вывешиваются в классе для того, чтобы все желающие могли принять участие в диспуте, могли подготовиться к выступлениям заблаговременно.

Диспут обычно идёт в таком порядке:

1. Краткое вступление преподавателя.
2. Речи «за» и «против».
3. Прения.
4. Заключительные речи докладчиков.
5. Заключение преподавателя.

Классный
коллективный
разбор

Что касается двух других основных приёмов изучения текста,—классного коллективного анализа и беседы с предварительной домашней подготовкой,—то они применяются на старшем концентре, так же

как и в семилетней школе.

В качестве примеров можно взять приведённые в предшествующей главе образцы занятий по истории и по теории литературы.

Так, в порядке коллективных занятий в классе целесообразно разработать тему о влиянии фольклора на Некрасова или провести анализ главы из «Кому на Руси жить хорошо».

Работу можно выполнить двумя способами: фронтально и группами. Первую тему—о Некрасове и фольклоре—удобнее разрабатывать всем сообща. Вооружив учащихся текстами, преподаватель переходит от вопроса к вопросу, подыскивая вместе с учащимися необходимые доказательства и цитаты и суммируя наблюдения и выводы.

Темы по теоретико-литературному разбору, ввиду громоздкости материала, удобнее разрабатывать по группам.

Например, анализируя главу из «Кому на Руси», можно разбить класс на три группы, из которых первая должна будет выяснить особенности образов и их взаимной связи, вторая—компоненты и их роль в произведении, а третья—художественно-языковые средства, применённые Некрасовым в данной главе. После часовой работы по тексту групповые представители (наиболее сильные учащиеся) на следующем уроке делают сообщения о полученных результатах.

После этого преподаватель подводит итоги, имея в виду, что основная задача данной работы—систематизировать знания учащихся по теории литературы.

Беседа с предварительной домашней подготовкой в старших классах методически мало чем отличается от того, что обычно практикуется и в семилетней

школе,—только вопросы для беседы даются здесь более сложные и прения имеют более широкий и обстоятельный характер.

В V—VI классах можно было довольствоваться сравнительно краткими ответами учащихся с тем, что более обстоятельное освещение вопроса будет дано в дополнительных высказываниях других учеников и особенно в разъяснении преподавателя. В старших классах следует требовать от учащихся развёрнутых ответов с аргументацией и с цитатами, так, чтобы ответы представляли собой небольшие доклады. При составлении вопросника для анализа произведения в старших классах надо исходить из следующих положений (иллюстрируем их на примере беседы о «Горе от ума» Грибоедова):

1. Необходимо иметь в виду историко-литературные задачи курса в старших классах. Поэтому, определяя познавательное значение данного произведения, его общественную значимость и художественные особенности, следует учитывать место этого произведения в общей схеме историко-литературного развития.

«Горе от ума» в этом смысле надо рассматривать в аспекте борьбы реализма с другими течениями в русской литературе начала XIX века. Ставя тот или иной вопрос, надо исходить из того, что «Горе от ума» — этап от классицизма XVIII века к реализму XIX века.

2. Следующий шаг в определении круга вопросов для беседы — выяснение тех сторон данного произведения, в которых с наибольшей яркостью можно вскрыть его общественное, художественное, историко-литературное значение.

Для «Горе от ума» — это образы и их резкое противопоставление, драматическая композиция и язык. В вопроснике надо показать, что борьба реализма с традициями классицизма сказалась: а) в характеристике персонажей грибоедовской комедии (с одной стороны, реалистический показ старого барства, а с другой — резонёры, как Лиза), б) в композиции (естественность в развитии действия и три единства), в) в языке (реально-бытовая речь Фамусова, Скалозуба и др. и условный язык «горничной» Лизы).

3. Выяснив содержание вопросов, следует определить их форму.

В формулировке вопросов можно идти или от гипотезы к доказательству, к фактическому материалу, или обратно, от фактов, от литературного текста к выводам.

Например, для «Горе от ума» допустима формулировка: «Можно ли в Чацком видеть будущего декабриста? Докажите ваш вывод цитатами из текста». В других случаях лучше начать с характерной цитаты, предлагая из неё сделать вывод, например: «Как понять заглавие комедии: «Горе от ума?»»

Один и тот же вопрос надо формулировать по-разному, в зависимости от подготовленности класса.

Так, в сильном классе достаточно спросить «Какие стороны в жизни московского барства показаны в «Горе от ума?»» А в классе с более слабой подготовкой целесообразнее в пояснение термина «барство» перечислить основных его представителей в комедии или развернуть

вопрос в форме плана: «Занятия и интересы, отношение к крепостным слугам и подчинённым, отношение к знати, взгляд на служебные обязанности; как смотрят в фамусовском обществе на образование и воспитание, как оценивают своё, национальное, и заимствованное, иностранное, почему боятся того, что скажет свет,—«княгиня Марья Алексевна?»»

На основе указанных положений составляется следующий вопросник к «Горе от ума».

1. Какие стороны жизни московского барства показаны в «Горе от ума» в образах Фамусова, Хлестовой, Скалозуба, Загорецкого, Репетилова, Молчалина, Софьи, Тугоуховских?

2. Чем отличается от всех их по взглядам и стремлениям Чацкий?

3. Как объяснить заглавие комедии: «Горе от ума»?

4. В какой степени в «Горе от ума» можно видеть отражение реальной борьбы декабристов с реакционным дворянством и царизмом? Рассмотрите с этой точки зрения Чацкого и представителей московского барства.

5. Сопоставьте «Горе от ума» с комедией Фонвизина «Недоросль» в отношении реализма изображения действующих лиц (Простакова, Скотинин и т. д. — Фамусов, Скалозуб и др.; Стародум, Милон, Чацкий). Все ли персонажи «Горе от ума» достаточно реалистичны?

6. Найдите завязку, кульминацию действия и развязку в «Горе от ума».

7. Сравните развитие действия в «Горе от ума» и в «Недоросле», в какой комедии действие развивается правдоподобнее, реалистичнее? В чём Грибоедов при построении комедии следует правилам классицизма?

8. Перечитайте реплики Скалозуба, Молчалина и выпишите выражения, наиболее для них характерные.

9. Перечитайте какое-нибудь действие комедии и выпишите выражения, ставшие в настоящее время широко употребительными, «крылатыми».

10. Покажите, что и в отношении бытового, общеупотребительного языка «Горе от ума» реалистичнее комедии «Недоросль» (сопоставьте язык Простаковой и Фамусовых, язык Стародума и Чацкого).

11. С какими явлениями в русской жизни начала XIX века связаны замысел, образы и реалистический метод комедии «Горе от ума»?

Другие приёмы работы над текстом

В процессе литературной беседы или во время пре-ний по докладу иногда целесообразно бывает воспользоваться приёмом графического изображения.

График в соединении с текстом можно применить к выяснению приёмов обрисовки образа.

При чтении «Мёртвых душ» учащиеся заинтересовались тем, что Гоголь повторяет одни и те же приёмы в изображении и Манилова, и Плюшкина, и Собакевича, и Коробочки, и Ноздрёва, хотя и специфицирует эти приёмы применительно к характеру каждого из них.

Чем вызвано такое однообразие приёмов у писателя, владеющего громадным богатством изобразительных средств?

Составляем схему—перечень приёмов композиции образов Манилова и Собакевича.

Получаем такое сопоставление:

Манилов

1. Описание имения
2. Портрет
3. Характеристика
4. Жена Манилова

Собакевич

1. Описание имения
2. Портрет
3. Описание гостиной
4. Жена Собакевича

5. Отзывы о знакомых
6. Обращение с Чичиковым и манера речи.
7. Дети Манилова за обедом
8. Описание кабинета
9. Разговор о продаже мёртвых душ.

5. Отзывы о знакомых
6. Обращение с Чичиковым и манера речи
7. Описание обеда
8. Разговор о продаже мёртвых душ

Если составить такую же схему для Плюшкина, Ноздрёва и других— везде окажется и описание именина, и описание домашней обстановки, и обед, или хотя бы разговор об угощении, как у Плюшкина. Люди показаны, главным образом, через вещи.

Вспоминаем, что такой же приём применяет Гоголь и в «Старосветских помещиках» и в «Повести о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем».

Очевидно, что это—своеобразная форма стиля Гоголя, дающая ему возможность показать консерватизм, отсталую замкнутость уклада провинциальной помещичьей жизни.

Одним из средств изучения литературного текста является подбор цитат к картинам, иллюстрирующим данное произведение.

В VIII классе преподаватель показывает иллюстрации Боклевского или Агина к «Мёртвым душам». Учащиеся просматривают текст и подыскивают краткие, но наиболее выразительные, цитаты, которые можно было бы подписать под рисунками, изображающими Манилова, Плюшкина, Чичикова и т. д.

В том же VIII классе возможна иная работа. При изучении Пушкина составляется пушкинский альбом, объявляется соревнование на подыскание наиболее ярких цитат из пушкинского текста к рисункам: «Евг. Онегин»—Д. Кардовского, «Евг. Онегин»—П. Соколова, «Смерть Ленского»—П. Соколова, «Дуэль Онегина с Ленским»—Репина, иллюстрации к «Капитанской дочке»—Бенуа, иллюстрации к «Дубровскому»—Кустодиева и т. п.

К этим иллюстрациям можно присоединить снимки с картин: «Александр I», «Аракчеев» для подбора соответствующих пушкинских эпиграмм.

В известных случаях можно признать допустимым в старших классах и приём литературной игры, только значительно более сложного характера, чем то, что применяется в семилетней школе.

Вот пример.

На карточках выписываются отзывы о данном произведении (например об «Отцах и детях» Тургенева или о «Что делать?» Чернышевского) из критических статей, из воспоминаний современников и т. п.

Отзывы подобраны так, что они отражают идеологию различных общественных группировок. Преподаватель, распределив соответствующим образом карточки, предлагает зачитывать их и решить, из какого общественного лагеря вышел данный отзыв и чем это можно доказать.

7. Углубление самостоятельного анализа.

В V—VII классах средней школы почти единственным материалом, дополняющим самостоятельный разбор текста, является учебник. Привлечение других материалов, критических и историко-литературных, возможно лишь в исключительных случаях.

В старших классах роль критических статей и историко-литературных источников значительно увеличивается, и в заданиях по анализу произведения, помимо вопросов, обычно указываются дополнительные пособия.

**Анализ
критических
статей**

Руководство преподавателя в деле проработки учащимися критических пособий часто бывает поставлено неудовлетворительно: преподаватель ограничивается рекомендацией критической литературы и не даёт никаких указаний относительно того, как этой литературой пользоваться.

Необходимо с этой целью организовать специальные уроки, для чего надо воспользоваться указанным в программе материалом—статьями Беллинского, Добролюбова, Писарева, Плеханова и др.

Статьи эти даются в программе с двойной целью: 1) поставленные вслед за теми литературными произведениями, анализу которых они посвящены, они пополняют и углубляют выводы, сделанные в классном разборе и в учебнике, 2) эти статьи дают учащимся представление об основных этапах истории нашей критики.

Показательную проработку статей надо построить так, чтобы эти задачи были органически слиты.

Возьмём в качестве образца статью Добролюбова «Луч света в тёмном царстве», поставленную в программе VIII класса вслед за «Грозой» Островского.

После того как изучение Островского будет закончено, преподаватель рассказывает о Добролюбове как идеологе революционной демократии 60-х годов и критике, положив в основу оценку Добролюбова, сделанную К. Марксом и В. И. Лениным:

«Как писателя, я ставлю его наравне с Лессингом и Дидро» (из письма К. Маркса к Даниэльсону от 9 ноября 1871 г.).

Добролюбов—«писатель, страстно ненавидевший произвол и страстно ждавший народного восстания против «внутренних турок»—против самодержавного правительства» (В. И. Ленин, «Начало демонстраций», Соч., т. IV, стр. 346).

Преподаватель должен остановиться на том, как Добролюбов разрешал основные вопросы, стоящие теперь перед нашим литературоведением: вопрос о специфике художественного творчества, вопрос о литературе как отражении действительности и как о выражении авторской идеологии, проблему единства формы и содержания и социальной функции литературы. Следует выяснить, в каком отношении Добролюбов близок нашим взглядам, в чём—революционизирующее влияние его реальной критики, сохранившее силу до нашего времени, и какие стороны творчества Островского раскрыты у Добролюбова недостаточно ясно, что было вызвано и состоянием литературной науки его времени, и цензурными условиями эпохи, необходимостью говорить эзоповским языком.

После вступительного слова преподавателя учащиеся читают дома или в классе отрывок из статьи Добролюбова «Луч света в тёмном царстве», начиная со слов: «Уже в прежних пьесах Островского мы замечаем, что это не комедия интриг...» и т. д. и до слов: «Мы очень долго останавливались на господствующих лицах «Грозы».

Разбор статьи проходит в классе, коллективно, под руководством

преподавателя; преподаватель пользуется доской и мелом, записывает вопросы и формулирует ответы учащихся.

Первый вопрос: «В чём статья подтверждает наши выводы и что даёт нового?»

Вопрос этот не вызовет больших затруднений.

Учащиеся примерно скажут, что Добролюбов подробно разбирает характеры действующих лиц. В этом анализе он подтверждает многое из того, к чему учащиеся пришли самостоятельно, а вместе с тем Добролюбов вскрывает у Островского много такого, что учащимися подмечено не было: так, например, Добролюбов очень хорошо выясняет значение второстепенных персонажей—Феклуши, Глаши и др.—для характеристики самодурства.

Необходимо разъяснить учащимся, что статья Добролюбова, помимо прямого смысла, имела смысл переносный, понятный читателям 60-х годов. Автор, говоря о губительном влиянии купеческого самодурства, нападал вместе с тем на произвол политический, на развращающую роль самодержавного строя.

В связи с этим выясняется: «Какие стороны творчества Островского, с нашей точки зрения,—существенные, раскрыты у Добролюбова недостаточно полно или не вполне ясно?»

Преподаватель для уточнения вопроса может зачитать то место в статье Добролюбова, где он различает «авторов, служащих представителями *естественных*, правильных стремлений народа, от авторов, служащих органами разных *искусственных* тенденций и требований», и где Островский, как художник-реалист, отнесён к первой группе.

Из приведённого места видно, что Добролюбов рассматривает творчество писателя в связи с его мировоззрением, но неясно, что это за «естественные» и «искусственные» требования, почему разные авторы служат органами тех или иных искусственных тенденций?

Учащиеся в результате беседы придут к выводу, что в статье Добролюбова очень чётко дан психологический анализ, прекрасно показано композиционное значение второстепенных персонажей, но что Добролюбов под давлением царской цензуры не мог с полной ясностью раскрыть общественно-политического, революционного смысла пьесы.

После классного разбора можно дать учащимся на дом прочесть статью Добролюбова до конца, чтобы проверить сделанные выводы на анализе образа Катерины.

**Работа
с историко-
литературным
материалом**

Среди дополнительных занятий историко-литературного характера в старших классах следует остановиться на изучении материалов по истории создания произведения.

Привлекая эти материалы, необходимо отдать себе вполне ясный отчёт о цели, для которой они вводятся в систему школьных занятий. Цель эта состоит в более углублённом понимании образов данного произведения, а вместе с тем и его идеологической направленности.

В материалах истории произведения нас интересует следующий вопрос: как в формировании отдельных образов и их системы, в работе над языком постепенно раскрывался и уточнялся показ тех сторон действительности, какие автор считал наиболее существенными?

В связи с этим должен выясниться и вопрос, частично затронутый в занятиях VII класса, вопрос об изображении «типичных характеров в типичных обстоятельствах» (Фр. Энгельс), так как типизация—одна из основных форм осознания писателем действительности.

При изучении «Мёртвых душ» в VIII классе учащимся предложено сопоставить отрывки из двух редакций произведения, касающиеся Собакевича и Манилова. Какие изменения и добавления внёс автор в главы о Собакевиче и Манилове?

В первоначальном описании усадьбы Собакевича говорилось лишь о дворе, о конюшнях, сараях и кухнях, выстроенных с необыкновенной прочностью. В окончательной редакции добавлено: «Деревянные избы мужиков тож срублены были на диво: не было кирпичных стен, резных узоров и прочих затей, но всё было пригнано плотно и как следует. Даже колодец был обделан в такой крепкий дуб, какой идёт только на мельницы да на корабли».

В параллель к этому, в первоначальном описании усадьбы Манилова говорилось о неудобном местоположении господского дома, о двух-трёх кустах сирени и о пруде, покрытом зеленью. А в окончательной редакции добавлено: «Под двумя из них (берёз) была беседка с плоским зелёным куполом... и надписью: «Храм уединённого размышления».

Спрашиваем учащихся: чем можно объяснить такие добавления, какие черты в портретах Собакевича и Манилова хотел усилить Гоголь?

Легко можно догадаться, что в этих добавлениях подчёркивается грубая, кулацкая хозяйственность Собакевича и хозяйственная никчёмность Манилова.

Гоголь, соответственно художественному замыслу «Мёртвых душ», усиливает в обрисовке типических характеров ту обстановку, те «обстоятельства», которые он считает для них особенно характерными, типическими.

Сравнительный анализ редакций—один из полезных видов работы учащихся над текстом, но, конечно, пользоваться этим приёмом возможно при условии соответствия его основным методическим установкам школьных занятий.

8. Заключительные занятия.

После того как работа по писателю закончена, необходимо провести подытоживающие заключительные занятия.

1. Основная цель этих занятий—обобщить выводы, сделанные учащимися и преподавателем на всём протяжении работы по данной теме. Особенное внимание следует обратить на то, что в процессе работы оказалось спорным или было недостаточно ясным. Одни из выводов заключительной лекции или беседы должны касаться разобранных произведений, другие—писателя в целом, особенностей его стиля, его общественного значения и его места в историко-литературном процессе.

2. Большое внимание на заключительных занятиях должно быть уделено и вопросам теории литературы.

Программа предлагает делать наблюдения теоретического порядка попутно с изучением истории литературы.

Наблюдения по вопросам теории литературы, сделанные в процессе изучения произведения, следует объединить и записать для того, чтобы к концу учебного года у учащихся постепенно накоплялась система теоретических сведений.

3. В заключительном слове учитель, кроме того, должен стимулировать учеников на дальнейшее изучение писателя: он указывает произведения, которые необходимо будет прочитать, говорит об основной критической литературе, о новых статьях, появившихся в современных литературно-критических журналах, и т. п. Здесь же он делает выводы, необходимые для понимания литературного движения эпохи в целом, называет других писателей и другие произведения, которые также следует прочитать ученикам в порядке внеклассного дополнительного чтения.

9. Учёт и повторение пройденного.

В старших классах, как и в неполной средней школе, учёт текущий и заключительный должен идти рука об руку с повторением знаний. Повторение же—один из основных методических приёмов учителя-словесника, пронизывающий все этапы его работы. Следует различать четыре формы повторений в старших классах.

1. На любом уроке по литературе,—сообщает ли учитель сведения о жизненном и творческом пути писателя, знакомит ли с литературным направлением или проводит литературную беседу по анализу текста, он должен сопоставлять новый материал с материалом, изученным прежде. Эти сопоставления с абсолютной необходимостью вытекают из самых задач историко-литературного курса. Учащийся сможет установить преемственность идей и образов в русской литературе, подойти к выяснению смены и борьбы стилей, понять высокую идейность и гуманизм нашей литературы в целом лишь в том случае, если учитель будет широко пользоваться приёмом сравнения по сходству и контрасту, если он будет возвращаться к старому и повторять его, освещая это старое и известное каким-то новым светом.

2. Необходимо повторение после изучения творчества писателя. На изучение писателя в старших классах отводится, обычно, 12—20 часов, что требует месяца работы. Естественно, что на заключительных занятиях учитель должен дать ученикам вопросы, которые помогли бы им подытожить и повторить всё существенное, что они узнали о писателе.

3. Иногда бывает необходимо устраивать особые уроки, посвящённые повторению материала в связи с большими вопросами истории и теории литературы. Примерами таких уроков повторения могут быть приведённые выше уроки о критическом реализме Грибоедова, Пушкина и Лермонтова или урок по изучению стиля «Кому на Руси жить хорошо» Некрасова (стр. 274).

4. И, наконец, повторение неизбежно должно завершать годичный курс, когда нужно оглянуться на весь пройденный за год путь, систематизировать и прочнее усвоить изученный материал.

10. Письменные работы.

В старших классах практикуются три основных типа письменных работ: 1) сочинения на литературные темы, 2) сочинения на литературно-публицистические темы, 3) сочинения на литературно-творческие темы. Кроме того, различаются письменные работы классные и домашние.

Для классных работ, обычно продолжающихся 1—2 часа, тема должна ориентироваться на материал изученный и достаточно известный классу: от учащегося требуется привести этот материал в систему и найти для него словесное оформление.

Домашние работы рассчитаны на то, чтобы пополнить имеющиеся сведения, подыскать и прочесть то, что не было известно раньше,—словом, предполагают до известной степени самостоятельное изучение вопроса.

Литературные темы

Основная тематика для тех и других работ связана с литературным курсом. Вот примерные темы, взятые из практики московских школ последних лет.

В VIII классе для классных работ: «Подвиги Ильи Муромца», «Дворянское воспитание в комедии «Недоросль», «Фамусов»; для домашних работ: «Патриотическое одушевление «Слова о полку Игореве», определяющее его содержание, образы, композицию и язык», «Приёмы комического изображения у Фонвизина», «Онегин и Татьяна», «Пушкин—певец русской природы».

В IX классе для классных работ: «Герой «Мёртвых душ» (один по выбору), «Новая женщина в изображении Чернышевского»; для домашних работ: «Молодой разночинец в изображении Тургенева и Чернышевского» («Отцы и дети», «Что делать?»), «Пьер Безухов и Андрей Болконский» («Война и мир»), «Композиция «Грозы», «Язык героев «Мёртвых душ».

В X классе для классных работ: «Старые и новые хозяева «Вишнёвого сада», «М. Горький—буревестник революции»; для домашних работ: «Революционный романтизм раннего М. Горького», «Социалистическая перестройка деревни» («Поднятая целина»), «Героика Великой Отечественной войны в современной советской литературе».

Помимо обычных классных и домашних работ, практикуются рефераты. Это—письменные доклады на более сложную тему, требующие основательного знакомства с критической литературой. Такие рефераты даются желающим и устраиваются 2—3 раза в год.

Кроме докладчика (референта), назначается один или два официальных оппонента, на обязанности которых—предварительно ознакомиться с докладом и выступить при обсуждении с всесторонней его оценкой.

Все остальные учащиеся должны прочесть минимум материала, литературного и критического, чтобы принять в прениях активное участие.

Рефераты, если темы выбраны удачно и преподаватель сумел привлечь к ним внимание ученического актива, являются в классе событием и вызывают большой интерес.

Примерные темы для реферата можно взять из программы IX класса.

В обязательном порядке в IX классе из Тургенева изучается лишь один роман—«Отцы и дети». Для внеклассного чтения программа рекомендует романы: «Рудин», «Дворянское гнездо», «Накануне», «Новь».

Наиболее сильному из учащихся можно предложить тему «Тургенев в поисках положительного героя», с тем чтобы докладчик, переходя последовательно от одного романа к другому, проследил все попытки Тургенева дать положительный персонаж, отвечающий идейным замыслам, мировоззрению писателя.

Учащиеся могут обсуждать реферат в той его части, в какой каждый из них будет знаком с материалом.

Вместе с тем реферат и прения усилят у них интерес к творчеству Тургенева в целом и побудят перечитать его произведения, затронутые докладчиком.

Работы на литературные темы—это основной тип письменных работ у словесника.

Литературно-публицистические темы Литературные темы следует изредка чередовать с темами литературно-публицистическими, посильными для учащихся.

Образцы таких тем: Моя любимая книга. Кого мы называем героем? Советский патриотизм. Чему учат молодёжь биографии великих писателей? Какая нам нужна дружба? Может ли советский человек быть мечтателем?

Темы эти вполне конкретны, а вместе с тем они дают достаточный простор словесному творчеству. Учащиеся должны мобилизовать и систематизировать весь имеющийся у них на данную тему материал, полученный как из личных впечатлений, так (что бывает чаще) из газет и литературных произведений. Тема может быть раскрыта и в форме рассуждения, и в форме живого описания частного случая, иллюстрирующего общую мысль.

Литературно-творческие работы В старших классах следует уделить место и литературно-творческим работам. Одни из них представляют собой письменный пересказ отдельных (обычно наиболее захватывающих) сцен прочитанного произведения. Таковы после анализа «Разгрома» темы: «Метелица на разведке» или «Последняя поездка Морозки и Мечика». В этот пересказ включаются значительные элементы характеристики.

В качестве стимулов творческих рассказов в старших классах можно предлагать, так же, как и в семилетней школе, темы, картины, эмоционально насыщенные фразы, схемы или целые произведения.

Литературно-творческие работы следует предлагать в факультативном порядке, для тех, кто чувствует к ним склонность или хочет испытать свои силы в этом жанре. Когда ученикам указывается несколько тем на выбор, то одну из тем можно дать литературно-творческого характера. Так, например, после изучения Чехова, наряду с такими темами, как «Старые и новые хозяева «Вишневого сада», предлагается написать рассказ, композиционно сходный с рассказом «Ионыч», с ступенчатым развитием сюжета. Тема: «Талант». Учащимся предоставляется право сделать героем рассказа—музыканта, техника, лётчика и т. п. с тем, что в рассказе будут даны три-четыре эпизода: проблески таланта в детстве, тяга к учёбе, школа, первое выступление и успех и т. п. В отличие от композиции чеховского рассказа, учащиеся должны дать ступенчатость не по нисходящей, а по восходящей линии.

Ценность таких опытов литературного творчества в том, что они обостряют интерес учащихся к вопросам композиции произведения и, вместе с тем, помогают выявить творческие дарования.

Два-три удачных рассказа, и ученики охотно пойдут на организацию литературно-творческого кружка, где они смогут основательнее познакомиться с техникой писательского мастерства.

Руководство преподавателя

Обучение письменной речи в старших классах требует со стороны преподавателя систематического руководства.

В начале года необходимо наметить сроки для классных и домашних сочинений, исходя из указаний программы: в VIII кл.—не менее 5 классных и 3 домашних работ, в IX кл.—не менее 4 классных и 4 домашних, в X кл.—не менее 6 классных и 2 домашних. Для классных сочинений следует отводить два урока подряд, домашние же работы, смотря по теме, требуют от 10 до 20 дней.

Ученикам рекомендуется во время подготовки домашнего сочинения обращаться к учителю за справками, касающимися как библиографии, так и содержания работы. Некоторым ученикам, особенно нуждающимся в помощи, предлагается через определённое количество дней представить для просмотра план, а может быть, и черновики работы.

Чрезвычайно поучительно познакомить учащихся с тем, как работал над подготовкой сочинений В. И. Ленин, будучи гимназистом.

«Когда задавали на дом сочинения, — пишет об этом в воспоминаниях Д. И. Ульянов, — он никогда не писал их накануне подачи, наспех, просяживая из-за этого ночь, как это делало большинство его товарищей-гимназистов. Наоборот, как только объявлялась тема и назначался для написания срок, обычно двухнедельный, В. И. сразу брался за работу. Он составлял на четвертушке бумаги план сочинения с введением и заключением. Затем брал лист бумаги, складывал его пополам в длину и на левых полосах листа набрасывал черновик, проставляя буквы и цифры согласно составленного плана. Правые полосы листа или широкие поля оставались чистыми. На них в последующие дни он вносил дополнения, пояснения, поправки, а также ссылки на литературу — смотри там-то, стр. такая-то.

Постепенно, день за днём, правые полосы листа первоначального черновика испещрялись целым рядом пометок, поправок, ссылок и т. д. Затем, незадолго до срока подачи сочинения, он брал чистые листы бумаги и писал всё сочинение начерно, справляясь со своими пометками в различных книгах, которые у него уже были припасены заранее. Теперь ему оставалось только взять чистую тетрадь и переписать чернилами набело вполне обработанное и готовое сочинение...

Преподаватель словесности... восхищался сочинениями В. И. и очень часто ставил ему не просто 5, а 5+. Не раз он говорил нашей матери, что ему особенно нравится в сочинениях В. И. продуманная система, обилие мыслей, при сжатости, ясности и простоте изложения».

Самостоятельный анализ нового текста

Среди письменных работ в старших классах следует отметить ещё один вид работ. Это — самостоятельный анализ нового текста, ставящий задачей определить навыки учащихся в анализе произведения.

Такая работа возможна в старших классах, где учащиеся уже достаточно ознакомились с литературой XIX века, в частности, знают произведения Пушкина и Некрасова. Учитель раздаёт им для самостоятельного анализа текст без указания автора. Требуется выяснить образы данного произведения, художественные средства, идейную на-

правленность, эпоху, когда оно было создано, и на основании всего этого решить вопрос об авторе.

В кабинете литературы надо заготовить в необходимом количестве экземпляров описание Петербурга из поэмы Некрасова «Несчастные»:

ПЕТЕРБУРГ

Как чудно город изукрашен!
Шпили его церковей и башен
Уходят в небо: пышны в нём
Театры, улицы, жилища
Счастливых мира — и кругом
Необозримые кладбища...
О город, город роковой!
С певцом твоих громад красивых,
Твоей ограды вековой,
Твоих солдат, коней ретивых

И всей потехи боевой,
Пленённый лирой сладкострунной,
Не спорю я; прекрасен ты
В безмолвьи полночи бездунной,
В движенье гордой суеты!..
Всё так. Но если венароком
В твои пределы загляну,
Купаясь в омуте глубоком,
Переживая старину,
Душа болит.

И так далее, кончая словами:

И с похорон обратно дроги
Пустые весело бегут...

Стихотворение прочитано. Его заглавие и автор пока неизвестны учащимся. Преподаватель спрашивает, кого имел в виду автор, говоря: «С певцом твоих громад красивых... не спорю я». Выясняется, что речь идёт о Пушкине, о вступлении к «Медному всаднику». Перечитывается описание Петербурга из «Медного всадника» и устанавливается, что Пушкин выступал в этой поэме певцом Петербурга, его красоты, блеска и пышности и что такой характер описания (вполне реалистического) объясняется художественным замыслом поэмы.

Автор стихотворения, только что прочитанного, «не спорит» с Пушкиным, считая его описание совершенно правильным, но он хочет показать другие стороны столичной жизни.

Ученикам предлагается перечитать стихотворение и выяснить:

- а) Какие стороны столичной жизни в нём описываются?
- б) Какой пейзаж дан в этом описании и как он гармонирует с общим тоном произведения?
- в) Выпишите эпитеты и метафоры в описании Петербурга, наиболее ярко показывающие точку зрения автора.
- г) Из какого общественного быта взяты сравнения?
- д) Каким стихотворным размером написано произведение?
- е) Кто написал это произведение? Для доказательства вашего предположения сопоставьте с другими известными вам произведениями этого писателя (идеология, образы, язык, ритм).

Поэма «Несчастные» Некрасова, из которой взято это описание Петербурга, мало известна большинству учащихся, но общее знакомство с идеологией и манерой письма Некрасова у них есть. Поэтому данные для решения задачи — налицо, и учащиеся с задачей справятся.

Отвечая на вопросы, учащиеся должны обнаружить умение применять к анализу нового текста все свои литературоведческие познания. В основном это будет учётом навыков.

IV. ВНЕКЛАССНАЯ И ВНЕШКОЛЬНАЯ РАБОТА ПО ЛИТЕРАТУРЕ.

Всё, что говорилось до сих пор о постановке литературных занятий в школе, касалось классноурочной системы и в основном не выходило за пределы школы.

Но учебно-воспитательная работа школы не ограничивается тем, что делается на уроках. Правильная постановка учебного дела предполагает широко развёрнутые внеклассные и внешкольные занятия.

Нередко наблюдается, что даже в хорошо налаженной школе, у опытных преподавателей, при самых рациональных методах классной работы, учащиеся обнаруживают далеко не достаточное литературное развитие и слабые навыки литературной речи.

Причина кроется в том, что многие школы не уделяют необходимого внимания внешкольной работе по литературе. Слабо налажены внеклассное чтение, кружковая работа, литературно-творческие занятия учащихся, постановка литературно-художественных вечеров, организация экскурсий и другие, имеющие существенное значение виды внеклассной работы.

Для организации всех этих занятий необходимо, прежде всего, изучить внешкольную среду.

Изучение внешкольной среды

Многие ли преподаватели знают, как живут учащиеся дома, что они читают, где достают книги, как распределяют свободное от учебных занятий время?

А всё это необходимо знать, так как только это и помогает найти пути к каждому учащемуся, наладить с ним подлинную связь, индивидуализировать его в общей массе и определить границы предъявляемых к нему требований.

Преподаватель литературы должен организовать изучение школьных интересов и внешкольной среды под углом зрения своего предмета.

Посредством устной беседы, постановки сочинений о читательских интересах или письменного опроса необходимо выяснить относительно каждого ученика следующий круг вопросов.

1. Какие книги больше любишь читать:

а) художественные произведения (рассказы, романы, сказки, стихи и т. п.) или книги научные и технические (например, по астрономии, по естествознанию, о радио, о самолётах и т. п.)?

б) о действительной жизни или о фантастическом, сказочном?

в) о нашей современности или о прошлом?

г) стихи или прозу?

2. Какие ты читал произведения?

Перечисляются писатели и произведения, обычно читаемые в данном возрасте, в том числе и детские писатели.

3. Какие ещё произведения читал, кроме указанных?

4. Что из прочитанного особенно понравилось (назови 2—3 произведения)?

5. Что (или на какую тему) хотел бы прочитать в настоящее время?

6. Откуда берёшь книги (из школы, из библиотеки, от товарищей и т. д.)?

7. По чьему совету выбираешь книги?

8. Какие читаешь журналы?

9. Сколько (в среднем) часов в неделю употребляешь на чтение (кроме того, что задаётся на дом в школе)?

а) 2—3 часа.

б) 4—5 часов.

в) около 10 часов и больше.

10. Бываешь ли в театре и в кино? Что понравилось за последний год?

Для старших классов вопросник следует несколько видоизменить. Второй вопрос (основной) надо формулировать так: Какие ты читал произведения следующих писателей (кроме тех произведений, которые проходились в школе)?

И дальше перечисляются:

1) Русские писатели XIX века (в том числе и такие, как Григорович, Лесков, Гаршин, Короленко и т. д.).

2) Современные писатели—русские, как Бородин, Симонов, В. Катаев («Белеет парус одинокий»), С. Злобин («Салават Юлаев»), Гайдар, Паустовский и т. п..

3) Писатели иностранные, не только классики, от Шекспира и Сервантеса до Ромэн Роллана, но и такие, как Майн-Рид, Вальтер Скотт, Жюль Верн и другие, являющиеся обычным материалом внеклассного чтения школьников.

Кроме того, к вопроснику семилетней школы следует для старших классов добавить два вопроса: Читаешь ли газеты? какие? Назови известные тебе критические статьи (кроме тех, которые изучались в классе).

Этот примерный план обследования может быть расширен или сужен применительно к местным условиям. Он должен быть составлен так, чтобы итоги его давали возможно более полную и верную картину внешкольных литературных интересов учащихся.

Но изучение внешкольной среды и внешкольных интересов учащихся—это только подступ к работе. За ним должна быть поставлена другая и более существенная задача: организация внешкольной работы, вовлечение в неё возможно большего количества учащихся и всемерное повышение её качества.

1. ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ.

Организация внешкольной работы—это прежде всего правильная постановка внеклассного чтения.

Различается два вида внеклассного чтения: чтение дополнительное и свободное. Надо отдельно рассмотреть и то и другое.

Дополнительное чтение

Дополнительное чтение имеет в виду расширение и углубление классных занятий.

Преподаватель должен изучить рекомендательные списки по дополнительному чтению в смысле первоочерёдности чтения. В первую очередь ему надо обеспечить своевременное ознакомление

учащихся с теми произведениями, которые будут необходимы для изучения творческого пути писателей, входящих в программу данного класса. Так, из списка IX класса он отбирает произведения: «Обыкновенная история» и «Обрыв» Гончарова, «Лес», «Бесприданница» и «Бешеные деньги» Островского, «Детство, отрочество и юность», «Севастопольские рассказы», «Утро помещика», «Анна Каренина» Л. Толстого, Избранные произведения Щедрина и т. п., а из критиков — Избранные статьи Белинского и Добролюбова. С той же целью преподаватель указывает произведения из списка VIII класса, в случае, если некоторые ученики этих произведений не прочитали. Таковы, например, сочинения Гоголя, «Кто виноват?» Герцена, «Рудин», «Накануне» Тургенева.

Во вторую очередь следует отметить писателей, которые не вошли в программу классных занятий, но знание которых полезно для построения литературного курса. Это, например, произведения Майкова, Тютчева, А. Толстого, Григоровича, Помяловского, Г. Успенского.

И уже в третью очередь могут идти произведения, менее связанные с курсом IX класса, но их также необходимо прочитать, так как они входят в минимум литературной начитанности, обязательной для кончающих среднюю школу. К этой группе относятся сочинения Гаршина, «Мятёж» Фурманова, «Севастопольская страда» Сергеева-Ценского, «Родина» В. Василёвской, «Цусима» Новикова-Прибоя, избранные произведения Коцюбинского, Мериме, Драйзера и др.

Наметив рекомендательные списки в самом начале учебного года, преподаватель должен выяснить, что имеется в библиотеке, что могут учащиеся достать из городской библиотеки и из других источников, в какие сроки должны быть прочитаны книги, относящиеся к первому и частично ко второму разряду.

Как связать материал дополнительного чтения с классными занятиями?

Преподаватель широко пользуется этим материалом в лекции о жизненном и творческом пути писателя.

В вопроснике для литературной беседы должны найти себе место и такие вопросы, которые опираются на дополнительное чтение. Эти вопросы могут быть не обязательными, так как не все учащиеся ознакомятся с дополнительным материалом к назначенному сроку, но их всё же необходимо поставить в целях стимулирования интереса к чтению.

То же стимулирование интереса к чтению надо иметь в виду и при формулировке тем для докладов. Наряду с темами, рассчитанными на основной материал, следует поставить тему, захватывающую также и дополнительный минимум. Особенно это необходимо для рефератов, рассчитанных на углублённое изучение литературы.

Наконец, преподаватель не должен забыть о дополнительном чтении в заключительной лекции и особенно при заключительном учёте.

Всеми этими мерами минимум дополнительного чтения включается в систему курса и из списка, из плаката, украшающего классные стены, становится реальной действительностью.